

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 y 26 de octubre de 2016

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPEAL)
Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela
Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET- IIICE – FFyL/UBA-CONICET)
Programa Sociología de la Educación



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IIICE-UBA/FFyL,
Puan 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Grupo de Trabajo **Educación y formación para el trabajo**

Coordinadora: Natalia Herger (PEET-IICE-FFyL//UBA)

Comentarista: Agustina Corica (FLACSO)

Relatora: Jorgelina Sassera (PEET-IICE-FFyL//UBA)



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,
Puan 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1833 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Índice de ponencias presentadas

<i>Educación, políticas sociales y formación para el trabajo: un estudio acerca de las nuevas oportunidades de inclusión para los jóvenes y adultos</i>	4
Burgos, Alejandro (Centro de Investigación Social-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Desarrollo Económico y Social).	
<i>Potenciando la relación educación y trabajo. Herramientas para la construcción y desarrollo de trayectorias socio laborales de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes.</i>	13
Carrano, Sebastián (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – DEPIA- Ministerio de Educación, Provincia de Corrientes)	
<i>Alfabetismo e mundo do trabalho no Brasil: resultados do estudo especial do indicador de alfabetismo funcional (INAF)</i>	21
Catelli, Roberto Jr. y Soares Serrao, Luis Felipe (Ação Educativa)	
<i>Educação de trabalhadores no Brasil: a experiência do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), ensino médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)</i>	32
Chaves da Silva, Michelle (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)	
<i>El reconocimiento de saberes de los trabajadores jóvenes y adultos em Argentina: las pugnas entre los ámbitos y los actores involucrados y las posibilidades de regulación</i>	39
Herger, Natalia (PEET-IIICE/UBA-FFyL)	
<i>Efectos de lugar en el acceso a oportunidades educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires (2010)</i>	49
Márquez, Agustina (CONICET – IIGG, FSOC, UBA) y Robert, Luciana (IIGG, FSOC, UBA).	
<i>O programa ensino médio inovador (proemi) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?</i>	73
Nogara, Gilberto Junior (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)	
Contacto: gilrassico@gmail.com	
<i>La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: aportes de una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires</i>	84
Riquelme, Graciela C. (CONICET- Programa Educación, Economía y Trabajo, IIICE/UBA-FFyL)	
<i>Las características laborales y educativas de los trabajadores en Argentina y Canadá: alcances y limitaciones de la comparación entre la encuesta Wall y ArCaWall</i>	105
Riquelme, Graciela C. CONICET- PEET, IIICE/UBA-FFyL)y Herger, Natalia (PEET-IIICE/UBA)	
<i>Educação de jovens e adultos e Trabalho em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2015): temáticas e proposições</i>	123
Rodrigues Fernandes, Jarina y Marini Braga, Fabiana (Universidade Federal de São Carlos)	
<i>Estudiantes que trabajan en la carrera de Contador Público Nacional de la Universidad Nacional del Litoral: trayectorias académicas y experiencias laborales</i>	131
Zandomeni, Norma; Pacifico, Andrea ; Nessier , Andrea; Fernanda, Pagura , Canale, Sandra (Universidad Nacional del Litoral)	
<i>Educação de Jovens e Adultos no contexto da parceria Secretaria Municipal de Educação e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis</i>	141
Zardo Von Mecheln , Morgana y Lage Fernandes Laffin, Maria Herminia	

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educación, políticas sociales y formación para el trabajo: un estudio acerca de las nuevas oportunidades de inclusión para los jóvenes y adultos

Autor: Alejandro Burgos¹ (Centro de Investigación Social-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Desarrollo Económico y Social).

Contacto: edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar

1. Una experiencia de articulación en Tigre en el marco de la ampliación de derechos en las políticas sociales

En el siglo XXI se inicia una nueva etapa en el debate, formulación e implementación de las políticas sociales que evidencia un principio de crítica a la concepción y una propuesta de reestructuración de la política social implementada a finales del siglo XX. Una impronta significativa de la reformulación de la política social es el viraje que plantea en la provisión de bienestar desde el “combate a la pobreza” promovido por los organismos internacionales a un consenso alrededor del “enfoque basado en derechos”.

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

Lo valioso del “enfoque de derechos humanos” es que concibe la interrelación existente entre políticas públicas y derechos sociales, entendiendo a aquellas más que como simples medios para garantizar el ejercicio efectivo de estos. Este aspecto transformador apunta hacia el establecimiento de obligaciones positivas lo cual significa avanzar en la definición de aquello que el Estado debe hacer (Arcidiácono y Gamallo, 2012).

Como parte del viraje de las políticas sociales hacia principios universales que intentan revertir el significativo retroceso de los derechos sociales y la profundización de las desigualdades, se revaloriza la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y la

¹Becario doctoral del CIS-CONICET/IDES. Integrante del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) en el CIS-CONICET/IDES) coordinado por la Dra. Claudia Jacinto. La investigación forma parte del proyecto PICT BID 0091-2012 “Los modos de gestión de la inserción laboral de los jóvenes en distintos mundos del trabajo”, bajo la dirección de la Dra. Claudia Jacinto y financiado con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Formación Profesional (FP) como instrumento primordial de inclusión sociolaboral y educativa. En la Ley de Educación Nacional (2006) se reafirma a la EDJA en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la define como una de las ocho modalidades del sistema educativo. En el Capítulo IX conformado por 3 artículos, establece la importancia de la EDJA en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida (Finnegan, 2012).

Por su parte, la FP experimentó un impulso significativo a partir de 2002 con el cambio de orientación en las políticas de empleo y los programas de formación que reconocen las necesidades educativas y laborales de la población joven y adulta, y promueven una concepción del trabajo como un derecho social que debe garantizar el Estado. Otro hito importante es la sanción de la Ley de Educación Técnico-Profesional (2005) que fomenta la vinculación entre la EDJA y la FP al plantear en el artículo 19 del capítulo III la posibilidad de articular ambas modalidades para garantizar el derecho a la educación y el trabajo, y la inclusión social (Levy, 2012; Herger, 2013).

El dispositivo² que presentamos propone la articulación entre formación para el trabajo y terminalidad educativa: un Centro de Formación Profesional (CFP) y una sede del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs³) en la localidad de Don Torcuato en el partido de Tigre en la zona norte del conurbano bonaerense de Buenos Aires. El escrito se centra en el análisis de la incidencia que tienen las estrategias institucionales y pedagógicas del dispositivo en las trayectorias de los jóvenes y adultos, por otro lado en la mejora de las oportunidades de inclusión social y laboral. Asimismo, se considera la interrelación entre educación, trabajo y derechos sociales como uno de los ejes vertebrales que orienta el accionar del dispositivo.

El escrito se articula en tres partes. En primer lugar, se presentará brevemente las instituciones que conforman el dispositivo, considerando que el vínculo establecido forma parte de una “trama” no institucional que se propone responder a las necesidades de la población joven y adulta de la zona. En segundo lugar, se analiza las estrategias que despliega el dispositivo en pos de aportar a la inclusión social y laboral. Finalmente, se considera los aspectos más significativos del análisis y reflexiones provisionarias. Metodológicamente, se combinaron diferentes técnicas de la investigación social

² Entendemos por “dispositivo” al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción educativa y laboral de los jóvenes y adultos (Jacinto, 2010).

³ El Plan FinEs, en su formulación definitiva, se implementa en dos etapas: el FinEs 1 (“deudores de materias”) se inicia en el año 2008, destinado a los jóvenes y adultos que cursaron el último año de la escuela secundaria como alumnos regulares y no lograron la titulación por deber materias, y en el año 2009 se abre la línea FinEs 2 (“trayecto”) orientado a promover la terminalidad de los estudios en aquellas personas que siendo mayores de 18 años no habían ingresado o habían abandonado tempranamente el nivel primario o secundario. El mismo año, se inicia una tercer línea conocida como FinEs-cooperativas (en “deudores de materias” y “trayecto”) que alcanza a todas las Organizaciones Cooperativas establecidas en la provincia de Buenos Aires, para las cuales se llevó a cabo un trabajo coordinado entre la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y la Coordinación Educativa del Plan Ingreso Social con Trabajo (Plan Argentina Trabaja) del Ministerio de Desarrollo Social.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

cualitativa, se analizaron documentos oficiales, leyes, resoluciones, trabajos de investigación sobre el tema y se realizaron como parte de la primera etapa de trabajo de campo 26 entrevistas a estudiantes, graduados y directivos del Plan Fines, y funcionarios de la Educación de Jóvenes y Adultos a nivel provincial y nacional⁴

2. La “trama” del dispositivo

Se trata de un CFP público creado en 1989 que certifica sus títulos a través de un CFP ubicado en el centro de Tigre. Forma parte de la Red El Telar creada por el Padre Ottorino Zanon, fundador de la Pía Sociedad San Cayetano de Italia, que viene trabajando desde el mismo año en distintos barrios de Don Torcuato, y además forma parte de la Red de Formación Laboral de Caritas San Isidro. La Red el Telar cuenta con diversas instituciones que articulan para otorgar a los jóvenes y adultos una educación integral: jardín de infante, centro educativo complementario, bachillerato popular de jóvenes y adultos, apoyo escolar, y centro de promoción de la mujer y la familia. Por otra parte, el CFP participa en una Red Barrial de instituciones del barrio (centros de salud, escuelas primarias, jardín de infante, centro integral comunitario, departamental de policía y la delegación municipal) para articular de forma integral una mejor atención de las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos. En este sentido, además de las problemáticas educativas y laborales, se añaden problemas con el consumo de drogas, delincuencia, violencia de género, suicidio juvenil, etc.

El CFP se encuentra en un barrio pobre que se caracteriza por un elevado desempleo y niveles altos de informalidad, dificultando aún más el horizonte de una inserción en empleos formales. Brinda cursos de carpintería, soldador, tornería, diseño de moda, gastronomía (restaurant 1 y 2), panadería, informática (administración comercial y diseño gráfico), reparación de PC, diseño de páginas web, auxiliar de familia con especialización en adultos mayores, operador socio-comunitario, inglés y turismo. Algunos de los cursos se repiten de un año para el otro según la demanda y se dictan 2 o 3 veces por semana. Se otorgan títulos oficiales de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Asisten en un 90% personas que habitan en zonas cercanas que hayan cursado o no en el secundario, y/o que se encuentren cursándolo.

La sede del Plan FinEs que articula con el CFP desarrolla la línea “trayecto”, se encuentra en una Iglesia Evangélica que habilita el espacio para el dictado de las clases de las comisiones en diferentes horarios. Se ubica en un barrio cercano al barrio del CFP. La sede está dirigida por una Referente Educativo y de Sede que tiene a su cargo

⁴ Se realizaron 5 entrevistas a funcionarios de la Educación de Jóvenes y Adultos a nivel provincial y nacional; 1 a coordinador del Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 1 en Provincia de Buenos Aires, 1 a referente de la sede del Pan Fines y 15 a estudiantes y graduados de la sede del Plan FinEs y del Centro de Formación profesional, 1 a directora del Centro gestión 1989-2015, 1 a directora del Centro gestión 2016 en adelante y 1 a Coordinador del Área de Formación del Centro gestión 2016 en adelante, en la localidad de Don Torcuato en Tigre. Por otro lado, se aplicó cuestionario semi-estructurado, teniendo en cuenta el nivel socio-educativo y económico, a estudiantes y graduados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

varias comisiones en otras sedes en diferentes barrios de Don Torcuato. Como señalamos en otro trabajo (Burgos, 2016), el “referente” es una figura creada para el Plan FinEs y conforman un conjunto heterogéneo que abarca desde estudiantes del Plan FinEs hasta militantes políticos, líderes barriales, entre otros. No perciben contraprestación monetaria por la tarea que realizan y por gastos de traslado, fotocopias, telefonía, etc. El Plan FinEs se suma a la oferta regular de la EDJA: Centros Educativos de Nivel Secundario, ofertas destinadas a contextos de encierro (institutos de minoridad y cárceles) y los Bachilleratos Populares en movimientos sociales, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, entre otras. Se trata de una política masiva y flexible que apela a una inter-institucionalidad de múltiples actores, y donde una parte de los asistentes son incluso beneficiarios de programas sociales. El año lectivo se organiza con un régimen académico específico de 3 años que ofrece durante dos cuatrimestres, finalizar los estudios. Se cursan 30 materias, 10 por año y 5 por cuatrimestre. Asimismo, es flexible en el plano institucional, dado que se sitúa en diversas sedes que cuentan con aulas disponibles para desarrollar la propuesta, hace uso de sus instalaciones y recursos (Jacinto, 2014).

3. Dos instituciones, similar contexto, igual población

Ambas instituciones tienen como premisa la ampliación de derechos sociales de jóvenes y adultos de sectores bajos provenientes de familias con capital educativo y social diferente. Su población se define a partir de una perspectiva territorial: se dirigen a todos los jóvenes y adultos del barrio donde están insertos. Esta impronta y posicionamiento territorial llevó al CFP a asumir desde sus inicios una estrategia de intervención que se concibe como socio-educativa, de allí su vínculo con la sede del Plan FinEs para articular formación para el trabajo con terminalidad educativa en el nivel secundario. Esta articulación no es formal, sino que responde a una “trama” que surge del contacto entre la directora del CFP y la Referente Educativo y de Sede.

De los 15 jóvenes y adultos entrevistados el 33% de los hogares contabilizados son monoparentales, es decir, cuentan con un solo jefe de hogar. En el 75% de estos casos es la mujer quien asume el papel de jefe de hogar, este compromiso la convierte en el único soporte económico y afectivo de la familia. El 16% de las familias son nucleares ampliadas, o sea, que la familia nuclear vive con uno o varios parientes, el 33% incluye parejas con hijos. El 51% de los hogares son nucleares (jefe de familia, cónyuge e hijos). Respecto a los jóvenes, el 86% vive con sus padres y no trabaja. Sólo el 24% posee un hogar propio. La fisonomía en la composición familiar supone una dinámica de relaciones particular que incide negativa o positivamente en la trayectoria de sus miembros en la sociedad. Se trata en su mayoría de la primer generación que cursa y finaliza el nivel secundario, ya que 56% de los padres no finalizó la secundaria, y la mitad de ellos no empezó el nivel; 22% tiene título secundario o carrera terciaria incompleta y 22% con título terciario finalizado. Por otra parte, sólo un 11% de los hermanos (varones o mujeres) concluyó el nivel secundario. Por ende, son estudiantes cuyas familias no cuentan con un considerable historial educativo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Por otro lado, el historial laboral de los padres muestra en un 50% trayectorias signadas por la informalidad y alta rotación por trabajos poco calificados y remunerados. Los problemas económicos en el núcleo familiar fueron un obstáculo para el estudio y causa de un ingreso temprano al mercado de trabajo. En un 88% de los casos la búsqueda de una vía adicional de ingresos en el mercado de trabajo, con el objeto de salvar la dificultad económica, incidió en el descuido de los estudios. Aparece como tendencia común valorar más el trabajo que el estudio, como una estrategia de “supervivencia” de las familias frente a circunstancias adversas. Las palabras de la directora dejan en claro el complejo escenario:

Viene mucha gente de un grupo de los que llaman “los del fondo”. Es una zona que siempre fue bastante marginal y marginada por la misma comunidad. Además de por fuera de la comunidad por la misma comunidad, que te estoy hablando de allá lejos en el tiempo, era el lugar que por ahí empezaron incipientemente el consumo de la marihuana. Que es donde está el arroyo 9 de julio y tiraban además de basura todos aquellos restos que podían haber quedado de autopartes después de haber robado un auto o cosas por el estilo (Directora CFP).

Los perfiles socio-educativos y la segmentación del mercado de trabajo limitan las oportunidades laborales. En este sentido, la intervención de las instituciones que analizamos se dirige a facilitar el acceso a la educación y formación para el trabajo de jóvenes y adultos del barrio, ya que no cuentan con redes familiares y capital cultural y social que permita generar “puentes” en la transición al mercado de trabajo. En el CFP se admite que frente a las distancias en las exigencias del mercado de trabajo, la escasez de empleos y la precariedad persistente, así como las experiencias laborales poco significativas de los jóvenes y adultos que atiende, por un lado el objetivo es garantizar una formación que fortalezca las competencias sociales y transversales como contribución a la socialización laboral, por el otro, se orienta a brindar herramientas y habilidades para promover el autoempleo o la organización de microemprendimientos. Manifiestan:

“Acá no tenemos inserción laboral en grandes empresas, si en pequeños talleres por ejemplo en lo que es la parte técnica. Los que sabemos que están trabajando se han empleado pero a nivel de talleres o microemprendimientos. A mi no me ha llegado que hayan entrado a otro nivel. Así que bueno algunos casos así de gran empleo hemos tenido. Pero así en cargos importantes o lugares muy importantes esos son pocos los que tenemos” (Directora CFP).

Ambas instituciones ponen especial énfasis en la estimulación de la comunicación y la participación social de los jóvenes y adultos, haciéndolos reflexionar sobre sus derechos como individuos, ciudadanos y trabajadores. En tal sentido, se adopta una perspectiva que hace foco en la recuperación de la autoestima, con el propósito de rescatar y recuperar sus saberes y experiencias previas, así como las expectativas y estrategias a futuro. Los recursos que brindan las instituciones son

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

fundamentales para que puedan percibirse como protagonistas de la propia trayectoria. Desde el punto de vista de los jóvenes y adultos, tiene una incidencia positiva que redundará en una mayor “valoración de sí mismos”. En muchos testimonios aparece reiteradas veces la incidencia positiva que tiene el trabajo que realizan las instituciones en el nivel de aprendizaje que permite superar al de sus trayectorias previas:

La recuperación de la autoestima, que la gente se sienta segura y con ganas de progresar es fundamental. En mi caso yo veo que todos están encaminados en un curso de formación. Ahora tengo chicas que se quieren anotar en la Cruz Roja para estudiar eso. Está bueno que la gente quiere progresar, quiere salir adelante. En ese sentido está bueno FinEs (Referente Educativo y de Sede FinEs).

El año pasado terminé el secundario por el FinEs. Fue algo bárbaro. Hicimos un grupo de amigos, de compañerismo. Nos ayudamos más allá de que cada uno trae su historia y su mochila. Yo empecé porque quedé viuda hace cuatro años. Entonces yo dije “qué me voy a quedar acá en casa”. Esa fue una oportunidad para conocerme yo y empezar a estudiar. También con miedo por pensar si me dará la cabeza, la memoria, con quién me encuentro, los profesores nos tendrán paciencia. Y fue muy bien la verdad. Y bueno eso me hizo conocerme y ser más segura de mí para enfrentar la vida sola, porque estoy sola. Y si pude hacer Fines que lo logré puedo hacer muchas otras cosas. Y bueno acá estoy en el curso de computación en el Centro de Formación (Estudiante CFP-egresada Plan FinEs).

El CFP y el Plan FinEs ante la fragilidad de otros soportes institucionales “suplen” de algún modo la falta de otras institucionalidades que han padecido y padecen los jóvenes y adultos. Entonces, resulta fundamental la propuesta pedagógica de promover actividades con la comunidad, el modelo institucional de “puertas abiertas” con anclaje territorial, dinámico y flexible, y la posibilidad de promover la sociabilidad para fortalecer la trayectoria educativa y laboral. De esta forma, el tránsito por ambas instituciones facilita a los jóvenes y adultos observarse a sí mismos y explorar sus fortalezas y debilidades. No sólo en relación con su autoestima, sino que además promueve la búsqueda de un proyecto personal que involucra al empleo en función de las propias potencialidades y el valor de los saberes previos y actuales (Jacinto y Millenaar, 2009):

3.1 La centralidad de los soportes institucionales frente a un futuro incierto

Los jóvenes y adultos de nuestro tiempo enfrentan un contexto caracterizado por la fragilidad, la ruptura, la incertidumbre y el debilitamiento de las instituciones tradicionales que antaño garantizaban la inclusión social, como la escuela y el trabajo, y los crecientes procesos de individualización de las trayectorias que los ubica frente a desafíos cada vez más difíciles de sobrellevar para “generar” sus propias trayectorias (Beck, 2008). Sin lugar a dudas, las desigualdades son muchas y los pobres son quienes corren más riesgo de padecer los efectos de la desintegración social. Ante esta realidad,

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

la experiencia que analizamos se propone intermediar en el proceso de inclusión educativa y laboral.

Las estrategias que ofrecen para apoyar la finalización de los estudios y construir un marco de socialización que refuerza las competencias laborales, permiten a los jóvenes y adultos reconocer el valor del trabajo y la educación:

“El trabajo obviamente que es algo que te reivindica como persona. Porque trabajando vos podés ganar tu propio dinero y de ahí expandirte a lo que vos puedas. Te ayuda a insertarte en la sociedad. Por ejemplo vos tenés un trabajo y te ayuda a planear a hacer cosas. Para mi trabajar es dignidad” (Estudiante CFP-egresada Plan FinEs).

“Obviamente que uno nunca termina de estudiar. Uno siempre tiene que estar aprendiendo. El año que viene hay un curso que va a ser de Turismo e Ingles acá que está buenísimo. Ingles te lo piden en todos lados. Y turismo también podés hacer cosas. Es una carrera que creo se hace en la universidad. Pero acá también está bueno y te dan un certificado. Todo eso suma. Todo suma. Nunca hay que dejar de estudiar. Todo suma en algún momento” (Egresada CFP-egresada Escuela Secundaria Común).

Frente al riesgo de desintegración social estas instituciones aspiran a brindarles soportes institucionales protectores. Ambas instituciones tienen incidencia sobre aspectos personales y subjetivos para fortalecer factores relacionados tradicionalmente con la socialización laboral y las disposiciones hacia el trabajo, la terminalidad de los estudios, la gestión de sí mismos y la anticipación de estrategias para proyectos de futuro de los jóvenes y adultos, como han mostrado también otras investigaciones respecto a Centros de Formación Profesional. Esto se percibe en el intenso trabajo de personalización de la intervención que realizan a través de un seguimiento cuidadoso y un acompañamiento permanente. Las acciones no se acotan sólo a la formación, sino que están acompañadas por otras acciones como tutorías, espacios de consulta, la recreación constante, el trabajo conjunto entre comisiones y cursos, el intercambio con otras instituciones para fomentar experiencias de aprendizaje colectivas. Se convierten en lugares de referencia con un fuerte sentido de pertenencia para los jóvenes y adultos.

Por otro lado, las experiencias analizadas se convierten en posibles “puentes” con el empleo al facilitar a los jóvenes y adultos el contacto con redes de relaciones generadas por las propias instituciones, como por ejemplo el vínculo del CFP con otras instituciones, así como el lazo social que se construye entre los propios jóvenes y adultos que promueve la organización de microemprendimientos:

Hago lo que es reparación, programas. Las instalaciones completas de lo que es una pc. Por suerte me llegan muchas computadoras para hacer. Me llegan trabajos de gente conocida o mucho contacto social en el Centro. Aprendí mucho del profesor no solo en la informática sino que con la sinceridad se llega

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

a todos lados. Va de boca en boca. Yo arreglé algunas computadoras acá y esa gente me trae otras y otras. Y gracias a que encontré un grupo excelente de alumnos y profesores (Egresado CFP-estudiante Plan FinEs).

4. Reflexiones finales

Se podría argumentar que, en sus formas, el dispositivo estudiado, intenta contribuir a la ampliación en el acceso de los jóvenes y adultos a la educación y al trabajo como un derecho social, incorporando una lógica de recreación de capacidades y de empoderamiento de los sujetos. Los actores entrevistados declaran una alta valoración de este dispositivo. Porque contempla las particularidades de los sujetos que allí asisten, en tanto introduce estrategias pedagógicas, curriculares e institucionales que tienen en cuenta las vicisitudes y necesidades significativas de los jóvenes y adultos.

Profundizar en el estudio de experiencias de articulación educación-trabajo y su incidencia en la construcción de las trayectorias educativas y laborales de jóvenes y adultos que provienen de hogares de bajos recursos, adquiere relevancia e invita a reflexionar sobre la incidencia de los limitantes estructurales, los factores de tipo subjetivo y los márgenes de libertad de los sujetos en la conformación de sus biografías en tiempos de ruptura e incertidumbre.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales” En Abramovich y Pautassi (comp.) *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto, Pp. 279-340.
- Arcidiácono, P. y Gamallo, G. (2012). “Políticas sociales y derechos. Acerca de la reproducción de las marginaciones sociales” en Pautassi, Laura y Gustavo Gamallo (compiladores) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Burgos, Alejandro (2016). “Nuevas oportunidades de inclusión educativa y laboral. Una experiencia de articulación en Tigre”. En *Revista Novedades Educativas*, N° 306. Buenos Aires. pp. 26-29.
- Finnegan, F. (2012). “¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. En: Finnegan (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Herger, N. (2013). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado.
- Jacinto, C. (2014). “Formación en y para el trabajo de grupos focalizados de población” presentado por la Dra. Claudia Jacinto en el seminario **Los programas de educación, formación y empleo de jóvenes en el marco de los nuevos paradigmas de protección social**. México, D.F., 28 y 29 de agosto de 2014, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Sede Sur. Colaboración de Burgos, A. y Roberti, E.
- Jacinto, C. (2010). “Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES.



Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

-Jacinto, C y Millenaar, V. (2009). “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo”. En *Revista Última Década*, N° 30. Pp. 67-92

-Levy, E. (2012). “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos. Articulaciones posibles con la formación de trabajadores”. En: Finnegan Florencia (comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Potenciando la relación educación y trabajo. Herramientas para la construcción y desarrollo de trayectorias socio laborales de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes.

Autor: Carrano, Sebastián (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – DEPJA- Ministerio de Educación, Provincia de Corrientes

Contacto: sebastiancarrano@yahoo.com.ar

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar, y repensar en forma colectiva y crítica los lineamientos, objetivos y desarrollo de un proyecto que propone enriquecer el conocimiento y la construcción de las trayectorias socio- laborales de jóvenes y adultos que concurren a distintos establecimientos de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la Provincia de Corrientes.

Este proyecto se desarrolla como parte de un convenio vigente entre Ministerio de Educación de la provincia y la Secretaría de Empleo dependiente del Ministerio de Trabajo Seguridad Social y Empleo de la Nación (MTEySS), y vinculado más directamente con la “Línea de Competencias Básicas” creada desde el mismo ministerio a fines de 2011, la cual se enfoca en “promover la incorporación de trabajadoras y trabajadores afectados por problemáticas de empleo en acciones formativas que les permitan adquirir y certificar conocimientos y competencias laborales básicas necesarios para acceder a un empleo de calidad, mejorar su situación laboral o desarrollar su proyecto formativo profesional en el marco del Plan de Formación Continua” (RES. N° 1495/2011).

En base a esta adscripción institucional e impronta formativa es que la propuesta, elaborada en forma conjunta y articulada por el equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) y el equipo de la Dirección de Políticas Socio Educativas de la jurisdicción, durante la segunda mitad del año 2015 y principios del año en curso, y que ha comenzado a concretarse hace unos meses; pone en acción un abordaje pedagógico didáctico integral que hace foco en el análisis y mirada crítica de los recorridos y trayectos socio laborales, a través de la realización de talleres presenciales con los y las estudiantes, en torno a temáticas centrales sobre la relación educación/trabajo, y la dinámica y situaciones que esta genera en la cotidianeidad de la población de la modalidad.

Cabe aclarar que desde hace varios años se viene dando continuidad a distintas actividades en el marco del convenio específico mencionado y otras programaciones, generando trabajo articulado entre distintas áreas o direcciones del ministerio y otros actores como la Gerencia de Empleo. Sin embargo, en esta oportunidad encaramos el desafío de modificar la concepción y el sentido de propuestas anteriores, las cuales apuntaban a metas relacionadas a la mejora en la empleabilidad y el desarrollo de un proyecto ocupacional. Apoyándonos en las características de los nuevos lineamientos

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

curriculares recientemente aprobados por RES. N° 4331/15 (en noviembre 2015) para la modalidad, en los que se propone fortalecer el desarrollo y trabajo de y desde situaciones problemáticas locales, de las que se desprenden variedad de núcleos conceptuales pertinentes, nos proponemos hacer foco en los perfiles locales y regionales recuperando la diversidad de recorridos e historias de vida entre jóvenes y adultos estudiantes de la EPJA. De este modo, se pretende tomar los objetivos pensados y propuestos desde el ámbito formativo laboral (MTEySS) y repensarlos en el desarrollo de una propuesta que desde la modalidad de EPJA aporte singularidad tanto respecto a las características de los sujetos destinatarios, así como a los componentes sociolaborales provinciales y regionales.

Marco pedagógico de acción

Desde la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) se fomenta para modalidad, participando de manera continua, activa y democráticamente, en la formación ciudadana, favoreciendo el pleno goce y ejercicio de derechos en igualdad y libertad.

De este modo, la EPJA, tanto para el nivel primario como secundario, apunta al fortalecimiento social, económico y cultural de los sujetos de derecho (jóvenes y adultos y sus familias, como miembros de amplias comunidades) dando sentido, junto a la comunidad educativa más amplia, a una propuesta formadora de sentido crítico, definida desde una perspectiva problematizadora y emancipadora, que requiere reflexión, análisis y acción transformadora. Asimismo, se apoya en un enfoque pedagógico didáctico basado desde sus inicios en la educación popular.

En este marco, la modalidad, entre otros objetivos, propone el desarrollo de acciones transformadoras de la situación laboral, a través de una oferta educativa con carácter crítico analítico, apoyada en la igualdad de oportunidades respecto del derecho a la educación, reforzando la articulación entre educación y trabajo, desarrollando capacidades para apropiarse de los conocimientos necesarios para participar en forma plena de la vida ciudadana (social, cultural y económica) y en el mercado de trabajo en el contexto local.

Educación y Trabajo

Las acciones mencionadas en los párrafos anteriores se articulan con la idea compartida de que el espacio educativo, como escenario transformador (a través de la escolaridad formal y/o propuestas informales) y el ámbito del trabajo (en tanto prácticas, experiencias y saberes asociados al o a los espacios en los que se desarrollan las actividades, independientemente del grado de formalidad de la situación laboral) poseen características para potenciarse mutuamente aunque no en un único sentido, ni linealmente, ya que las trayectorias educativas y laborales, en desarrollo y a desarrollar, se encuentran en constante construcción y modificación en torno a las posibilidades, elecciones, decisiones y estrategias de acción que desarrollan los distintos sujetos. Se

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

hace mención a las trayectorias concretas efectivamente recorridas o a recorrer, en contraposición a la idea o concepto de itinerarios prescriptos y propuestos de antemano por distintas organizaciones tanto del ámbito de formación como del educativo.

Cabe destacar también que la **educación** ya no puede circunscribirse a una etapa de la vida ni limitarse a un lugar específico entendido como aula, pues la actividad social más relevante es el aprendizaje, cuestión que como mencionamos aparece en gran medida en las historias de vida de los jóvenes y adultos de la EPJA.

El **trabajo** por su parte, en su visión amplia, entendido como capacidad transformadora del ser humano, o bien restringida como la capacidad de generación de ingresos para la reproducción de la vida, también involucra posibilidades e itinerarios impredecibles en el largo plazo.

Teniendo en cuenta estos sentidos asignados a la relación entre la educación y el trabajo, el proyecto sobre el que trata esta ponencia, tiene como objetivo fortalecer y profundizar la integralidad socio educativa y laboral de los sujetos, desde la que construyen diariamente sus trayectorias situadas, promoviendo el desarrollo de acciones analíticas y transformadoras de su situación actual, no haciendo hincapié únicamente en la inserción laboral efectiva presente o futura.

Tal como señalan diferentes estudios en la región, (Jacinto, 2010; Longo, 2011; Pérez y Busso, 2014; Miranda y Corica, 2014; Millenaar, 2014), los jóvenes ya no transitan de una única forma ni linealmente el pasaje de la escuela al trabajo, sino que más bien encontramos un abanico de **formas de transición**, con umbrales de paso que están lejos de la posibilidad de predecirlos (Machado País, 2000). En este mismo sentido, diferentes investigaciones advirtieron que “las transiciones juveniles han señalado recurrentemente que el paso de la educación al empleo dejó de ser un camino corto y previsible para convertirse en un recorrido de múltiples senderos e imprevisiones” (Miranda y Otero, 2005: 394). Si bien estos estudios no se basan originalmente la situación de los jóvenes y adultos de la EPJA, sino que más bien se referencian en general en el pasaje de la escuela “media” al trabajo; son sin dudas adecuados para el análisis de lo que acontece la población de nuestra modalidad.

Este enfoque implica entonces redimensionar la particular relación educación/trabajo, no solo apuntando a la mejora de la empleabilidad sino más bien al desarrollo de trayectorias socio laborales integrales, valiosas, críticas y sostenibles, que recuperen saberes, experiencias y conocimientos previos, generando nuevas competencias, capacidades y herramientas para la mejora de la calidad de vida de los jóvenes y adultos de la EPJA correntina.

Los sujetos de la EPJA

Si bien aún no contamos con un conjunto de datos sistematizados, como resultado de un necesario relevamiento, sobre la población actual de la EPJA de la

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

provincia, lo que nos brindaría un panorama más ajustado sobre cantidad de estudiantes, variables socio demográficas básicas y datos sobre porcentaje de ocupación, calificación de la ocupación o situación de contratación; la cotidianeidad en la planificación y gestión de la modalidad en la jurisdicción nos permite ampliar el conocimiento sobre los estudiantes de la modalidad para la provincia de Corrientes, asumiendo que en la población total se presenta una mayor cantidad de jóvenes matriculados en el rango etario de 15 a 29 años por sobre la cantidad de adultos con quienes comparten espacios educativos.

Aun asumiendo este proceso de juvenilización de la matrícula (que plantea una problemática del sistema educativo en su conjunto), lo descrito en el apartado anterior sobre la complejidad de la relación entre educación y trabajo y sus consecuencias en las trayectorias, interpela sin dudas a ambos grupos etarios.

Asimismo, tal como aparece en la normativa federal de la modalidad (Resolución CFE N° 118/10), se considera como característica general para la población mencionada la falta de acceso o la interrupción de la educación formal como parte de una trama social mucho más compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones, inequidad de género y/o discriminación. Nos encontramos entonces con adultos que debieron abandonar los estudios para trabajar, otros que debieron dedicarse a los cuidados de la familia (principalmente afectando en su mayoría y de manera desigual a las mujeres), así como con jóvenes que debieron trabajar para colaborar en la difícil economía familiar, otros y otras que no contaron con la necesaria contención familiar e institucional, etc.

A pesar de este marco de situación estas personas, sus familias y las comunidades en las que viven desarrollaron estrategias de acción a través de las cuales han acumulado un conjunto extenso de experiencias, capacidades, saberes y conocimientos en diversidad de ámbitos de formación (educativos y laborales), no necesariamente formales. Por lo tanto, gran cantidad de jóvenes y adultos se encuentran actualmente incluidos en un ámbito laboral, lo que nos recuerda la no linealidad o lo particular de la relación entre la educación y trabajo mencionada y profundizada ampliamente por gran cantidad de autores (De Ibarrola, 2004 y 2006; Gallart, 1997; Riquelme, 2006; Jacinto, 2012).

Ahora bien la afirmación anterior sobre la inserción laboral, basada en lo que observamos en el día a día, en los espacios compartidos, se encuentra relativizada o complejizada respecto a las situaciones de informalidad que caracterizan a una parte importante de las actividades laborales en las que ellos y ellas participan o participaron. En este sentido, como menciona Riquelme (2006) quienes no han alcanzado el ciclo básico de la escuela media constituyen un grupo sumamente vulnerable. La búsqueda de trabajo o el trabajo obtenido por quienes tienen carencias educativas conspira en contra de las posibilidades de obtener más educación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aportando a esta reflexión Vera (2009) afirma que la educación apuntala la trayectoria laboral de los jóvenes, pero no todos los jóvenes tienen igual acceso a la educación. En nuestro caso para nuestra población, como hemos mencionado, el acceso es desigual para los jóvenes y adultos quienes comparten el hecho de haber discontinuado su educación formal. Adicionalmente, el autor menciona que los años de escolaridad alcanzados difieren según el estrato social de pertenencia, las tendencias crecientes de la escolaridad esconden profundas iniquidades en el acceso y terminalidad de los distintos niveles educativos. Agregando que las desigualdades en las trayectorias escolares luego se traducen en empleos diferentes e ingresos diferentes, perpetuando y muchas veces ampliando las desigualdades sociales de origen. La inserción en empleos de baja calidad implica el ingreso a un círculo vicioso, donde una baja formación inicial es seguida por aprendizajes de mala calidad en empleos precarios, que les imposibilitan obtener los conocimientos o competencias para acceder a mejores oportunidades laborales y de formación.

Ampliando la mirada, y en función de la juventud de la matrícula característica para la modalidad, se torna interesante conocer y considerar la situación o diagnóstico de la población joven tanto a nivel nacional como para la región latinoamericana.

Datos de un documento de OIT/CINTERFOR de 2015 nos dicen que: *“Los países de América Latina y el Caribe enfrentan importantes desafíos en materia de inserción laboral de su población joven, tanto en lo referente a la cantidad de puestos de trabajo que se encuentran disponibles para las personas de este grupo etario como a la calidad de los mismos. Dificultades en el mercado de trabajo manifestadas en altas tasas de desempleo y trabajo informal -con sus conocidas consecuencias de bajos salarios, inestabilidad laboral y desprotección- caracterizan la situación de una proporción demasiado grande de los jóvenes de la región”*. En esta misma línea una reciente publicación de OIT, el 55% de los jóvenes ocupados en América Latina se encuentran en trabajo informales. OIT, Juventud e informalidad: formalizando la informalidad. (Abril de 2015).

Siguiendo el análisis de la coyuntura para la región Barreto y Ermida (2015), mencionan que la crisis económica mundial ha tenido un fuerte impacto para los jóvenes y sus posibilidades de acceder y transitar por el mercado de trabajo formal. El impacto negativo de la crisis económica se caracteriza por los siguientes factores (OIT, 2014): aumento del nivel de desempleo entre los jóvenes; proliferación de trabajos de menor calidad para los que logran entrar en el mercado laboral; mayores niveles de inequidad entre distintos grupos de jóvenes, y el hecho de que la transición de la educación al mercado laboral se ha tornado más larga y precaria. Las tasas de desempleo de los jóvenes en América Latina y el Caribe son mayores a las de los adultos, y en la gran mayoría de estos países, su participación en el mercado de trabajo es cada vez menor. Los jóvenes desempleados son más del 40% de los desocupados de la región.

A nivel local, la política pública del Gobierno Nacional en los últimos años se orientó hacia y propuso la creación de empleo decente, es decir, productivo y protegido,

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

con los beneficios que prevé la normativa laboral, estableciendo el trabajo como articulador entre la esfera económica y la social, como fuente de dignidad de las personas y factor básico de ciudadanía, considerándolo el núcleo central para la inclusión social y la mejora de los ingresos y el acceso a derechos. Para ello, no solo fue necesaria la puesta en marcha de un conjunto de acciones y programas, sino también la recuperación y resignificación del rol del Estado para definir y articular las políticas económicas, laborales y sociales.

A pesar de tales avances concretos, en la promoción y generación de empleo, la actual situación sociolaboral de nuestro país muestra aún hoy tasas de desempleo significativas y niveles elevados de empleo no registrado o precario⁵; encontrando al mismo tiempo, un importante número de trabajadores que se desempeña en los márgenes de la economía, subsistiendo en la informalidad; lo que hoy en día continúa posibilitando procesos de exclusión y pobreza. Se observa que no todas las personas que trabajan lo hacen en las condiciones previstas por los derechos, ni todas las personas que desean trabajar obtienen un empleo; además existen muchos trabajadores que no acceden a la seguridad social frente a la contingencia del desempleo, ni están protegidos por sistemas de salud, riesgos en el trabajo o previsión social.

Cabe destacar asimismo, por lo observado desde nuestro desempeño en la modalidad, que la población de la EPJA presenta en este sentido ciertos rasgos (dificultades para la inserción, empleo no registrado, entre otras características) que demuestran que todavía queda camino por recorrer en cuanto a la mejora en las características y calidad para una gran cantidad de puestos de trabajo (nuevos y no tanto) que aún hoy se desarrollan de manera informal y precarizada (en cuanto a tipo y condiciones de trabajo, bajos salarios, etc.) principalmente para los sectores más vulnerables de la sociedad. A pesar de que, como se dijo, la población matriculada en la EPJA es fundamentalmente de edades más jóvenes que adultas, hoy en día no solo los jóvenes han tenido experiencias de trabajo precario o acceden a trabajos inestables, también las trayectorias de la población adulta muestran en gran medida situaciones de este tipo. El hecho de estar en pleno proceso de terminalidad educativa (primaria y secundaria) consideramos que se transforma en un factor adicional compartido, aunque no definitivo ni único como condicionamiento, para jóvenes y adultos, en cuanto al acceso a trabajos de mejor calidad.

⁵ *Precario* significa, literalmente, “inseguro, incierto, difícil, delicado”. Como concepto, establece una referencia hacia las condiciones de vida y de trabajo que no ofrecen ninguna garantía. **En primer lugar**, un empleo es *precario* cuando tiene un reducido horizonte de tiempo o cuando existe un gran riesgo de pérdida. **En segundo lugar**, cuando existen pocas posibilidades para los trabajadores de controlar las condiciones de ese empleo. **En tercer lugar**, cuando no existe protección o cuando la seguridad social no está garantizada. Finalmente, un empleo es *precario* cuando los bajos ingresos están relacionados con condiciones de pobreza. El concepto de precariedad comprende entonces las dimensiones de: inestabilidad, carencia de protección, inseguridad, así como debilidades sociales y económicas. No es una sola dimensión, sino la combinación de los diversos factores la que determina el carácter de un empleo precario. Sin embargo, puede afirmarse que la presencia de uno solo de estos rasgos alcanza para caracterizar un trabajo como precario.

Fragmento del texto “Construir futuro con trabajo decente. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno al trabajo decente y los principios y derechos fundamentales en el trabajo” 2006 Pag. 14.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Horizonte a continuar trabajando...

A pesar de la complejidad de la situación descripta en apartados anteriores cabe destacar que tanto los jóvenes y adultos que forman parte de la EPJA, con mayor o menor grado de desarrollo, poseen una diversidad de conocimientos, saberes y experiencias en espacios de formación informales que son sumamente valiosos y que la modalidad propone recuperar y visibilizar apuntando a la mejora de la calidad de vida. De Ibarrola nos habla por ejemplo de procesos educativos que se producen en núcleos familiares, que comparten la misma actividad económica, como la producción agrícola o artesanal, los pequeños comercios, los servicios de particular a particular (gas, electricidad, albañilería, etc.). Estos procesos educativos se dan en el seno de las familias de manera implícita y centrados en las interacciones en torno al proceso productivo mismo; implicando también la producción y transmisión de “saberes” para el trabajo, no legitimados por la escuela pero eficientes desde sus referentes históricos y asimilados en los procesos productivos: saberes populares, saberes campesinos, medicina tradicional, y tecnología “propia”, entre otros, que en ocasiones se enfrentan de manera sorda al conocimiento escolar.

Es en este sentido planteado, que la modalidad hace hincapié en la educación permanente y a lo largo de toda la vida, que propone y posibilita según Briasco (2011) la articulación de diversas estrategias, pensando los puentes entre educación formal y no formal y valorizando los saberes tácitos.

Teniendo en cuenta esta impronta el proyecto propone fortalecer y profundizar en la integralidad socio educativa y laboral desde la que se construyen diariamente las trayectorias de los sujetos. Asumiendo el propósito de dar continuidad a la profundización crítica de la relación educación/trabajo, ofreciendo herramientas concretas para la construcción y desarrollo de trayectorias socio laborales de jóvenes y adultos, no solo apuntando a la inserción laboral o empleabilidad, sino más bien al desarrollo de trayectorias socio laborales integrales, donde se proyectan iniciativas para cada etapa de la vida, y que ponga en juego la formación para y en el trabajo, pero también para el ejercicio de la ciudadanía plena (en ejercicio de derechos) de los jóvenes y adultos de la EPJA.

Para finalizar nos parece relevante presentar brevemente algunas de las propuestas de acción a desarrollar (de carácter abierto y en constante construcción y revisión), a través de las actividades y encuentros que comprende el proyecto. Las mismas se pueden traducir en una selección de ejes de acción estratégicos como son: la relación educación y trabajo y su incidencia en las trayectorias, la empleabilidad haciendo foco en el trabajo decente y sus principios y derechos fundamentales que asisten a todos los trabajadores, la cuestión de género en el ámbito laboral (la inequidad observable, la desigualdad de acceso, sus efectos en las relaciones cotidianas) y la relevancia del contexto comunitario local/regional como marco para el desarrollo

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

individual y colectivo de oportunidades de trabajo en forma independiente y autogestionada en las comunidades donde viven.

Bibliografía

- Anderson, L. Educación para el trabajo y educación para la vida. Boletín CINTERFOR, No. 144, setiembre-diciembre de 1998.
- Barreto, Hugo; Ermida, Ana Laura. Aprendizaje y políticas de transición de la educación al trabajo para jóvenes en América Latina y el Caribe. Montevideo: ETD y Oficina de Países de la OIT para el Cono Sur de América Latina; OIT/Cinterfor, 2015. 340 p.
- Briasco, Irma. Algunos elementos sobre la relación Educación Trabajo. Informe de avance del PMET en Argentina, coordinado por Roberto Albergucci y presentado en la Reunión del PMET que se llevó a cabo en Cochabamba.
- Construir futuro con trabajo decente. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno al trabajo decente y los principios y derechos fundamentales en el trabajo. 1a. ed. Buenos Aires: ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Oficina de la OIT en Argentina, 2006 (desde página 26 del PDF y 43 del texto).
- De Ibarrola, M. Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano. OIT/ Cinterfor, Montevideo Uruguay, 2006.
- Kessler, G. La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Propuesta Educativa Número 34 – Año 19 – Nov. 2010 – Vol 2. - Págs. 53 a 64.
- Riquelme, Graciela. La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006.
- Salvia, Agustín; Tuñón, Ianina (marzo 2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual: Joven argentino. En: Encrucijadas, no. 36. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires:
- Sendón, María Alejandra. Dossier “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”, Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 8 a 31.
- Solla, Alejandra. Una mirada sobre los jóvenes y el trabajo. Revista Aulas y Andamios N° 3 [Febrero | 2009]. Fundación UOCRA.
- Vera, Alejandro. Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina. Documento de Trabajo N° 25. Programa de Educación, Área de Desarrollo Social, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Julio de 2009.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Alfabetismo e mundo do trabalho no Brasil: resultados do estudo especial do indicador de alfabetismo funcional (INAF)
--

Autores: Roberto Catelli Jr. y Luis Felipe Soares Serrao (Ação Educativa)
Contacto: roberto.catelli@acaoeducativa.org, luis.serrao@acaoeducativa.org

Introdução

Desde 2001, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁶ se estabeleceu como a única pesquisa dedicada a entender o fenômeno do alfabetismo funcional junto à população jovem e adulta brasileira de modo a produzir informações para fomentar e qualificar o debate público sobre qualidade na educação e sua adequação às demandas da contemporaneidade. De modo complementar às estatísticas oficiais, o Inaf busca compreender o legado da educação escolar e o quanto ela promove uma inserção autônoma de sujeitos jovens e adultos na sociedade letrada, incluindo-se a capacidade de seguir aprendendo ao longo de toda a vida.

Ao longo de mais de uma década de existência do Inaf, o Brasil assistiu à lenta, porém, progressiva ampliação da escolaridade de sua população, sobretudo em razão da ampliação do atendimento na educação básica para crianças e jovens. Nesse sentido, pode-se verificar ao longo de suas edições a melhoria nas condições de alfabetismo da população jovem e adulta brasileira, com redução significativa da proporção de pessoas nos níveis mais baixos, aumento nos níveis intermediários e, inesperadamente, uma estagnação da proporção de pessoas no grupo mais alto da escala de proficiência do Inaf (RIBEIRO et. al, 2015).

Considerando também as mudanças no perfil socioeconômico e educacional da população brasileira nos últimos anos, as instituições decidiram por atualizar a metodologia Inaf revisando o banco de itens, reorganizando os cadernos de prova e os níveis da escala de proficiência originalmente utilizados, inauguramos uma série de estudos especiais sobre as relações entre alfabetismo e diferentes agências de promoção de práticas de letramento e de numeramento, com especial atenção para as interconexões com o mundo do trabalho.

Problema e metodologia

No Brasil, alguns estudos exploraram as relações entre alfabetismo e mundo do trabalho. Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro (2009), em imersão nas discussões sobre alfabetismo juvenil de jovens de 15 a 24 anos residentes nas nove principais regiões metropolitanas do país, mostraram que quase metade dos jovens nessa condição trabalhava e que havia uma clara relação entre condição de alfabetismo

⁶ Iniciativa desenvolvida pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, duas organizações da sociedade civil atuantes na promoção do direito à educação.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

e ocupação no mercado de trabalho. Enquanto os de nível pleno concentravam-se nos setores de serviços de transporte, comunicação, saúde e educação, os de nível básico atuavam prioritariamente no comércio, sendo que os jovens analfabetos funcionais estavam concentrados na agricultura, construção e serviços domésticos.

O estudo anterior, entretanto, não abordou as práticas de letramentos dessa população em cada uma dessas condições. Ribeiro, Batista e Lima (2011) mostraram que significativa proporção de jovens apresentava práticas de letramento e de numeramento limitadas, em contraposição a altas aspirações educacionais e profissionais. Muitos jovens estavam em trabalhos e ocupações com baixa remuneração e com restritas demandas de leitura, escrita e resolução de problemas (com enfoque em habilidades matemáticas), que conformavam um cenário comum aos jovens não somente no âmbito do trabalho, mas também na esfera do lazer e da escola. Nesse estudo, assim como em pesquisa de Ribeiro (1999), constatava-se que o trabalho era um importante preditor da condição de alfabetismo de uma determinada população.

Assim, compreender o mundo do trabalho como uma das importantes agências de promoção de práticas de letramento e de numeramento e analisar de que maneira ele colabora para o desenvolvimento ou não do alfabetismo em determinados contextos é o esforço que nos propomos aqui, avançando a partir dos resultados de pesquisas anteriores citadas. Em especial, destacamos o mundo do trabalho como um dos espaços possíveis no qual algumas competências letradas podem se desenvolver a depender das exigências colocadas ou não pelas tarefas desempenhadas.

Em termos metodológicos, partimos da metodologia tradicional do Inaf, cujo conceito de alfabetismo se refere à capacidade de compreender, refletir e utilizar em materiais escritos de uso corrente para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade (RIBEIRO; FONSECA, 2010). Buscando ir além do que se constitui como aprendizagem nos espaços escolares, investigamos em que medida o mundo do trabalho é um espaço de múltiplas práticas de letramento e de numeramento de pessoas trabalhadoras, afetando diretamente as condições de alfabetismo de determinados segmentos populacionais inseridos nos mais diferentes campos profissionais e de trabalho.

Para operacionalizar este estudo, recorreremos a um *survey* domiciliar que articula testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional. Realizamos 2002 entrevistas com pessoas de 15 a 64 anos de idade, sendo a amostra estratificada segundo região, condição de atividade, idade, escolaridade, raça e sexo. Dentro de cada uma das regiões, são selecionadas amostras probabilísticas em três estágios (sorteio de municípios e setores censitários, por meio do método Probabilidade Proporcional ao Tamanho) e seleção de pessoas a serem entrevistadas por cotas proporcionais segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. O universo considerado é, portanto, a totalidade das pessoas jovens, adultas e idosas com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto de zonas rurais quanto urbanas do

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Brasil. Os resultados do teste cognitivo são processados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Os cinco grupos da escala de proficiência

O Quadro 1 apresenta as habilidades que caracterizam os cinco grupos de alfabetismo, além dos cortes estabelecidos para cada grupo de complexidade da escala, construída a partir dos itens aplicados no teste. Desse modo, espera-se que indivíduos localizados nos grupos superiores da escala revelem as habilidades descritas no grupo correspondente e acumulem também o domínio das habilidades dos grupos anteriores.

Quadro 1 - Escala de proficiência

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico; compara, lê e escreve números familiares identificando o maior/menor valor; resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida; reconhece sinais de pontuação pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos de extensão média realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle; compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social; reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza.
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações cotidianas diversas; interpreta e elabora síntese de textos diversos, relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum; reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente (>137)	Elabora textos de maior complexidade com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto; interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções); resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Elaboração própria.

Contextualização dos resultados

Em termos gerais, conforme informações da Tabela 1, 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo Analfabeto, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Do mesmo modo, a quantidade de pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente alcança 73% da população investigada. A maior parte dos respondentes, 42%, foi classificada no grupo Elementar, no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média realizando

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle.

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Elaboração própria.

A escolaridade revela-se como um dos principais fatores explicativos da condição de alfabetismo. Pelos dados das tabelas 2 e 2a, há uma maior proporção de participantes nos grupos de maior desempenho na escala de alfabetismo conforme maior a escolaridade desses sujeitos. Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira uniforme ou linear: significativa proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo.

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade
(% nos grupos)

<i>Base</i>	Total <i>2002</i>		Analfabeto <i>88</i>	Rudimenta <i>457</i>	Elementar <i>843</i>	Intermediário <i>453</i>	Proficiente <i>161</i>
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - Anos iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - Anos finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ed. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade
(% na escolaridade)

<i>Base</i>	Total <i>2002</i>		Analfabeto <i>88</i>	Rudimenta <i>457</i>	Elementar <i>843</i>	Intermediário <i>453</i>	Proficiente <i>161</i>
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Elaboração própria.

Nota: O grau de escolaridade indicado na tabela informa sobre o ingresso do sujeito na etapa descrita e não a conclusão da mesma.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Vale destacar que, entre as pessoas que não frequentaram a escola ou têm no máximo quatro anos de escolaridade, mais de dois terços (68%) permanecem na condição de analfabetismo funcional. A maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar da escala (53%) – no entanto, mais de um terço das pessoas nessa faixa de escolarização (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional. Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, registramos que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente). E, por fim, a grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição de Proficiente da escala considerada.

Alfabetismo e mundo do trabalho

Selecionamos um conjunto de informações sobre ocupação e setor da economia de trabalhadores brasileiros que, ao serem combinadas com o desempenho no teste cognitivo, nos permitem compreender as relações existentes entre condição de alfabetismo e o mundo do trabalho. Como demonstram os dados da Tabela 5, na amostra pesquisada, 63% dos entrevistados estavam trabalhando, 10% estavam desempregados e apenas 5% estavam aposentados. Do total, 11% eram donas de casa, categorizadas a parte justamente para ressaltar sua condição de trabalho não remunerado.

Tabela 3 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e situação atual de trabalho (% nos grupos)

<i>Base</i>	Total		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
	<i>2002</i>	<i>100%</i>	<i>88</i>	<i>457</i>	<i>843</i>	<i>453</i>	<i>161</i>
Está trabalhando	1267	63%	47%	60%	62%	68%	75%
Está desempregado	199	10%	13%	9%	12%	9%	6%
Procura primeiro emprego	61	3%	2%	2%	3%	4%	5%
Está aposentado	101	5%	15%	9%	4%	3%	1%
É dona de casa	228	11%	16%	14%	13%	8%	6%
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.)	38	2%	6%	3%	2%	2%	0%
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	108	5%	2%	4%	5%	7%	7%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Com efeito, nosso estudo indica que há uma relação entre a condição de alfabetismo e a situação de trabalho da população estudada. Os dados da Tabela 3 apontam que 75% daqueles que estão na condição Proficiente da escala de alfabetismo estavam trabalhando e apenas 6% estavam desempregados. Do lado oposto da escala de

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

alfabetismo, a maioria das pessoas no grupo Analfabeto estava trabalhando e 13% estavam desempregados.

Os dados indicam que, mesmo entre as pessoas consideradas na condição de Analfabeto, havia significativa proporção de pessoas trabalhando, aumentando a cada grupo de alfabetismo da escala. É importante destacar que, dentre as pessoas que declararam estar trabalhando na época da pesquisa, estão incluídas situações formais e informais de trabalho e, para cada situação dessa, há especificidades de perfil de escolaridade e também de condição de alfabetismo, uma vez que o mercado formal de trabalho apresenta seletividade em relação à escolaridade, enquanto trabalhadores por conta própria apresentam um perfil de menor escolaridade (RIBEIRO ET AL., 2015, p. 40-43).

Alfabetismo e setor da economia

As tabelas a seguir apresentam dados que possibilitam refletir sobre as relações entre o alfabetismo e mundo do trabalho a partir das categorias de setor da economia. É preciso destacar que os resultados apresentados a seguir fornecem mais um panorama do que um retrato amostral da realidade brasileira, uma vez que setor de economia não é um critério de montagem da amostra.

Levando em conta a inserção daqueles que trabalham (63%) ou já trabalharam (8,5%), ainda que hoje estejam desempregados (10%), aposentados (5%) ou inativos e sua inserção nos setores econômicos, em um primeiro olhar para as informações da Tabela 4, é possível notar que parte significativa dos respondentes estava dedicada a trabalhos e profissões no comércio (22%), serviços domésticos (10%), indústria extrativista e de transformação (10%), construção civil (10%) e agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (8%), tradicionalmente setores que demanda uso intensivo de mão de obra e com menores exigências de qualificações profissionais.

Tabela 4 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e setor da economia em que trabalham/trabalharam (% nos setores)

Setores	Total		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
	Total	%					
<i>BASE</i>	1737	100%	76	394	735	395	137
Comércio (inclui reparação de veículos)	383	100%	2%	19%	42%	26%	10%
Serviços domésticos	182	100%	9%	33%	46%	10%	2%
Indústria extrativista e de transformação	173	100%	2%	21%	54%	21%	3%
Construção	169	100%	8%	33%	42%	14%	3%
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	146	100%	21%	49%	24%	6%	1%
Alojamento e alimentação	127	100%	2%	19%	46%	27%	7%
Atividades administrativas + Financeiras	99	100%	2%	14%	49%	26%	8%
Educação	91	100%	0%	8%	36%	40%	16%
Transporte, armazenagem e correio	82	100%	1%	22%	37%	32%	9%

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Administração pública, defesa e seguridade social + Concessionárias de serviços públicos (Eletricidade e gás, Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos...)	66	100%	0%	11%	36%	41%	12%
Saúde e serviços sociais	63	100%	3%	16%	52%	17%	11%
Prestação de Serviços (Outros)	51	100%	0%	18%	33%	29%	20%
Informação + Artes + Atividades profissionais, científicas e técnicas	32	100%	0%	6%	41%	28%	25%
Não sabe/não respondeu	25	100%	0%	8%	32%	56%	4%

Fonte: Elaboração própria.

Setores que demandam maiores exigências em termos de qualificações profissionais de seus trabalhadores tais como Educação (56%), Informação, Comunicação e Artes (53%) e Administração pública, Defesa e Seguridade social (53%), aparecem com significativas proporções de respondentes localizados nos grupos Intermediário e Proficiente, ou seja, na condição de funcionalmente alfabetizadas. Alguns setores apresentam um perfil da força de trabalho com maior proporção de pessoas considerados do grupo Proficiente, medida essa que significativamente maior do que aquela encontrada na média da população (8%). São eles: Administração pública e Concessionárias de serviços (12%), Informação e Artes (25%) bem como o setor de Educação (16%).

No setor industrial, que crescentemente requer a adoção de métodos de produção tecnologicamente sofisticados, registra 2% na condição de Analfabetos e 21% de pessoas no grupo Rudimentar de alfabetismo. Um em cada cinco trabalhadores do setor agropecuário (20%), um dos mais competitivos na economia nacional, 70% podem ser considerados analfabetos funcionais, sendo 21% ainda na condição de Analfabetos. Nos serviços domésticos, 42% dos trabalhadores podem ser considerados analfabetos funcionais de acordo com a escala.

Alfabetismo e ocupação principal

Em termos de trajetória no mundo do trabalho, ao selecionar aqueles que trabalham (63%) ou já trabalharam (8,5%), ainda que hoje estejam desempregados (10%), aposentados ou inativos (5%), grande concentração (77%) está em três principais ocupações principais: trabalhadores de nível técnico e operacional, geralmente dentro da lógica do mercado formal de trabalho, e trabalhadores por conta própria (dentro ou fora de casa).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tabela 5 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo e tipo de ocupação
(% nos tipos de ocupação)

<i>Bases</i>	Total		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
	1737	100%	76	394	735	395	137
	1737	100%	4%	23%	42%	23%	8%
Direção/gerencia no setor público ou privado e Especialistas com nível superior	44	100%	2%	11%	27%	34%	25%
Coordenação/supervisão/empregado de nível técnico no setor público ou privado (inclui trainees) e Especialistas de nível técnico	309	100%	1%	16%	39%	31%	14%
Atividade operacional/ não especialista no setor público ou privado	660	100%	1%	19%	45%	27%	8%
Empresário/empreendedor/ microempresário	88	100%	0%	11%	47%	31%	11%
Conta própria dentro ou fora de casa	364	100%	9%	27%	44%	16%	4%
Serviço doméstico com ou sem carteira assinada	96	100%	20%	49%	26%	4%	1%
Pequeno produtor rural	156	100%	11%	33%	45%	9%	2%
Não sabe / Não respondeu	20	100%	2%	11%	27%	34%	25%

Fonte: Elaboração própria.

Pela leitura dos dados da tabela anterior, verifica-se que a maior parte das pessoas entrevistadas atuava como empregados em funções operacionais/não especializadas no setor público ou privado; desses, 80% são alfabetizados funcionalmente, sendo 45% no grupo Elementar, 26% no Intermediário e 8% no Proficiente. Em seguida, vêm os trabalhadores por conta própria, que representam 21% do total do público aqui analisado, tendo 36% na condição de analfabetos funcionais. Dentre os profissionais que atuam em cargos de direção, gerência ou profissionais liberais de nível superior, 25% podem ser considerados do grupo Proficiente. Já quando se consideram os profissionais que ocupam cargos de coordenação, supervisão e empregados de nível técnico, 14% são do grupo Proficiente. Quanto aos empresários, a proporção na condição Proficiente é de 11%.

A escolaridade é um fator importante para compreender os níveis de alfabetismo e suas interconexões com a função desempenhada pelos respondentes, uma vez que as exigências de formação escolar são diferentes para cada setor da economia e para cada função exercida aqui analisadas. Seguramente, a escolaridade não explica a totalidade da estratificação do mercado de trabalho nos aspectos que estão sendo tratados aqui, mas certamente ajudam a ilustrar as situações exemplificadas anteriormente, quando apontamos as diferenças entre o perfil de alfabetismo entre gerências e operadores ou mesmo entre trabalhadores em serviços domésticos e profissionais liberais.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tabela 6 – Distribuição da população ocupada por escolaridade e tipo de ocupação (% na ocupação)

Ocupação	Total		Nenhuma	Escolaridade			
	N	%		Até Ens. Fund. - Anos iniciais	Até Ens. Fund. – Anos finais	Até Ensino Médio	Educação Superior
<i>Base</i>	<i>1737</i>	<i>100%</i>	83 5%	279 16%	386 22%	688 40%	301 17%
Direção/gerencia no setor público ou privado e Especialistas de nível superior	44	100%	2%	2%	7%	30%	59%
Coordenação/gerência/empregado de nível técnico no setor público ou privado (inclui trainees) e Especialistas de nível técnico	309	100%	1%	10%	15%	38%	36%
Atividade operacional/não especialista no setor público ou privado	660	100%	2%	10%	23%	49%	16%
Empresário/empreendedor/microempresário	88	100%	1%	7%	19%	48%	25%
Conta própria dentro ou fora de casa	364	100%	7%	27%	24%	34%	8%
Serviço doméstico com ou sem carteira assinada	96	100%	24%	36%	26%	11%	2%
Pequeno produtor rural	156	100%	12%	23%	32%	31%	1%
Não sabe / Não respondeu	20	100%	5%	20%	20%	50%	5%

Fonte: Elaboração própria.

As ocupações nas quais identificamos a maior presença de pessoas na condição Proficiente são aquelas em que verificamos também a maior escolaridade. É o que ocorre, por exemplo, nas funções de coordenação, supervisão e especialistas como professor, médico e advogado, os quais têm, na sua maioria, formação em educação superior. Também, no caso das funções operacionais não especializadas, a maioria dos trabalhadores possui pelo menos o ensino médio ou tiveram acesso à educação superior. Para algumas ocupações torna-se evidente a importância que a escolaridade assume. No caso dos trabalhadores de nível de gerência e direção, temos 2% de pessoas que cursaram somente os anos iniciais do ensino fundamental e 59% que chegaram à educação superior. No caso de trabalhadores rurais e em serviços domésticos, havia 12% e 24% respectivamente que não chegaram a estudar.

No que se refere às práticas de leitura, 22% dos entrevistados afirma não terem lido nada nos últimos três meses. Este percentual se eleva para 27% entre o grupo de aposentados e donas de casa e cai para 17% entre aqueles que procuram o primeiro emprego ou nunca trabalharam, grupo composto fortemente pelos estratos mais jovens. Destaca-se ainda a maior presença de leitura de jornais entre os que estão trabalhando.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

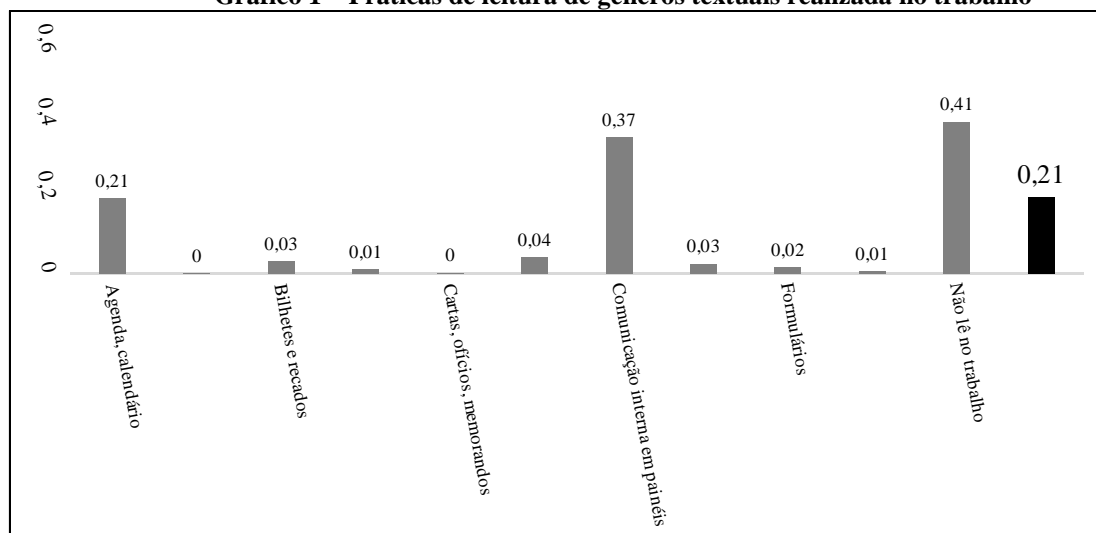
Tabela 7 – Hábitos de leitura por condição de trabalho

Tipo de gênero textual	Total	Está trabalhando	Está desempregado	Está aposentado / É dona de casa / Outra situação	Procura primeiro emprego / Nunca trabalhou nem procura emprego
<i>base</i>	<i>2002</i>	<i>1267</i>	<i>199</i>	<i>367</i>	<i>169</i>
Não leu nada	22%	21%	21%	27%	17%
Livros religiosos / Bíblia	42%	41%	39%	50%	36%
Jornais	40%	44%	39%	32%	27%
Revistas	31%	31%	34%	26%	34%
Livros didáticos / escolares	21%	19%	26%	13%	50%
Livros de literatura (romances, ficção etc.)	19%	19%	18%	13%	35%

Fonte: Elaboração própria

Em relação à prática de leitura no trabalho coloca-se como evidência o baixo nível do uso da leitura nas atividades profissionais. Enquanto 22% afirmavam não ler nada em seu cotidiano, 41,5% afirmaram não ler nada em sua rotina de trabalho. A leitura mais comum é de comunicados internos em painéis, lembrado por 37,2% dos entrevistados. Outros 20,6% mencionaram as agendas e calendários e apenas 2,8% citaram e-mails e 1,2% boletins e relatórios. Ou seja, colocou-se como hipótese, que, no caso brasileiro, os espaços de trabalho não se constituem em agências efetivas de letramento para a maioria das funções. Apenas nas funções em que se exige maior nível de escolaridade se amplia o uso da leitura.

Gráfico 1 – Práticas de leitura de gêneros textuais realizada no trabalho



Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado demonstra a distribuição de trabalhadores brasileiros no mercado de trabalho segundo os grupos de alfabetismo, permitindo afirmar que há claras distinções nessa estratificação segundo diferentes profissões e atividades laborais. Nessa equação, as análises mostram que setores competitivos da economia brasileira, como a agropecuária e a construção civil, concentram proporção significativa de pessoas na condição de analfabetismo funcional, diferentemente de setores de comércio e serviços (transporte, comunicação, saúde e educação, por exemplo). Além disso, a organização das tarefas de trabalho no Brasil é pouco exigente no que se refere ao uso da leitura, da escrita e também das operações matemáticas, não favorecendo o espaço de trabalho uma possível ampliação do nível de alfabetismo.

Contudo, para ampliar este estudo é preciso avançar na realização de novas pesquisas que possam identificar com mais profundidade as tarefas realizadas em determinadas funções e locais de trabalho para analisar o papel do mundo do trabalho na ampliação do nível de alfabetismo em diferentes funções. Aparentemente, seguindo as próprias características do mercado de trabalho brasileiro, os dados indicam que há grande oferta de postos de trabalho que exigem baixa qualificação de seus trabalhadores, não sendo o nível de alfabetismo e sua possibilidade de ampliação essencial para a realização de muitas tarefas.

Referências

- Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro. O Alfabetismo juvenil: inserção educacional, cultural e profissional. Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Relatorio%20Inaf%20Brasil%2020112012/INAF%20JOVENS%202009.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.
- _____. Indicador de Alfabetismo Funcional – Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, 2016. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 19 set. 2016.
- Catelli JR., Roberto; Serrao, Luis Felipe Soares; Ribeiro, Solange Novis. Construção de avaliação de alfabetismo no mundo do trabalho: a experiência do polo petroquímico de Camaçari. Em: MASAGÃO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D’Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.
- Ribeiro, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- _____. LIMA, Ana Lúcia D’Império; Cury, Fernanda Cristina; Serrao, Luis Felipe Soares; Catelli JR., Roberto. Inaf 10 anos: panorama de resultados. Em: Masagão, Vera Masagão; Lima, Ana Lúcia D’Império; Batista, Antônio Augusto Gomes (Org). Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.
- _____. Batista, Antônio Augusto Gomes ; Lima, Ana . Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles. Cadernos Cenpec (Nova Série), v. 1, p. 197-215, 2011.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educação de trabalhadores no Brasil: a experiência do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), ensino médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Autora: Chaves da Silva⁷, Michelle (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)

Contacto: michelle.ifsp@gmail.com

1. Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) surgiu no ano de 2005, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Até aquele momento, a educação profissional estava amparada pelo Decreto n. 2.208/97, que separava a educação profissional da educação básica. A educação para trabalhadores ocorria predominantemente pela oferta de cursos rápidos.

O Decreto n. 2.208/97 propunha três níveis de educação profissional: nível básico, nível técnico e nível tecnológico. O nível básico compreendia um curso específico para qualificação de trabalhadores, sem elevação de escolaridade e com o objetivo exclusivo de inserção no mercado de trabalho.

A implantação do Proeja ocorreu no período de uma nova reorganização da educação profissional no Brasil. Em 2004, com a revogação do Decreto n. 2.208/97, os cursos técnicos de nível médio ou de qualificação profissional puderam integrar-se ao ensino médio, na perspectiva de uma educação politécnica e integral.

A retomada da experiência com o ensino médio na forma integrada nos Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir da promulgação do Decreto n. 5154/2004, permitiu que a modalidade de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional surgisse como uma possibilidade concreta de realização (SILVA, 2016, p. 30).

O Decreto n. 5478/2005, primeiro decreto que enfatizava as atividades do Proeja, foi instituído no ano de 2005, no entanto, após críticas ao atendimento da Eja apenas no ensino médio, esse decreto foi revogado e passou a vigorar no Brasil o Decreto n. 5840/2006, que atendia a modalidade Eja em toda a educação básica.

⁷ Pedagoga e Coordenadora dos Cursos Técnicos Integrados

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para atender ao Decreto n. 5840/2006, no ano de 2006, o Cefet-SP iniciou a oferta de cursos próprios pelo Proeja em três unidades, localizadas em São Paulo, Cubatão e Sertãozinho. Nos *campi* São Paulo e Cubatão, a oferta inicial foi de cursos de qualificação profissional⁸. O *Campus* Sertãozinho iniciou a experiência com o Proeja por meio da oferta de dois cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio. Passados nove anos, o Proeja ensino médio se consolidou em três, dos 31⁹ *campi* existentes no IFSP. Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender a implantação do Programa a partir do ano de 2006, seu desenvolvimento no processo de transformação do Cefet-SP em Instituto Federal e a articulação com a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo.

2. Percurso Metodológico

Para compreender como se desenvolveu o Proeja no IFSP, esta pesquisa pautou-se em duas estratégias metodológicas: a primeira foi realizar o levantamento dos dados referentes à movimentação das matrículas e ao rendimento escolar na série histórica compreendida entre os anos de 2006 e 2014. A estratégia de trabalhar com os dados estatísticos possibilitou conhecer a real dinâmica da oferta de cursos na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional nos anos de 2006 e 2007, no Cefet-SP, e de 2008 a 2014, no IFSP.

A análise da trajetória do Proeja, no IFSP, nos permitiu verificar quais cursos foram oferecidos, com quantas vagas e em quais *campi*, se houve evolução ou estagnação na oferta, bem como perceber os resultados acadêmicos. Tal balanço quantitativo é necessário para analisar a trajetória do Programa e debater seus rumos, identificando os desafios que, eventualmente, estejam impedindo seu êxito numa instituição bastante complexa que possui, tradicionalmente, outros focos formativos.

Como segunda estratégia, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores que atuam ou atuaram no programa, o que nos possibilitou tomar contato com as visões dos diversos agentes que estavam inseridos no processo de implantação do Proeja, ou seja, nos permitiu analisar como os implementadores, que são os responsáveis em executar o que solicitava o Decreto n. 5840/2006, organizaram espaços para que a oferta fosse realizada. Selecionamos cinco docentes do IFSP, com ampla participação nas atividades do Proeja. Cumpre destacar que, esses docentes exerceram também atividades de gestão no Proeja3 concomitante à docência.

Cabe ressaltar que, a opção pela entrevista semiestruturada pode ser explicada pelos dizeres de Minayo (2013), para quem a entrevista tem sido a estratégia mais utilizada em pesquisas de campo. Para a autora, a entrevista semiestruturada é aquela “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a

⁸ O *Campus* São Paulo ofertou o curso técnico de nível médio em qualidade na modalidade Eja a partir do ano de 2008. O *Campus* Cubatão oferta desde 2006 apenas cursos de qualificação profissional articulado ao ensino médio.

⁹ Consulta realizada ao site www.ifsp.edu.br em 12/05/2016.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64).

3 Resultados

Matrículas

Tabela 1. Matrículas no Proeja ensino médio, São Paulo, por *campus*, 2006-2014

Ano	Cubatão	%	São Paulo	%	Sertãozinho	%	Total	%
2006	30	19,7%	43	28,3%	79	52,0%	152	100,0%
2007	48	20,5%	65	27,8%	121	51,7%	234	100,0%
2008	35	13,3%	65	24,7%	163	62,0%	263	100,0%
2009	56	18,4%	71	23,3%	178	58,4%	305	100,0%
2010	55	15,9%	93	27,0%	197	57,1%	345	100,0%
2011	35	11,4%	89	29,1%	182	59,5%	306	100,0%
2012	42	17,1%	86	35,1%	117	47,8%	245	100,0%
2013	46	22,5%	74	36,3%	84	41,2%	204	100,0%
2014	50	25,5%	73	37,2%	73	37,2%	196	100,0%
Total	397	17,6%	659	29,3%	1194	53,1%	2250	100,0%

Fonte: Coordenadoria de Registros Escolares - IFSP. Elaboração própria.

O período compreendido entre os anos e 2006¹⁰ a 2010 foi caracterizado pela expansão de matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos articulada à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – de 152 para 345 matrículas – com uma variação de 127%, como podemos ver na Tabela 1.

Quando analisamos as matrículas por curso, observamos que os cursos de qualificação profissional ofertados pelos *Campus* Cubatão e São Paulo apresentaram menores percentuais em relação à matrícula geral nos cursos de Proeja. Identificamos, para os cursos de qualificação profissional os seguintes percentuais: desenvolvedor de páginas de internet (3,5%), informática básica (14,2%) e operador de máquinas operatrizes (4,8%).

Figura 1. Matrículas no Proeja ensino médio, IFSP, por curso, todos os *campus*, 2006-2014



Fonte: Coordenadoria de Registros Escolares - IFSP. Elaboração própria.

Taxas de rendimento

Uma análise geral do IFSP nos revela que, entre os anos de 2006 e 2010, houve um crescimento no número de aprovados nos cursos do Proeja. Em 2006, localizamos

¹⁰ 2006 foi o ano de implantação do Proeja no IFSP.

Jornadas
“Educação y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

47 aprovados, em 2010, esse número saltou para 200, ou seja, uma taxa de crescimento de 325, 5%. No entanto, assim como observado na análise das matrículas, aqui também, a partir de 2011, há uma queda no número de aprovados. Em 2010, eram 200 aprovados, em 2014, esse número caiu para 104, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2. Taxas de rendimento no Proeja ensino médio, IFSP, todos os campi, 2006-2014

Ano	Aprovação	%	Reprovação	%	Abandono	%	Total	%
2006	47	33,8%	53	38,1%	39	28,1%	139	100,0%
2007	89	42,2%	42	19,9%	80	37,9%	211	100,0%
2008	148	55,4%	68	25,5%	51	19,1%	267	100,0%
2009	191	63,9%	78	26,1%	30	10,0%	299	100,0%
2010	200	58,8%	96	28,2%	44	12,9%	340	100,0%
2011	168	56,0%	88	29,3%	44	14,7%	300	100,0%
2012	120	48,8%	83	33,7%	43	17,5%	246	100,0%
2013	107	54,6%	68	34,7%	21	10,7%	196	100,0%
2014	104	54,2%	60	31,3%	28	14,6%	192	100,0%
Total	1174	53,6%	636	29,0%	380	17,4%	2190	100,0%

Fonte: Coordenadoria de Registros Escolares- IFSP. Elaboração própria.

O número de reprovados nos cursos Proeja são maiores que os números de abandono. Apenas no ano de 2007, as taxas de abandono (37,9%) foram maiores que as de reprovação (19,9%),

Concluïntes

Foram matriculados 2.250 estudantes entre os anos de 2006 e 2014 nos cursos do Proeja ensino médio. No entanto, verificamos que, entre os anos de 2007 e 2014, apenas 283 (12,6%) concluíram os cursos, conforme verificado na Tabela 3.

Tabela 3: Concluïntes no Proeja ensino médio, IFSP, todos os campi, 2007-2014

Ano	Concluïntes
2007	19
2008	17
2009	34
2010	39
2011	56
2012	48
2013	38
2014	32
Total	283

Fonte: Coordenadorias de Registros Escolares - IFSP. Elaboração própria.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Quando analisamos os concluintes por *campus*, observamos que os *campi* com o maior número de concluintes foram: Sertãozinho (146 concluintes) e São Paulo (81 concluintes). O *campus* Cubatão apresentou no período analisado de 2007 e 2014, 46 concluintes.

Além disso, a análise dos concluintes por curso indica que quatro cursos são os responsáveis pelo maior número de concluintes: técnico em mecânica (92 concluintes) e técnico em administração (43 concluintes), do *Campus* Sertãozinho, técnico em qualidade (60 concluintes), do *Campus* São Paulo e qualificação profissional em informática básica (41 concluintes), do *Campus* Cubatão.

Percepção de docentes e gestores

As entrevistas indicaram que a maioria dos docentes e gestores atuou pouco nessa modalidade. Em geral, foi uma experiência bastante pequena e não houve consolidação de um grupo para discutir essa modalidade no IFSP. Neste sentido elencaremos dois elementos chaves que permeiam a participação de gestores e docentes no Proeja: ausências de experiência anterior ao ingresso no IFSP com a modalidade educação de jovens e adultos e de planejamento coletivo para a elaboração de cursos na forma integrada ao ensino médio na modalidade Eja.

Os entrevistados não relataram experiência com a educação de jovens e adultos anteriormente à entrada no IFSP. No entanto, dois dos entrevistados relataram experiência com adultos em atividades exercidas de gestão em indústrias e fábricas. Tal experiência, segundo os entrevistados, possibilitou maior aproximação com a educação de jovens e adultos no Instituto Federal: *“a gente não veio do meio acadêmico, a gente veio do meio da indústria, acho que sensibilizou mais a área por conta disso”* (Entrevistado A, docente).

Para a escolha dos cursos, são levados em consideração o quantitativo de recursos, equipamentos e docentes disponíveis para lecionar nos cursos. Além disso, é importante ressaltar a preocupação com a adaptação dos cursos para a modalidade EJA: *“quando nós decidimos pelo de qualidade foi porque a gente tinha muito professor na área de gestão e tinha da mecânica e era um curso que não demandava de muita destreza manual”* (Entrevistado B, docente).

Com a entrada desses estudantes no Cefet-SP, vamos observar dificuldades dos docentes em atuar no Proeja, bem como os obstáculos enfrentados pelos estudantes para inserção na comunidade escolar *“a Eja era muito mal vista porque as falas recorrentes era que o Cefet era uma escola muito boa, era uma escola para alunos diferenciados”* (Entrevistado B, docente).

Por fim, como desafio, os docentes apontaram a necessidade de compreensão da Eja como modalidade de ensino e das contradições institucionais para viabilizar o

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

planejamento coletivo, a integração curricular e a ressignificação da Eja e educação profissional nas políticas institucionais.

6. Considerações Finais

O Proeja ensino médio foi implantado em três, dos quatro *campi* existentes em São Paulo, no ano de 2006. Esses três *campi* são também os mais antigos da instituição. A escolha dos cursos, bem como a forma como o Programa se desenvolveu foi resultado do trabalho de um grupo de docentes mais antigos na instituição.

Coloca-se como desafio para o IFSP, a oferta da Eja como política institucional, ou seja, é preciso assumir também a modalidade Eja e a educação profissional como um projeto de inclusão educacional. Avaliamos que essa é uma tarefa que se concretizará no momento de retomada dos sentidos e significados do instituto federal como agente formador da educação profissional.

Para isso ocorrer, não basta apenas ofertar vagas para o cumprimento de um decreto, é preciso ir além, problematizar as contradições e as possibilidades dessa instituição que, inicialmente foi pensada para as classes populares, mas que, ao longo de sua história, sofreu um processo de elitização. Há que se aproveitar a previsão legal de Proeja para se refletir e criar as condições para o ingresso, permanência e aprendizado de alunos das classes populares, inclusive na Eja, de forma que os institutos federais possam se reencontrar com uma parte de sua vocação histórica, que consiste no atendimento às classes populares, com sua marca distintiva, que é oferecer uma educação de qualidade.


Pontuamos a necessidade urgente de pesquisas que apontem o perfil dos estudantes que procuram os cursos de educação de educação e adultos nos Institutos Federais e o estudo dos egressos, com o objetivo de sistematizar e orientar ações para o desenvolvimento de atividades do Proeja no IFSP.

7. Referencias

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Decreto n. 5478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Brasília (DF): 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA. Brasília (DF): 2006. Disponível em:



Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____.Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.** Documento Base. Brasília (DF): 2007.

MINAYO, S. C. M. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** MINAYO, S.C. M. (org). 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Temas Sociais).

SILVA, M. C. A implantação do Proeja ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP (2006-2014) / São Paulo: [S.n.], 2016. 104 f.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El reconocimiento de saberes de los trabajadores jóvenes y adultos en Argentina: las pugnas entre los ámbitos y los actores involucrados y las posibilidades de regulación

Autora: Herger, Natalia ¹¹ (PEET-IIICE-FFyL/UBA)
Contacto: nath@filo.uba.ar

Introducción

Esta ponencia presenta algunos resultados de una investigación de doctorado desarrollada en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA¹², cuyo objetivo fue el análisis de las políticas de reconocimiento de los saberes de los trabajadores en Argentina, a partir de la caracterización de los procesos de apropiación de saberes y de los ámbitos, sectores y actores que intervienen y determinan su constitución como un campo relativo y conflictual.

En el primer apartado, las políticas de reconocimiento de saberes se analizan diferenciando entre el reconocimiento que es producto de un proceso de formación, y las acciones orientadas a la certificación de la experiencia de vida o de trabajo. Un aspecto central corresponde a la presentación de la hipótesis acerca del carácter relativo y conflictual de dichas políticas.

El segundo apartado está dedicado a sostener esta hipótesis a partir de las entrevistas realizadas a un grupo de académicos, responsables y técnicos de áreas de educación y formación para el trabajo así como a representantes sindicales y de organismos de certificación. En este punto se evidencian las perspectivas y las posiciones de diferentes actores que intervienen, así como los riesgos y las limitaciones que genera la proliferación de certificados respaldados desde diversos ámbitos públicos y del trabajo

A manera de cierre, se ponen en tensión algunos supuestos que animan las políticas de reconocimiento de saberes de la experiencia y se plantea la necesidad de la regulación del ámbito de la educación y formación para el trabajo en general y del reconocimiento de saberes en particular, como un requisito para el funcionamiento más articulado e integrado de los diferentes actores que intervienen en estos espacios de construcción social.

¹¹ Investigadora del Programa Educación, Economía y Trabajo-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras CONICET/UBA. Correo electrónico: nath@filo.uba.ar.

¹² Herger, N (2013) “Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual”, Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1. El reconocimiento de saberes en el marco de las políticas de educación y formación para el trabajo

Las políticas de reconocimiento de saberes son definidas como todas las acciones a cargo del Estado o de otros ámbitos destinadas a dar visibilidad a los saberes que los sujetos se han apropiado a lo largo de sus vidas independientemente de los lugares donde se adquirieron. En nuestra perspectiva de análisis, el campo del reconocimiento de saberes incluye el funcionamiento del sistema educativo y de formación que refiere a la adquisición de saberes en un ámbito destinado específicamente a ello a través de un proceso sistemático, graduado y reglado y cuyos resultados son atestiguados a través de títulos y/o certificados avalados socialmente y refrendados por un aparato oficial que les otorga legitimidad pública. Las medidas destinadas a certificar y acreditar los saberes que los sujetos han obtenido fuera del sistema educativo, producto de los aprendizajes en el trabajo y en otras esferas de la vida social, para posibilitarles continuar su formación y/o habilitarles el desempeño de una ocupación constituyen el otro tipo de políticas de reconocimiento.

El reconocimiento de saberes se interpreta como una política pública en tanto “cuestión socialmente problematizada” que ha adquirido la importancia suficiente como para ser incorporada en la agenda de los problemas sociales que requieren una necesaria toma de posición de múltiples actores sociales. Por ello planteamos que en el marco de las políticas públicas de educación, la evaluación y la certificación de los saberes que se adquieren en el sistema educativo ha sido y es un tema central de las sociedades modernas, y que más recientemente en el contexto de las transformaciones sociales y económicas de los últimos treinta años el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales ha ido ganando espacio en la agenda de varios sectores del Estado.

La propuesta analítica sobre el reconocimiento de saberes como una cuestión ante la que el Estado y otros actores adoptan políticas, es decir, como política pública, nos llevó a indagar el por qué se incluyen en la agenda social y en qué contexto socio-político aparecen, cuáles son los actores sociales que la promueven, cuáles se les contraponen, desde qué perspectiva ideológica lo hacen y qué medios movilizan para alcanzar sus objetivos. En función de este panorama hemos tratado de analizar cómo se desarrolla el proceso de resolución de esta cuestión, qué actores y recursos se movilizan en consecuencia y la respuesta estatal concreta que resulta del entrecruzamiento de los diversos intereses y perspectivas que intervienen en su curso, y que se expresa como política estatal.

En muchos países se han implementado políticas orientadas a dar visibilidad a los saberes más allá de los lugares donde se adquirieron y así proceder a certificar estos aprendizajes. Ello implica cambios para la educación y formación para el trabajo pues “mientras la certificación se consideraba tradicionalmente en términos de diplomas como la conclusión de una formación, actualmente se implementan o experimentan

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

diferentes modalidades de validación de la experiencia” (Kirsch, 2000). Así, se pone en cuestión el rol del sistema de educación y formación como único espacio de construcción de saberes y de extensión de certificados legítimos, y también, entran en tensión las disposiciones respecto al acceso y las condiciones de trabajo vinculadas a estos certificados.

Desde nuestra perspectiva teórica, las políticas de reconocimiento de saberes pueden interpretarse como un *campo relativo y conflictual*, replicando una noción que originalmente fue utilizada para definir a las calificaciones ocupacionales (Riquelme, 1991 y 1992). Este campo es de relativo y conflictual en tanto el dónde y el cómo se adquieren los saberes influyen en las posibilidades de certificación y acreditación pero además el alcance y el valor de los certificados es un tema de disputa entre los actores sociales.

Las certificaciones “constituyen el instrumento más importante del que disponen las sociedades para “sacar” los aprendizajes del espacio de lo privado, de lo individual, de lo invisible, para transportarlos al ámbito de lo público. Al hacer esto, al reconocer ciertos aprendizajes y no otros, se afecta los procesos de formación y jerarquización de identidades individuales y colectivas” (Hernández, 2002; p. 36). Toda política que apunte a modificar los saberes que son reconocidos como legítimos provocará la reacción de los ámbitos y actores involucrados.

Las dimensiones analíticas que dan cuenta de este carácter relativo y conflictual del campo son: la pugna entre los actores que intervienen; el valor diferencial de los títulos y certificados; y el aval de las instituciones educativas.

La manera como que se resuelve esta pugna difiere en cada país, pues responde a las interpretaciones del contexto económico y productivo y fundamentalmente a sus propias tradiciones institucionales en formación profesional. Las características que asumen las políticas de reconocimiento y su articulación con el sistema de educación y formación existentes dependerá también de las posiciones que tomen los distintos agentes intervinientes, sean ellos sectores del Estado, empresarios y sus asociaciones, trabajadores y su representación sindical y otras organizaciones de la sociedad civil.

En Argentina los procesos de certificación y acreditación de los saberes obtenidos fuera del sistema educativo y de formación se han iniciado en los dos mil, especialmente impulsados desde el Ministerio de Trabajo que convoca a actores de distintos sectores de la actividad económico-productiva.

La dinámica del sector educativo parece relativamente más lenta, en tanto implica un cambio en la lógica de certificación propia del sistema y, mucho más, debido a que la implementación del mismo requiere del acuerdo y la coordinación con las veinticuatro jurisdicciones a cargo de los servicios educativos de nivel primario, secundario y superior terciario en sus diferentes modalidades (principalmente adultos y formación técnico profesional).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Las perspectivas desde las cuales se implementan o se proponen las acciones son diferentes. Si bien en ninguno de los casos resultan explícitos los enfoques teóricos que los sustentan (a excepción de ciertos períodos de la Agencia de la Provincia de Buenos Aires), las nociones utilizadas y los objetivos dan cuenta de las diferencias.

Así, las políticas de reconocimiento de saberes adquiridos fuera del sistema educativo, implementadas en nuestro país en los últimos años, no escapan a las tendencias para toda la educación y formación para el trabajo: la fragmentación, la diversidad, la diversificación y dispersión.

2. El carácter relativo y conflictual del reconocimiento de saberes: evidencias del caso Argentino

Este apartado da cuenta del carácter relativo y conflictual de las políticas de reconocimiento de saberes en tanto pueden identificarse objetivos, intereses y lógicas de intervención diversas, y hasta contrapuestas.

Las pugnas en torno a las definiciones de tipo político-institucional, conceptual-metodológico y de recursos asignados surgen en el discurso de los informantes que fueron entrevistados y que reflejan posiciones diferentes en los ámbitos del trabajo; el Estado o el sistema educativo. La opinión de los informantes claves acerca del valor y alcance de los distintos tipos de certificados permite comprobar el alcance relativo de la certificación de competencias laborales en tanto se desarrollan sin articulaciones y ni puentes con el sistema educativo.

2.1 Los actores sociales frente al reconocimiento de saberes

La posición o perspectiva de los actores sociales sobre el reconocimiento de saberes y competencias obtenidos fuera del sistema educativo y especialmente en el trabajo, indagada a partir de entrevistas a informantes clave da cuenta de la diversidad de objetivos e intereses en juego.

Las políticas de reconocimiento de saberes en su forma de certificación de competencias parecen concitar un consenso entre ciertos sectores del empresariado, sindicales y los grupos técnicos del Ministerio de Trabajo, pero también pueden identificarse entre esos mismos actores posiciones de resistencia u oposición.

El sector empresario que acepta la implementación políticas de certificación de competencias encuentra en las mismas un mecanismo que facilita la gestión de los recursos humanos, es decir, su selección, clasificación y movilidad de manera individualizada y sorteando el proceso de negociación colectiva. La certificación de trabajadores también está relacionada con la necesidad de cumplir con los estándares de calidad (distintas normas ISO) de la producción. Además, en la actualidad la formación y la evaluación por competencias de los trabajadores es financiada con fondos

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

provenientes del sector público (Ministerio de Trabajo), con lo cual las empresas se liberan de los costos asociados a estos procesos.

El enfoque de competencias ha sido apropiado por algunos sindicatos con una pretendida conversión del mismo en beneficio de los trabajadores, a través del equilibrio entre las exigencias de calidad y flexibilidad en el proceso de trabajo y la justicia social. El valor del proceso de certificación para establecer el “saber-hacer” real de un trabajador y objetivar su nivel de competencia parece ser el principal beneficio que encuentran algunos representantes sindicales.

En la década de 1990 el poder de negociación sindical fue socavado por los altos niveles de desocupación e informalidad. Además, en ese periodo los sindicatos que históricamente han desempeñado un rol importante en la educación y formación para el trabajo, vieron debilitada su actuación por la implementación de mecanismos de asignación de recursos estatales vía licitaciones públicas que impulsaron la aparición de instituciones privadas y particulares, la mayoría sin tradición en este ámbito (Riquelme, Herger y Magariños; 1999). En ese marco, algunos sindicatos adhirieron a la introducción de la formación por competencias y posteriormente su certificación pues por esta vía podrían obtener recursos económicos y de otro tipo (personal, instalaciones; etc.). Ya en los

En los dos mil, la convocatoria a intervenir en el marco de programas de formación y certificación por competencias parece haber atraído a varios sindicatos, junto con la recuperación y expansión de los procesos de negociación paritaria.

Sin embargo no todos los empresarios ni todos los sindicatos están de acuerdo con la implementación de procesos de certificación de competencias. La cuestión central del desacuerdo son las reivindicaciones salariales que pueden o no derivarse de dichos procesos.

Desde el sector educación que apunta a realizar acreditaciones parciales de saberes del trabajo, si bien se considera que el reconocimiento de saberes es un derecho de los trabajadores, también surgen planteamientos acerca de la complejidad del proceso y de su implementación para la población con bajo nivel educativo.

El rol de la educación y de los certificados en el mercado de trabajo y como materia de valorización en el marco de las negociaciones colectivas es remarcado por algunos entrevistados, que sostienen que obviar este contexto implica una visión del reconocimiento de saberes y/o competencias limitada o meramente técnica o metodológica, que oculta su dimensión política y económica tanto en el ámbito del trabajo como de la sociedad.

La posición de la comunidad educativa no siempre es de acompañamiento o acuerdo con el reconocimiento de saberes, así los entrevistados han remarcado la percepción de los docentes de las escuelas de adultos y de instructores de la educación

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

técnico-profesional. De acuerdo con estos entrevistados, la comunidad educativa tiene varios temores sobre el reconocimiento de saberes entre ellas destacan: el vaciamiento de la educación de adultos y de la formación profesional, el debilitamiento del sistema educativo, la devaluación de los títulos y certificados, la complejización de las modalidades de enseñanza y de evaluación. Estas resistencias y temores son un obstáculo que debería superarse desde el sistema educativo si se intenta reconocer saberes.

Finalmente, las metodologías y procedimientos para el reconocimiento de saberes que superan el dominio de una determinada técnica es un desafío para el sistema educativo. Así, la necesidad de desarrollar instancias y metodologías para poner en evidencia los saberes que algunos sujetos han elaborado en la práctica y/o a partir de un aprendizaje de tipo autodidáctica, requiere que puedan prepararse docentes y profesionales y en este sentido puede constituir un obstáculo para la implementación de políticas de reconocimiento.

Ello remite a las características de la cultura escolar que deberían cambiar si se intentan implementar mecanismos más flexibles de ingreso y reingreso para que los jóvenes y adultos pudieran completar un nivel y/o cursos de formación profesional partiendo de sus saberes previos.

2.2. La diversificación de certificaciones y el mercado de ilusiones de corto plazo

La existencia de múltiples actores oferentes de educación y formación para el trabajo redundan en la diversificación de títulos y certificaciones que reflejan la adquisición de saberes de distinto tipo y calidad, cuyo valor social y en el mercado de trabajo es diferente.

El reconocimiento de saberes de la experiencia se introduce como un nuevo mecanismo de certificación que pretende adquirir un valor social y legitimidad tanto educativa como en el mercado de trabajo, y en el caso de la certificación de competencias sin vinculación alguna con los existentes sistemas de educación y formación. La segmentación socio-educativa se incrementa en tanto se instituyen nuevas titulaciones y certificados resultantes de una forma diferente de evaluación.

Este apartado recupera la opinión de los entrevistados acerca del valor y alcance de los distintos tipos de certificados en el ámbito de la educación y formación para el trabajo. La indagación estuvo orientada hacia los certificados de la experiencia o los saberes no adquiridos en el sistema educativo y de formación.

Una primera cuestión que aparece cuando se indaga acerca del valor o alcance de los certificados de competencias en un mercado de trabajo heterogéneo como el de Argentina, es que estos reflejan el saber-hacer de los trabajadores y constituyen un activo con el que podrán negociar mejor sus condiciones de trabajo. Otros entrevistados destacan que estos certificados promueven la mejora de la calidad del trabajo y de las

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

relaciones laborales, así como las reivindicaciones de mayor inclusión en el ámbito de la educación y la formación.

El valor en el mercado de trabajo de los certificados de competencias está ligado a los acuerdos que se dan en cada sector de actividad, pues al lograr el reconocimiento de los representantes empresariales y sindicales adquieren legitimidad, pero esta queda restringida en su alcance sólo a ese ámbito. Así, los certificados de competencias emitidos en los sectores más involucrados en los procesos de certificación y en los cuales la legitimidad sectorial de los mismos puede parecer fuerte, no alcanzan a lograr un reconocimiento social. Esto lleva a buscar otros avales como, por ejemplo, el de instituciones sin tradición en el ámbito de la educación y formación para el trabajo pero que pueden tener relevancia en la certificación de la calidad de los procesos productivos por normas nacionales e internacionales (ISO).

Las observaciones más críticas respecto a la acreditación parcial de saberes y a la certificación de competencias son expresadas por responsables y técnicos de áreas de educación. Un señalamiento corresponde a los efectos que los certificados de competencias podrían tener sobre la diferenciación entre los trabajadores.

También se plantean los múltiples aspectos a tener en cuenta en su implementación y la complejidad de los efectos tanto sobre las personas como sobre las responsabilidades de los respectivos ministerios. El principal cuestionamiento remite a la legitimidad social y educativa de los certificados de competencias en tanto el sector trabajo no tiene la potestad de emitirlos.

La proliferación de tipos de títulos, certificaciones y ofertas formativas aparece como una problemática también en el propio sistema educativo por la diversificación de instituciones y de programas escolares, cuya calidad formativa y de estrategias pedagógicas resulta muy difícil de esclarecer y de ordenar.

El problema que se advierte remite la calidad de las ofertas formativas disponibles para jóvenes y adultos en el sistema formal, que al ser más flexibles pueden perder rigurosidad y calidad en los contenidos.

La existencia de certificados emitidos sin aval ni vinculación con el sistema educativo agudiza el problema, ya que incrementa los riesgos de que los jóvenes y adultos realicen trayectorias de formación fragmentadas que redunden en una mera acumulación de certificados vacíos de contenidos relevantes.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

3. Objetivos explícitos e implícitos: ¿a quiénes sirven las políticas de reconocimiento de saberes?

Hasta aquí se han mostrado al menos de dos maneras de encarar el reconocimiento de saberes obtenidos en la experiencia de trabajo, una desde el sistema educativo y otra desde el sector trabajo. Ambas conviven en el ámbito de la educación y formación para el trabajo, en tanto campo que debe responder a la contradicción entre los objetivos universalistas propios del mundo de la educación y los particularistas del aparato productivo.

Como señala Riquelme (1993) “en respuesta a políticas igualitarias, el sistema educativo puede buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en iguales posibilidades de acceso a una educación común y básica para todos, logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garantice la misma calidad en la prestación de los servicios. En contraparte el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia” (Riquelme, 1993; p. 5). Estas tensiones comprometen el accionar de los agentes sociales que actúan en la educación y formación de los trabajadores desde los distintos sectores. Así, las políticas de reconocimiento de saberes constituyen un ejemplo del cruce de ambas dinámicas que lo constituyen en un campo relativo y conflictual.

El sistema educativo enfrenta el desafío de reconocer otros aprendizajes, otras lógicas de adquisición de saberes y flexibilizar los itinerarios socialmente valorados para incorporar a población que fue excluida. “Esta potencialidad requiere del reconocimiento de las diferencias que presentan los saberes construidos en y para, el trabajo y la experiencia, con los que se hallan sistematizados en los currículum; así como de sus posibilidades epistemológicas y pedagógicas de articulación” (Spinosa y Drolas, 2009; p. 18). Romper con la cultura escolar para aceptar los aprendizajes efectuados fuera de los muros de las instituciones formales, provoca tensiones al interior de las comunidades educativas que deben afrontar un cambio en sus funciones y pueden llegar a ver cuestionado su rol, tal como surge de lo expresado por los informantes clave.

Los saberes de los trabajadores son esenciales para el funcionamiento de los procesos de trabajo por lo cual normalizarlos y evaluarlos para transparentar la disponibilidad o no de recursos humanos que respondan a las demandas de calificaciones, constituye un requerimiento central en la gestión de recursos humanos, y según se reconozca el papel del trabajador los beneficiará o no. La individualización que permiten las políticas de certificación de competencias responde bien a los objetivos empresarios de normalización del trabajo en un contexto de alta competitividad y flexibilización.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En Argentina, aún circunscriptos al mundo del trabajo, los certificados de competencias adolecen de legitimidad y todavía se encuentran fuera de los espacios donde se juega la pugna por las condiciones de trabajo y especialmente el salario. La certificación de competencias no ha entrado entre las cuestiones puestas en juego en las negociaciones colectivas e incluso en algunos sectores fue explícitamente excluida, en pos de instalar la política con el consenso de los empresarios, tal como surge en las entrevistas reseñadas. Todas estas características van incrementando la diferenciación o segmentación entre los trabajadores certificados y no certificados, “competentes” y “no competentes”.

En el contexto de las deudas sociales y educativas con la población joven y adulta, esta tesis sostiene que reconocer los saberes que poseen los trabajadores, ocupados y desocupados, debería constituir una instancia que favorezca proyectos de educación y formación a lo largo de la vida. El reconocimiento de saberes podría utilizarse como una herramienta en el cumplimiento del derecho a la educación y formación para el trabajo.

La contracara se da cuando los sujetos son expuestos a políticas desarticuladas y/o terminales, en el sentido de las posibilidades de continuar la formación pero también en cuanto a su duración en el tiempo, que los coloca en un circuito de certificados sin valor social ni educativo.

La construcción de una política pública de reconocimiento de saberes debería partir de identificar estas contradicciones y la discusión profunda entre los ámbitos y los agentes involucrados, con la intención de lograr una articulación entre las instituciones que garantice los derechos de los trabajadores a la educación y formación para el trabajo. Ello requeriría la búsqueda de espacios de consenso y coordinación entre los sectores del gobierno - Trabajo, Educación, Desarrollo Social-, el sector productivo, representado por organizaciones de empresarios, cámaras y otras agrupaciones empresarias; los trabajadores, representados por sus sindicatos y organizaciones gremiales de diverso tipo; los movimientos sociales con diferentes niveles de representatividad.

El posicionamiento del Estado en este campo de pugnas de intereses debería ser el de la regulación de los distintos tipos de certificados para evitar una agudización de la segmentación socio-educativa con circuitos diferenciados por origen socioeconómico y educativo. El rol regulador del Estado frente a la dispersión de títulos y certificados es una condición fundamental, y un primer paso sería la identificación clara sobre quiénes respaldan cada tipo de certificado, qué tipos de saberes representan y a qué habilitan tanto en el ámbito de la formación como en el mercado de trabajo. El Estado, en sus distintos niveles, reguló y regula el funcionamiento de los sistemas educativos públicos y privados y las condiciones de obtención de los certificados de nivel. En la actualidad el desafío está en ordenar las acciones de reconocimiento de saberes obtenidos por fuera de la escuela y de los itinerarios socialmente validados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Herger, N. (2007) *La educación y formación para el trabajo en Argentina en los noventa: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 20. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Hernández, D. (2002) “Políticas de certificación de competencias en América Latina”, en *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*, Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, número 152, 2002, Cinterfor, Montevideo.
- Osizak, O. y G. O'donnell (1982): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo* N°1, Caracas.
- Riquelme, G.C. (2010) *La educación y formación para el trabajo en contextos de crisis y los desafíos para la educación de adultos: el caso de Argentina y reflexiones en el contexto de América Latina*, en XVI Congreso de la AMSE-AMCE-WAER-2010, organizada por AMSE-AMCE-WAER. Monterrey, México, 31 de mayo al 4 de junio de 2010.
- Riquelme G. C. y N. Herger N. (2009b) “Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria”, en *Novedades Educativas*, n°225, Buenos Aires.
- Riquelme, G.C., N. Herger y A. Langer (2005) *Educación y formación para el trabajo en Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectivas para la relación educación y trabajo en el 2005*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 18. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, Graciela C. (2005) *La deuda social educativa en Argentina: práctica y cumplimiento del derecho a la educación*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 16. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C., N. Herger y E. Magariños (1999) “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1993) "La Comprensión del Mundo del Trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, N° 2, Junio 1993, pp. 2-12. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C (1992) “Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales”. En Gallart, M. A (Comp.) (1992) *Educación y trabajo desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Volumen I, 185-206. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. CINTERFOR. Uruguay.
- Riquelme, G. C. (1991) *Implicancias educativas en la transformación de las calificaciones ocupacionales: un abordaje teórico-conceptual*. Cuadernos de Investigación, n° 8. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Spinosa, M. y J. Testa. (2010) *Estudio Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos, Informe Final CEIL-PIETTE CONICET*, Programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” Convenio No. DCI-ALA/2007/18991 Licitación 008, Ministerio de Educación, Abril de 2010.
- Spinosa, M. y A. Drolas (2009) “De la certificación-formación, a la certificación-aprendizaje en el procesos de integración del Mercosur”. *Calificaciones & Empleo*, N° 62, año 2009, Piette/CEREQ.
- Tedesco, J. C. (1977) *Educación e industrialización en Argentina*, Proyecto DEALC-UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Efectos de lugar en el acceso a oportunidades educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires (2010)
--

Autoras: Márquez, Agustina (CONICET – IIGG, FSOC, UBA) y Robert, Luciana (IIGG, FSOC, UBA).

Contacto: marquezagustina@gmail.com; robertluciana22@gmail.com

Introducción

A partir de la recuperación económica que tuvo lugar en la Argentina a partir del año 2003, se ha reducido considerablemente el desempleo y se han observado mejoras en los indicadores de empleo general. Sin embargo, las investigaciones han aportado evidencias empíricas sobre las trayectorias laborales de los jóvenes, que aún se encuentran signadas con una alta rotación, niveles de precariedad e informalidad y desempleo (Salvia y Tuñón, 2006, Pérez, 2007, 2011; Jacinto y Chitarroni, 2010; Riquelme, 2005).

Estos procesos no se comportan de forma homogénea, sino que persisten brechas importantes entre diferentes grupos sociales al interior de la población joven. Una de las más importantes pero no suficientemente explorada es aquella que existe entre los jóvenes que residen en diferentes vecindarios. En este sentido, una de las tendencias observadas en las últimas décadas es la de un aumento de la homogeneidad en la composición social de la población que reside en los mismos espacios urbanos y el aumento de la heterogeneidad entre la composición social de las poblaciones que residen en los distintos espacios (Kaztman, Filgueira y Errandonea, 2008). Esta diferenciación urbana aporta a la explicación de la emergencia y persistencia de las desigualdades por al menos dos vías: la desigualdad de acceso a las estructuras de oportunidades y por la reducción de las interacciones interclase (Kaztman, 2001, 2004).

Una perspectiva fecunda para interpretar estos fenómenos es la desarrollada por Bourdieu (1999) quien plantea la existencia de “efectos de lugar” a través de los cuales el espacio social objetivado -que se presenta como la distribución en el espacio físico de diferentes especies de bienes y de servicios y también agentes y grupos sociales localizados físicamente- provee de menores o mayores oportunidades de apropiación de esos bienes y servicios en función de los capitales que esos agentes y grupos detentan, así como también de la distancia física con respecto de esos bienes. Es decir que en la relación entre la distribución de los agentes y la distribución de los bienes y servicios se puede definir un valor a las diferentes regiones del espacio social físicamente objetivado.

Las segmentaciones residenciales se conjugan con las segmentaciones educativas, interactuando entre sí y se reforzándose recíprocamente, lo que genera circuitos de socialización diferenciados. A través de ellos, las experiencias de los jóvenes se suceden como una acumulación de ventajas o desventajas -según el circuito por el que han

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

transitado- con importantes efectos en el acceso a la estructura de oportunidades del mercado de trabajo. Esto resulta central porque la inserción laboral de los jóvenes representa un hito que marca en la subjetividad de los propios actores el comienzo de la transición a la vida adulta (Salvia y Tuñón, 2005).

En este marco, el objetivo del presente trabajo es describir los modos en que el espacio residencial en interacción con las segmentaciones educativas restringe las oportunidades de acceso al mercado de trabajo. Específicamente, se analizará la vinculación de la segmentación socio-residencial y educativa con la condición de actividad de los jóvenes residentes en la Ciudad de Buenos Aires para el año 2010.

El enfoque metodológico propuesto es de tipo cuantitativo, a partir de información proveniente del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 y datos referidos a los establecimientos educativos públicos y privados, elaborados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A nivel operativo, se elaborará un mapa de oportunidades socio-educativas, inspirado en el modelo de Horacio Torres (1993) sobre la estructuración socio-espacial de la ciudad. Para ello se tomarán en consideración variables socio-económicas referidas a los hogares (clima educativo del hogar, acceso a una vivienda de calidad, condición de actividad del jefe del hogar, entre otras), complementadas con indicadores específicos que representan el grado de accesibilidad de la población a equipamientos educativos. Para tal fin, se aplicarán técnicas de análisis multivariado de datos para identificar factores de diferenciación de la ciudad en términos educativos y socioeconómicos. Con la información obtenida, se elaborará una tipología de los radios censales como expresión de la desigual distribución espacial de la población. Los resultados se volcarán en un mapa georreferenciado a través de herramientas basadas en SIG.

En segundo lugar, se pondrán en vinculación los indicadores referidos a la condición de actividad de los jóvenes en la ciudad con la tipología de barrios resultante, para mostrar cómo operan los efectos de la segmentación territorial en el acceso a las oportunidades del mercado de trabajo.

Antecedentes

El estudio de la distribución espacial de la población ha sido abordado por diferentes disciplinas, dada su importancia tanto para el diseño de políticas públicas como para comprender el efecto del territorio en la reproducción de desigualdades sociales. El presente trabajo retoma como aportes dos líneas principales de investigación. Por un lado, perspectivas vinculadas a la geografía social, en particular, los modelos de análisis desarrollados por la ecología factorial cuyos objetivos principales son comprender las relaciones existentes entre las unidades espaciales y determinar la estructura de diferenciación del espacio social. Por otro, contribuciones provenientes del campo de la sociología, específicamente los estudios que refieren a los

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

efectos de la localización residencial en el acceso a estructuras de oportunidades educativas y del mercado de trabajo.

En relación con la primera línea, cabe destacar los modelos de localización óptima y planificación territorial (MLO) -dentro del campo de la geografía cuantitativa- que tuvo como objeto de análisis la localización de los equipamientos colectivos en la ciudad a fin de optimizar de la ubicación del servicio, comprender el área de influencia y sus aportes al desarrollo del entorno (Moreno Jiménez y Buzai, 2007). Respecto a los análisis espaciales de la dimensión educacional, se pueden mencionar trabajos que problematizan la cantidad y ubicación de centros escolares de diferente tipo, aquellos que estudian la optimización espacial y localización de nuevos establecimientos educativos o la accesibilidad espacial a los planteles educativos y modelos alternativos de reubicación en ciudades europeas y argentinas (Buzai y Baxendale, 2008; Santos Peñate y Martel Escobar, 1996, entre otros). Otro de los antecedentes principales está constituido por los aportes de la ecología factorial -una línea de investigación dentro de la geografía racionalista- desarrollada en la década de 1960 que ha enfocado su estudio en el aspecto de diferenciación social de las ciudades, a partir de un método que permite sintetizar gran cantidad de información proveniente del espacio urbano en pocas dimensiones y posibilita la clasificación de las áreas con características homogéneas (Fachelli, Goicoechea y Roldán, 2015). En Argentina, el principal referente en el análisis factorial de la ecología urbana es Horacio Torres, quien llevó a cabo la construcción de mapas sociales para caracterizar la estructura socio-espacial de la Ciudad de Buenos Aires en 1943, 1947 y 1960, 1970 y 1980 (1993) y 1991 (2001). Recientemente, dentro de esta línea de investigación, el artículo de Fachelli, Goicoechea y Roldán (2015) retoma la propuesta inicial de Torres para analizar de la evolución de la distribución socio-espacial de los grupos sociales de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de los Censos de Población de 1991, 2001 y 2010.

En relación con la segunda línea de investigación, en la última década han surgido diversos estudios que analizan -desde una perspectiva sociológica- el lugar de residencia como factor que ejerce impacto en la distribución de oportunidades educacionales. En América Latina, cabe destacar los trabajos de Koslinski, Alves y Lange (2013) y Ruiz-Tagle y López (2014) que analizan las segmentaciones educativas y su vínculo con la segmentación urbana en ciudades brasileras; la investigación de Elacqua, Martínez, Salazar y Santos (2011) que estudia la geografía de oportunidades educacionales en Chile y el trabajo de Kaztman (2001) que explora las transferencias de desigualdades entre las esferas de la educación, el trabajo y el lugar de residencia en la ciudad de Montevideo. En Argentina, diversos trabajos han mostrado evidencias de la existencia de efectos del lugar de residencia sobre los logros educativos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Jacinto, 2004; Salvia y De Grande, 2008; Suárez y Groisman, 2008; Veleda, 2003, 2012). Algunos de estos estudios dan cuenta de la conformación de circuitos residenciales en donde se combinan recursos económicos, socio-culturales y redes familiares y sociales que facilitan no sólo el acceso a mejores servicios educativos y empleos, sino también a mejores condiciones de afiliación social. Uno de los efectos es la interacción en los medios de socialización entre jóvenes de la misma condición

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

social, los cuales se ven beneficiados o perjudicados por el “efecto-compañero” (Krüger, 2012). Salvia y De Grande (2008) dan cuenta de la relación recíproca entre el clima educativo de los hogares y las oportunidades que ofrece el barrio, ya que un entorno de bajo nivel socioeducativo afecta de forma negativa a los logros educativos de los jóvenes, aún en aquellos hogares con mejores climas educativos.

En cuanto al acceso las estructuras de oportunidades de inserción laboral, diversos estudios se enfocaron en los factores inscriptos de los jóvenes, teniendo en cuenta factores como la falta de experiencia para competir por mejores puestos, la falta de credenciales o la inadecuación de los saberes para las necesidades del mercado (Albano y Salas, 2007; Weller, 2007; Llach, Montoya y Roldán, 1999). Otros estudios se centraron, en cambio, en los cambios en la estructura económica como factor central en la inserción laboral de los jóvenes (Tuñón, 2005 Salvia, 2001 y 2003; Gallart, 2003) y en las condiciones adscriptas (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras, Van Raap, 2008), sosteniendo que el origen social y la posición en la estructura social condicionarán el acceso a un empleo de mejor calidad. Una perspectiva poco desarrollada en este análisis implica elucidar si estas oportunidades se encuentran segmentadas en el territorio urbano. En esta línea, Katzman (2001) ha estudiado la vinculación entre la segregación residencial y la imposibilidad de una inserción al empleo estable y con mejores ingresos; en tanto se retrotraen las oportunidades de formación, el acceso a redes de recomendación y servicios.

A partir de retomar elementos de estas diferentes tradiciones de investigación, el presente trabajo propone la tipificación y georreferenciación de los radios censales -entendidos como una aproximación al “barrio”- según características similares con el fin de dar cuenta de la estructura desigual y fragmentada de la ciudad y sus efectos sobre el acceso a las oportunidades educativas y del mercado de trabajo para el caso de los jóvenes residentes en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010.

Modelo de análisis y metodología

Nuestro análisis parte del procesamiento de dos fuentes de datos. Por un lado, se construyeron variables teóricamente relevantes al objetivo del estudio en base a microdatos del Censo Nacional de Viviendas, Hogares y Personas 2010 para la Ciudad de Buenos Aires que se agregaron a nivel de radio censal. Por otro, se procesaron datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas y del Relevamiento Anual de Infraestructura Escolar 2010 con SIGs para determinar el nivel de accesibilidad de los radios censales a diferentes tipos de instituciones educativas y construir indicadores de segmentación. Las variables construidas contemplaron: características de las viviendas; el nivel educativo y socioeconómico de los hogares; la estructura de edad de la población a nivel de los radios censales; la cantidad y distancia de los establecimientos educativos a nivel del radio y la segmentación de los servicios educativos (Tabla 1 y Gráfico 9 en Anexo).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La primera parte del estudio está basada en un procedimiento metodológico cuantitativo multivariado denominado construcción tipológica estructural y articulada (Fachelli, Goicoechea y López-Roldán, 2015). El modelo se define como “un instrumento de operativización conceptual, construido de forma articulada entre la teoría y la realidad empírica, y destinado a definir, estructurar y medir la complejidad multidimensional de los fenómenos sociales. Ello se traduce en la constitución de un conjunto de categorías o tipos a través de la agrupación de un universo de unidades mediante la combinación simultánea de las características que constituyen su espacio de atributos” (López-Roldán, 1996:15). El modelo permite la incorporación de una diversidad de variables y su reducción en factores conceptualmente relevantes, a partir de la aplicación de técnicas de análisis multivariado que operan analíticamente relaciones teóricas. La aplicación del análisis resulta en la elucidación de relaciones significativas entre variables y la agrupación de las unidades para elaborar una tipología de los resultados.

El primer paso es la realización de un análisis de componentes principales (ACP), mediante el cual se reduce la cantidad de variables introducidas en el modelo con el fin de simplificar la información inicial. Esto permite que las dimensiones resultantes puedan ser analizadas con mayor sencillez y relevancia interpretativa. El punto crucial de este modelo es la elección de variables que muestren de forma manifiesta un alto nivel de asociación entre ellas (sean positivas o negativas), lo cual se analiza en la matriz de correlaciones. Luego, el ACP extrae los factores o componentes que mejor ayudan a explicar la relación existente entre las variables, y que constituyen las dimensiones de diferenciación de los individuos (en este caso, radios) en el espacio geométrico. Finalmente, se les da identidad a los factores a través del análisis de la matriz de componentes, donde se relaciona el peso de cada variable original con los componentes.

En un segundo paso se procede al análisis de clasificación (ACL), mediante la técnica de cluster analysis. El objetivo es la “formación de grupos o clases de individuos homogéneos (similares o próximos) según las características (sociales) que definen un conjunto de variables que actúan de criterios de clasificación” (López-Roldán y Fachelli, 2015b:14). El criterio es la distancia euclídea, que mide la distancia geométrica entre los puntos. Luego se aplica un método de clasificación de tipo jerárquico ascendente, conocido como Ward (o de mínima pérdida de inercia), cuyo objetivo es unir progresivamente grupos que reduzcan la varianza o disimilitud entre ellos, para la obtención final de un número idóneo de grupos o clases que formen parte de la tipología.

Posteriormente, se recurre a la metodología de análisis socio-espacial para visualizar la distribución de las desigualdades socioeducativas y laborales en la ciudad, mediante la utilización de los SIG. Se reconoce la potencialidad de estos sistemas para representar la complejidad del espacio social, donde se simplifican y combinan sus dimensiones geográficas, históricas, económicas, entre otras (Buzai y Durán, 1998).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Una vez obtenida la tipología mediante el ACL la misma se plasma en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la georreferenciación de los tipos obtenidos. Este paso es necesario para validar los resultados de los análisis y para nutrir la caracterización de los grupos de acuerdo a su localización en el espacio.

Por otra parte, las variables referidas a la inserción laboral de los jóvenes de 18 a 29 años se procesan desagregadas por radio censal, para luego ser plasmadas en el mapa de forma categorizada según sus valores. Como resultado se obtiene una cartografía de la tasa de actividad, desocupación e inactividad de los jóvenes, que será analizada a luz de las características los clusters y su localización.

Los factores de diferenciación de la ciudad

A partir del análisis de componentes principales hemos reducido las 25 variables iniciales en 4 factores independientes entre sí, que en conjunto explican el 71.91% de la varianza total. La reducción de variables lleva consigo una reducción de la información de 28.09%, pero una ganancia en interpretación analítica¹³. En la matriz de componentes rotados (Tabla 2 en Anexo) se pudieron observar las variables originales que caracterizan a cada uno de los factores y les otorgan su identidad propia.

El factor 1 se interpreta como la composición social de los radios y acumula una varianza del 28.07%, siendo el que más peso tiene en el modelo elaborado. En la representación de las variables en el espacio según los factores (Gráfico 1), se observan los hogares con jefes nacidos en países limítrofes o Perú, jefes analfabetos y clima educativo muy bajo en uno de los extremos del eje. Estas categorías confluyen en el espacio con viviendas con baja calidad de sus materiales y altos niveles de hacinamiento, combinadas con la falta de acceso a la información (sin tenencia de computadora y teléfono fijo y/o celular) y la no escolarización de los niños de 3 y 4 años. En el polo opuesto del eje se posiciona la población adulta mayor a 65 años, indicativa de una estructura de edades más envejecida, emparentada con situaciones de mejora en el nivel socioeconómico. La georreferenciación de los resultados del análisis factorial (Gráfico 2) permiten identificar zonas de más alto nivel socioeconómico al norte de la ciudad, en contraposición con el sur de la ciudad.

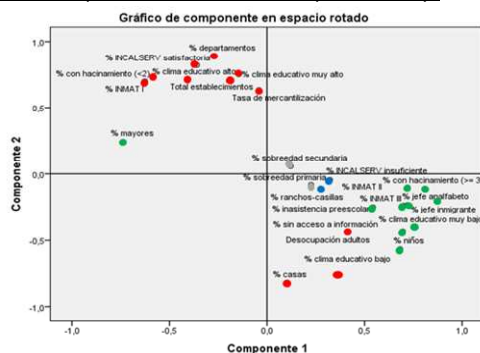
¹³ En la evaluación del modelo de ACP la medida central es la de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO), cuyo índice da cuenta de la correlación entre las variables incluidas en el modelo. Cuanto más cercano sea a 0, significa que las correlaciones entre las variables son nulas y que el modelo debe ser revisado. En nuestro análisis, el KMO fue de 0.84, lo cual es considerado como meritorio según la escala propuesta por Kaiser (López Roldán, 2014).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

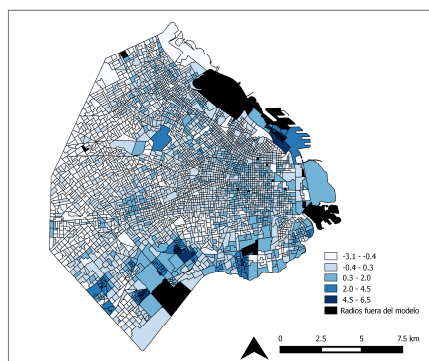
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GRÁFICO 1: Representación de las variables en el espacio de factor 1 y 2



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires, en el Ministerio de Educación del Gobierno de la

GRÁFICO 2: Representación del factor 1 en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires

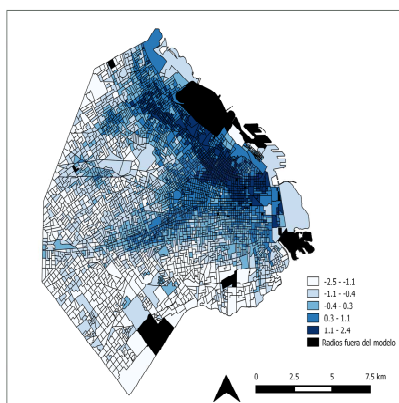


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la

El factor 2 representa un 27.69% de la varianza explicada y su naturaleza está marcada por el clima educativo del hogar y accesibilidad a equipamientos educativos. En uno de los extremos se ubican los climas educativo muy alto y alto, es decir que los adultos de los hogares tienen un nivel universitario o terciario incompleto o más. Son radios con mayor accesibilidad a los equipamientos educativos en su área de influencia y con una preeminencia de establecimientos del sector privado por sobre los de gestión pública. Las viviendas se caracterizan por poseer materiales sólidos y resistentes, mientras que no presentan condiciones de hacinamiento. En el polo opuesto se encuentran los hogares con bajo clima educativo. La mayor presencia de casas se corresponde con barrios de la ciudad con menor densidad de población y, por lo tanto, menor cantidad de equipamientos educativos, mientras que el tipo de vivienda departamento es característico de zonas más concentradas y con uso intensivo del suelo y se asocia con una mayor presencia de equipamientos educativos. Además, en los radios con menor clima educativo la presencia de adultos desocupados en el hogar es mayor, por lo que se observa una relación entre los logros educativos y la posición socio-económica de los hogares. Los valores más altos del factor se observan en las zonas de alto nivel socioeconómico de la ciudad (Gráfico 3).

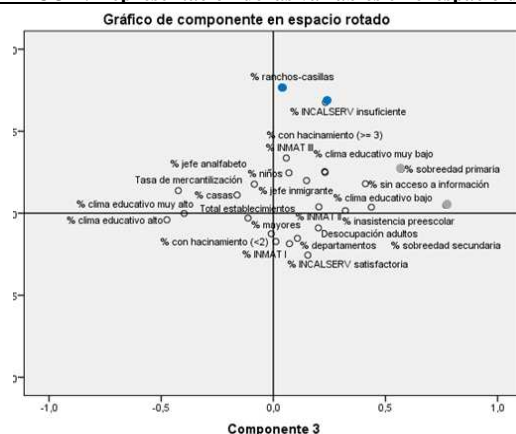
Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GRÁFICO 3: Representación del factor 2 en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

GRÁFICO 4: Representación de las variables en el espacio de factor



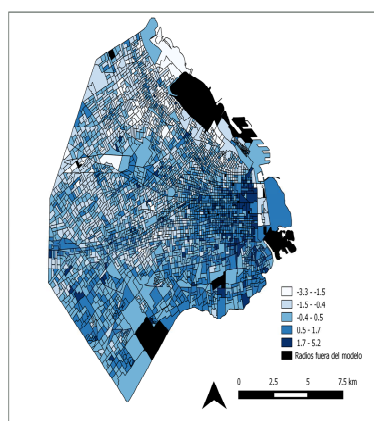
3 y 4 Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

Los dos últimos componentes que caracterizan la ciudad concentran una menor varianza, con variables que se ubican en uno de los extremos del eje (Gráfico 4). En el caso del tercer factor, se define por los logros educativos de los alumnos del radio y concentra las variables de sobre edad en el nivel primario y secundario. Se trata de radios con una mayor concentración de alumnos que están insertos en el sistema educativo, pero presentan un retraso en la edad teórica esperada para completar el nivel formal. Este punto denota los límites de la democratización en el acceso que se ha producido en los últimos años en el país, ya que, si bien la matrícula en la ciudad es alta, aún persisten sectores relegados. En el sur de la ciudad se observa la presencia de este factor de forma más nítida (Gráfico 5). De todas formas, no se observa un patrón claro de distribución espacial de esta variable que podría explicarse por una menor sobreedad en el nivel secundario en los radios de menor nivel socioeconómico vinculado a una mayor tasa de abandono y déficit; es decir, una mejor performance en términos de sobre edad secundaria a nivel del radio que podría estar vinculada con un peor desempeño en términos de permanencia y máximo nivel educativo alcanzado por los jóvenes de dichos barrios.

El último factor se relaciona con la condición habitacional de las viviendas. Se observa en el extremo del eje situaciones de marginalidad extrema, caracterizado por la presencia de viviendas de tipo rancho o casilla que poseen además una calidad de la conexión de los servicios insuficiente. El factor asume los valores más altos en aquellos radios donde se localizan las villas y asentamientos informales de la ciudad¹⁴. (Gráfico 6).

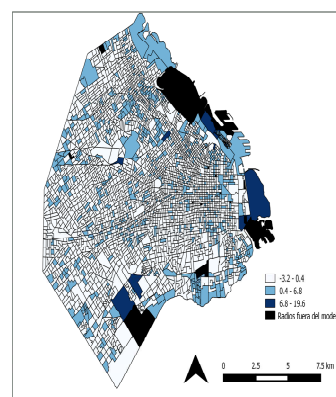
Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GRÁFICO 5: Representación del factor 2 en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

GRÁFICO 6: Representación del factor 2 en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

La construcción del mapa socio-educativo

Luego de establecer los principales factores de diferenciación socio-educativa de la ciudad de Buenos Aires a partir del conjunto de variables seleccionadas en el modelo, se procede a realizar la clasificación de las unidades de radios censales. Esta clasificación tiene por objeto tipificar la realidad socio-educativa del territorio en segmentos lo más homogéneos posible al interior de cada grupo y con la mayor heterogeneidad posible intra grupos.

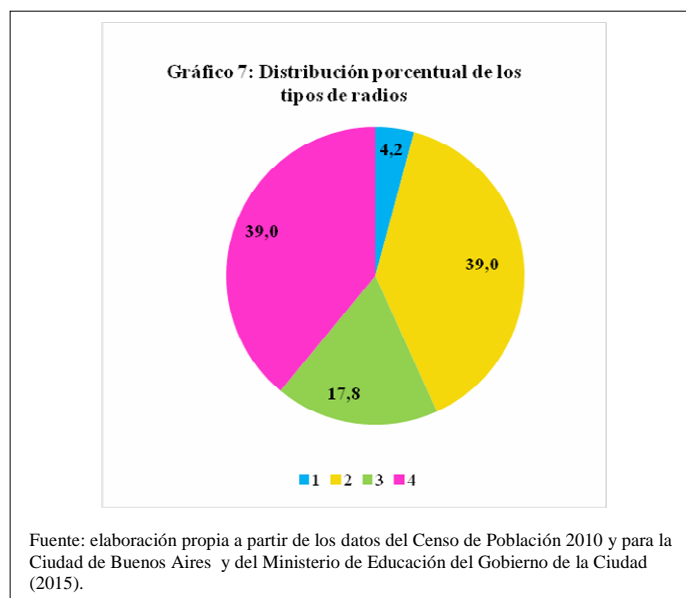
El procedimiento es el análisis de clusters a partir de los factores, mediante el cual se evalúa la formación de los grupos en el espacio teórico con un criterio de mínima pérdida de inercia o, en otras palabras, la menor pérdida de varianza intra grupos posible. A partir de este procedimiento se obtiene una cadena de particiones de la cual es preciso definir el número de tipos más adecuado. Para ello, se combinaron varios criterios: un criterio cuantitativo basado en el crecimiento del coeficiente Ward que define la mayor diferencia entre los grupos, el análisis del dendrograma y el del diagrama de témpanos. El número obtenido para la tipología es de 4 clusters o tipos, que representan la realidad socio-espacial de la ciudad en 2010 a la vez que la posición relativa de cada tipo de radios respecto de los factores obtenidos.

La distribución de la tipología se presenta en el gráfico 7. Analizaremos a continuación las dimensiones que conforman cada uno de los tipos de radio resultantes a partir de la comparación de las medias de cada cluster con el promedio del total de la ciudad para las variables del modelo (Tabla 3 en anexo). Esa tipología se complementa

¹ Entre las villas y asentamientos que caracterizan este factor se mencionan: Barrio Fátima, Villa 20 en la zona sur; Rodrigo Bueno en el área de la Reserva Ecológica; Villa 31 en la zona de Retiro y aquellos asentamientos del barrio de Chacarita, entre otros.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

con la georreferenciación de cada tipo en el mapa de la ciudad de Buenos Aires (Gráfico 8).



El Tipo 1 se identifica en el mapa casi perfectamente con las villas y asentamientos de la Ciudad y representa un 4,2% del total de radios de la ciudad. La proporción de ranchos o casillas es 12,3 veces superior a la media de la ciudad y la conexión a servicios insuficiente y de hacinamiento representa 6 veces más que el promedio total. Son radios con un alto nivel de vulnerabilidad, poseen el mayor nivel de desocupación relativo de la ciudad (la media del cluster es casi 2 veces superior a la total de la ciudad), la mayor proporción de jefes de hogar migrantes de países limítrofes cuya media es de un 62,3% y la estructura de edades más joven.

Las variables de educación muestran la prevalencia de los climas educativos muy bajo y bajo (22,3% y 71,1% de los hogares respectivamente). El acceso a escuelas es aproximadamente un 60% inferior a la media, mientras que la tasa de mercantilización es levemente inferior al promedio (7% menor). La gran diferencia que se observa en el acceso a equipamientos respecto de los otros tipos radica en que la mayoría de las villas de la ciudad se ubican al sur de la ciudad, una zona históricamente rezagada en cuanto al acceso a servicios e infraestructura.

En cuanto a los logros educativos, los promedios de sobre edad en los niveles primario y secundario del cluster son un 74% y un 25% superiores a la media de la ciudad respectivamente. La conjunción un alto nivel de sobreedad en el nivel primario, niveles de clima educativo bajos, peores condiciones habitacionales, mayores niveles de hacinamiento y menor acceso a equipamientos educativos da cuenta de un efecto de restricción de oportunidades educativas del cluster.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El Tipo 2 es el que se identifica con los estratos medio-altos y altos de la ciudad y representa un 39% del total de radios. En el mapa, se asocia con los barrios del norte de la ciudad (Núñez, Belgrano, Palermo, Recoleta, entre otros), Puerto Madero y zonas centrales de Caballito y Villa Devoto, más dotadas de servicios e infraestructura y con los más altos precios por metro cuadrado (Baer, 2006), lo cual es atribuido históricamente a la brecha norte-sur. Se caracteriza por bajos niveles de hacinamiento, mejores indicadores de calidad de los materiales constructivos y acceso a servicios urbanos.

Son los radios en los que se observan los mejores niveles de clima educativo, con un 36,4% y un 6,8% de hogares con clima educativo alto y muy alto, cifras que representan un 41% y un 71% más que la media de la ciudad, respectivamente. También tiene el más alto nivel de accesibilidad a establecimientos educativos (un 23% más que la media) y una prevalencia en el acceso a establecimientos privados, donde hay más de 3 escuelas privadas por cada escuela pública. Esto es un fuerte indicador de la existencia de circuitos educativos diferenciados que, como indica Veleda (2003), funcionan como determinantes de toda una serie de oportunidades futuras para los alumnos, ligadas a los recursos de capitales disponibles. El efecto de residencia opera en sentido positivo en los barrios más privilegiados, retroalimentándose con el efecto positivo que sus compañeros –provenientes del mismo estrato socioeconómico– pueden ejercer en la escuela y el barrio. Vinculado a las dimensiones anteriores, se observa que en términos de logros educativos es el cluster con mejor desempeño relativo. La sobreedad representa un 9,5% y un 17,6% en los niveles primario y secundario respectivamente, un 23 % por debajo de la media de la ciudad y un 50% menos de inasistencia preescolar que la media de la ciudad. La conjunción de todos estos indicadores da cuenta de una relación positiva entre logros, mayor oferta, clima y nivel socioeconómico del barrio, en el sentido de la hipótesis que plantea al espacio residencial como factor relevante en el acceso a la educación.

El tipo 3 se asocia principalmente con el centro de la ciudad y representa al 17,8% del total de radios. Es el que en términos agregados presenta los valores más cercanos a la media de la ciudad. Se caracteriza por una mayor incidencia de tipo de vivienda departamento, representativo de una mayor densidad de población. En términos habitacionales, la calidad constructiva y de conexión a servicios es levemente superior a la media de la ciudad pero presenta una alta incidencia relativa de hacinamiento extremo, con un promedio 43% superior a la de la ciudad. Una explicación plausible de la co-presencia de estas dos variables puede encontrarse en la mayor concentración de tipos de vivienda como hoteles pensión e inquilinatos y la existencia de viviendas tomadas en las zonas centrales que ha sido señalada en diversos estudios (Boy, Marcús y Perelman, 2015; Fachelli et al., 2015). Esto se traduce en la coexistencia del “margen y el centro” en un mismo territorio, dando cuenta de un conglomerado de barrios relativamente más heterogéneos en su interior que otros.

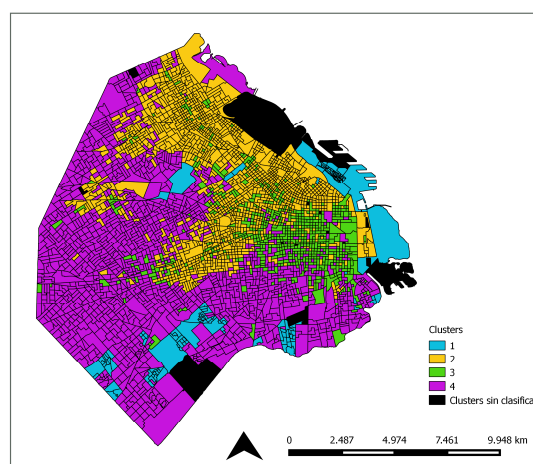
Esta heterogeneidad se expresa también en el plano educativo. Si bien presenta un nivel de acceso a equipamientos educativos que supera en un 16% al promedio

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(únicamente superado por el Tipo 2), se observan en este cluster los peores resultados en cuanto a sobreedad secundaria que incluso superan al Tipo 1, con un 44% más que el promedio total. La sobreedad primaria y no escolarización preescolar también son más altos que el promedio. Esto puede deberse a un mayor abandono de la escuela secundaria en el primer cluster, lo que genera una “trampa” ya que parece haber una mejor performance en términos de sobreedad secundaria a nivel del radio que en realidad está vinculada con un peor desempeño en términos de permanencia.

El Tipo 4 representa a barrios de estrato medio-medio y medio-bajo. Contiene al 39% del total de radios y se ubica principalmente en el suroeste de la ciudad. Se trata de radios con una menor densidad poblacional, donde prevalece el tipo de vivienda casa (un 70% más que la media de la ciudad), hogares sin hacinamiento y una incidencia levemente mayor que la media de viviendas con una calidad de acceso a servicios urbanos básica (sin cloacas). En cuanto al clima educativo de los hogares del radio, el 53,6% es de nivel bajo (un 24% por sobre el promedio de la ciudad). En términos de accesibilidad a establecimientos, la media del cluster es un 25% menor que la total de la ciudad y prevalecen los establecimientos públicos por sobre los privados. Los logros educativos son similares a la media.

GRÁFICO 8: Representación de los clusters en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

La distribución en el espacio de la inserción laboral de los jóvenes

Luego de caracterizar a la ciudad de acuerdo al clima socio-educativo y económico de los hogares y del efecto de lugar del barrio en las oportunidades

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

educativas de los jóvenes, se procederá a vincular esta segmentación urbana con las posibilidades de acceso al mercado laboral. Para este objetivo se trabaja con la población de jóvenes de 18 a 29 años que habitan en su hogar de origen y no tienen responsabilidades familiares. En la literatura, la juventud suele ser caracterizada como un proceso de transición hacia la adultez, cuyo principal indicador es la formación de un hogar propio. Pero este planteo tiende a soslayar el hecho de que una buena parte de los jóvenes argentinos viven en los hogares de origen, es decir, no se encuentran en proceso de formación de un hogar propio, pero participan activamente en el mercado de trabajo¹⁵. Este trabajo se centrará en el análisis de los jóvenes que conforman la potencial fuerza de trabajo secundaria en los hogares, es decir, que están en condiciones a través de su inserción en el mercado de trabajo de aportar económicamente (sea a través del aporte de ingresos directos, o indirectos en el caso que los ingresos por trabajo se destinen a los gastos propios) al hogar de origen.

Se analizan la tasas de ocupación, desocupación y porcentajes de inactivos que no estudian¹⁶ para describir las oportunidades laborales de acuerdo a su posicionamiento en el espacio físico de la ciudad en función de los tipos de segmentos urbanos (clusters) construidos.

La tasa de ocupación de los jóvenes de 18 a 29 años que residen el cluster que se asocia con las villas y asentamientos de la ciudad es la más baja de las observadas. El 41,9% de los radios presenta porcentajes menores al 58,3% de ocupación, mientras sólo el 3,3% concentra una ocupación mayor al 75,4%. En este segmento urbano se conjugan un bajo acceso a los servicios -educativos y habitacionales- que repercute en los resultados educativos de la población. En esta línea, son varios los autores que han dado cuenta que estos déficits en un contexto de aislamiento de pobreza y exclusión, atentan contra las posibilidades de una inserción laboral exitosa. Las oportunidades de formación y capacitación son menores en estos espacios, mientras que el efecto vecindario opera en contra de las redes o contactos que podrían alentar a los jóvenes para el acceso al empleo¹⁷.

¹⁵ Fuente de datos: Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para los aglomerados urbanos de la Argentina en 2011 (Molina Derteano y Robert, 2012).

¹⁶ Para realizar los intervalos de las tasas se optó por un método de clasificación ampliamente utilizado en el diseño de mapas que es el método de rupturas naturales de Jenks, que busca reducir la varianza al interior de cada categoría y maximizar la varianza entre diferentes categorías.

¹⁷ Las diferencias por grupo de edad no son captadas en la tasa general ni constituyen el objetivo de este trabajo, pero cabe mencionar que ciertas investigaciones dan cuenta de que la participación en el mercado de los jóvenes de sectores menos beneficiados aumenta en los primeros años (14 a 17) y desciende a medida que aumenta la edad. Los jóvenes ingresan tempranamente al mercado de trabajo ya sea para aportar económicamente al hogar o bien, por la falta de motivación para continuar los estudios frente a la posibilidad de recibir un salario; pero luego se enfrentan con las dificultades que imponen los efectos del lugar en sus inserciones.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

TABLA 4: Tasa de ocupación de jóvenes 18 a 29 años hijos en intervalos porcentuales según tipos de cluster. En porcentajes de radios sobre el total según categoría, Ciudad de Buenos Aires, 2010

		CLUSTER			
		Villas y asentamientos (1)	Barrios céntricos (3)	Barrios medios y medio-bajos (4)	Barrios medio-altos y altos (2)
Tasa de ocupación (En intervalos según algoritmo de Jenks)	33,3 - 58,3	41,89%	10,35%	3,48%	7,89%
	58,4 - 67,4	37,84%	31,21%	26,01%	34,69%
	67,5 - 75,3	16,89%	33,76%	48,19%	38,88%
	75,4 - 100	3,38%	24,68%	22,32%	18,54%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

En el otro extremo se encuentra el segmento asociado a los estratos medios y medio-bajos, donde el 70,5% de los radios del cluster superan una tasa de ocupación de dos tercios de la población, probablemente asociado a una mayor necesidad de complementar la economía familiar de origen y con unas mayores posibilidades de acceso asociadas a mejores contextos socio-educativos que los barrios céntricos y las villas. En los barrios de clase alta y media alta los jóvenes se ven favorecidos por la capacidad económica de sus familias y las mejores oportunidades educativas que le ofrecen los barrios de residencia, lo que permite, en algunos casos, postergar su inserción laboral en función de la continuidad de los estudios superiores, observándose una menor cantidad de vecindarios (radios) cuya tasa de ocupación supera el 75%, en comparación con los barrios céntricos y de clase media-media baja. Un análisis que distinguiera segmentos de edad podría dar cuenta de mayores niveles de participación en el mercado de trabajo para las edades superiores del segmento joven en este tipo de barrio. Esto, por menores tasas de ocupación en las edades más jóvenes, que se encuentran realizando estudios superiores sin necesidad de insertarse en el mercado de trabajo.

Los jóvenes inactivos que no estudian representan un grupo pequeño en la ciudad conformado por situaciones heterogéneas: contempla a los jóvenes que contribuyen al cuidado de su familia, a aquellos desalentados que abandonaron la búsqueda de trabajo antes las limitaciones del mercado, entre otros. A pesar de las polémicas que existen respecto a su caracterización, fueron amplio sujeto de estudio reciente tanto por su condición de vulnerabilidad dentro de la estructura social como por ser foco de discriminación social al asociarse en el sentido común con actividades ilícitas-delictivas.

Se observa en la tabla 5 que a medida que mejora la condición del segmento urbano, disminuye la incidencia de los jóvenes en esta situación en consonancia con la hipótesis del “efecto de lugar” en el acceso a oportunidades educativas y laborales. De

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

este modo, tiene una mayor presencia en los barrios vulnerables, donde casi el 33,8% de los radios presentan más de un 15% de jóvenes inactivos que no estudian en su interior. Esta situación se puede vincular a las restricciones al acceso a los establecimientos educativos y las limitaciones que impone el clima educativo del hogar para alentar la continuidad del estudio en los jóvenes. Pero también por la trayectoria educativa de estos jóvenes en el barrio de origen, que obstaculiza la entrada al mercado de trabajo. La segregación produce que estos jóvenes no sólo están al margen de las instituciones educativas y del mundo de trabajo, sino de otros espacios de socialización que el barrio no provee y que podrían permitirle una mejor integración, lo cual los lleva a una situación de extrema exclusión (Salvia, 2000: Saraví, 2004).

TABLA 5: Jóvenes 18 a 29 años hijos del hogar inactivos que no estudian en intervalos porcentuales según tipos de cluster. En porcentajes de radios sobre el total según categoría, Ciudad de Buenos Aires, 2010

		CLUSTER			
		Villas y asentamientos (1)	Barrios céntricos (3)	Barrios medios y medio-bajos (4)	Barrios medio-altos y altos (2)
% de jóvenes inactivos que no estudian (En categorías según algoritmo de Jenks)	0 - 3,4	3,38%	37,90%	33,84%	50,40%
	3,5 - 7,4	8,11%	38,69%	46,16%	37,22%
	7,5 - 14,7	54,73%	20,54%	17,97%	11,88%
	14,8 - 50,4	33,78%	2,87%	2,03%	0,51%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

En los segmentos urbanos que se asocian con la zona centro de la ciudad, hay una incidencia significativa de jóvenes inactivos que no estudian (representan un 20,5% de los radios el intervalo entre 7,5 y 14, 7%)., que puede asociarse a una mayor presencia de condiciones residenciales precarias en la zona (pensiones, inquilinatos y casas tomadas). En el polo opuesto se encuentran los jóvenes que residen los segmentos urbanos de clase alta y media-alta. La mitad de los radios de este cluster presentan porcentajes de jóvenes que no estudian y no trabajan menores al 3,4%. Es decir, estos jóvenes o bien continúan con sus estudios superiores de forma exclusiva, apoyados por sus hogares de origen que los sostienen económicamente; o en menor medida -como se desprende del análisis de la tasa de ocupación-, se han insertado en el mercado laboral exitosamente.

Finalmente, en lo que respecta a la tasa de desocupación, si bien no se observan diferencias tan claras entre los distintos segmentos urbanos, el porcentaje de radios con alta incidencia de desocupados es mayor en las villas y asentamientos respecto al resto de la ciudad. En un sentido inverso, se observa la mayor proporción de radios con bajos niveles de desocupación en los segmentos urbanos altos y medio-altos respecto del resto

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

de la ciudad, en el sentido de la hipótesis de una mayor restricción en el acceso a estructuras de oportunidades de empleo en los barrios más vulnerables.

TABLA 6: Tasa de desocupación de jóvenes 18 a 29 años hijos en intervalos porcentuales según tipos de cluster. En porcentajes de radios sobre el total según categoría, Ciudad de Buenos Aires, 2010

		CLUSTER			
		Villas y asentamientos (1)	Barrios céntricos (3)	Barrios medios y medio-bajos (4)	Barrios medio-altos y altos (2)
Tasa de desocupación (En intervalos según algoritmo de Jenks)	0 - 7,3	13,51%	27,55%	22,10%	33,24%
	7,4 - 12,8	32,43%	33,92%	41,52%	39,10%
	12,9 - 19,4	37,84%	29,94%	30,14%	23,03%
	19,5 - 50	16,22%	8,60%	6,23%	4,63%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 y para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

Reflexiones finales

Al inicio del trabajo planteamos que la Ciudad de Buenos Aires ha atravesado en las últimas décadas transformaciones que produjeron un crecimiento desigual, con tendencias a la fragmentación social y territorial y a una creciente homogeneización en la composición social de los barrios. En este contexto, nos propusimos dilucidar en qué medida la residencia en localizaciones urbanas diferenciadas en la ciudad posibilita o restringe el acceso a oportunidades educativas y laborales de los jóvenes. El análisis realizado para el año 2010 da cuenta de esta heterogeneidad urbana y de las segmentaciones al interior de la ciudad en relación con indicadores educativos, habitacionales y socioeconómicos, expresadas en los 4 estratos espaciales construidos y su correlación con las posibilidades de los jóvenes de insertarse en el mercado de trabajo.

De este modo, se abona la afirmación acerca de la existencia de efectos de lugar (Bourdieu, 1999) que estructuran a los agentes sociales físicamente ubicados, y que proveen menores o mayores oportunidades de apropiación de los bienes y servicios disponibles en función de los capitales que esos agentes y grupos detentan, así como también de la distancia física con respecto de esos bienes (en nuestro caso educativos).

Por un lado, el acceso a los servicios educativos (ya sean públicos o privados) se encuentra determinado por la localización en el espacio urbano. Los menores niveles de acceso se asocian a los barrios con peores indicadores educativos, socioeconómicos y residenciales; lo mismo vale para los barrios de mayor nivel socioeconómico, que

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

tienden a agruparse en la zona norte de la ciudad, con mayor acceso a equipamientos y mejores niveles en el clima educativo y las características de la vivienda. De forma paralela, las características estructurales del barrio de residencia refuerzan las desigualdades de origen de sus hogares -en términos de capitales económico, cultural y social de las familias que los habitan- lo que se observa en términos de logros educativos, con una mayor sobreedad en los niveles primario y secundario en los barrios de menor clima educativo y mayor vulnerabilidad residencia. Es decir, las oportunidades educativas para los jóvenes no se distribuyen de forma homogénea en la ciudad. Reconocemos ciertos matices que presentan los barrios céntricos de la ciudad, ya que, si bien tienen alta accesibilidad a los establecimientos, los logros educativos se encuentran por debajo de la media (en términos de sobreedad e inasistencia preescolar). Estos hallazgos podrían estar en vinculación con la presencia de circuitos educativos segmentados en estos territorios, donde la calidad de la enseñanza, el equipamiento escolar y cuerpo docente de las escuelas podría presentar diferencias respecto a otros barrios de la ciudad. Esta línea de indagación queda pendiente para futuros abordajes complementados con estudios cualitativos o relevamientos específicos.

Por otra parte, se procuró establecer la existencia de una asociación entre la configuración territorial socio-educativa de la ciudad en términos de estratos o clusters de radios censales -como forma de aproximación al barrio- y el acceso a oportunidades de empleo. Se pudo observar que los tipos de vecindario se vinculan diferencialmente con las tasas de ocupación y desocupación y la mayor concentración de jóvenes inactivos que no estudian, en línea con el planteo de efectos del vecindario. Por un lado, los grados de asociación entre tipo de vecindario y situación de inactividad sin asistencia a establecimientos educativos es la más marcada, encontrando la mayor concentración de casos en los barrios vulnerables. También se observan cifras que abonan la teoría de efectos de lugar en cuanto a la desocupación, presentando los radios que corresponden a los segmentos urbanos vulnerables mayor concentración de desempleados. En cuanto a la ocupación, hay una mayor presencia de radios en el cluster que se asocia con las villas y asentamientos de la ciudad en tasas más bajas. A la vez, esta menor participación debe relativizarse en tanto se reconocen las limitaciones de la información censal para poder caracterizar el tipo de inserción laboral en cuanto a la calidad de los puestos y subocupación horaria, entre otras variables, que pueden dar cuenta en mayor medida de un acceso diferencial al mercado de trabajo. De cualquier modo al no existir fuentes de datos disponibles que permitan realizar este tipo de análisis a nivel de la estructura espacial de la ciudad, se optó por explorar sus vinculaciones.

Quedan pendientes otras vías posibles de investigación a fin de profundizar en los indicadores de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo según su pertenencia a diferentes grupos sociales (sexo, origen migratorio, jefatura de hogar, entre otras dimensiones) y a diferentes tramos de edad, de tal modo de observar en qué medida los efectos del barrio afectan más a determinadas categorías dentro de esta población.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Baer, L. (2006). Se expande la oferta, se restringe el ingreso pero aumentan los precios. Lineamientos empíricos y conceptuales para comprender las paradojas del mercado inmobiliario porteño. Consultado en <http://www.vivienda.mosp.gba.gov.ar/capacitacion/bibliobaer.pdf>
- Bonfiglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C., y van Raap, V. (2008). Educación y trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Dávila, Miño.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Boy, M., Marcús, J., y Perelman, M. (2015). La ciudad y el encuentro de la diferencia. Adultos que viven en la calle y mujeres que habitan en hoteles-pensión. Ciudad de Buenos Aires, 2007-2011. *Estudios Demográficos Y Urbanos*, 30(2), 369-404.
- Buenos Aires Data. (2015). Listado de establecimientos Educativos públicos y privados de la Ciudad. Buenos Aires.
- Buzai, G., y Baxendale, C. (2008). Modelos de localización - asignación aplicados a servicios públicos urbanos: Análisis espacial de escuelas EGB en la ciudad de Luján. *Revista Universitaria de Geografía*, 17, 233-254.
- Carpio, J., y Minujín, A. (2015). *Ciudades Divididas Infancia e inequidad urbana*. (EDUNTREF, Ed.). Buenos Aires.
- Elacqua, G., Martínez, M., Salazar, F., y Santos, H. (2011). Geografía de las Oportunidades Educativas en Chile. *Instituto Políticas Publicas*.
- Fachelli, S., Goicoechea, M. E., y López-Roldán, P. (2015). Trazando el mapa social de Buenos Aires: dos décadas de cambios en la Ciudad. *Población de Buenos*, 12(21), 7-39.
- Herzer, H. (2008). *Con el corazón mirando al sur: transformaciones en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Espacio.
- Jacinto, C. (2004). *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados. El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de La CEPAL*, (76), 171-189.
- Katzman, R., Filgueira, C., y Errandonea, F. (2008). La ciudad fragmentada. Respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio en Montevideo. En *Ciudades latinoamericanas: un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo* (pp. 369-424). México: Universidad Autónoma de Zacatecas - Miguel Ángel Porrúa.
- Koslinski, M. C., Alves, F., y Lange, W. J. (2013). Desigualdades educacionais em contextos urbanos: Um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação y Sociedade*, 34(125), 1175-1202. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400009>
- López-Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers: Revista de Sociologia*, (48), 9-29.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). Análisis de clasificación (Versión preliminar). En *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Molina Derteano, P., y Robert, L. (2012). Efectos secundarios. Cambios y continuidades en la conformación del trabajo secundario en hogares. In *II Jornadas Nacionales sobre Estudios regionales y Mercado de Trabajo*. Santa Fe: Red Sistemas de Información del Mercado Laboral.
- Moreno Jiménez, A., y Buzai, G. (2007). *Análisis y planificación de servicios colectivos con Sistemas de Información Geográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid – Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.
- Ruiz - Tagle, J., y López, E. (2014). El estudio de la segregación residencial en Santiago de Chile: Revisión crítica de algunos problemas metodológicos y conceptuales. *Eure*, 40(119), 25-48. <http://doi.org/10.4067/S0250-71612014000100002>
- Sabatini, F., Cáceres, G., y Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las últimas tres décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Salvia, A., y De Grande, P. (2008). Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires. En *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis* (pp. 63–90). Buenos Aires: Miño y Dávila. <http://doi.org/10.1111/tpj.12777/1/24>
- Santos Peñate, D., y Martel Escobar, M. del C. (1996). Modelos de localización para la planificación escolar en el contexto de la LOGSE. *Estudios de Economía Aplicada*, 5, 139–159.
- Saraví, G. A. (2004). Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. Una exploración del caso argentino. *Nueva Sociedad*, 89(enero-febrero), 69–84. Consultado en <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/22991.pdf>
- Sassera, J. (2016). El uso de sistemas de información geográfica para el abordaje de la desigualdad espacial y la desigualdad educativa. Aplicación para el análisis de las localidades de Campana y Zárate. *Revista Digital Del Grupo de Estudios Sobre Geografía Y Análisis Espacial Con Sistemas de Información Geográfica (GESIG)*, 8(8), 91–113.
- Suárez, A. L., y Groisman, F. (2008). Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina. En L. C. de Queiroz Ribeiro y R. Kaztman (Eds.), *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina* (pp. 33–58). Montevideo: Letra Capital.
- Torres, H. (1993). *El Mapa social de Buenos Aires (1940-1990)*. Buenos Aires: FADU-UBA.
- Torres, H. (2001). Cambios socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de 1990. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 27(80).
- Tuñón, I., y González, M. S. (2012). Factores macroeconómicos y sociodemográficos asociados a la pobreza infantil desde una perspectiva de derechos. Montevideo.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). (2015). *Capacidad De La Infraestructura Escolar Sector Estatal 2015*. Buenos Aires.
- Velea, C. (2003). *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense* (No. 1). Buenos Aires.
- Velea, C. (2012). *La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada* (1º ed.). Buenos Aires: La Crujía.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ANEXO

TABLA 1: variables analizadas y definiciones operativas

Dimensión	Justificación analítica	Variables
Características materiales de la vivienda	Su utilidad analítica se debe a contribuye a definir el tipo de barrio en términos de la estratificación socio-residencial. También interviene en términos de logros educativos ya que constituye “el espacio de residencia en donde el niño/a desarrolla sus actividades cotidianas fundamentales, tales como alimentarse, jugar, descansar, higienizarse, socializar e interactuar con sus semejantes. Por lo que, situaciones de hacinamiento o precariedad en la construcción de la vivienda pueden limitar su desarrollo” (Tuñón y González, 2012).	Hacinamiento: refiere al número elevado de personas por cuarto habitable, lo cual afecta a la salubridad y la privacidad de las personas en el hogar. Asume los valores: <ul style="list-style-type: none"> • 3 o más personas • Menos de 2 personas
		Tipo de vivienda particular: casa, departamento, rancho o casilla.
		Calidad de los materiales (INMAT)*: refiere a la calidad de los materiales de construcción de la vivienda (de los pisos y techos), teniendo en cuenta la solidez, resistencia y capacidad de aislamiento, así como también su terminación. Asume los valores: <ul style="list-style-type: none"> • Calidad I: materiales resistentes y sólidos; presenta cielorraso. • Calidad II: techos sin cielorraso o bien materiales de menor calidad en pisos. • Calidad III: materiales poco resistentes y sólidos
		Calidad de conexión a servicios básicos (INCALSERV)*: refiere al tipo de instalaciones de las viviendas para su saneamiento. Para este indicador, se utilizan las variables procedencia del agua y tipo de desagüe. Las categorías son: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfactoria: viviendas con conexión de agua a red pública y desagüe cloacal. • Insuficiente: viviendas que disponen de agua a red pública ni desagüe cloacal o a pozo con cámara séptica.
Características del jefe del hogar y acceso a información del hogar	Ciertas características del jefe de hogar generalmente permiten detectar posibles situaciones de vulnerabilidad social y precariedad laboral (la presencia de analfabetismo y el origen migratorio). Además, el acceso a la información de los hogares es un indicador relevante que interviene en los procesos de socialización de los niños y jóvenes, al otorgar oportunidades de acceso a información y de alfabetización informacional y digital (Tuñón y González, 2012).	Jefe de hogar analfabeto
		Jefe de hogar inmigrante: nacidos en países limítrofes o Perú.
		Desocupados adultos: personas mayores de 30 años que no tienen trabajo actualmente pero lo buscan activamente.
		Acceso a la información: refiere a la tenencia del hogar de en computadora y teléfono fijo y/o celular.
Composición étnica de la población	Se analiza la estructura por edad de la población, para determinar aquellos rangos que tienen mayor presencia de niños.	Adultos mayores : mayores a 65 años
		Niños: menores de 14 años

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

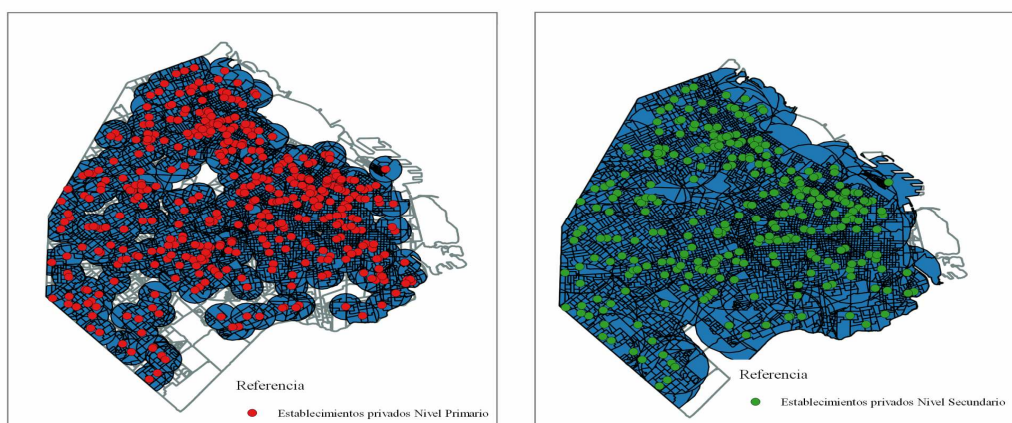
Dimensión educativa del hogar	Comprende indicadores referidos al clima educativo del hogar y a los logros educativos de los niños y jóvenes, a fin de contemplar situaciones de déficit educativo en los radios analizados.	<p><i>Clima educarivo del hogar:</i> promedio de años de escolarización de los adultos (mayores de 25 años) del hogar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Clima</i> muy bajo (hasta 7 años de escolarización) • <i>Clima</i> bajo (hasta 12 años de escolarización) • <i>Clima</i> medio (entre 12 y 14 años de escolarización) • <i>Clima</i> alto (entre 14 y 16 años de escolarización) • <i>Clima</i> muy alto (más de 16 años de escolarización).
		<p><i>Sobreedad:</i> refiere a una situación en la cual el alumno se encuentra en el nivel primario o secundario sin haber completado ese nivel en la edad teórica fijada por el sistema de formación educativo (12 años para el nivel primario y 17 para el secundario). En el estudio se consideraron las edades límites de 13 y 19 años, respectivamente, a fin de contemplar 1 o 2 años de repitencia que no están vinculados a situaciones críticas de sobreedad. Asume los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreedad primaria • Sobreedad secundaria
		<p><i>Inasistencia preescolar:</i> contempla la situación de los niños que no están inscriptos en la escolarización formal aún teniendo la edad para ingresar (3 y 4 años).</p>
Accesibilidad a servicios educativos	Se ha construido una variable que resume la accesibilidad a servicios educativos, a partir de la ponderación de la cantidad de establecimientos educativos - tanto de nivel primario como secundario- en el área de influencia del radio, contabilizando aquellas escuelas primarias dentro de un radio de proximidad de 700 metros y secundarias en un radio de proximidad de hasta 1500 metros. También se analizó la prominencia de escuelas del sector privado sobre el público en los diferentes radios, como indicador de la segmentación educativa y de los circuitos de calidad diferenciados.	<p><i>Total establecimientos:</i> Establecimientos educativos en el área de influencia del radio.</p>
		<p><i>Tasa de mercantilización:</i> total de establecimientos del sector privado sobre el total de los establecimientos del sector público.</p>
Condición de actividad de los jóvenes	Se ha considerado el conjunto de jóvenes de 18 a 29 años que aún viven en el hogar de origen, por lo que se ha contemplado la relación de parentesco con el jefe de hogar de hijo/a. Resulta de especial interés este grupo etáreo sin responsabilidades familiares para analizar cómo las oportunidades educativas y laborales que se configuran en el espacio de la ciudad, los condicionan de forma diferencial.	<p><i>Tasa de ocupación de jóvenes:</i> se calcula con el total de jóvenes que se encuentran trabajando, sobre el total de aquellos económicamente activos.</p>
		<p><i>Tasa de desocupación de jóvenes:</i> se calcula contabilizando a los jóvenes que no tienen trabajo pero están en búsqueda, sobre el total de jóvenes en esa edad.</p>
		<p><i>Jóvenes que no estudian ni trabajan:</i> contempla a los jóvenes que no asisten a establecimientos educativos formales y no se encuentran trabajando, ni buscando empleo. Se calcula sobre el</p>

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

		total de jóvenes en esa edad.
--	--	-------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

GRÁFICO 9: Establecimientos privados de Nivel Primario y Secundario en la Ciudad de Buenos Aires y delimitación de su área de influencia en los radios.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

TABLA 2: Matriz de componentes rotados. Contribución de cada variable a los componentes resultantes del Análisis de Componentes Principales (ACP).

	Componente			
	1	2	3	4
% jefe inmigrante	,87	-,21	,15	,20
% con hacinamiento (>= 3)	,81	-,11	,23	,25
% clima educativo muy bajo	,76	-,41	,23	,25
% mayores	-,74	,24	-,01	-,13
% jefe analfabeto	,72	-,23	,07	,25
% INMAT II	,72	-,10	,20	,04
% INMAT III	,70	-,24	,06	,34
% sin acceso a información	,70	-,44	,41	,18
% niños	,68	-,57	-,08	,18
% inasistencia preescolar	,54	-,25	,32	,02
% departamentos	-,28	,89	,11	-,15
% casas	,10	-,82	-,16	,11
% INCALSERV satisfactoria	-,36	,82	,15	-,26
% clima educativo bajo	,36	-,76	,44	,04
% clima educativo muy alto	-,14	,75	-,40	,00
% con hacinamiento (<2)	-,58	,73	,01	-,17
% clima educativo alto	-,41	,72	-,47	-,04
Total establecimientos	-,19	,71	-,11	-,03
% INMAT I	-,63	,70	,07	-,19
Tasa de mercantilización	-,04	,63	-,42	,14
% de desocupados adultos	,41	-,44	,20	-,09
% sobreedad secundaria	,12	,06	,77	,05
% sobreedad primaria	,23	-,08	,57	,27
% ranchos-casillas	,28	-,11	,04	,77
% INCALSERV insuficiente	,32	-,05	,23	,68

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización

Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2015).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

TABLA 3: Descripción de los tipos resultantes en el ACL. Media de las variables originales y de los factores y brechas de cada cluster respecto de la media de la Ciudad de Buenos Aires, 2010

	1		2		3		4		Total
	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío	
Factor 1	3,81		-,14		,08		-,31		
Factor 2	-,69		,68		,69		-,92		
Factor 3	,01		-,70		1,16		,17		
Factor 4	1,51		,02		-,28		-,05		
% sobreedad primaria	21,25	1,74	9,45	,77	15,10	1,24	12,67	1,04	12,20
% sobreedad secundaria	28,85	1,25	17,64	,77	33,09	1,44	23,26	1,01	23,04
% clima educativo muy bajo	22,30	4,95	2,11	,47	4,08	,91	5,18	1,15	4,50
% clima educativo bajo	71,07	1,64	30,06	,69	43,21	1,00	53,60	1,24	43,29
% clima educativo alto	2,34	,09	36,38	1,41	24,78	,96	18,21	,71	25,81
% clima educativo muy alto	,22	,06	6,79	1,71	3,88	,98	1,60	,40	3,97
% jefe inmigrante	62,26	6,90	4,22	,47	9,05	1,00	8,12	,90	9,03
% sin acceso a información	77,60	2,44	22,52	,71	34,16	1,07	35,12	1,10	31,81
% con hacinamiento (>= 3)	3,55	6,36	,23	,41	,80	1,43	,46	,82	,56
% con hacinamiento (<2)	16,09	,43	41,74	1,11	41,35	1,10	33,91	,90	37,54
% casas	21,51	2,31	4,64	,50	2,60	,28	15,70	1,69	9,30
% departamentos	3,72	,12	38,85	1,28	40,47	1,33	20,05	,66	30,33
% ranchos-casillas	1,02	12,33	,02	,28	,02	,29	,07	,83	,08
% INMAT I	7,81	,22	40,69	1,12	41,56	1,15	32,40	,89	36,23
% INMAT II	13,05	3,00	3,28	,75	5,05	1,16	4,17	,96	4,35
% INMAT III	8,23	9,76	,27	,32	,54	,64	,76	,90	,84
% INCALSERV insuficiente	3,56	5,96	,24	,41	,62	1,04	,62	1,04	,60
% INCALSERV satisfactoria	25,53	,63	43,92	1,08	46,47	1,14	36,51	,90	40,72
% jefe analfabeto	2,18	8,54	,09	,36	,17	,67	,25	,98	,26
Desocupación adultos	5,37	1,84	2,22	,76	2,85	,98	3,38	1,16	2,92
Total establecimientos	13,57	,40	42,25	1,23	39,84	1,16	25,82	,75	34,21
Tasa de mercantilización	58,36	,93	71,82	1,14	62,58	,99	54,77	,87	62,97
% inasistencia preescolar	41,11	3,10	6,57	,50	17,59	1,33	14,97	1,13	13,25
% niños	29,02	1,96	13,03	,88	12,52	,85	16,09	1,09	14,80
% mayores	2,65	,16	17,85	1,08	16,97	1,03	16,45	1,00	16,51

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población 2010 para la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

O programa ensino médio inovador (proemi) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?

Autor: Nogara, Gilberto Junior (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC¹⁸)

Contacto: gilrassico@gmail.com

Introdução

A influência dos organismos multilaterais na educação brasileira não é novidade, notadamente as relações entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial (BM). No campo educacional as orientações do BM ao Brasil até meados dos anos de 1990 focalizavam o ensino fundamental, prioritariamente, seus quatro primeiros anos. Contudo, a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio passa a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo governo brasileiro. No Brasil o Ensino Médio passa a receber maior atenção após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo que, dois anos após a aprovação da LDBEN é homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) sob o pressuposto da necessidade do Ensino Médio ser capaz “de preparar para a vida, enfatizando um currículo flexível que visava o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a poderem [os jovens] adaptar-se às incertezas do mundo atual” (RAMOS, 2004).

Outro documento de suma importância para o Ensino Médio entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000¹⁹ foi o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Um dos pressupostos do PNE (2001-2010) baseava-se na luta pela superação do 'subdesenvolvimento'²⁰, tendo como carro chefe a “expansão do Ensino Médio, [pois este] pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e qualificação profissional” (PNE, 2001, p. 27). Entre as diretrizes do PNE o Ensino Médio deveria possibilitar a

[...] aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva; autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade; cooperação e respeito às individualidades. (PNE, 2001, p. 25).

¹⁸ Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. CEP: 88040-970 - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

¹⁹ A partir da segunda Cúpula das Américas realizado em Santiago – Chile, 1998, a questão envolvendo o Ensino Médio e sua expansão, atribuindo à educação papel chave para o progresso passou a embasar uma série de documentos voltados às políticas públicas educacionais brasileiras, por exemplo, o PNE 2001-2010.

²⁰ Termo utilizado no documento do PNE 2001-2010.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Neste mesmo intervalo de tempo o Banco Mundial por meio de documentos como o *Country Assistance Strategy* (CAS, 2002) e o documento atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (2010) traçam algumas diretrizes para a Ensino Médio que sinalizam regularidades entre as postulações do Banco Mundial e o Brasil, quais sejam:

[...] alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do Ensino Médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de Ensino Médio de tempo integral e com bastantes recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do Ensino Médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando a gestão escolar baseada em resultados (SUMÁRIO EXECUTIVO, 2010, p. 07).

Nas seções seguintes buscaremos demonstrar como as prescrições advindas do Banco Mundial vão sendo assumidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A Materialização das recomendações das políticas do Banco Mundial no Programa Ensino Médio Inovador: o amalgamento teórico-conceitual e as auras positivas universais como estratégias presentes no ProEMI para legitimar a ideia de Sistema Educacional Ampliado.

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2009 trouxe conceitos, categorias e ideias que ‘pareciam’ indicar a absorção de bandeiras históricas da classe trabalhadora e sua luta em prol de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. De fato, estes conceitos, categorias e ideias, foram absorvidos pelo documento de uma maneira re-significada. Se junta a isso uma série de categorias e ideias liberais que, em seu âmago, são teoricamente – e praticamente – incompatíveis com uma série de categorias do campo marxista. Essa é uma das estratégias observadas nos documentos das políticas e programas educacionais brasileiros, ou seja, trata-se de uma artimanha que visa aglutinar – por meio de conceitos, categorias e ideias – o maior campo teórico conceitual possível, de modo à ‘parecer’ que todas as demandas são atendidas.²¹

²¹ No documento orientador de 2014 junto a estas categorias aparecem “os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (PROEMI, 2014, p. 07). Tanto os direitos humanos, quanto a ideia de sustentabilidade socioambiental configuram-se como auras positivas universais e estão em consonância com as recomendações presentes nas Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Outra artimanha presente em todos os documentos orientadores do ProEMI são as ideias que expressam uma aura positiva universal. Assim como o amalgamento conceitual procurar abarcar distintos interesses, as auras positivas universais ancoram-se na possibilidade de haver determinados interesses que são bons para todos, independentemente da classe social da qual os indivíduos fazem parte. Por exemplo, não faltam passagens onde cabe à educação dar conta dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna (PROEMI, 2009); atendendo os diferentes anseios, necessidades e expectativas dos jovens (PROEMI, 2009; 2011) por meio da ampliação do tempo na escola e das mudanças curriculares. Aliás, as mudanças curriculares – a disseminação da cultura de um currículo dinâmico e flexível (2011; 2013; 2014) – ‘dariam’ conta de atender ao mesmo tempo as expectativas dos jovens e atender as exigências da sociedade contemporânea.

Sem dúvida que a sociedade contemporânea – as personificações do capital – clamam por um currículo dinâmico, flexível, fundamentado nas aprendizagens da leitura, escrita, matemática, manuseio das tecnologias, e, principalmente, aprendizagens comportamentais e atitudinais que possibilitem e assegurem o par governabilidade-segurança. (LEHER, 1999).

Na medida em que os documentos abraçam todas as demandas, reunindo-as por meio de ideias que elidem as categorias luta de classes, exploração, expropriação, etc., anunciando o prelúdio de um admirável mundo novo, a ideia de parcerias público-privado é legitimada. Um dos critérios para as escolas aderirem ao ProEMI é a “capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes” (PROEMI, 2014, p. 19). E é, justamente por meio destas parcerias que os documentos orientadores postulam a receita para alcançar uma educação de qualidade, ou seja, investindo na formação continuada dos professores e realizando o redesenho curricular via parcerias público-privadas.

O avanço da qualidade na educação brasileira 'depende' fundamentalmente do compromisso político – parte esta anunciada como cumprida pelo Estado, principalmente com o repasse de verba direto à escola - e da competência técnica dos professores (PROEMI, 2009). Esta 'competência' – ou aperfeiçoamento profissional dos docentes - pode ser alcançada via “contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior” (PROEMI, 2011, p. 20)²². O Estado, conforme anunciado em linhas anteriores ‘cumpre’ seu compromisso político com a sociedade destinando às escolas os recursos para serem utilizados autonomamente, em busca de satisfazer as exigências da sociedade contemporânea ou os anseios e expectativas dos jovens. O reverso da moeda, por sua vez, imputa as escolas e aos professores a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, uma vez que, 'dadas as condições' para a promoção da competência técnica -

²²Consta nos itens financiáveis do ProEMI.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

principalmente via contratação de serviços de consultoria e formação continuada – torna-se obrigação alcançar determinados índices em avaliações, como o ENEM e IDEB.

Para a efetivação do redesenho curricular o documento orientador de 2014 salienta a importância em articular o ProEMI “com outros programas, ações e parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas”. (PROEMI, 2014, p. 14), dentre os quais constam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o 'Programa Mais Educação'. Além disso, a articulação com outras instituições no campo curricular deve possibilitar a “gestão compartilhada, a ampliação dos territórios educacionais e a dinamização dos ambientes sócios-culturais existentes na região” (PROEMI, 2011; 2013; 2014).

Sob a ideia da dinamização dos ambientes sócios-culturais no entorno escolar via ampliação dos territórios educativos e da gestão compartilhada oculta-se a ideia de Sistema educacional Ampliado. Segundo o documento da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado Tendências para a educação integral (2011), o incentivo para a ampliação dos espaços educativos e do estabelecimento de parcerias

[...] público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresa (Fundação Itaú Social - CENPEC, 2011, p. 35).

Uma vez mais as auras positivas universais procuram amalgamar a 'sociedade contemporânea' como se fossem um bloco movido pelos mesmos interesses, esta é a maneira pela qual as inovações sociometabólicas do capital (ALVES, 2012) avançam pelas sendas das subjetividades individuais na tentativa constante de capturá-las.

Redesenho curricular e a circularidade truncadora de horizontes: a ênfase na aprendizagem e na flexibilidade

O Ministério da Educação (MEC) anuncia em todos os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que o objetivo é alcançar a qualidade da educação. Vimos na seção anterior que a receita para alcançar o intento almejado fundamenta-se na formação continuada dos professores e no redesenho curricular articulados à iniciativa privada. Contudo, mais dois pontos são necessários para aprofundarmos a proposta de redesenho curricular, quais sejam: a ênfase na aprendizagem e a flexibilidade curricular.

A questão curricular - em que pese a mudança terminológica de reestruturação (PROEMI 2009, 2011) para redesenho curricular (PROEMI 2013, 2014) - continua a

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

fundamentar-se nas categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura²³. Contudo, um tom mais crítico, com categorias, conceitos e ideias 'próximos' ao campo marxista, vão diluindo-se do documento orientador de 2009 até o mais recente documento lançado em 2014²⁴.

O ProEMI coloca-se como uma “estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio” (PROEMI, 2014, p. 04), de modo a torná-los dinâmicos e flexíveis para atender as necessidades e expectativas dos estudantes. Para aderirem ao Programa às escolas devem elaborar um Projeto de Redesenho Curricular (PRC). No documento orientador de 2014 as orientações para o redesenho curricular prevê sua estruturação em diferentes formatos, tais como “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, grupo de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas” (PROEMI, 2014, p. 06).

A organização do conjunto de ações que compõem o PRC deve contemplar os três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois macrocampos²⁵ de sua escolha.

De modo geral os macrocampos obrigatórios focalizam a leitura, escrita, matemática e manuseio das novas tecnologias, cabendo às escolas escolherem os arranjos entre estes e os demais macrocampos. Prega-se que esta nova organização curricular será “capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências [...] de forma a garantir o direito à aprendizagem” (PROEMI, 2014, p. 09).

Uma das questões que aparecem como novidade no documento de 2014 - juntamente ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos norteadores do currículo - é a inclusão dos direitos humanos como princípio orientador e a sustentabilidade como meta universal (PROEMI, 2013; 2014). A questão do meio ambiente, sustentabilidade e os direitos humanos enquadram-se na ideia de auras positivas universais, pois na aparência expressam sua cariz coletiva e humana. Esta é uma das contradições dos documentos orientadores do ProEMI e de suas regularidades com o Banco Mundial. Ao mesmo tempo em que se prega uma sociedade mais solidária, mais humana que tenha como meta a sustentabilidade universal é preciso

²³ Os quatro eixos norteadores do ProEMI.

²⁴ Termos como uma concepção de escola unitária, trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica, práxis e dialética – por mais que convivessem com termos como pluralidades, diferenças, exclusão, etc.. - vão sendo paulatinamente apagados nas edições posteriores ao lançamento do primeiro documento.

²⁵ Compreende-se por macrocampos um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (PROEMI, 2014, p. 08).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

preparar os jovens para um mundo do trabalho cada vez mais competitivo. (PROEMI, 2013; 2014).

Na verdade, trata-se de uma falsa contradição, pois, essa é uma das maneiras pelas quais as inovações sociometabólicas atuam através da “[...] inversão mistificadora das relações reais de intercâmbio sociorreprodutivo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). Ou seja, diante da natureza concorrencial, da sociedade fundamentada nas mediações de segunda ordem, do imperativo do tempo, etc., e, portanto, da incontornabilidade do modo de produção capitalista, tanto a questão dos direitos humanos, quanto uma possível preocupação ambiental não passam de corretivos marginais individuais. Trata-se de ‘resolver’ os problemas reais da sociedade via um “apelo moral abstrato/individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 88).

As exortações planetárias/humanistas é a forma pela qual o capital procura remediar seus

[...] efeitos maléficos, em outras palavras, são ajustes marginais que procuram manter os indivíduos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como reificação) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Na medida em que o currículo escolar reafirma estes pressupostos alienantes - aliás, pressupostos estes que fazem parte da agenda do Banco Mundial desde a década de 1980²⁶ -que não torne inteligível a possibilidade de mudanças estruturais e abrangentes, pelo contrário, age por meio de reformas e pequenas receitas baseadas no pouco a pouco sob o lema do aja localmente e contribua globalmente, contribui para truncar o horizonte temporal dos indivíduos (Mészáros, 2008) o que acaba por produzir um círculo vicioso onde o

[...] horizonte temporal truncado dos indivíduos exclui a possibilidade de estabelecerem para si mesmo objetivos transformadores abrangentes e vice-versa, a ausência de determinações transformadoras abrangentes em sua visão condena sua consciência temporal a permanecer trancada no mais estreito horizonte temporal da imediatividade (Mészáros, 2008, p. 113).

A imediatividade temporal truncada é corroborada com passagens onde a transformação deixa de ser abrangente e incisiva nos aspectos estruturais do modo de produção capitalista para atuar na transformação individual – haja vista a teoria do capital humano – ou, no máximo das comunidades onde vivem os indivíduos. É com

²⁶ Durante a década de 1980 o Banco Mundial passa a financiar projetos para o meio ambiente (FONSECA, 1998).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

base no estímulo à participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades (PROEMI, 2009 p. 10); da contribuição para a compreensão crítica do seu lócus social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro (PROEMI, 2013 p. 18), do engajamento às questões planetárias, ou ainda pela ideia de educomunicação²⁷ e economia solidária²⁸, que as transformações sociais abrangentes são substituídas por pequenas transformações individuais.

Outro ponto fundamental para compreender o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial é o currículo fundamentado na aprendizagem. Libâneo (2012) assinala que a ênfase na aprendizagem – esta entendida como a aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida - data da Conferência de Jomtien (1990) e da publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Libâneo (2012) chama a atenção para a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Tal constatação é reafirmada nos documentos orientadores do ProEMI o par ensino-aprendizagem aparece apenas uma vez no documento orientador de 2011, e nos documentos posteriores, 2013 e 2014 a ênfase é dada, sobremaneira, na aprendizagem. A questão da aprendizagem assume as seguintes características:

[...] conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Sob o pressuposto de alcançar a qualidade da educação é reforçada a ênfase sobre o direito à aprendizagem do básico, desse modo, segundo Freitas (2014), por um lado perpetua-se a “exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a conta-gotas o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção” (FREITAS, 2014, p. 63). Essa educação minimalista apoia-se, sobretudo, na ideia de orientar os currículos para as habilidades necessárias ao atendimento das demandas locais (WORLD BANK, 2011). Em outras palavras, o currículo deve ter uma base comum – rudimentos do conhecimento e habilidades atitudinais – e uma parte variável que se aproxime das demandas locais, ou seja, pela aproximação e conformação dos arranjos educativos aos arranjos produtivos locais. A brecha - sob a aparência de atender o

²⁷ PROEMI, 2013; 2014.

²⁸ ProEMI 2013; 2014

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

anseio dos jovens e as demandas da sociedade contemporânea em busca de “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (PROEMI, 2009, p. 04) - é dada pela ideia de parcerias e flexibilidade curricular.

Com base neste contexto, afirmamos que um currículo flexível, focado nos rudimentos do conhecimento e nas habilidades atitudinais, voltado ao espontaneísmo como solução para tornar a escola mais 'atraente' aos jovens procura capturar a subjetividade do indivíduo antes mesmo da sua inserção no mundo do trabalho, propalando valores que procuram justificar o sociometabolismo da barbárie, como bem expressa – em claras linhas – o Banco Mundial, quando afirma que a educação é um elemento chave para os indivíduos adaptarem-se, suportarem choques econômicos e a viver com oscilações de renda (WORLD BANK, 2011).

As categorias Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, que juntas formam as diretrizes norteadoras do currículo no Programa Ensino Médio Inovador em consonância com a base teórica que orienta as DCNEM (2012) enfatizam como determinantes para acabar com a evasão e a alcançar uma educação de qualidade o atendimento aos interesses e aspirações dos estudantes.

É comum observar passagens que delegam a escola uma forma de atuar “que seja prazerosa para seus alunos [estimulando o] aprender a aprender” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 10 e 14), o “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver e Aprender a ser” (PCNEM, 2000, p. 16). A ideia é tornar o “currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, MEC, 2009), a fim de contemplar “interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14).

Ramos (2011) aponta que há uma ode ao metodologismo e ao cognitivismo, que se manifestam por meio de ideias como

[...] ‘metodologias ativas’, ‘desenvolvimento de competências’ e ‘aprender a aprender’, [que] coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente. Este saber, ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora (Ramos, 2011, p. 783).

A flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem são dois elementos chave para a conformação de um trabalhador de novo tipo. O primeiro termo advém do processo de reestruturação produtiva do capital, o segundo termo – revestido de positividade – afasta-se de uma educação baseada no conhecimento, para uma educação minimalista e preparatória à precariedade, ou como afirma Freitas (2014) a escola ganha nova roupagem, mas a exclusão e subordinação continuam intactas.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Conclusão

De acordo com o que salienta Mészáros (2008) as mediações de segunda ordem - “principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho em sua subordinação estrutural ao capital” (Mészáros, 2008, p. 72) se interpõem entre os indivíduos e impõem à humanidade uma forma alienada de mediação. Frente este contexto, onde o imperativo do tempo de compressão do trabalho necessário se impõe à classe trabalhadora, bem como o desemprego e formas de trabalho precárias, esta é e deverá sempre permanecer como uma força de trabalho relutante (Mészáros, 2008), neste passo, uma das ações das inovações sociometabólicas é justamente agir de modo a transformar esta relutância em parceria (Alves, 2012) e a precariedade em oportunidade (Turmina, 2010). Estas são duas das características que definem o trabalhador de novo tipo a partir do processo de reestruturação produtiva do capital.

Tais características são reafirmadas nos documentos do Banco Mundial e nos documentos orientadores do ProEMI. As particularidades são mediadas via Estado, via documentos legais endereçados à educação, que por sua vez estão em consonância com os preceitos do capital, na figura das recomendações do Banco Mundial.

Chegamos à conclusão que os valores da universalidade – aquilo que Mészáros (2008) define como sociometabolismo da barbárie da sociedade das mercadorias - buscam sua concretização na singularidade dentro da escola, antes mesmo da inserção no mundo do trabalho. Em outras palavras, é por meio das mediações – particularidades – das políticas e programas educacionais brasileiros, notadamente o Programa Ensino Médio Inovador em consonância com as políticas do Banco Mundial que se pretende formar o trabalhador de novo tipo – singularidade.

Desse modo, concluímos que a formação para o trabalho simples e do afrouxamento disciplinar (Gramsci, 1978) são mantidas, e que o programa ensino médio inovador (proemi), no que toca à análise documental, contribui com a formação de um trabalhador de novo tipo - como estratégia de antecipação para a captura da subjetividade (Alves, 2012) já no ambiente escolar - para um mundo onde estabilidade, direitos trabalhistas e qualquer horizonte para além do capital são negados aos indivíduos, restando a adaptação e assimilação de valores individualistas, instabilidade e precariedade, revestidos de exortações planetárias/humanitárias sob o invólucro das auras positivas universais.

Referências

- Alves, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório**. São Paulo, SP: Boitempo, 2012;
- BRASIL (2000). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acessado em: 10 maio de 2014 às 11h58min;

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Brasil. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001; Disponível em:** <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> > Acessado em: 11 nov 2014 às 17h55min;
- Brasil, MEC (2009). **Parecer CNE/CP 11/2009.** Ministério Da Educação / Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman > Acessado em: 14 jan. 2014 às 14h41min.
- Brasil (2009a). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acessado em: 10 fev. 2013, às 19:09min;
- Brasil (2011). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acessado em: 14 fev. 2014, às 19:09min;
- Brasil (2013). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acessado em: 10 fev. 2014, às 19:09min;
- Brasil (2014). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acessado em: 06 dez. 2014, às 10:51min;
- Freitas, Luiz C. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.** IN. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014;
- Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Tendências para a educação integral.** - São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011;
- Gramsci, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. Ed. - Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1978. Tradução de Carlos Nelson Coutinho;
- Leher, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo** (1999). Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf > Acessado em: 14 dez. 2014, às 16h14min;
- Leher, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação.** IN. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014;
- Libâneo, José, C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt > Acessado em: 13 out, 2014 às 12h42min;
- Marx, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: Livro I** – 29. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- Mészáros, István. **A educação para além do capital;** [tradução Isa Tavares]. - 2. ed. - São Paulo : Boitempo, 2008;
- Ramos, Marise N. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** In: Educação & Sociedade, v. 32, n. 116 – Campinas –SP, 2011;
- Turmina, Adriana, C. **Autoajuda nas relações de trabalho: a (com)formação de um trabalhador de novo tipo.** / [Tese] Adriana Cláudia Turmina; Orientadora, Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, SC, 2010. 377 p.: fig., tab. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93603?show=full> > Acessado em: 12 Jan. 2014 às 16h09min.



Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- World Bank. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/Sumário executivo.** 2010;
- World Bank. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020.** Washington: The World Bank Group, 2011.
- World Bank. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020.** Washington: The World Bank Group, 2011.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: aportes de una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires
--

Autora: Graciela C. Riquelme²⁹ (CONICET- Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA-FFyL)

Introducción

La preocupación desde los inicios de los años 1970 de la responsable de esta presentación fueron los problemas del a) bajo nivel educativo de la población, interpretado como el “analfabetismo potencial por desuso”; b) las diferencias provinciales y regionales, c) las diferencias sociales, d) la segmentación urbana y socio-económica que dificultaban el acceso y permanencia de la población en el sistema educativo, e) las diferencias de género y etarias y f) las consecuencias sobre la ventajas o desventajas para el progreso en la educación (efecto avance acumulativo).

Estas cuestiones centrales se han traducido en abordajes conceptuales, líneas de investigación específicas, diagnósticos cuanti-cualitativos que constituyen el acervo de la interpretación sobre la trayectoria y construcción del campo de la educación, la economía y el trabajo. Desde los inicios de los '90 en el marco del PEET, desarrollamos un enfoque para caracterizar a los grupos de población y sus características personales según el acceso y los logros en la educación, formal, jaqueada por las medidas de política educativa que se tradujeron en dos ideas: los beneficiados y excluidos junto a los grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo.

Ambas ideas se desarrollan cercanas a las nociones de riesgo educativo y son totalmente críticas de las ideas de empleabilidad y educabilidad de la población, pues interpretan que las dificultades para ingresar al mercado de trabajo derivan de los problemas de generación de empleo y la escasez de puestos de trabajo, y no en las limitaciones de faltas de adaptación de la fuerza de trabajo a los requerimientos del mercado. Bien es cierto que existe vis a vis situaciones donde la orientación de la formación no coincide con las exigencias de las demandas productivas, pero en términos agregados hay y se han dado problemas estructurales en los mercados laborales no atribuibles a la escasez de recursos humanos.

Desde los años sesenta las interpretaciones sobre la escasez y abundancia de recursos humanos fueron motivos de discusión entre especialistas (Llach, Kritz vs Nun) y por otro se plantearon las ventajas relativas de los empleadores ante el crecimiento del nivel educativo de la población, que generaba una sobre oferta relativa de oferta de trabajadores ante un temprano techo de la demanda de empleo industrial, y surgió la noción de devaluación educativa (Tedesco).

²⁹ Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA). Email: griquelm@filo.uba.ar

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Luego de la apertura económica en 1976, la retracción del desarrollo interno y el creciente desempleo agudizó la expulsión de la fuerza de trabajo que determinó la aparición del problema de desempleo y el impacto en la demanda de trabajadores con nivel secundario, técnico y hasta universitario. Sin duda el sistema educativo y las instituciones reconocieron directa o indirectamente estos problemas, lo que significó un aislamiento del aparato productivo, un encierro de la escuelas técnicas, que paulatinamente se tornaron endogámicas en la formación de sus graduados, orientándolos a la formación docente superior, y re-ubicándolos en las mismas escuelas técnicas, pues la demanda de operarios y técnicos no existía.

La década del *ochenta* que acompañó a la recuperación de la democracia, no significó grandes cambios en la demanda de recursos humanos, aunque si implicó transformaciones en la política educativa de gran expansión de la escuela secundaria y apertura del ingreso a las universidades, y por ende un notoria crecimiento de la matrícula de la educación en ese nivel. Sin embargo, la expansión cuantitativa no fue acompañada por mejoras en la atención en la organización de los contenidos, los docentes como en la infraestructura, que determinaron problemas en la apropiación de conocimientos, y la generación de las interpretaciones de vaciamiento de la formación y las hipótesis de pérdida de calidad.

Los *noventa* supusieron una agudización de la apertura y retracción de la demanda, acompañado por un proceso de concentración de la demanda, y modernización de los servicios por privatización de los mismos, y una más definida retracción del empleo industrial. Las tasas de desempleo aumentan y se argumenta sobre la educabilidad de los trabajadores, cuando la demanda era baja y altamente concentrada. Las discusiones acerca de la falta de adecuación y la necesidad de subsidiar la formación de capacitaciones operativas, fue una de las medidas de la política laboral, que implicó la instalación de alternativas de formación a través de las asignaciones por “demand driven” y la promoción de ofertas privadas de cursos cortos y operativos, que no implicaban cambios en la formación de los trabajadores, y sí subsidio para el empleo de jóvenes en puestos de baja calificación que requerían formaciones corto-placistas instrumentales. En paralelo se promocionó la desaparición de la considerada costosa educación técnica, ya que sus ofertas y perfiles de cursos no tenían demanda.

En ese contexto, hacia 1997 pudimos participar en diseños de instrumentos de medición de las condiciones de vida de la población tales como:

- los bloques de educación y capacitación laboral de la Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida de 1997 y 2001 (EDS) y;
- luego, el módulo de Educación de la Encuesta Permanente de Hogares de mayo de 1998 (EPH98).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En ambos cuestionarios los supuestos de la educación y formación cuestionaban la política educativa vigente, ya que reivindicaba la educación formal de la población joven y adulta y cuestionaba la promoción de la educación no formal que dispersaba los esfuerzos de los trabajadores en un “mercado de ilusiones de corto plazo”.

“Volver a estudiar” y la “recuperación educativa” de los jóvenes y adultos fueron postulados centrales, y por ello se defendió indagar sobre las intenciones de la población al respecto, que nos valió la resistencia de equipos técnicos que “miraban con desconfianza y hasta risiblemente” estos planteos.

Las preguntas se realizaron y con el correr de los años, luego del gobierno de la Alianza y la crisis 2001 y finalmente la recuperación de la Argentina con procesos de desarrollo endógeno, sustitutivo de importaciones, fueron el marco de la aparición de programas de “finalización del secundario”, o de “segunda oportunidad educativa” así como “volver a empezar” entre otros hasta los actuales programas FINES, Progresar orientados a los jóvenes y adultos.

Oportunidad de ArCaWall

La invitación y ofrecimiento del Dr. David W. Livingstone³⁰ por utilizar la encuesta WALL se constituyó en un desafío que nos permitió como PEET:

- intercambiar y discutir el alcance de las concepciones de educación formal, no formal e informal;
- la evaluación del acceso de los jóvenes y adultos a un mayor nivel educativo;
- el alcance del volver a estudiar;
- el perfil de la participación en la educación no formal.

A continuación se reseñan dos trabajos³¹³² de investigación de la autora, que aprovechando los datos de aquella encuesta abordaba problemas centrales de la

³⁰ En 2007 se concreta la invitación de David W. Livingstone a Graciela C. Riquelme para desarrollar la adaptación de la Wall.

³¹ Riquelme, G. C. (2000) La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. Serie Estudios. MECOVI-Argentina. INDEC. BID. BM.CEPAL.Enero. En: <http://www.indec.mecon.ar/mecoviargentina/publicaciones.asp>

³² Riquelme, G. C. (2015) “La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.. Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) op. cit

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

situación social y educativa hacia el final de una década crítica de la Argentina, signada por medidas neoliberales que provocaron alto desempleo, exclusión de la educación y aumento de la pobreza.

1. La formación de los trabajadores: quien más educación tiene más educación no formal recibe

El módulo de educación de la Encuesta Permanente de Hogares buscó caracterizar el acceso de la población en su conjunto a todas las instancias no formales que brinda la sociedad bajo formas de educación no formal. Más allá de las limitaciones de esta medición, ha permitido evaluar el volumen de acceso a este tipo de acciones educativas, corroborar la medida en que se cumple el principio de avance acumulativo, distinguir a quiénes -por edad, sexo, educación- tienen ventajas para usar estos servicios, y porqué lo hacen, desde que tipo de iniciativas.

En esta ponencia no se incluye el marco conceptual de la noción de educación no formal y los rasgos dominantes de las políticas y acciones de formación para el trabajo en el país, que pueden revisarse en el trabajo original³³. La información disponible permite caracterizar la asistencia –actual y en los últimos cinco años- a cursos de educación no formal por parte de la PEA urbana y en comparación con la población urbana total.

El análisis del apartado se centra en la verificación del avance acumulativo para el conjunto del país y por regiones y según grupos etarios.

1.2. Asistencia a la educación no formal

La información disponible del módulo especial de la Encuesta Permanente de Hogares permite evaluar el volumen de acceso de la población de 5 a 60 años a todo tipo cursos de educación no formal en la actualidad (1998, fecha en que se tomó la encuesta) y en los cinco años previos.

Se comprobó que “un 28,8% de esa población asiste o asistió a la educación no formal en los últimos cinco años, lo que marca que alrededor de un 72% de la población está excluida de este tipo de acciones, o quizás este enfrentada a acciones de tipo de las llamadas “informales” a través de los medios de comunicación masivos y todos los aprendizajes no explícitos que se logran en la vida cotidiana o en el propio trabajo. El comportamiento por sexo muestra una leve ventaja de las mujeres sobre los varones, incluso más notoria para el período anterior, es decir, los que asistieron; un 16,7% de mujeres asistió frente a un 13,9% de varones. (Documento RedFIE, Riquelme 1998).

³³

Riquelme, 2015 op cit



Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En la investigación de fines de los 90 se comparaban las tasas de asistencia de la población total de 15 años y más con la PEA, resultando beneficiada por una mayor asistencia a la educación no formal de la PEA, aunque por muy poca diferencia positiva.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 1: Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal. Área Metropolitana de Buenos Aires. 1998 y 2011.

- Área Metropolitana de Buenos Aires 1998

	Tasa de asistencia a ENF
Población de 15 años y más	28,8
PEA 15 a 60 años	31,2

* Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

- Área Metropolitana de Buenos Aires, 2011.

	Tasa de asistencia a ENF
Población de 18 años y más	36,9
PEA 18 a 64 años	46,0

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

En la muestra de 2011, la participación o asistencia se incrementa, y aún más entre la población trabajadora. El análisis para grupos etáreos comprueba nuevamente el beneficio de los más jóvenes, con tasas que no difieren en los grupos más jóvenes – hasta 24 años- y los de 25 a 39 años.

Cuadro 2. Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal según grupos de edad. Total aglomerados urbanos y Área Metropolitana de Buenos Aires, 1998 y Área Metropolitana de Buenos Aires 2011.

Grupos de edad	1998		2011
	PEA urbana total	Área Metropolitana de Buenos Aires	ArCaWall/Área Metropolitana de Buenos Aires
Total	30,3	31,2	46,0
Hasta 24 años (**)	33,2	34,3	54,0
25 a 39 años	34,8	35,8	48,5
40 a 49 años	27,3	28,2	42,2
50 a 64 años	20,4	21,7	38,7

(*) Tasa de asistencia: 1998: asistencia actual y en los últimos 5 años ; 2011: asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

(**) Hasta 24 años: incluye en 1998 a población de 15 a 24 años, en 2011 población de 18 a 24 años.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) Encuesta Permanente de Hogares, Módulo sobre Educación, Mayo de 1998. INDEC/RedFIE y b) Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1.3. La hipótesis del avance acumulativo

En investigaciones previas se ha podido comprobar el principio del avance acumulativo, tal como se destacó en el punto anterior (Gallart, 1989; Sirvent, 1992). En los análisis formulados sobre la base de la información disponible del módulo pudo ratificarse esta tendencia, más allá de la mejora en las cifras de atención (Documento RedFie, Riquelme, 1998).

Los que más educación tienen más educación demandan o “consumen”; así, en el caso del Gran Buenos Aires, y para la población de 5 a 60 años, las cifras muestran que la mayor proporción de participantes en la educación no formal son los universitarios y después aquellos con superior no universitario.

Cuadro 2a Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal de la población de 5 a 60 años según nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires. Mayo de 1998.

Nivel Educativo Alcanzado	Asistencia a ENF
	Pob. de 5 a 60 años
Total	17.8
Nunca Asistió	8.6
Primario	14.7
Secundario	29.8
Superior no Universitario	52.7
Superior Universitario	56.3

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998.

En el 2011, también a mayor edad hay mayores tasas de participación en la educación no formal.

Cuadro 2b Tasas de asistencia a cursos de educación no formal (actual y los últimos 12 meses) según máximo nivel educativo. Población de 18 años y más. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Nivel educativo alcanzado	18 años y más	18 años a 60 años
Total	20,6	23,9
Hasta primario incompleto	0,0	0,0
Primario completo	7,3	9,0
Secundario incompleto	9,8	9,1
Secundario completo	25,2	29,5
Superior incompleto	35,3	36,5
Superior completo	41,6	42,6

Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para el caso del Gran Buenos Aires en un estudio previo, se presentaron algunos resultados preliminares sobre educación no formal y participación económica (Documento RedFIE, Riquelme, 1998). Los ocupados registran una mayor tasa de asistencia a la educación no formal que los desocupados, un 32,4% en total, de los actuales y los pasados, frente a un 24% de asistencia por parte de los desocupados. Ello habla también de un efecto inverso, por la corroboración del principio de avance acumulativo: en este caso quienes más atención educativa necesitarían, no reciben o no asisten a cursos de formación y capacitación laboral.

Cuadro 3a. Asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Población de 15 a 60 años. Gran Buenos Aires. Mayo de 1998. En porcentajes.

Condición de Asistencia	Población	Condición de actividad		
	Total	Ocupados	Desocupados	Inactivos
Total	100.0 7198977	100.0 4289668	100.0 700856	100.0 2208453
Asiste	10.6	10.4	9.5	11.3
Asistió últimos cinco años	18.3	22.0	14.5	12.2
Incompleto	4.0	4.2	3.8	3.7
Completo	13.5	17.2	10.0	7.4
No corresponde	0.8	0.5	0.7	1.2
Ns/Nc	0.0	0.1	0.0	0.0
No asistió	70.9	67.2	76.0	76.3
Ns/Nc	0.2	0.4	0.0	0.1

Fuente: Elaborado sobre la base de Documento RedFIE (1998) “Características educativas de la población del Gran Buenos Aires”, 1998. Elaborado por Riquelme, G. C.

Cuadro 3b. Asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Población de 15 a 60 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Asistencia a ENF	Total	Condición de actividad		
		Ocupado	Desocupado	Inactivo
Total	100,0 623	100,0 444	100,0 49	100,0 130
Asiste	15,4	17,3	12,2	10,0
Asistió en los últimos 12 meses	8,5	9,5	12,2	3,8
Asistió en los últimos 5 años	19,9	20,9	14,3	18,5
No asistió	56,2	52,3	61,2	67,7

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

La verificación de la hipótesis de avance acumulativo en la PEA resulta evidente en las cifras que constituyen el siguiente cuadro: la PEA urbana total del país registra una tasa promedio del 30,3%, superada en el caso de los grupos con superior no universitario y superior universitario donde más de la mitad (55,2% y 55,9% respectivamente) de esos grupos relativos asiste o asistía a cursos de educación no formal. Esas tasas no difieren según los estudios estuvieran o no completos. El comportamiento en el 2011, coincide con observaciones previas: es más baja la tasa de no asistencia en la educación no formal, y los ocupados son los mejor posicionados.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 4. Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal según grupos de edad y nivel educativo. Área Metropolitana de Buenos Aires:

- **PEA de 15 a 60 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 1998. En porcentajes.**

Máximo nivel educativo	Menos de 30 años	30 años y más
Total	36.4	28.3
Hasta primario completo	11.5	9.3
Secundario incompleto	23.6	21.5
Secundario completo	47.2	36.6
Superior	62.3	55.6

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Fuente: Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

- **PEA de 18 a 64 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.**

Máximo nivel educativo	Menos de 30 años	30 años y más
Total	51,3	43,6
Hasta primario completo	17,6	14,1
Secundario incompleto	36,0	15,6
Secundario completo	66,7	53,4
Superior	65,2	69,0

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

- La asistencia es mayor entre los ocupados en 2011, pero el promedio de asistencia en los últimos años es semejante. Para los desocupados también es más alta la asistencia.

2. Los trabajadores en las actividades económicas: la educación formal y no formal

Este apartado tres se organiza a partir de la evaluación del perfil educativo de las ramas de actividad económica de la PEA para 1998 y las comparaciones con 2011. Luego, se evalúa la asistencia a la educación no formal de la PEA de los sectores económicos.

Finalmente, la información disponible permite recomponer un cuadro descriptivo sobre tipos de cursos de educación no formal cursados de acuerdo a la especialidad o grupos amplios de educación.

2.1. Acerca de la formación de los trabajadores de Argentina

Desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX la educación jugó diferentes papeles respecto del desarrollo económico y social de la Argentina. Lo cierto es que la relación educación y trabajo resulta compleja al considerar las demandas cambiantes del sistema de educación y formación provenientes del mundo de la producción y el trabajo en los diferentes períodos de estructuración económico productiva (Riquelme, 1996).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En los inicios de la industrialización, en los años `30, la transmisión de los saberes técnicos se realizaba por vía de los oficiales inmigrantes, en las propias empresas y por el trabajo directo (formación de aprendices); las calificaciones tenían un alto contenido de práctica manual, siendo los conocimientos de tipo operatorio, no brindándose formación teórica de base.

Hacia mediados de la década de 1944, ante la expansión de la sustitución de importaciones y el crecimiento de la industria, los requerimientos de formación de mano de obra dan lugar a la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación (CNAOP), y con ello, se institucionaliza el “aprendizaje”, consolidándose las acciones que por la práctica empresarial se desarrollaban con los viejos oficiales extranjeros.

Luego la Argentina asiste a un proceso de modernización creciente del aparato productivo, viabilizado por la atracción de capitales extranjeros, la incorporación de nuevas tecnologías, la reducción paulatina de mano de obra de escasa calificación y un sucesivo aumento de la productividad. Las consecuencias sobre los recursos humanos llevaron a demandar más técnicos e ingenieros. Así, en los ´60, se decide la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica –CONET- (sobre la base de la CNAOP), institución que se orientó hacia la revisión y modernización de los planes de enseñanza técnica, definiendo el perfil de la carrera de los técnicos industriales.

EL CONET durante este período amplió progresivamente su oferta de atención con el predominio de la educación técnica por sobre la formación profesional y una vinculación relativamente estrecha con las grandes empresas del aparato industrial de los ´60.

Hacia la década del `70 se produce el agotamiento de la demanda de empleo; la saturación del aparato industrial, el incremento del sector terciario junto a las políticas de pleno empleo y el incremento del cuentapropismo determinan un período de estancamiento de la demanda de técnicos y profesionales; es por ello que el CONET inicia una retracción notoria al impacto y a la calidad de sus resultados.

Luego de 1976, la dictadura impone la apertura económica y el modelo monetarista, que desde ahí a fin de siglo, determinan las situaciones críticas para el mercado de trabajo, con un incremento sucesivo del desempleo y subempleo a la vez que un proceso regresivo en los ingresos medios.

A partir de 1983, ya con el gobierno constitucional, se formulan evaluaciones críticas a la enseñanza técnica, por el enciclopedismo técnico, la falta de adecuación y globalidad del conocimiento, la burocratización de la gestión, la segmentación de las instituciones y el aislamiento respecto de la industria y del desarrollo económico.

La formación profesional se concreta desde los ´60 en cursos dictados por el CONET y, también, a cargo de sindicatos y/o empresas, pero con un bajísimo peso relativo en la formación de mano de obra. Este campo de educación no formal fue

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

siempre considerado importante para los diferentes estratos tecnológicos del aparato productivo. Ya Tedesco señalaba que, en los '60 las salidas educativas se reducían a actuar en dos extremos: “por un lado, el de la formación básica general en el ciclo primario”, que permitía el desarrollo de las habilidades y destrezas manuales y principios científicos-técnicos básicos para el desempeño laboral como para la continuación de los estudios y; “por otro lado, las actividades de capacitación, reciclaje y educación permanente, que hoy se realizan en forma parcial, deben ser reconsideradas en forma sistemática en un fluido proceso de interacciones entre los sistemas educativo y productivo” (Tedesco; 1977).

Un relevamiento de carácter piloto³⁴ sobre la educación no formal para el mundo del trabajo realizada a partir de datos de empresas, sindicatos e instituciones de formación, permitió sugerir la importancia que tenían diversas instituciones en la preparación de recursos humanos y que no siempre eran percibidas y registradas sus actividades como parte de la oferta global de la sociedad³⁵. A continuación se indican los porcentajes de las instituciones que realizaban actividades de educación no formal entre las 1.195 que respondieron a la encuesta, clasificadas según tipo de entidad (Riquelme, 1997).

Cuadro 5

Actividades de Educación No Formal realizadas por tipo de entidades (N: 1.195)

Entidad	Realizan actividades de Educación No Formal		
	Si	No	Total
Empresas	130	635	765
Sindicatos	99	92	191
Instituciones	186	53	239
Total	415	780	1.195

Fuente: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Datos Inéditos.

Un antecedente clave es el estudio realizado por Gallart (Gallart, 1989) trabajó con datos de los registros continuos de la “educación parasistemática” y del formulario vigente en 1985 de la Encuesta Permanente de Hogares. La autora evalúa que casi un 20% de la población adulta del área metropolitana tomaba cursos de educación no formal, de los cuales el 60% eran mujeres. “En la población económicamente activa el porcentaje es más alto: aproximadamente 25% ha tomado cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). Este documento también permite señalar que “la población más educada tiene mayores probabilidades de tomar cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). En este capítulo, más adelante se comprueba el incremento de dicha tasa de asistencia.

³⁴ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Registro Nacional de Educación No Formal en la perspectiva del trabajo 1985.

³⁵ En el relevamiento de carácter piloto que se realizó en 1986 se remitieron 3.393 formularios a empresas, sindicatos e institutos de Capital y Gran Buenos Aires, recibándose 1.195 respuestas.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 6 Personas adultas que realizaron cursos de educación no formal según nivel educativo y sexo. Gran Buenos Aires. 1985. En porcentajes.

Nivel educativo alcanzado	No Hizo	Hizo Cursos	
		Varones	Mujeres
Primario Incompleto	93,3	2,0	4,7
Primario Completo	63,7	14,6	21,7
Secundario Incompleto	54,4	20,3	25,3
Secundario Completo	31,8	29,3	38,9
Superior Incompleto	36,9	32,1	31,0
Superior completo	16,3	39,9	46,8

Fuente: EPH Mayo de 1985 en Gallart, M. A. (1989) “La diversificación del campo educativo”. IIPE. París.

Esta última evidencia, junto a otras referidas al acceso a la educación no formal según ramas de actividad económica o a los tipos de cursos realizados por las distintas poblaciones, han permitido caracterizar aspectos críticos en el campo de la educación no formal: este parece agudizar la diferenciación y segmentación del sistema educativo. Este fenómeno se ha caracterizado con el concepto de principio de avance acumulativo, según el cual “quien más educación tiene, más educación demanda y se apropia” (Sirvent, 1992)

La década del `90, es el escenario de importantes transformaciones socio-económicas y educativas derivadas tanto de las políticas económicas y laborales de corte neoliberal, como de las políticas educativas y la implementación acelerada de la Ley Federal de Educación.

En los últimos años el mundo de la formación para el trabajo ha sufrido una fuerte expansión y diferenciación a través de la multiplicación de instituciones y cursos. Las orientaciones de la política estatal hacia la generación de “cuasi-mercados activos de educación y formación”, postula la elevación de la calidad por vía de la competencia interinstitucional, la atención de ofertas puntuales con demandas puntuales y una gran dispersión de emprendimientos. Por ello la caracterización de la educación no formal para el trabajo resulta un terreno difícil y complejo.

Diversas medidas de política educativa y sociolaboral han incidido en la reciente expansión, diversificación y fragmentación de toda la educación no formal y, fundamentalmente, de aquella dirigida a la formación profesional y/o la capacitación. Entre tales medidas corresponde citar:

- la separación de funciones entre los sectores de educación y trabajo;
- los nuevos mecanismos de inducción de instituciones por vía de concursos públicos para acceder al financiamiento de acciones educativas y/o de formación para el trabajo;
- el surgimiento de numerosos programas sectoriales de apoyo a organizaciones de base u ONG's;
- los estímulos a emprendimientos culturales;
- la diversificación derivada de la transferencia de los servicios a las provincias;

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- la constitución de nuevas instituciones de capacitación vinculadas o inducidas por los mecanismos y programas antes citados.

Así, el Proyecto Joven, el Proyecto Microempresas u otros componentes del Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva, la Red de Capacitación Docente, etc. han promovido el surgimiento de “cuasi-mercados de capacitación de corto plazo” a través del estímulo a la creación de instituciones ad-hoc para atender diferentes necesidades u objetivos, concentrando recursos con escaso peso distributivo. Las estrategias del tipo “demand-driven” no orienta sobre temáticas ni necesidades, pues tiene “confianza” (y ciega) en que las demandas del mercado “harán surgir” o “plantear” los cursos necesarios para los puestos requeridos. Las evaluaciones ex-post de estas acciones están mostrando el altísimo costo y el mínimo efecto distributivo (Golbert y Giacometti; 1998; Riquelme; 1998).

El paquete de reformas que se propiciaron puso el énfasis en el nivel de educación básica, interpretada como primaria, excluyendo tanto a la educación técnica como a la formación profesional, por lo que no debe extrañar su desaparición formal de la estructura de la Ley Federal de Educación. Más aún, la formación de trabajadores calificados fue dejada principalmente en manos del sector privado.

La educación de adultos también es relegada de la estructura básica del sistema educativo y definida como un régimen especial de educación. En cuanto a sus objetivos es evidente la orientación de la “formación del productor” más que del ciudadano; a la par que no queda claro el tipo de instituciones y/o programas que encargados de su implementación.

En este contexto crítico de la calidad de la educación formal y de los fracasos de los emprendimientos de formación más allá de la escuela, el énfasis de la política educativa reciente, ha sido la transformación de la estructura, niveles y ciclos, a la vez que, la puesta en marcha de incentivos para cuasi-nuevos actores de la educación: nuevas instituciones pugnando por recursos para ofrecer capacitación y formación para la población trabajadora, sean estos docentes o trabajadores de la producción. Muestra de ello es la oferta en los periódicos y medios de comunicación que ha crecido en los últimos años (Riquelme; 1998).

La contracara son los fenómenos de exclusión social y educativa y los innumerables proyectos focalizados de formación y capacitación laboral, que están lejos de resolver la situación de riesgo educativo de esta población.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2.2. Heterogeneidad económica productiva y educación de los trabajadores

El análisis de la absorción de población por parte de las diferentes actividades económicas evidencia el tradicional comportamiento de actividades vegetativas con menor perfil tecnológico y, por lo tanto, menor nivel educativo relativo en su población ocupada. A lo largo de los últimos cincuenta años, los sucesivos cambios operados en la producción y en los procesos de trabajo coincidieron con variaciones en el perfil educativo de la mano de obra ocupada.

Ya J.C. Tedesco señalaba que la creciente heterogeneidad industrial de los '60 y '70 se dio en un contexto de sostenido estancamiento de la capacidad de la industria de generar empleo. (...) “Por estos motivos puede sostenerse que sobre el mejoramiento del nivel educativo de la mano de obra industrial actuaban simultáneamente la demanda de personal calificado, derivada del incremento tecnológico, el crecimiento de la educación en la población en su conjunto y el descenso de la participación obrera entre el personal empleado por la industria.” (Tedesco, 1977).

En esos años “la industria estaba progresivamente dejando de ser una opción ocupacional para los sectores educacionalmente rezagados. El mejoramiento del nivel educativo de la mano de obra industrial no se distribuye homogéneamente en el conjunto del sector sino que, por el contrario, adquiere diferencias significativas según las distintas ramas de la industria.” (Tedesco, 1977).

En un reciente estudio previo se analizó el perfil educativo de la población ocupada en las actividades económicas, correspondiente al Área Metropolitana para dos fechas distantes a los efectos de evaluar los cambios operados en el tiempo (Riquelme y Razquin; 1998).

La categorización del perfil educativo de los trabajadores ocupados permitió recomponer un estrato, uno alto, uno medio, y otro bajo y se analizaron las diferencias en más una década (1986-1997) y los desplazamientos positivos y negativos de los ocupados sectoriales. Pudo verificarse que:

- una mejora relativa del perfil educativo en las ramas industriales del ramo alimenticio y textil en gran medida determinado por los cambios tecnológicos;
- las restantes ramas mantienen un nivel medio de educación para sus trabajadores, pero con mejora o elevación del grupo con secundario incompleto y completo;
- las actividades de mayor nivel educativo mantienen la absorción de los trabajadores con educación superior completa, pero también registrando incremento relativo de este tramo, que pase a representar entre el 25% y el 50% cuando en 1986 absorbían hasta un 40%;
- los trabajadores de la actividad primaria se concentran en un bajo nivel educativo, frente a la situación polarizada de 1986;

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- cabe destacar la mejora del nivel educativo de la administración pública también originada en la reforma del Estado, que supuso cambios tecnológicos en los modelos de gestión.

A partir de la interpretación de la información sobre los cambios operados en el nivel educativo de los trabajadores en la economía³⁶ es posible señalar algunos de “los rasgos prevalecientes según sectores económicos en estos últimos veinte años:

- las Actividades Extractivas tienen la mayor proporción de trabajadores de bajo nivel educativo a lo largo de todos los años analizados, con excepción de una franja de trabajadores de nivel medio seguramente derivada de la cadena de valor de la Industria Alimentaria;
- la Industria Manufacturera es pareja en el nivel medio de su fuerza de trabajo, aunque, como podremos comprobar luego, tiene actividades vegetativas como las Textiles y Curtiembres que requieren muy baja educación;
- la Construcción se caracteriza por absorber fuerza de trabajo de menor nivel aunque hacia 2009 se inicia la incorporación de una franja de ocupados de nivel educativo medio, sin duda asociada a innovaciones técnicas dentro de la actividad;
- las actividades relacionados con los Servicios – sean financieros y empresariales o ligados a la enseñanza y la salud- se mantienen como los sectores que demandan trabajadores con mayor nivel educativo;
- la Administración Pública es un demandante preferencial de fuerza de trabajo de nivel medio” (Riquelme y Langer; 2014).

2.3. Asistencia de los trabajadores a la educación no formal

En el estudio previo (Gallart, 1989) sobre el Gran Buenos Aires de 1985, se destacaba la existencia de “una fuerte relación entre los logros en la educación formal y la propensión a tomar cursos, tanto en la población adulta total como para la población ocupada. La población más educada tiene más probabilidades de tomar cursos de educación no formal. Para la población total, 43,6% de los graduados de la educación superior ha tomado cursos de educación no formal, comparado como el 3,6% de la población que sólo alcanzó en nivel primario incompleto. Esta descripción de los datos muestra claramente que la educación no formal es complementaria de y no sustituto para la educación formal, y que la población que ha completado diferentes círculos de educación formal tiene más alta propensión a tomar cursos de educación no formal, que la población que ha abandonado el sistema educativo” (Gallart, 1998). En el Área Metropolitana la asistencia a cursos de formación y capacitación laboral según ramas de actividad económica alcanzaba a un 25,2% de la población ocupada en 1985.

En 1998 esa tasa ascendió al 31,2% lo cual indica un incremento de la participación, pero no tan grande si se piensa en que la expansión y diversificación de la oferta de educación no formal ha sido muy grande. Ello comprobaría que no son tan

³⁶Se recomienda consultar el trabajo original Riquelme, 2015, op. cit.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

pertinentes ni incidieron los costosos programas de formación para el empleo así como los programas joven orientados para poblaciones específicas.

Cuadro 7. Tasas de asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Área Metropolitana de Buenos Aires. Mayo 1998 y 2011. En porcentajes.

Población económicamente activa de 15 a 60 años 1998

	Población Económicamente Activa 15 a 60 años		
	Total	Ocupado	Desocupado
Asiste/ió	31,2 (1.559.229)	32,4 (1.391.118)	24,0 (168.111)
Total	100,0 (4.990.524)	100,0 (4.289.668)	100,0 (700.856)

(*) Asistencia actual y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

Población económicamente activa de 18 a 60 años. 2011.

Asistencia a ENF	PEA Total	Ocupado	Desocupado
Total	100,0	100,0	100,0
	493	444	49
Asiste/Asistió	46,9	47,7	38,8
	231	212	19

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Hacia 2011 según los datos de ArCaWall hay un decidido aumento de la tasa de asistencia, que llega a casi la mitad de la población 46,9% en la EPH total y un 47% entre los ocupados. Los desocupados pasan de un 24,0% de tasas de asistencia a la ENF a un 39,8%.

El comportamiento comparado por ramas de actividad, es posible realizarlo contrastando datos del Gran Buenos Aires en 1985 con los de PEA urbana del país por ramas, que más allá de las diferencias permite entrever si hay un incremento en las tasas sectoriales.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 8. Tasas de asistencia a cursos de educación no formal según ramas de actividad (en porcentajes): GBA en 1985, GBA en 1998 para la PEA urbana total y Área Metropolitana de Buenos Aires en 2011 para la PEA 18 a 64 años.

Ramas de actividad	GBA, 1985*	GBA, PEA urbana total, 1998**	AMBA, PEA 18 a 64 años, 2011***
Industria	18,9	25,4	31,3
Construcción	10,9	10,4	21,7
Comercio, restaurantes y hoteles	19,7	24,6	41,1
Servicios modernos		36,8	55,4
Transporte, almacenaje y comunicaciones	23,7		
Finanzas, seguros y administración pública	42,3		54,5
Servicios sociales personales y comunitarios	40,5	35,8	52,6
Otras	45,1	-	-
Sin especificar	33,4	25,8	55,6
Total	25,2	30,3	46,0

Fuente: * EPH Mayo de 1985 en Gallart, M. A. (1989) “La diversificación del campo educativo”. IIPE. París.

**Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

***Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Si bien no es posible afirmar una tendencia pues corresponde a unidades de análisis diferentes, el comportamiento es semejante en ambas fechas. Respecto a 1985, la población que trabajaba en el sector secundario, industria y construcción, tenían una participación relativamente baja en la educación no formal. Los trabajadores del sector terciario tenían una participación mayor que aquellos del sector secundario. La tasa más baja entre las otras ramas del sector terciario corresponde a las actividades comerciales (comercio, restaurantes y hoteles) donde una quinta parte de los trabajadores son atendidos por la educación no formal. La rama de transportes, almacenamiento y comunicación tienen alrededor del 25% de sus trabajadores realizando cursos de educación no formal (Gallart, 1989).

Las dos ramas que tienen mayor participación en la educación no formal son las finanzas, seguros y administración pública (42.3%) y los servicios sociales, personales y comunitarios, incluyendo a los servicios públicos y la educación (40,5%) (Gallart, 1989).

El comportamiento de la asistencia a la ENF de acuerdo al sector de actividades en 2011 según la encuesta de educación y trabajo durante toda la vida, muestra dos rasgos: una tendencia semejante entre ramas y un incremento en la tasa como ya fue advertido.

Un tema interesante es confirmar el principio de avance acumulativo en las ramas de actividad, evaluando si el mayor nivel educativo de las actividades económicas coincide con una también mayor asistencia a la educación no formal.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 9. Tasa de asistencia* a cursos de educación no formal según nivel educativo. PEA Urbana Total. Mayo de 1998. En porcentajes.

Ramas de actividad	PEA Urbana Total				
	PEA	Hasta	Secundario		Superior
	Total	Primario	Incompleto	Completo	
Total	30.3	10.2	23.1	38.0	55.7
1. Industria	25.4	11.8	19.7	35.7	51.2
2. Servicios modernos	36.8	9.9	22.0	39.5	58.0
3. Construcción	10.4	5.0	13.9	21.6	42.3
4. Comercio	24.6	9.5	19.4	31.5	44.9
5. Servicios sociales	51.4	16.5	35.9	53.2	63.4
6. Servicios Personales	19.5	10.7	25.5	31.9	36.1
7. Administración pública y defensa	42.2	13.5	37.0	48.5	58.0
8. Actividades primarias	23.3	8.5	30.6	25.3	46.7

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Las cifras en letra itálica señalan celdas con menos de 80 casos muestrales.

Fuente: Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

La hipótesis resulta comprobada. La PEA de las actividades ligadas a la educación y salud con educación superior –incompleta y completa – tiene las más altas tasas relativas, así como lo trabajadores de la administración pública y defensa.

También son llamativas las tasas de asistencia a educación no formal de trabajadores con educación secundaria completa del sector de los servicios sociales y de la administración pública y defensa. Allí los programas de formación de recursos humanos para el personal empleado, y para su promoción deben tener un gran peso.

2.4. Tipo de cursos de educación no formal

En 1985, en el Gran Buenos Aires los cursos de administración, comercio y habilidades informáticas atraían a la mayoría – casi la mitad- de los participantes de la educación no formal empleados en las ramas del comercio, restaurantes y hoteles, y a la mayoría de quienes trabajan en la finanzas, seguros y administración pública (Gallart, 1989). Los cursos de entrenamiento para maestros y graduados universitarios convocaban mayor proporción de trabajadores de los servicios sociales, personales y comunitarios (21,3%), que de otras ramas; seguidos por los trabajadores de finanzas, seguros y administración públicas (9,4%). El servicio doméstico realizaba en su mayoría cursos relacionados con profesiones femeninas (41,7%). También era importante la participación en estos cursos de trabajadores sector industrial (17,5%). Por su parte, en el sector de la construcción y del transporte y comunicación, los trabajadores preferían cursos de oficios.

La asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal fue organizada de acuerdo a los campos científicos de origen de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, UNESCO; 1997). Se listan a continuación los cursos

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

comprendidos en los grupos y sectores que tienen mayor peso en la PEA para 1998 y según la encuesta ArCaWall en 2011.

Cuadro 10 Cursos de educación no formal de mayor presencia en la PEA. PEA Urbana Total: Mayo de 1998 y Muestra ArCaWall/Área Metropolitana de Buenos Aires 2011.

Grupos CINE*	Tipo de cursos	Peso relativo	
		1998**	2011***
1.	Educación y ciencias de la educación Comprende mayoritariamente los cursos de capacitación y formación docente, tales como, capacitación directiva, contenidos y cambios curriculares (CBC), formación didáctica; etc.	4,8%	5,1%
2.1.	Artes Se destacan los cursos de dibujo, pintura, escultura, cerámica, contenidos en la categoría Bellas Artes; y también los cursos de danza, teatro, folklore y canto (artes del espectáculo) y de cine, publicidad, fotografía y demás artes gráficas.	6,7%	13,6%
2.2.	Humanidades Es muy importante la asistencia de la PEA a cursos de idiomas extranjeros (10,3%), fundamentalmente inglés y francés; los cursos de contenido religioso así como los de temáticas históricas y filosofía, atraen un grupo muy reducido de población.	12%	15,3%
3.4.	Enseñanza comercial y administración Incluye cursos de comercio, comercialización, ventas, gestión financiera, administración bancaria, seguros, contabilidad, gestión y formación de secretarías. La asistencia de la PEA a estos cursos es bastante pareja, destacándose los de gestión (organización y administración de empresas, administración de personal, capacitación directiva, organización y administración de microemprendimientos), los de comercialización (marketing, comercio exterior, técnicas de ventas) y, en tercer lugar, el secretariado (secretariado ejecutivo, dactilografía, mecanografía, redacción administrativa y comercial).	8,9%	9,4%
4.8.	Informática Incluye cursos con distinto nivel de complejidad, desde el manejo de programas utilitarios de tipo estándar (procesador de textos, planillas de cálculo), hasta el nivel de la concepción y programación informática (programador de sistema de bases de datos, animación computada, realidad virtual), pasando por el procesamiento de datos (manejo de bases de datos, operador de pc) y el manejo de redes y sistemas operativos. Es al nivel de los cursos sobre utilitarios y de procesamiento de datos, donde se concentra la asistencia de la PEA a este tipo de cursos.	29,3%	10,2%
5.2.	Ingeniería y profesiones afines Se trata de cursos de tipo técnico, tales como electricidad, electrónica, mecánica, mantenimiento de vehículos, también se incluyen cursos con mayor nivel de complejidad ligados a las ingenierías. La PEA se distribuye en forma pareja entre ellos, sin embargo, es mayor la asistencia a cursos en mecánica, fundamentalmente del automotor, y electricidad, del tipo domiciliaria.	6,6%	14,9%
6.2.	Agricultura, silvicultura y pesca	0,6%	0,4%
7.2.	Medicina Este rubro se refiere a cursos de especialidades médicas (cardiología, fonoaudiología, medicina interna, anatomía, fisiología; etc.), servicios médicos (nutrición, farmacia, rehabilitación, prótesis, kinesioterapia), enfermería y servicios dentales (auxiliar de odontología, técnico de laboratorio dental, odontología). La mayor concentración en las especialidades médicas y luego en los cursos para enfermeros.	5,8%	7,2%
8.1.	Servicios personales Incluye actividades deportivas y recreativas (educación física, gimnasia, yoga, fútbol) mayoritarias entre las demás este grupo; cursos relacionados a la estética personal, como, peluquería maquillaje, depilación, manicuría; y cursos del sector comercial de hoteles y restaurantes (fundamentalmente cocina) y	9,2%	9,4%

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

	viajes y turismo.		
--	-------------------	--	--

* Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). UNESCO. 1997

Fuente:

**Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998.

***Elaboración propia sobre la base de a) Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE- FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.

Mientras la PEA urbana participaba en 1998 mayoritariamente en cursos de informática, en el 2011 se diversifica y es significativa la mayor participación en cursos de ingeniería, industria y construcción, sin duda acordes con las tendencias del empleo en el aparato productivo, y además coincide con las características de la muestra con una mayor representación en la construcción.

Los cursos de humanidades comprenden, fundamentalmente, aquellos referidos al aprendizaje de un idioma, que ocupan el segundo lugar en las preferencias de la población activa, y siguen siendo proporcionalmente más demandados.

Los cursos relacionados con los servicios personales, tales como actividades deportivas y recreativas, cursos de peluquería y tratamientos de belleza y viajes y hotelería, concentran a casi un 10% de la PEA urbana en ambas fechas. Luego, los cursos de carácter administrativo y comercial, que corresponden a: marketing, comercio exterior, ventas, gestión y administración bancaria, atraen al 8,9%. Y en el 2011 es en este tramo donde aparece el acceso a cursos de informática, que baja en más de la mitad en peso relativo en el conjunto. También se observa un tramo de asistencia a cursos relacionados con la medicina en todos sus niveles, que aumenta porcentualmente hacia el 2011.

Bibliografía

- Gallart, M. A. (1989), *The diversification of the educational field in Argentina*. IIPE Research Report n° 73. International Institute for Educational Planning. París.
- Golbert, L y Giacometti, C. (1998), “Programas de empleo e ingresos en Argentina”, en Troyano, A. A., Golbert, L, Giacometti, C. et. al.: *Programas de empleo e ingresos en América Latina y el Caribe*. BID/OIT.
- Nun, J. (1969c). Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 2, 178-236.
- Red Federal de Información Educativa (1999), *Situación educativa: diferenciación económica y regional*. Documento RedFIE. Elaborado por Graciela C. Riquelme. RedFIE. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Red Federal de Información Educativa (1998), *Características educativas de la población del Gran Buenos Aires 1998: acceso y permanencia en la educación formal, acceso a la educación no formal, grupos con problemas y excluidos del sistema*. Documento RedFIE. Elaborado por Graciela C. Riquelme. RedFIE. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1982) “Efectos ocupacionales de los proyectos de inversión: Metodología y aplicación al caso de la promoción industrial en la República Argentina”. *Proyecto PNUD/OIT ARG/77/004 y ARG/81/008* Noviembre 1982.
- Riquelme, G. C. (1978) *Situación Social*. Serie Estudios de la Población Argentina N° 2. Volumen IV FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población) y FUDAL: (Fundación para el Desarrollo de América Latina. Análisis Poblacional de la Argentina). Buenos Aires.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”.

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Riquelme, G. C. y Equipo (1998), *La oferta de formación para el trabajo: mercado de ilusiones de corto plazo*. CONICET/UBACyT/IIICE. 1998. Mimeo.
- Riquelme, G.C., Herger, N. y Magariños, E. (1998) *Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo*. IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 4 a 6 de Noviembre de 1998. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires. (en prensa).
- Riquelme, G.C., Razquin, P. (1998), *Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo*. IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 4 a 6 de Noviembre de 1998. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires. (en prensa).
- Riquelme, G. C. (2015) “La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) “La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.
- Riquelme, G. C. (2000) *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. Serie Estudios. MECOVI-Argentina. INDEC. BID. BM.CEPAL*. Enero. En: <http://www.indec.mecon.ar/mecoviargentina/publicaciones.asp>
- Riquelme, G. C. (1997), *Estudio para la educación técnica y la formación profesional en América Latina. El caso de la Argentina*. Documento de Trabajo n° 15 del Instituto de Investigaciones en Elaborado para la UNESCO-OREALC Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1997), *Mujer y educación en Argentina* Documento de trabajo N° 17. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Riquelme, G. C. (1996), *Crecimiento, competitividad y exclusión en América Latina: la construcción de alternativas desde la educación y la formación para el trabajo*. OEA. Washington. (En prensa).
- Sirvent, M. T. (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina"; en IIICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IIICE). Año 1, N° 1. Universidad de Buenos Aires. Buenos. Aires.
- Tedesco, J. C. (1977), *Educación e industrialización en Argentina*. Proyecto DEALC-UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires.
- UNESCO. (1997) *Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE)*. Washington.
- Wiñar, D. (1988) *La formación profesional en Argentina*. CINTERFOR. OIT. Montevideo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Las características laborales y educativas de los trabajadores en Argentina y Canadá: alcances y limitaciones de la comparación entre la encuesta Wall y ArCaWall

Autoras: Graciela C. Riquelme³⁷ y Natalia Herger³⁸

La encuesta “Work and Lifelong Learning” (WALL) fue diseñada por el Centre for the Study of Education and Work (CSEW) del Ontario Institute for Studies of Education (OISE) de la University of Toronto, dirigido por el Dr. David W. Livingstone, para ser aplicada a la población adulta de Canadá en 2004 y su aplicación más reciente fue 2010³⁹.

El objetivo WALL es caracterizar las actividades de trabajo y aprendizaje de los adultos canadienses y probar las percepciones de los trabajadores sobre los cambios recientes en dimensiones claves del trabajo pago y no pago, y sus impactos en las prácticas de aprendizaje. Los contenidos principales son la caracterización de la educación formal, no formal y las prácticas de aprendizaje informal de la población adulta, es decir de 18 años y más, su vinculación con el trabajo y otras áreas de la vida social.

La adaptación de WALL y la posterior aplicación en el Área Metropolitana de Buenos Aires se enmarca en la invitación del centro de investigación canadiense al equipo del país: el Dr. David Livingstone, del Centre for the Study of Education and Work (CSEW) de la Universidad de Toronto ofreció a la Dra. Graciela C. Riquelme, como Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) la posibilidad de replicar la investigación realizada en Canadá.

Así, la encuesta ArCaWall “Argentina Canada Trabajo y Educación a lo largo de la vida” es una adaptación autorizada de la encuesta Wall “Work and lifelong learning”, elaborada por el Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-IIICE/UBA) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE) de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del proyecto de investigación “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”⁴⁰.

³⁷ Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras CONICET/UBA. Correo electrónico: griquelm@filo.uba.ar

³⁸ Investigadora del Programa Educación, Economía y Trabajo-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras CONICET/UBA. Correo electrónico: nath@filo.uba.ar

³⁹ Livingstone, D.W. & A. Scholtz (2006) *Work and Lifelong Learning in Canada: Basic Findings of the 2004 WALL Survey*. CSEW-OISE, Universidad de Toronto, Canada.

⁴⁰ Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267. Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El desafío teórico conceptual de la adaptación del cuestionario de WALL “Work and Lifelong Learning” para su utilización en Argentina parte de reconocer las diferencias que existen entre la estructura social, la dinámica del mercado de trabajo y la educación y la formación para el trabajo en Argentina y Canadá.

Esta ponencia presenta resultados de la primera aplicación de la encuesta ArCaWall en una perspectiva comparada con los resultados de la encuesta WALL en 2004 y 2010; advirtiendo las limitaciones de este ejercicio en tanto se realiza entre un país (Canadá) y un área (Área Metropolitana de Buenos Aires), aunque se trate de la más poblada de la Argentina. Además la muestra de ArCaWall tiene limitaciones respecto a la estructura de ocupaciones que dificultan la representatividad de algunos análisis (Riquelme y Herger, 2015)

Este trabajo compara las características de la situación educativa tanto desde el perfil educativo formal de la población, la educación no formal y los aprendizajes informales, explorando la situación de los trabajadores jóvenes y adultos en Canadá y Argentina. El análisis recupera la perspectiva de los jóvenes y adultos encuestados en Canadá y en el Área Metropolitana de Buenos Aires respecto a: los requerimientos de educación formal y no formal de los trabajadores y su utilización en los puestos, los cambios operados en los perfiles de los puestos de trabajo y respecto a la correspondencia entre estos requerimientos y la educación de los trabajadores.

1. Acceso al sistema educativo, la educación no formal y los aprendizajes informales

La perspectiva teórica general de los estudios del CSEW considera que existe un continuum entre la educación formal, la educación no formal y los aprendizajes informales. Siguiendo el marco conceptual de WALL “los sitios del aprendizaje conforman un continuum desde las respuestas espontaneas de la vida cotidiana hasta la participación en los programas más organizados de educación formal (Livingstone; 2009). La educación formal corresponde a la instrucción graduada por la edad, guiada por un docente y estructurada burocráticamente en instituciones primarias, secundarias y terciarias. La educación de adultos o educación continua incluye una diversidad de

IIICE/UBA), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

⁴¹ Riquelme, G. C. (1999) Argentina: características educativas de la población urbana. Documento de Sistematización de Información Básica del Módulo de Educación de la EPH 1998. *Documento 10. Dirección General de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación*. Buenos Aires. 1999. Publicado en página web: www.diniece.me.gov.ar/documentos/doc10_eph.pdf.

Riquelme, G C., con la asistencia de Herger, N. Características educativas de la población del aglomerado del Gran Buenos Aires. *Informe n° 7 y n° 8. Dirección General de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación*. Buenos Aires. 1998. Publicado en página web: www.diniece.me.gov.ar/documentos.

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

cursos y talleres guiados por docentes en muchos ámbitos institucionales, desde escuelas hasta lugares de trabajo y centros comunitarios.)⁴²

Por su parte el aprendizaje informal incluye a cualquier aprendizaje no institucionalizado en el que los adultos eligen comprometerse. El aprendizaje informal intencional se distingue del aprendizaje informal más tácito, así como de las percepciones cotidianas y de la socialización general, por la identificación consciente por parte de las propias personas de las actividades como aprendizaje significativo (Livingstone, 2005: 9).

El PEET-IICE/UBA desarrolló la noción de educación y formación para el trabajo que postula como vertebrales del proyecto formativo de los sujetos tanto a la educación formal a lo largo del sistema educativo como al conjunto de instancias de diverso grado de formalización que los ciudadanos tienen o no oportunidad de desarrollar en el mundo del trabajo. Esto supone reconocer que una educación primaria y secundaria de calidad en términos de “saberes socialmente necesarios”, o como “educación general y científico tecnológica” es la única garantía para construir un proyecto de aprendizajes continuos a lo largo de la vida. Nadie aprende sino sobre la base de lo aprendido (De Moura Castro; 1984) en términos de estructura sobre la que se asientan los futuros saberes (Riquelme, 2015, 2010 y 2003).

Ello exige la articulación y complementariedad de diversas instancias de educación y formación (Riquelme; 1985 y 1997): la educación formal, tanto para niños y adolescentes como para los adultos que abandonaron tempranamente el sistema; la educación no formal, que garantice la formación continua de la población económicamente activa; los espacios de educación informal en el lugar de trabajo, que corresponden a los llamados procesos de “training in the job” y dependen de los perfiles de base de la población ocupada, el tipo de grupo humano de trabajadores, sus niveles educativos y tipo de integración laboral.

Se reconoce la necesidad de establecer puentes entre las distintas modalidades de formación lo que implica reconocer y certificar los saberes adquiridos en cada instancia formal, no formal e informal, recuperando un enfoque global de educación.

⁴² Para profundizar en esta perspectiva se recomienda ver Livingstone (2015) *Recent Surveys of Learning and Work in Canada and Potential Relevance for Argentina*, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.

También puede consultarse Riquelme (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: ideas, orientaciones y debates en Argentina y Canadá*; en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La encuesta canadiense indaga la situación de los ocupados canadienses respecto al acceso a la educación no formal y al desarrollo de aprendizajes informales vinculados a sus ocupaciones en función de la dedicación horaria al empleo, la posición en la estructura ocupacional, es decir el tipo de jerarquía que llega a detentar en la escala de las unidades empresarias o su trabajo profesional. Ello a la vez les permite indagar sobre las perspectivas de esa población ocupada respecto a los cambios operados en los requerimientos de trabajo en la economía canadiense, que afectan o afectaría sus puestos de trabajo.

En la encuesta previa aplicada en Argentina el acceso de los trabajadores a la educación no formal de acuerdo a la heterogeneidad económico productiva, el tipo de ocupaciones en el conjunto de la PEA del país en 1998 es un interesante primera aproximación al tema (Riquelme, 2000 y 2015)⁴³. La encuesta adaptada de ArCaWall aborda las mismas cuestiones que la canadiense, y recupera las posibilidades de comparaciones con el módulo anterior de la EPH Argentina (Módulo sobre Educación EPH – 98), pero los límites de la muestra de ArCaWall en cuestiones referidas a la estructura ocupacional son significativos, y no permiten expandir o atribuir estas afirmaciones al conjunto de la población ocupada.

2. Heterogeneidad productiva y educación formal y no formal de los trabajadores en Canada y el Area Metropolitana de Buenos Aires⁴⁴

En Canadá, la comparación entre los datos de la encuesta NALL de 1998 y los de WALL 2004 sobre la participación en educación no formal de adultos muestran la participación de los trabajadores según condición de actividad en cursos de educación no formal. Los ocupados de tiempo completo realizan cursos de manera más activa que los de medio tiempo. Entre los desempleados (incluyendo los oficialmente desempleados, los alejados del trabajo por otras razones y desocupados desmotivados), la participación en cursos de educación de adultos parece haberse incrementado significativamente durante este período. Esto puede reflejar tanto un énfasis creciente en las credenciales para (re)ingresar al empleo, y una insistencia creciente acerca de la mejora de habilidades en el discurso público acerca del mercado de trabajo en una

⁴³Riquelme, G. C. (2015) “*La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires*”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.

⁴⁴Se sigue Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) “*La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires*”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

economía basada en el conocimiento. En 2010 se mantiene la tendencia a una mayor participación de los desocupados, superando a los ocupados full y part time.

Cuadro 1. Tasa de participación de la población económicamente activa en cursos por situación laboral. Canadá. 1998, 2004 y 2010. En porcentajes.

Situación laboral	1998	2004	2010
Total	53	53	53
	1072	6441	1316
Empleado Full-time	50	46	51
Empleado Part-time	42	39	52
Desempleado	26	50	76

Fuentes: NALL survey, 1998, WALL survey, 2004, WALL Survey, 2010

En la encuesta ArCaWall en cambio, son los adultos ocupados quienes más asisten o asistieron a cursos de educación no formal, seguidos por los desocupados; mientras la población inactiva tiene o ha tenido una menor asistencia a cursos de educación no formal.

Cuadro 2. Población económicamente activa por asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Asistencia a ENF	Total	Condición de actividad		
		Ocupado	Desocupado	Inactivo
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
	623	444	49	130
Asiste	15,4	17,3	12,2	10,0
Asistió en los últimos 12 meses	8,5	9,5	12,2	3,8
Asistió en los últimos 5 años	19,9	20,9	14,3	18,5
No asistió	56,2	52,3	61,2	67,7

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Ello coincide con resultados de estudios previos realizados sobre la base del módulo especial de educación de 1998 y la encuesta de desarrollo social y condiciones de vida de 1997 y 2001 (Riquelme, 2000 y 2001).

El rol de la educación formal como reproductora de las clases sociales ha sido bien documentado. El éxito escolar ha reflejado largamente la transmisión laboral y familiar de códigos culturales (Bourdieu, 1984), así como el acceso a fondos adecuados basado en la clase. Investigaciones canadienses encontraron que los chicos de familias en clases ocupacionales superiores, cuyos padres comúnmente han alcanzado éxitos educativos, han sido mucho más propensos a ganar credenciales universitarias y mejores trabajos (Curtis, Livingstone, & Smaller, 1992). En Canadá, las clases ocupacionales en la fuerza laboral actual continúan siendo altamente diferenciadas en términos de la proporción en que obtienen un título universitario: cerca de la mitad de los empleados profesionales y alrededor de un tercio de todos los grandes empleadores y gerentes, contrastando con el 10% de los trabajadores de servicio y el 4% de los trabajadores industriales. Pero, como previamente notamos, la obtención de algún tipo de certificado post secundario ha crecido muy rápidamente en Canadá en décadas recientes. En consecuencia, la asociación largamente establecida entre éxito escolar y participación en

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

educación de adultos (Peters, 2004) puede estar jugando un rol menguante en el ciclo de la reproducción de clases.

Cuadro 3. Ocupados por clase ocupacional según nivel educativo, realización de cursos y de aprendizaje informal relacionado al trabajo educativo alcanzado. Canadá. 1998, 2004 y 2010. En porcentajes.

Clase ocupacional	Título universitario			Realizó algún curso de educación no formal			Participación en el aprendizaje informal relacionado con el trabajo		
	1998	2004	2010	1998	2004	2010	1998	2004	2010
Total	18	21	27	56	53	56	86	87	89
	950	5366	1192	953	5436	1192	940	5428	1191
Grandes empleadores	33	35	25	55	67	50	100	87	75
Pequeños empleadores	33	23	16	52	46	42	87	88	80
Cuenta propia	22	22	24	47	46	44	83	87	78.2
Gerentes	25	34	42	71	68	64	96	92	97.9
Profesionales	49	46	53	73	67	69	88	92	94
Supervisores	10	14	10	50	54	64	95	88	94.8
Trabajadores de servicios	9	10	15	59	52	51	83	84	89.5
Trabajadores de industrias	4	4	7	35	41	46	83	84	86.8

Fuentes: NALL Survey, 1998; WALL Survey, 2004; WALL Survey, 2010.

Las diferencias en la participación en cursos entre grandes empleadores, gerentes y profesionales por un lado, y trabajadores de servicio e industriales por el otro, parece haber decrecido en años recientes, en parte debido a que los últimos han incrementado significativamente en el logro de un título post secundario. Ambas tendencias se mantienen en el período 2004 a 2010.

Antes de iniciar el análisis de las respuestas de ArCaWall, cabe recordar las características de la muestra del Área Metropolitana de Buenos Aires referidas a la sobrerrepresentación de trabajadores por cuenta propia y los trabajadores de los servicios en comparación con la muestra de la encuesta de hogares en 2011. El tamaño de la muestra (800 casos) también limita ciertos análisis referidos a grupos específicos dada la cantidad de casos muestrales.

Cuadro 4. Ocupados de 18 a 64 años por clase ocupacional según nivel educativo, realización de cursos de educación no formal y de aprendizaje informal relacionado al trabajo educativo alcanzado. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Clase ocupacional	Secundario completo/ superior incompleto	Superior completo y más	Realizó un curso en los últimos 12 meses	Realizo algún aprendizaje informal
Total	39,0	19,7	26,5	61,8
Grandes empleadores		0,0	0,0	0,0
Pequeños empleadores	38,1	38,1	23,8	76,2
Trabajadores por cuenta propia	33,8	16,6	25,2	58,3
Managers	22,2	77,8	44,4	77,8
Supervisores	52,6	15,8	42,1	89,5
Trabajadores profesionales	24,4	75,6	42,2	77,8
Trabajadores de servicios	49,4	7,5	22,5	55,0
Otros trabajadores de servicios	54,8	8,9	23,7	57,8
Empleadas domésticas	20,0	0,0	16,0	40,0
Trabajadores industriales	33,9	3,6	21,4	60,7

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Aclaradas estas limitaciones, es posible describir el perfil educativo de los ocupados encuestados por la ArCaWall:

- los trabajadores profesionales y los managers tienen el más alto perfil educativo, ya que las tres cuartas partes del grupo encuestado tiene superior completo y más, es decir, similares a la situación canadiense;
- otro grupo de muy buen nivel educativo son los pequeños empleadores con un 38,1% con superior completo y más
- luego siguen con un nivel promedio de educación los supervisores y trabajadores de servicios y con un nivel algo menor los trabajadores industriales;
- ya con menor nivel que el conjunto siguen los trabajadores cuenta propia ;
- el resto de los ocupados que son los que representan la mayor parte de los ocupados de la muestra tienen muy bajo nivel educativo.

Un antecedente clave es el estudio realizado por Gallart (Gallart, 1989) que trabajó con datos de los registros continuos de la “educación para-sistemática” y del formulario vigente en 1985 de la Encuesta Permanente de Hogares. La autora evalúa que casi un 20% de la población adulta del área metropolitana tomaba cursos de educación no formal, de los cuales el 60% eran mujeres. “En la población económicamente activa el porcentaje es más alto: aproximadamente 25% ha tomado cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). Este documento también permite señalar que “la población más educada tiene mayores probabilidades de tomar cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). En este capítulo, más adelante se comprueba el incremento de dicha tasa de asistencia” (Riquelme, 2000:29)

Reconocida la hipótesis de avance acumulativo (Gallart, 1989, Sirvent, 1991, Riquelme, 2000) el acceso a cursos o incluso el reconocimiento de aprendizajes informales está asociado a estas condiciones educativas de la población ocupada. De acuerdo a la encuesta ArCaWall la realización de cursos de los ocupados encuestados parecería seguir comprobando este patrón de ventajas para los más educados, pues los grupos ocupacionales con mayor educación hacen más cursos de educación no formal, especialmente managers y trabajadores profesionales. Llama la atención el alto porcentaje de realización de cursos de los supervisores encuestados. Ello podría deberse a las transformaciones tecnológicas de las actividades industriales en la última década.

Esta hipótesis contrasta con la situación de los trabajadores canadienses, pues como afirma David W. Livingstone “la adquisición continua de habilidades es más frecuente de lo que a menudo se supone entre las clases laborales más bajas” (Livingstone al. alt.; 2006). Al respecto cabe precisar que:

- el volumen del aprendizaje informal entre los encuestados en el Área Metropolitana de Buenos es menor que en Canadá;

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- el mayor porcentaje de aprendizaje informal se registra en el grupo de supervisores encuestados, que es un grupo ocupacional vinculado a los procesos de modernización tecnológica;
- le siguen los trabajadores profesionales, managers y pequeños empleadores, con niveles menores al promedio canadiense;
- el resto de los grupos ronda entre los 50% y 58%.

En la encuesta ArCaWall el análisis debe ser cauto por el tamaño muestral para las actividades productivas y sociales.

Cuadro 5. Ocupados de 18 a 64 años por rama de actividad según nivel educativo, realización de cursos de educación no formal y de aprendizaje informal relacionado al trabajo educativo alcanzado. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Rama de actividad	Secundario completo/ superior incompleto	Superior completo y más	Realizó un curso en los últimos 12 meses	Realizo algún aprendizaje informal
Total	39,0	19,7	26,5	61,8
Industria manufacturera	26,3	10,5	15,8	59,6
Transporte y EGA	44,8	3,4	27,6	65,5
Construcción	14,0	7,0	7,0	55,8
Comercio y hoteles y restaurantes	53,9	10,1	16,9	50,6
Servicios financieros, inmobiliarios y empresariales	46,5	37,2	46,5	67,4
Administración pública, defensa y Seguridad Social	52,4	28,6	19,0	81,0
Enseñanza, Salud y otros servicios sociales, personales y comunitarios	40,0	35,0	39,3	70,7
Servicio doméstico	26,5	0,0	17,6	38,2
Actividades no bien especificadas	40,0	20,0	40,0	100,0

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Algunas observaciones provisorias:

- los ocupados de las actividades de servicios financieros, enseñanza, salud y otros servicios, construcción y comercio y hoteles desarrollan más cursos;
- el aprendizaje informal reconocido por los trabajadores es mayor en la administración pública, servicios financieros, enseñanza, salud y otros servicios, transporte y EGA.

El análisis de los resultados de la ArCaWall para la asistencia de los ocupados según categoría ocupacional reafirma el comportamiento previo de beneficio y mayor actividad entre los de mayor educación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 6. Ocupados de 18 a 64 años por categoría ocupacional según nivel educativo, realización de cursos de educación no formal y de aprendizaje informal relacionado al trabajo educativo alcanzado. Área Metropolitana de Buenos Aires, 2011. En porcentajes.

Categoría ocupacional	Secundario completo/ superior incompleto	Superior completo y más	Realizó un curso en los últimos 12 meses	Realizo algún aprendizaje informal
Total	39,0	19,7	26,5	61,8
Cuenta propia	34,0	17,3	25,0	59,0
Socio, patrón, empleador	36,8	36,8	26,3	78,9
Empleado u obrero	45,1	23,0	28,3	64,3
Empleada doméstica	18,2	0,0	13,6	36,4
Otros	30,0	5,0	30,0	65,0

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Los socios patrones y empleadores encuestados superan el promedio en la realización de aprendizajes informales, seguidos por los empleados u obreros.

3. Cambios en los requerimientos educativos de los puestos de trabajo

Las encuestas NALL y WALL han abordado los requisitos de los puestos de trabajo a partir de las percepciones de los propios trabajadores acerca de las habilidades, la formación y el nivel educativo necesario para realizar sus trabajos.

Más de la mitad de la fuerza laboral de Canadá en 2004 reportó que el nivel de habilidades requerido para realizar su trabajo había aumentado a lo largo de los últimos 5 años, cerca del 40% dijo que dicho nivel se mantuvo y sólo un 3% declaró un decrecimiento. Este hallazgo sugiere que el proceso de “des-habilidad” predicho en los años 1970 por Braverman (1974) no ha ocurrido en una manera evidente para muchos trabajadores. Anteriores encuestas han encontrado que, cualquiera sea su experiencia relacionando sus propias habilidades y los requisitos laborales, la mayoría de los trabajadores comparten una creencia general de que hay más destreza involucrada en el trabajo remunerado de hoy en día que en el de una generación atrás (ver Livingstone, Hart, & Davie, 1999). Los datos de 2010 dan cuenta que esta tendencia se mantiene.

Entre los encuestados del Gran Buenos Aires hay una mayor percepción de variaciones en el nivel de habilidad requerido en los últimos 5 años que podría coincidir con el menor nivel educativo de la fuerza de trabajo. Sin embargo, se trata de una diferencia leve si se considera que en 2010, el 61% de los ocupados canadienses indica que aumentó el nivel de habilidad requerido y entre los encuestados de ArCaWall ese grupo representa el 65% de los ocupados. Sin embargo nuevamente corresponde recordar las características restrictivas de la muestra, y relativizar estas afirmaciones de los encuestados.

La complejidad del conocimiento requerido por el trabajo en Canadá ofrece evidencia de que el tiempo de formación para puestos específicos se incrementó entre 1983 y 2004. Este cambio ascendente involucró la caída del número de trabajos que

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

requerían sólo unos días o menos de capacitación (de un cuarto al 15%), mientras que los trabajos que necesitaban más de un año de capacitación se incrementaron de un cuarto a alrededor del 40%. A pesar de estos cambios, más del 40% de los trabajos todavía forma a trabajadores por menos de 3 meses para ganar competencia. No ha habido cambios significativos entre 2004 y 2010.

Cuadro 7. Empleados por percepción acerca del tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia para realizar su ocupación según condición de actividad. Canadá. 1983, 2004 y 2010. En porcentajes.

Tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia	1983	2004	2010
Total	100	100	100
	1717	4587	
Unos pocos días o menos	25	14	15
De 1 semana a un mes	17	15	14
De 1 a 3 meses	15	14	14
3 a 6 meses	8	8	7
6 meses a 1 año	10	7	8
1 a 3 años	13	21	21
Más de 3 años	12	21	21

Fuentes: Canadian Class Structure Survey, 1983; WALL Survey, 2004.

Pese a las diferencias ya mencionadas entre el perfil de las muestras, la distribución de respuesta sobre el tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia para realizar su ocupación no difiere entre Wall y ARCaWall.

Cuadro 8. Empleados de 18 a 64 años por percepción acerca del tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia para realizar su ocupación según condición de actividad. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia	Total	Managers	Supervisores	Trabajadores profesionales	Trabajadores de servicios	Empleadas domésticas	Trabajadores industriales
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	289	9	19	45	135	25	56
Unos pocos días o menos	13,8	0,0	0,0	0,0	18,5	36,0	10,7
De una semana a un mes	15,6	0,0	5,3	2,2	19,3	24,0	19,6
De 1 a 3 meses	14,5	0,0	26,3	8,9	16,3	12,0	14,3
Más de 3, hasta 6 meses	5,5	11,1	0,0	0,0	7,4	0,0	8,9
Más de 6 meses hasta un año	6,6	0,0	10,5	4,4	6,7	0,0	10,7
1 a 3 años	5,9	0,0	5,3	13,3	4,4	4,0	5,4
Más de 3 años	17,0	55,6	26,3	51,1	7,4	0,0	10,7
Depende de la persona	21,1	33,3	26,3	20,0	20,0	24,0	19,6

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

El análisis de la respuesta según clase ocupacional permite plantear la siguiente observación provisoria sobre la base de ArCaWall: los trabajadores de menor nivel de responsabilidad y en tareas de menor complejidad se orientan a formaciones y aprendizajes más cortos, mientras que managers, trabajadores profesionales y en parte los supervisores (26,3%) indican requerirían de períodos más largos.

Otro indicador acerca de los cambios efectivos en los requisitos laborales es el nivel general de educación formal, las credenciales de entrada que los ocupantes de los

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

puestos juzgan normalmente necesarias para quienes realizan su tipo de trabajo. El cuadro 9 sintetiza los cambios reportados por los trabajadores canadienses entre 1983 a 2004. En general, apenas un poco más de un cuarto de los empleados estimó que sus trabajos requerían completar la educación post secundaria en 1983. Este estimado aumentó a 45% en 2004. La mayor parte del incremento en los requisitos de educación post secundaria parece haber ocurrido en trabajos industriales y de servicios, ambos en declive en términos de proporción de la fuerza laboral. En 2010, más de la mitad de los empleados opina que su puesto requiere contar con educación post secundaria y es entre los supervisores donde se destaca un importante incremento entre quienes opinan que es necesaria más educación.

Cuadro 9. Empleados por clase ocupacional según opinión acerca de la educación requerida para ingresar a la ocupación que realiza. Canadá. 1983, 2004, 2010. En porcentajes.

Clase ocupacional	Se requiere educación post secundaria		
	1983	2004	2010
Total	28	45	58
	1462	3877	980
Gerentes	75	67	71
Supervisores	39	31	48
Empleados profesionales	87	81	89
Trabajadores de servicios	16	35	42
Trabajadores de industrias	10	20	28

Fuentes: Canadian Class Structure Survey, 1983; WALL Survey, 2004; WALL Survey, 2010

Entre los encuestados del Gran Buenos Aires, solo el 22,1% de los empleados piensa que se requiere educación superior incompleta o completa, mientras que más del 30% opina que se requiere educación secundaria completa. Cabe destacar que casi un tercio considera que no hay requerimientos educativos específicos para ingresar al puesto y que un grueso de estos ocupados se desempeña en tramos de menor formalidad de la economía.

Cuadro 10. Empleados de 18 a 64 años por clase ocupacional según opinión acerca de la educación requerida para la ocupación que realiza. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Clase ocupacional	Educación general que se pide o exige para hacer la ocupación que usted realiza/realizaba					
	Total	No hay requerimientos educativos específicos	Solamente escuela primaria	Educación secundaria incompleta	Educación secundaria completa	Superior
Total	100,0	32,5	12,8	1,7	30,8	22,1
Managers	100,0	11,1	0,0	0,0	33,3	55,6
Supervisores	100,0	21,1	10,5	0,0	42,1	26,3
Trabajadores profesionales	100,0	2,2	0,0	0,0	11,1	86,7
Trabajadores de servicios	100,0	39,4	15,0	2,5	36,3	6,9
Otros trabajadores de servicios	100,0	31,1	16,3	2,2	42,2	8,1
Empleadas domésticas	100,0	84,0	8,0	4,0	4,0	0,0
Trabajadores industriales	100,0	44,6	19,6	1,8	26,8	7,1

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A lo largo de los anteriores cinco años, alrededor de dos tercios de los trabajadores canadienses ocupados había experimentado por lo menos un cambio moderado en el software de computación y/o otras técnicas laborales. La mayoría de todas las clases ocupacionales compartieron esta opinión y según los datos disponibles mucho del cambio percibido en los requisitos laborales se conecta a tales innovaciones de tipo informático.

La distribución de las respuestas en la encuesta ArcaWall es similar a la de Canadá, aunque en este tema pesaría mucho los problemas de la muestra, que lleva a relativizar estas afirmaciones.

4. Correspondencia entre los requerimientos de los puestos y la educación de los trabajadores

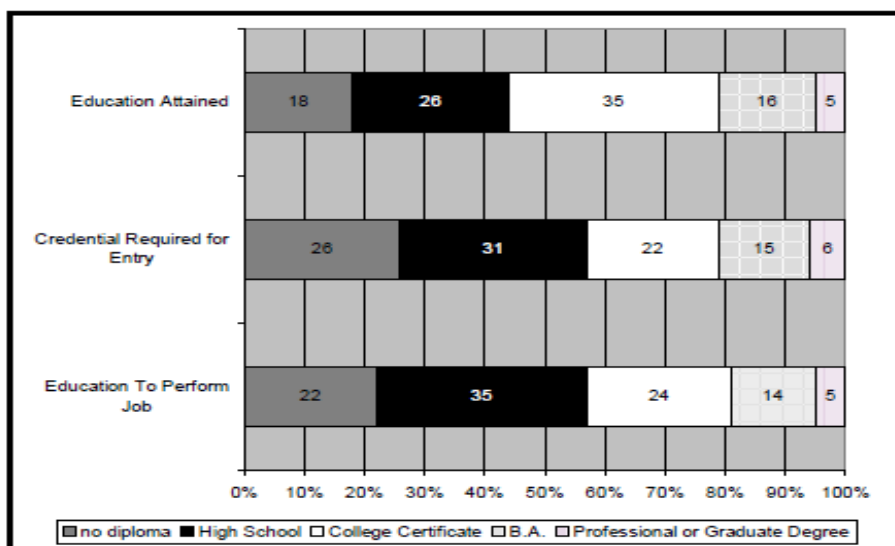
Los perfiles agregados de la educación formal alcanzada y la educación formal requerida para el acceso a los trabajos y el desempeño reconstruidos a partir de las opiniones de los propios trabajadores en un tema central y original de la encuesta WALL. En 2004 en Canadá, la oferta general de trabajadores con credenciales post secundarias (56%) excedió substancialmente los requisitos de credencial (43%) o de performance (43%) (Gráfico 8). A la inversa, mientras que 44% de la fuerza laboral empleada había alcanzado solo un diploma de secundaria o menos, cerca de 57% de todos los trabajos requerían este nivel. Estas tendencias agregadas sugieren que la magnitud básica de la subutilización, o subempleo, en relación a los requisitos laborales era alrededor de un cuarto de la fuerza laboral empleada (por ejemplo, 13% cuyos logros educativos excedían los requisitos de su trabajo de educación secundaria o menos, y 13% cuya educación excedió sus requisitos laborales de post secundario). Cuando examinamos los logros específicos de los trabajadores en relación a los requerimientos de sus propios trabajos, una imagen algo más compleja, con correspondencias y no correspondencias, emerge.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Gráfico 1 (Reproducción) Nivel educativo alcanzado, credencial requerida para ingresar al puesto de trabajo y nivel educativo necesario para desempeñar el puesto. Ocupados. Canadá. En porcentajes.

Figure 3.3.1 Education Attained, Credential Required For Entry to Job, and Education Needed to Perform Job, Employed Labour Force, 2004



Source: WALL survey, 2004 (Education Attained N=5658; Credential Required N=5147; Education to Do Job N=5354).

Las respuestas de ArCaWall deben leerse de acuerdo a las características de las ocupaciones de los encuestados, y así a diferencia de Canadá existe un alto porcentaje de trabajadores que consideran que los puestos que desempeñan no tienen requerimientos educativos, este porcentaje supera el tercio en los requerimientos de entrada al puesto y más un cuarto en el caso de los requerimientos para desempeñar el puesto.

Cuadro 11. Ocupados de 18 a 64 años según máximo nivel educativo alcanzado. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Máximo nivel educativo alcanzado	%
Total	100,0
Hasta primario incompleto	4,3
Primario completo	12,6
Secundario incompleto	24,3
Secundario completo	15,6
Superior incompleto	23,4
Superior completo y más	19,7

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

Pese a las diferencias y limitaciones de la aplicación de la encuesta ArCawall, es interesante destacar que los ocupados reconocen que la educación secundaria es clave y también disponer de más de educación superior completa.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 12. Ocupados de 18 años a 64 años según nivel educativo requerido para ingresar y para desempeñar el puesto. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Educación requerida	Ingresar al puesto	Desempeñar el puesto
Total	100,0	100,0
No hay requerimientos educativos específicos	461	461
Solamente escuela primaria	36,9	22,1
Educación secundaria incompleta	16,7	19,1
Educación secundaria completa	1,5	1,5
Superior incompleto	26,0	32,3
Superior completo	2,4	1,3
Superior completo y más	16,5	23,6

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

En Canadá, hubo un incremento en la educación requerida para el acceso a un trabajo a lo largo del período entre 1983 y 2004, de alrededor de un cuarto de todos los trabajos que requerían post secundario (*college* o universidad) completo a cerca de un 45%, de acuerdo a las propias estimaciones de los ocupantes de los puestos de trabajo. Pero los logros educativos actuales de la fuerza laboral empleada aumentaron mucho más, de alrededor de un cuarto con post secundario terminado en 1983 a cerca de 55% en 2004. La tasa general de subutilización de credenciales se incrementó de cerca del 25% al 31%.

Cuadro 13. Empleados por clase ocupacional según el nivel educativo alcanzado, el requerido para el puesto y subutilización de la credencial. Canadá. 1983, 2004 y 2010. En porcentajes.

Clase ocupacional	1983			2004			2010		
	% con Post-secundaria	Nivel post-secundaria requerido para ingresar al puesto	Subutilización de credencial	% con Post-secundaria	Nivel post-secundaria requerido para ingresar al puesto	Subutilización de credencial	% con Post-secundaria	Nivel post-secundaria requerido para ingresar al puesto	Subutilización de credencial
Total	25	28	25	56	45	31	28	58	31
	1483	1462	1461	4217	3877	3844	990	950	951
Gerentes	41	75	15	72	67	25	42	70	29
Supervisores	23	39	21	56	31	43	10	48	28
Empleados profesionales	85	87	25	83	81	20	53	89	22
Trabajadores de servicios	16	16	33	50	35	36	15	41	39
Trabajadores de industrias	12	10	25	34	20	33	7	28	39

Fuentes: Canadian Structure Survey, 1983; WALL Survey, 2004; WALL Survey, 2010. * Subutilización de credencial : se calcula comparando el nivel de instrucción de los encuestados con el requerido para ingresar al puesto de trabajo que desempeña

La brecha de credencial aumentó para todas las clases ocupacionales. Para los empleados gerenciales y profesionales hubo pequeños cambios en el período 1983 – 2010 en los requerimientos educacionales de entrada, pero hubo algún incremento entre los supervisores con logros de post secundario. La brecha continuó siendo mayor para los trabajadores de servicios e industriales, ya que, mientras sus requisitos laborales de acceso post secundarios pueden haberse duplicado, sus logros post secundario parecen haberse triplicado. Los supervisores experimentaron una brecha de credencial creciente

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ya que sus éxitos aumentaron ampliamente mientras que sus requisitos no lo hicieron. En 2010, hay un leve incremento de la subutilización en todos los grupos ocupacionales, a excepción de los supervisores que experimentan un notorio descenso.

Cuadro 14. Empleados de 18 a 64 años por clase ocupacional según nivel educativo alcanzado, requerido para el puesto y subutilización por título. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Clase ocupacional	Superior completo y más	Superior completo requerido para el puesto	Correspondencia de credencial			
			Subutilización /Sobreeducación	Correspondencia	Subcalificación/ Menos educación	No hay requerimientos educativos específicos
Total	20,1	19,0	32,2	28,4	6,9	32,5
Gerentes	77,8	44,4	44,4	44,4	0,0	11,1
Supervisores	15,8	15,8	21,1	42,1	15,8	21,1
Trabajadores profesionales	75,6	82,2	44,4	53,3	0,0	2,2
Trabajadores de servicios	7,5	5,6	31,3	21,9	7,5	39,4
Otros trabajadores de servicios	8,9	6,7	37,0	24,4	7,4	31,1
Empleadas domésticas	0,0	0,0	0,0	8,0	8,0	84,0
Trabajadores industriales	3,6	3,6	26,8	19,6	8,9	44,6

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea.).

En el caso de los encuestados del Gran Buenos Aires, la percepción de la educación requerida para los puestos de trabajo permite realizar algunas observaciones:

- es llamativa la percepción de sobre-educación entre los gerentes y hay algún registro de sobre-educación en otros trabajadores de servicios.
- los encuestados opinan que quienes tienen el menor porcentaje de sub-educación son los trabajadores profesionales.
- el dato de correspondencia de credenciales está muy sesgado por quienes opinan que no hay requerimientos específicos.
- los gerentes opinan tanto acerca de que existe sobre-educación o correspondencia de credenciales.
- entre los trabajadores profesionales la opinión es que existe una alta correspondencia.

Llama la atención que los trabajadores industriales opinen casi mayoritariamente (44,6%) que no tienen requerimientos específicos y un 26,8% tengan sobre educación. Estos datos son coincidentes con una notoria elevación del perfil educativo entre los ocupados y que parece no estar en correspondencia con cambios en los procesos tecnológicos.

A manera de cierre debe señalarse la necesidad de profundizar en el funcionamiento de estos indicadores en el caso del mercado de trabajo y la educación en Argentina, en tanto pueden constituir alternativas a los clásicos de subempleo, sub-educación y sobre-educación de la población adulta y de los trabajadores.

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A modo de cierre

Un estudio comparativo entre Canadá y Argentina podría ser considerado innecesario. La cuestión principal era ubicarnos en los márgenes y explorar ciertos comportamientos sociales y educativos que son similares en ambos países, considerando las variaciones respecto al alcance o la cobertura del problema. En tanto grupos de pedagogos con una perspectiva crítica, estamos preocupados por las mismas problemáticas respecto a la inequidad en el acceso y éxito educativo.

Refiriéndose a la WALL, David Livingstone subraya que esos “estudios pueden servir como un antídoto para los análisis universalizadores y las respuestas políticas que ignoran las diferencias sociales en el lugar de trabajo y las formas prácticas de aprendizaje” y señala que “nuestra investigación ofrece una base para nuevas investigaciones extensas sobre las relaciones de trabajo remunerado y no remunerado con el aprendizaje de adultos en las sociedades de mercado avanzadas” (Livingstone, 2015, citado por Riquelme, 2015).

Así la posibilidad de replicar estos estudios en otros países con contextos y factores económicos, políticos y culturales diferentes dan cuenta de las condiciones de desarrollo educativo de los jóvenes y adultos trabajadores, centro de la preocupación y de esfuerzos compartidos de algunos investigadores canadienses y argentinos.

Respecto a los posibles hallazgos de resultados presentados en esta ponencia cabe destacar:

- el funcionamiento del principio de avance acumulativo entre la educación formal y no formal y en el caso de los encuestados en Área Metropolitana de Buenos Aires, también respecto al aprendizaje informal. Así, los trabajadores que más educación formal poseen, realizan más cursos de educación no formal y reconocen con más frecuencia la realización de aprendizajes informales vinculados a su trabajo. Ello no coincide con los resultados canadienses ni con estudios precursores sobre la temática (Livingstone, 2015);
- entre los trabajadores encuestados del Gran Buenos Aires hay una mayor percepción de variaciones en el nivel de habilidad requerido en los últimos 5 años que podría coincidir con el menor nivel educativo de la fuerza de trabajo;
- pese a las diferencias mencionadas entre el perfil de las muestras, la distribución de respuesta sobre el tiempo requerido de formación, aprendizaje o experiencia para realizar su ocupación no difiere entre WALL y ARCaWall;
- En 2010, más de la mitad de los empleados Canadienses opina que su puesto requiere contar con educación post secundaria, mientras que los trabajadores encuestados del Gran Buenos Aires, solo el 22,1% de los empleados piensa que se requiere educación superior incompleta o completa y más del 30% opina que se requiere educación secundaria completa o que no hay requerimientos educativos específicos para ingresar al puesto;

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(ii) un mayor subempleo de los empleados profesionales y de gestión que entre los empleados de bajo status que también está en desacuerdo con los hallazgos WALL Canadá y requiere mayores estudios y más aún dadas las advertencias realizadas respecto a las limitaciones de la muestra de la encuesta ArCaWall.

Sin dudas, todo ello refleja el cuidado requerido al realizar estudios comparativos en diferentes contextos socio-económicos y educativos diferentes.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
- Cruikshank, J. (2008) “Lifelong learning and the new economy: limitations of a market model”, *International Journal of Lifelong Education*, n° 27, vol. 1, 51 —69.
- De Moura Castro, C. (1984) *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?*. IPEA-IPLAN-CNRH. Brasilia.
- Gallart, M. A. (1989) *The diversification of the educational field in Argentina*, IPE Research Report, n° 73, International Institute for Educational Planning, París.
- Livingstone, D. W. (2015) “[Recent surveys of learning and work in Canada and potential relevance for Argentina](#)”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre. ISBN 978-987-42-0806-4.
- Livingstone, D. W. (2010). *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work: Survey and Case Study Findings*. London: Routledge.
- Livingstone, David. (2005). *Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society*, Observatory Pascal.
- Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. NALL Working paper No. 10. Toronto: Centre for Studies of Education and Work, OISE/UT.
- Livingstone, D.W. (1999a) *The education-jobs gap: Underemployment or economic democracy*, Toronto: Garamond Press.
- Livingstone, D.W. & A. Scholtz (2006) *Work and Lifelong Learning in Canada: Basic Findings of the 2004 WALL Survey*. CSEW-OISE, Universidad de Toronto, Canada
- Riquelme, G. C. (1999) Argentina: características educativas de la población urbana. Documento de Sistematización de Información Básica del Módulo de Educación de la EPH 1998. *Documento 10. Dirección General de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación*. Buenos Aires. 1999. Publicado en página web: www.diniece.me.gov.ar/documentos/doc10_eph.pdf.
- Riquelme, G C. (1998), con la asistencia de Herger, N. Características educativas de la población del aglomerado del Gran Buenos Aires. *Informe n° 7 y n° 8. Dirección General de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación*. Buenos Aires. 1998. Publicado en página web: www.diniece.me.gov.ar/documentos.
- Riquelme, G. C. (2000) La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. *Serie Estudios. MECOVI-Argentina. INDEC. BID. BM.CEPAL*. Enero.
- Riquelme, G. C. (2001) “La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98”. *Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social*, N°13. SIEMPRO. Buenos Aires.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Riquelme, G. C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Colección Ideas en Debate. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. 250 páginas.
- Riquelme, G. C. (2011) *Work and Lifelong Learning in a Changing World: on the importance of comparing workers' paths in different societies. Canada and Argentina*, Centre for the Study of Education and Work (CSEW), University of Toronto, Canada. <http://www.oise.utoronto.ca/csew>. Pueden consultarse en este Cd rom.
- Riquelme, G. C. (2015) “*La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires*”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre. ISBN 978-987-42-0806-4.
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) “*La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires*”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) “*Antecedentes de la adaptación de la encuesta Wall en Argentina*”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educação de jovens e adultos e Trabalho em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2015): temáticas e proposições

Autoras: Rodrigues Fernandes, Jarina y Marini Braga, Fabiana (Universidade Federal de São Carlos)

Contacto: jarina.fernandes@ufscar.br fmarinibraga@gmail.com

Introdução

A educação profissional integrada à educação básica tem sido motivo de lutas acirradas no cenário brasileiro, dada a correlação existente entre forças neoliberais e aquelas alinhadas à emancipação dos trabalhadores. As disputas se intensificaram no momento da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996. Tal integração foi abortada pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), no governo Fernando Henrique Cardoso, ao determinar a separação entre ensino médio e formação profissional. Em 2003, no primeiro mandato do governo Lula, foi retomado o diálogo junto a sociedade civil organizada, intelectuais e gestores públicos, o qual resultou na promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou o decreto anteriormente citado e retomou a possibilidade da referida integração. Em 2005, foram criados dois programas federais para articular elevação da escolaridade e educação profissional: o Projovem⁴⁵ e o PROEJA⁴⁶. A partir do crescimento das forças defensoras da formação profissional para o mercado, foi criado, em 2011, o PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego.

2. Metodologia

O estudo partiu de uma pesquisa mais ampla (MELLO, 2014), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que comporta análise de conteúdo das publicações sobre Educação de Jovens e Adultos e Comunidades de Aprendizagem, no período de 2009 a 2014, em âmbito nacional e internacional. O presente artigo é desdobramento do mapeamento realizado de temáticas de artigos publicados em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2009-2014)

⁴⁵ O Projovem, voltado à população de 15 a 29 anos, tem o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. A partir da reestruturação realizada em 2008, tem sido desenvolvido por meio de 4 modalidades: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo - Saberes da Terra e Projovem Trabalhador. A responsabilidade pelo programa é compartilhada por diferentes secretarias e ministérios, a depender da natureza e especificidade de cada modalidade.

⁴⁶ Originalmente, PROEJA significava Programa de *Integração* da Educação Profissional ao *Ensino Médio* na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como *base única* a rede de instituições federais de educação tecnológica. A partir de 2006, passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e passou a abranger estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo chamadas para estabelecer parcerias tanto as instituições públicas dos sistemas de ensino federal, como as estaduais e municipais, inclusive as atuantes nos estabelecimentos penais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical, o Sistema “S”.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(Braga; Fernandes, 2015), sendo aqui enfocada apenas a categoria Trabalho e incorporado o ano de 2015.

A pesquisa bibliográfica (Salvador, 1986; Lima; Mito, 2007) foi realizada a partir de revisão de conjunto (Salvador, 1986) e análise de conteúdo (Bardin, 2011). Para identificação dos artigos foram utilizados os descritores: *educação de jovens e adultos*, *educação de adultos* e *EJA*. A leitura flutuante (Bardin, 2011) dos resumos resultou na identificação de 18 artigos que versavam sobre o foco escolhido. O estudo contou com o auxílio de fichas de leitura contendo campos de investigação relacionados ao objeto de estudo - temáticas e proposições - a partir das quais foi possível identificar a unidade de registro de cada artigo (tema) e sua unidade de contexto (frases ou parágrafos).

Análise das temáticas e proposições presentes no artigos

A Tabela 1 apresenta os artigos aglutinados por temas decorrentes da análise de conteúdo, o que permitiu apontar convergências presentes em suas proposições.

Tabela 1 – Artigos analisados organizados por Temas e Proposições

Temas	Cód.	Autor(es)	Ano	Proposições
Políticas	A1	Rummert; Alves	2010	Políticas de Estado emancipatórias
	A2	Moraes	2013	
	A3	Moraes; Alavarse	2013	
	A4	Deitos; Lara; Zanardini	2015	
Currículo	A5	Ciavatta; Rummert	2010	Compreensão e aprofundamento da concepção de currículo integrado
	A6	Amado	2015	
	A7	Friedrich; Benite, C.; Benite, A.	2012	Materiais didáticos contextualizados
	A8	Miranda; Gazire	2012	
	A7	Miranda; Gazire	2013	Adequação das metodologia aos programas, aos contextos, torná-la mais ativa
	A8	Carvalho; Bellemain; Baltar	2015	
	A11	Santos; Sasaki	2015	
	A12	Costa; Echeverria	2013	
Trabalho docente	A13	Schneider; Fonseca	2014	Problematização das relações entre escola, conhecimento, cultura e currículo
	A14	Ivo; Hipólito	2013	Revisão de condições e precarização e Ações mais próximas aos professores
	A15	Shiroma; Lima Filho	2011	
	A16	Silva	2011	
	A17	Guimarães	2010	
Inclusão	A18	Riaño-Galán et al.	2014	Aprimoramento de programas para pessoas com deficiências

Por Políticas Políticas Emancipatórias

Rummert e Alves (2010), em *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade*, analisam especificidades e convergências entre as políticas voltadas ao público da EJA

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

nos dois países, dada a condição de subalternidade de ambos diante dos interesses do capital. As autoras fazem um resgate de políticas neles empreendidas no século XX, marcadas pela falta de definição política e pedagógica, baixas taxas de escolarização e elevados índices de analfabetismo. Concluem que as oportunidades educacionais oferecidas voltam-se à adaptação dos sujeitos à nova fase capitalista e à coesão social. Nessa perspectiva, criticam tanto o ProJovem, no Brasil, como o Programa Novas Oportunidades (PNO), em Portugal. A autoras fazem menção a algumas positivities do PROEJA, dada a perspectiva de integração da educação profissional com a educação básica; por sua execução preferencialmente atribuída à rede federal de educação, ciência e tecnologia; pelas ações voltadas à formação de professores, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* e do fomento à pesquisa, visando o aperfeiçoamento do PROEJA. Contudo, entendem que, dentre outros fatores, a falta de dotação orçamentária própria não assegura a continuidade e ampliação do Programa.

Moraes (2013), em *Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*, também se dedica a um resgate das políticas públicas de educação no Brasil destinadas a jovens e adultos trabalhadores, desde a República até nossos dias. Ao problematizar as relações entre mudança social e mudanças educacionais, a autora identifica momentos em que emergiu a força da educação popular como interposição às estruturas dominantes, tais como Programa Nacional de Alfabetização, protagonizado por Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base, os de cultura popular; os Centros Populares de Cultura; a Escola Moderna n. 1, dirigida por João Penteado (1912-1919); os Ginásios Vocacionais, (anos 50 até o início dos anos 70); o relevante papel dos movimentos sociais disseminados nas periferias da cidade de São Paulo (anos 70 e 80); as lutas pela educação integrada junto à Assembleia Constituinte e por ocasião da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (anos 80 e 90); projetos desenvolvidos por iniciativa sindical (anos 90). A autora nos leva a refletir que tais lutas e reivindicações pela escola unitária e Ensino Médio levaram o governo a promulgar o Decreto n. 5.154/04. A autora analisa os desafios vivenciados pelas políticas atuais, sendo um dos principais problemas o fato do PROEJA permanecer como programa e não política de Estado, aspecto já salientado por Rummert e Alves (2010). A autora entende como retrocesso a implementação do PRONATEC, o qual distoia do sentido das lutas populares empreendidas e dos avanços presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Já o artigo *Ensino Médio: possibilidades de avaliação*, de Moraes e Alavarse (2011), cumpre o papel de revelar, por meio análise de dados quantitativos referentes às matrículas no período de 1991 a 2010, taxas de rendimento e aprovação que remetem a problematizações sobre a concepção de avaliação e qualidade e à necessidade de incluir novos elementos para uma avaliação mais abrangente, tendo em vista a EJA e a perspectiva de formação integrada.

Por fim, Deitos, Lara e Zanardini (2015), em *Política de Educação Profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implementação do Pronatec*, analisam os argumentos que balizam o que denominam como “receituário governamental e empresarial para a implementação de reformas da política pública de

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

educação profissional” (p. 995). Para os autores, o Pronatec “não rompe com o arcabouço estruturante que condiciona a política educacional implementada de 2003 a 2013” (p.994), o que denota a crítica implícita a todos os programas desenvolvidos no período. Salientam dentre diversos dados estatísticos, o crescimento do investimento federal em educação profissional, de 2006 a 2011, que saltou de 1,5 bilhões para quase 6 bilhões de reais, bem como os quase 24 bilhões investidos, a partir da criação do PRONATEC, com a entrada em cena do sistema “S”. Os autores destacam ainda que o discurso da ineficiência funcional é mecanismo que leva os trabalhadores a internalizar sua desqualificação, como se a “desqualificação/escolarização/qualificação” (p.997) fosse condição unilateral para seu ingresso e permanência no emprego.

Em relação ao Currículo

Dois artigos A5 e A6 fazem discussões conceituais em torno do currículo integrado. Ciavatta e Rummert (2010) em *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional* abordam a perspectiva ontológica do trabalho, a proposta de escola unitária e a necessidade construir uma escola voltada à emancipação humana, em que a integração da formação geral e a educação profissional se volte à superação da cisão do ser humano provocada pela divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, o currículo só se efetiva na práxis dos sujeitos nele envolvidos, chamados a analisar sua historicidade, o que não permite a prescrição de percursos, dada à compreensão da dimensão teórico-prática do trabalho, como organizadora dos projetos pedagógicos. Já Amado (2015) em *O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação*, parte das referências conceituais da análise institucional (Lapassade, 1989; Lourau, 1993)⁴⁷ para propor que a proposta de currículo integrado do PROEJA pode ser considerado um *dispositivo analisador da educação* por sua potencialidade por sua capacidade de revelar o impensado de uma estrutura social, diante de sua inconformidade com o instituído. Para o autor, a EJA, antes considerada como um “apêndice da educação” potencializa-se pela integração curricular e passa à condição de *analisador da educação*, ao dar visibilidade ao modo como a educação se constitui e tornar “possível o surgimento de outras formas de organização do fazer pedagógico” (p. 413), sendo que o resultado da dinâmica entre instituído e instituinte dependerá, dentre outros fatores, das escolhas dos agentes envolvidos.

Os artigos A7 a A13 tratam de dados empíricos na busca de construção de um currículo integrado.

A análise de Friedrich et al. (2012) em *O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia* é realizada a partir de discursos de egressos do Projovem que remetem às possibilidades de acesso à escolarização, valorização pessoal e inserção social,

⁴⁷

LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1993.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

perceber-se como sujeito de direitos e vínculo com o mundo do trabalho trazidas pelo Programa. Contudo, tais categorias apareceram de forma desarticuladas nas falas, o que levou os autores a concluir que, apesar das positivities, o objetivo da proposta pedagógica integradora não foi alcançado.

Miranda e Gazire (2012; 2013) por meio dos artigos *Saúde e números: uma parceria de sucesso* e *Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático Saúde e Números* nos permitem conhecer diferentes aspectos da pesquisa realizada pelas autoras a partir da construção de um material didático específico para o Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade PROEJA, que apontam para positivities da sua utilização, a partir da análise de posicionamentos de professores e estudantes, tendo em vista à consolidação da formação integral pretendida, bem como a pertinência de outros materiais possam ser produzidos e compartilhados no contexto do Programa.

Já Carvalho, Bellemain e Baltar (2015) no artigo *Ensino de Área de Figuras Geométricas Planas no Currículo de Matemática do Projovem Urbano* analisam as relações entre o estudo da área de figuras geométricas planas no currículo de matemática com os princípios que regem o referido Programa, apontando o enorme desafio em, basicamente, duas direções: a heterogeneidade dos conhecimentos matemáticos adquiridos e a qualificação profissional visada. Para tanto, apontam a necessidade de maior aproximação da organização matemática com a dimensão da qualificação profissional, preconizada nos princípios que regem o Projovem.

De forma semelhante, Santos e Sasaki (2015) no artigo *Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica na educação de jovens e adultos* analisam os impactos desta metodologia em quatro turmas do NEJA (Novo Ensino de Jovens e Adultos) da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, ressaltando seus resultados positivos na aprendizagem dos alunos. De modo geral, indicam a necessidade de adaptações na metodologia e no conteúdo de acordo com o contexto social das escolas.

Por sua vez, os artigos de Costa e Echeverria (2013), *Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos*, e de Schneider e Fonseca (2014), *Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem*, ao analisar os discursos produzidos por docentes e discentes em aulas no contexto do PROEJA nos provocam a um interessante debate sobre o papel da escolarização junto ao público de EJA. Costa e Echeverria (2013) identificam a dificuldade de abstração dos estudantes do PROEJA no contexto de uma proposta didática intitulada A Química dos Alimentos. Os autores mostram-se convencidos da importância de partir dos conceitos espontâneos dos estudantes a fim de trabalhar os conteúdos e conceitos científicos pretendidos, mas também certos de que o professor não pode ficar refém dos conceitos cotidianos dos estudantes, pois a busca de valorizá-los, pode ser seguida por dificuldades em conduzir o seu raciocínio para níveis mais elaborados. Nessa perspectiva, as proposições do

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

estudo são o diálogo em sala de aula, pois por meio da linguagem o pensamento se materializa, os significados são internalizados, a elaboração conceitual ganha espaço e os estudantes podem evoluir de conhecimentos espontâneos para conceitos verdadeiros, próprios do conhecimento científico. Para Costa e Echeverria (2013), à luz das contribuições da teoria sócio-histórica, o papel da escola e, por conseguinte, na escola junto ao público da EJA é desenvolver o pensamento científico dos estudantes. Já Schneider e Fonseca (2014) analisam discursos de professores e estudantes em contexto da EJA, em que emergem referências a práticas laborais dos estudantes. As autoras identificaram discursos que apontam para a identificação de esforços dos professores no sentido de acionar conhecimentos advindos de laborais de estudantes, em consonância com um projeto emancipatório, alinhado aos princípios da Educação Popular. Contudo, a mobilização de tais conhecimentos, especialmente nos contextos de aprendizagem da Matemática escolar, se faz no sentido de valorizar o seu aspecto cultural do aluno, de modo a facilitar que aprenda o conhecimento "universal" ensinado pela escola (como se o mesmo também não fosse uma construção cultural).

Trabalho docente

Os artigos A14 a A17 analisam dados coletados/gerados a partir da implementação dos programas que nos fazem pensar na precarização do trabalho docente no campo da educação profissional. Silva (2011) em *A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas* analisa um contexto em que a integração curricular é entendida na prática como junção de conteúdos, o que ocasiona disputas por territórios para cada disciplina: a discussão do trabalho como princípio educativo desaparece no momento das disputas, justamente porque se dá num contexto de que trabalho como fonte de exploração. Ivo e Hipólito (2012) em *Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência* também analisam processos de resistência dos docentes diante do desconhecimento e preconceitos diante da EJA e inserção de uma política externa à instituição que, no caso, se alterou a partir da relação com os alunos, contudo, no entender dos autores, a continuidade manutenção do PROEJA depende de uma ação mais contundente por parte do governo, no sentido de garantir financiamento, transformá-lo em política educacional e empreender uma ação mais próxima junto aos professores. *Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA*, de Shiroma e Lima Filho (2011), analisa o trabalho docente, a partir de dados gerados por pesquisas realizadas em diversos contextos que apontam para as dificuldades do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica que atingem o PROEJA: professores concursados da rede federal atendem a muitos cursos, falta de espaços para discussão coletiva sobre o PROEJA, hierarquia e rivalidade entre áreas e cursos, com maior reconhecimento aos que podem se dedicar a pesquisa e pós-graduação, precarização ocasionada pelas contratações temporárias, que atingem, sobretudo, nas redes estaduais de educação profissional. Guimarães (2010) em *Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança* faz uma análise crítica da descontinuidade das políticas de 1974 aos nossos dias, com destaque à educação para conformidade e competitividade e desvalorização da educação

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

crítica, empreendidas a partir de 1999, o que corrobora com as análises realizadas por Rummert e Alves (2010), no primeiro artigo destacado nesse bloco. A análise dos dados empíricos junto a um dirigente político, a um profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências e a dois coordenadores de Centros Novas Oportunidades permitem visualizar o cenário contemporâneo e identificar tensões entre identidades profissionais fragmentadas e em mudança.

Inclusão

Por fim, um artigo se volta à questão da Inclusão. Riaño-Galán et al. (2014), em *La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo*, analisa de forma comparativa dados coletados Finlândia, Espanha e Dinamarca, junto a famílias de estudantes que frequentam Programas de Qualificação Profissional Inicial (PCPI), na modalidade de Aula de Formação Específica, buscando conhecer o grau de ajustamento ao trabalho destes jovens após percurso formativo. O termo *ajustamento* distoa do referencial discutido nos demais artigos analisados, mas por outro lado, nos faz pensar em uma questão extremamente importante se desejamos contemplar a diversidade na EJA.

4. Considerações finais

O conjunto dos artigos analisados nos conduzem a identificações de quatro proposições que lhes são implícitas: i) a premência de Políticas de Estado emancipatórias para os trabalhadores, não meramente adaptadas e adaptativas aos interesses do mercado, com estabelecimento de dotação orçamentária e definição político-pedagógica necessárias à continuidade e ampliação das ações; ii) a demanda por aprofundamento da compreensão e busca de aproximações da concepção do currículo integrado, por meio de novas formas de organização dos projetos pedagógicos materiais didáticos e práticas curriculares; iii) a urgência de revisão das condições de precarização do trabalho docente nas instituições e estabelecimento de ações mais próximas aos professores na implementação das políticas e iv) a necessidade refletir sobre a Inclusão nesse campo da educação profissional na EJA, bem como identificar diversos outros temas ainda pouco ou não contemplados.

Cientes das dificuldades do momento presente, temos que fazer memória das aprendizagens construídas, num cenário de contradições em que reformas neoliberais se prenunciam sobre o ensino médio e toda a educação pública brasileira.

Referências

- Amado, L. A. S. O Proeja e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 411-428, Aug. 2015.
- Bardin, L. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Braga; F. M.; Fernandes, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, Aug. 2015 .

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 02/10/2010.
- _____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm Acesso em: 02/10/2010.
- Carvalho, D. G.; Bellemain, P. M. B. Ensino de Área de Figuras Geométricas Planas no Currículo de Matemática do Projovem Urbano. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 123-142, Apr. 2015.
 - Clavatta, M.; Rummert, S.M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, jun. 2010.
 - Costa, L.S.O.; Echeverria, A.R. Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. **Ciênc. Educ. Bauru**, v. 19, n. 2, 2013.
 - Deitos, Roberto Antonio; Lara, Angela Mara de Barros; Zanardini, Isaura Monica Souza. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 985-1001, Dec. 2015.
 - Friedrich, M.; Benite, C.R.M.; Benite, A.M.C. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 185-206, jan./mar. 2012.
 - Guimarães, P. Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. **Ensaio: aval. pol. públ. em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, 2010.
 - Ivo, A.; Hypolito, A.M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, set. 2012.
 - Lima, T.C.S.; MioTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v.10. p.37-45, 2007.
 - Mello, R. R. **Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem**: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de São Carlos, Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, 2014.
 - Miranda, P.R.; GAZIRE, E.S. Saúde e números: uma parceria de sucesso. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42B, abr. 2012.
 - _____. Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números. **Bolema**. Rio Claro, v. 27, n. 46, ago. 2013.
 - Moraes, C.S.V. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.
 - Moraes, C.S.V.; Alavarse, O.M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011.
 - Riaño-galan, A. et al. La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, jun. 2014.
 - Rummert, S.M.; Alves, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez.2010.
 - Salvador, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 3ed., 1986.
 - SANTOS, R. J.; SASAKI, D. G.G. Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Ensino Fís.** São Paulo, v. 37, n. 3, p. 3506-1-3506-9, set. 2015.
 - Schneider, S.M.; FONSECA, M.C.F.R. Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 50, dez. 2014.
 - Shiroma, E.O; Lima Filho, D.L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.
 - Silva, M.R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, jun. 2011.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Estudiantes que trabajan en la carrera de Contador Público Nacional de la Universidad Nacional del Litoral: trayectorias académicas y experiencias laborales

Autoras: Zandomeni, Norma; Pacifico, Andrea ; Nessier , Andrea; Fernanda, Pagura ,
Canale, Sandra (Universidad Nacional del Litoral)

Contacto: znorma@fce.unl.edu.ar

1.-Introducción

Estudiar y trabajar es una tendencia mundial creciente y las universidades se ven interpeladas por este fenómeno. Es por eso que el análisis de la problemática inherente a la simultaneidad de ambas prácticas está presente en las agendas de gran parte de las universidades de las distintas regiones a través de investigaciones que dan cuenta de los distintos modos de abordar las relaciones que se configuran entre la educación superior y el trabajo, sus vinculaciones, sus potencialidades y sus implicancias sobre el rezago y el abandono.

Al respecto se elaboraron antecedentes a partir de las investigaciones desarrolladas en países anglosajones y en Iberoamérica que fueron presentados en diferentes escritos⁴⁸. Particularmente en Argentina, se reconocen como parte de los antecedentes los trabajos de Fernández Berdaguer 1986, 1990, 2002, 2011; Panaia 1996, 2006, 2007, 2009.

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado *Estudios Superiores y Trabajo: configuraciones y sentidos desde la mirada de distintos actores de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)* que tiene como propósito generar conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas en el Ciclo de Formación Profesional (CFP) de los estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

2. Acerca de las decisiones metodológicas

Dada la complejidad del objeto, entramado por lo organizacional /institucional y lo individual, como también por complejas variables que entran en juego de diferentes maneras entre las particularidades y las generalidades de estos fenómenos, se decidió una combinación metodológica cuantitativa-cualitativa que se desarrolla en dos etapas.

⁴⁸ 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo –ASET- Universidad Nacional de Buenos Aires, agosto 2015; XIX Jornadas de Docentes e Investigadores de Recursos Humanos de la Argentina y X del Conosur, Universidad Nacional de Tucumán, setiembre 2015; VI Encuentro Regional de Estudios del Trabajo PROIEPS - FCH – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires, Tandil, setiembre 2015.

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El presente trabajo presenta datos recolectados desde un enfoque cuantitativo correspondiente a la primera etapa de entrada al mundo empírico llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre académico 2014 a partir de la aplicación de una encuesta.

El proyecto de investigación define como población de estudio “los estudiantes del Ciclo de Formación Profesional (CFP) de las carreras de Contador Público Nacional (CPN), de Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Economía (LE) que se inscribieron a cursar materias durante el 2do. Cuatrimestre de 2014.

En esta ponencia, se focaliza en el estudiantado de la carrera Contador Público Nacional (CPN) atendiendo a su importancia desde el punto de vista numérico, en tanto congrega a alrededor del 90 % de la población estudiantil de la FCE-UNL. Según los datos provistos por el Departamento de Alumnado –que operaron como marco muestral para la investigación- la cantidad de estudiantes en el caso de CPN era de 928. A su vez, se distribuyeron por años (3ero, 4to y 5to) y por materias.

Atendiendo a los objetivos de la ponencia, se seleccionaron un grupo de indicadores y se aplicaron técnicas de estadística descriptiva. Para analizar si la relación entre variables resulta significativa, se estima la prueba de chi-cuadrado, asumiendo que a partir de un alfa de 0,10 -valor utilizado en las ciencias sociales- se puede rechazar la hipótesis nula de independencia entre las variables.

Puesto que este equipo incorpora el enfoque de género en todas sus etapas, es necesario aclarar que se utiliza el indicador “sexo” para distinguir mujeres de varones a partir de la autopercepción del estudiantado al contestar la encuesta autoadministrada. De ningún modo debe leerse como un determinismo biológico. Se utilizará la categoría género en el momento del análisis de los datos estadísticos para abrir conjeturas sobre las diferencias y/o similitudes en clave de distribución desigual de poder, de oportunidades, expectativas y mandatos que serán insumo para diseñar la etapa cualitativa.

En el mismo sentido, en el cuestionario se incluyeron indicadores para recabar datos sobre la “familia de origen” sin caer en concepciones androcéntricas (definir al varón como sostén de hogar) y heteronormativas tradicionales (familias constituidas por dos adultos y de distintos géneros, siendo madre/padre biológicos).

3.-Caracterización de las//los estudiantes avanzados

En este apartado se describen características del estudiantado que se encuentran cursando el Ciclo de Formación Profesional de la carrera de CPN en relación a sus experiencias de trabajo durante los estudios atendiendo a variables demográficas y socio-económicas. En el Cuadro 1 se presenta la composición de las y los encuestados desagregada por sexo y según hayan desarrollado o no actividad laboral en simultáneo con sus estudios.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 1- Composición de la muestra según hayan realizado actividad laboral o no - Por Género

GENERO	General		Estudia y trabaja		Solo estudia	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Mujeres	199	69%	95	48%	104	52%
Varones	91	31%	51	56%	40	44%
Totales	290	100%	146	50%	144	50%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Puede observarse, en primer lugar, que en la distribución según sexo autopercebido las mujeres representan un 69% y los varones un 31% de la población en estudio, lo que evidencia un marcado predominio femenino. Estos resultados se encuentran en línea con datos referidos a la UNL en su conjunto como así también al sistema universitario nacional en el Anuario 2013 de la Secretaría de políticas Universitarias. En el Informe sobre Indicadores 2014 de la UNL se reconoce como un rasgo del sistema universitario argentino la marcada feminización de la población estudiantil, consignándose que en la UNL la proporción de mujeres asciende al 57,7%, registro muy cercano al promedio nacional. También se reconoce en el citado Informe un mayor predominio femenino -de alrededor del 70%- en algunas Facultades, entre ellas, Ciencias Económicas. Es necesario aclarar que esta creciente feminización remite a la descripción del fenómeno en términos cuantitativos, es decir demuestra el aumento de la cantidad de mujeres en educación superior y en carreras históricamente masculinizadas. Se lee como un avance hacia la igualdad de oportunidades, pero no permite analizar en profundidad otros cambios hacia la paridad.

En el Cuadro 1 también puede observarse una distribución en partes iguales entre las personas encuestadas que solo estudian (50%) y quienes han desarrollado una actividad laboral remunerada en simultáneo con sus estudios en algún momento de su trayectoria académica (50%). Cabe aclarar que estos porcentajes no se presentan de manera uniforme entre las/los encuestados, sino que varía significativamente en función del grado de avance en la carrera asumiendo valores cercanos al 70% entre los y las estudiantes próximos a graduarse. (Zandomeni y otros 2016).

La elevada proporción de alumnos/as que trabajan durante sus estudios universitarios, en particular en la etapa final de los mismos, ha quedado también evidenciada en otras investigaciones sobre el tema que obraron como antecedentes del presente proyecto (Fazio, 2004; Riquelme y Herger, 2009; Paoloni, 2011), lo que podría ser indicativo del valor que asignan los estudiantes al logro de una experiencia laboral previa a su graduación, más allá de las cuestiones de índole económica que podrían estar operando.

En lo que refiere a las personas encuestadas que trabajan o han trabajado en algún momento de la carrera y quienes nunca trabajaron desagregada por sexo, los datos

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

del Cuadro 1 muestran una mayor actividad laboral entre los varones, ya que quienes refieren experiencias de trabajo alcanzan a un 56% disminuyendo a un 48% entre las mujeres. Tal como se anunciara en el apartado metodológico, este dato descriptivo no permite conjeturar sobre los vectores que operan en esta diferencia, como tampoco qué mandatos generizados siguen vigentes, cuestiones que serán abordadas desde un enfoque cualitativo.

En lo que refiere al nivel socioeconómico de la familia de origen de las/los estudiantes, mediante la encuesta se relevaron datos que posibilitan trabajar con dos variables relevantes: nivel educativo y ocupación del principal sostén del hogar⁴⁹.

Los datos consignados en el Cuadro 2 permiten observar una marcada concentración de la población estudiantil en los dos niveles más altos: 75 % en los niveles ABC1/C2 y sólo un 5% en D1/D2, lo que invita a conjeturar sobre potenciales situaciones de desigualdad ya sea en el ingreso y/o la permanencia en la carrera que, tal como sostiene Ezcurra (2007) afecta a las y los jóvenes que están en condiciones de vulnerabilidad.

En lo que refiere a la simultaneidad estudio y trabajo, en el NSE ABC1 más de la mitad de los/las estudiantes no han desarrollado ninguna experiencia laboral -58% solo estudia- mientras que en el resto de los niveles la situación se invierte, aunque sin diferencias estadísticamente significativas.

Cuadro 2- Composición de la muestra según hayan realizado actividad laboral o no. Por NSE

NSE	General		Estudia y trabaja		Solo estudia	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
ABC1	120	41%	50	42%	70	58%
C2	99	34%	55	56%	44	44%
C3	48	17%	27	56%	21	44%
D1/D2	14	5%	8	57%	6	43%
Sin datos	9	3%	6	67%	3	33%
Totales	290	100%	146		144	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

⁴⁹ Utilizando estas dos variables, se determinaron los siguientes niveles socioeconómicos tomando como guía el procedimiento utilizado por la Asociación Argentina de Marketing: Alto:ABC1; Medio alto: C2; Medio típico: C3; Medio bajo: D1; Bajo : D2/E

4.-Trayectorias Académicas

Los fenómenos vinculados al desgranamiento estudiantil constituyen en la actualidad una problemática común a muchas instituciones de educación superior e impulsan estudios orientados a obtener información sistemática sobre el comportamiento de la población estudiantil en torno a sus trayectorias curriculares, como base para diseñar estrategias tempranas encaminadas a atenuar el rezago y abandono y, como consecuencia, incrementar la eficiencia terminal de las carreras (Zandomeni y Canale, 2010).

Se reconoce que la categoría teórica “trayectoria académica” es compleja, como también lo es su medición. En ese sentido, amerita ser abordada desde diversos enfoques metodológicos. En el caso de esta ponencia, se presentan combinaciones de indicadores con miras a reconstruir algunos trazos que caracterizan los tránsitos por la vida académica.

Con el ánimo de avanzar en la generación de distintas trayectorias que posibiliten analizar el ritmo de avance de alumnos que se hallan en el ciclo profesional de la carrera de Contador Público Nacional, a partir de los datos obtenidos en la encuesta, se construyó un índice relacionando la cantidad de materias aprobadas con la cantidad de años de permanencia del estudiante en la Facultad, obteniendo una escala entre 2 y 9, donde los valores más bajos indican rendimientos académicos inferiores. Se considera, entonces, al rendimiento académico como un indicador que muestra la cantidad de materias que, en promedio, el estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad.

A partir de este indicador, se agrupó a las y los estudiantes encuestados en tres grandes conjuntos que permiten observar el ritmo de avance en la carrera de CPN en la FCE en comparación con la trayectoria teórica prevista. Para la interpretación de los distintos estratos, es importante destacar que el Plan de Estudios está integrado por 38 asignaturas y cinco años de duración, de modo que para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberán aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año.

- **Ritmo de avance similar al teórico:** quedan nucleados las y los estudiantes que avanzan en la carrera tal como lo prevé el plan de estudios, reflejado en un índice de rendimiento académico de 7, 8 y 9. De este modo, la proyección de los datos generados serían indicativos de una duración de la carrera de 5 o 6 años.
- **Ritmo de avance cercano al teórico:** el indicador de rendimiento académico es de 5 /6. En este caso, la duración de la carrera se prevé en 7 u 8 años, aproximándose a las estimaciones de la SPU respecto a la duración real de las carreras de CPN en el país.
- **Ritmo de avance alejado del teórico:** se agrupan las y los estudiantes con rendimiento académico de 2, 3 y 4, reflejando un alejamiento importante respecto a la duración ideal, en tanto las proyecciones estarían indicando una duración de carrera superior a 9 años.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En el siguiente cuadro se presentan los valores absolutos y porcentuales de la población analizada, organizada en los tres grupos presentados.

Se observa que más del 50% del estudiantado encuestado se aleja de modo significativo de la duración teórica prevista por el Plan de Estudios, en tanto que la proyección realizada indicaría que este grupo ocuparía más de 9 años para obtener su graduación. Del resto, solamente el 10% presenta un comportamiento ideal o similar al esperado, mientras que el 36% muestra un ritmo de avance cercano al plan de estudio. Al desagregar la información anterior en función de las y los alumnos que trabajan y estudian respecto a los que sólo estudian, los datos muestran el siguiente comportamiento (Cuadro 3).

Cuadro 3.- Ritmo de avance en la carrera según actividad académica y laboral

TRABAJA / NO TRABAJA	General		Estudia y trabaja		Solo estudia	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	8	5%	20	14%
CERCANO	104	36%	38	26%	66	46%
ALEJADO	154	53%	97	66%	57	40%
SIN DATOS	4	1%	3	2%	1	1%
Total general	290	100%	146	100%	144	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

De los estudiantes que trabajan y estudian solamente el 5% logra sostener un ritmo de avance similar al previsto, en tanto que un 66% se aleja de manera importante del comportamiento esperado. Si se analiza esta misma información para el grupo que solo estudia, se visibiliza que un 14% logra avanzar en su carrera de un modo similar al que propone el plan de estudios, en tanto que el porcentaje de estudiantes que se alejan de modo sensible a lo esperado baja a cifras cercanas al 40%.

Los datos obtenidos, denotan una relación estadísticamente significativa entre el trabajo y el ritmo de avance en la carrera ($p= 0,03$). Estas comprobaciones en la población analizada se encuentran en línea con aquellos estudios que señalan que el trabajo impacta en el desempeño académico de los estudiantes (Fazio, 2004; Franke, 2003; Darolia, 2014).

No obstante lo anterior, resulta interesante observar, también que son pocos las y los alumnos que, aún sin trabajar, muestran un ritmo de avance similar al teórico. Esta última situación señalada interpela a las instituciones universitarias y a las prácticas institucionales y académicas que en su interior se despliegan, en tanto un mínimo porcentaje de estudiantes logra avanzar según lo previsto por el plan de estudios, dando lugar al rezago, fenómeno largamente estudiando en estas últimas décadas y que ocupa y preocupa a las instituciones de educación superior.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El análisis de la información por género permite observar un comportamiento similar, de modo que el sexo no operaría como un factor diferenciador. De este modo, las trayectorias académicas son independientes del sexo, en tanto se manifiestan de modo similar en mujeres y varones sin mostrar diferencias sustantivas en los rendimientos académicos.

La información obtenida a través de las encuestas se procesó, también, vinculando el ritmo de avance con el nivel socioeconómico del alumnado.

Cuadro 4.- Ritmo de avance en la carrera según nivel socioeconómico

NSE	General		ABC1		C2		C3		D1		D2		SIN DATOS	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	23	19%	3	3%	2	4%		0%		0%		0%
CERCANO	104	36%	42	35%	38	38%	16	33%	4	36%	1	33%	3	33%
ALEJADO	154	53%	54	45%	56	57%	29	60%	7	64%	2	67%	6	67%
SIN DATOS	4	1%	1	1%	2	2%	1	2%		0%		0%		0%
Total general	290	100%	120	100%	99	100%	48	100%	11	100%	3	100%	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Luego, al interior de cada uno de los estratos se visibiliza que el porcentaje más alto de estudiantes que tienen un ritmo de avance similar al ideal, se encuentra en el estrato más alto (ABC1), en tanto ninguno de las y los alumnos que se hallan en los más bajos (D1 y D2) logra este objetivo. Por otra parte, al analizar los datos de las y los estudiante que se alejan de modo importante del avance teórico esperado, se advierte que el porcentaje desmejora sensiblemente desde el estrato ABC1, que muestra cifras cercanas al 45%, a los estratos D1 y D2 que crecen al 64% y 67% respectivamente.

Luego, se generaron datos relativos al ritmo de avance de las y los estudiantes considerando si se trata de primera generación en educación superior. Estos últimos son definidos regularmente como aquellos cuyos padres y madres no han concurrido al ciclo superior (Choy, 2001:16). Así, los valores y porcentajes presentados en el Cuadro 5 se han calculado considerando primera generación a los estudiantes cuyos progenitores tienen hasta estudios secundarios completos, careciendo de experiencia en estudios superiores.

Cuadro 5.- Ritmo de avance en la carrera según generación de universitarios

PRIMERA GENERACION DE UNIVERSITARIOS	General		1° Generación		No es 1° Generación	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	2	2%	26	14%
CERCANO	104	36%	33	33%	71	37%
ALEJADO	154	53%	63	63%	91	48%
SIN DATOS	4	1%	2	2%	2	1%
Total general	290	100%	100	100%	190	100%

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Lo expuesto en los cuadros 4 y 5 resulta indicativo de que las trayectorias académicas están relacionadas con los niveles socioeducativos de los estudiantes y con las experiencias familiares respecto a la educación superior, aspectos señalados por un cuerpo relevante de investigaciones como condicionantes de las experiencias estudiantiles en la educación superior (Thayer, 2000 en Ezcurra, 2013).

5.-Conclusiones

La relación estudio universitario y trabajo en su simultaneidad presenta múltiples desafíos que se pueden abordar desde distintas dimensiones. Por un lado, la complejidad del objeto de estudio requiere una triangulación de metodologías y un esfuerzo constante para capturar el entramado entre ambas prácticas y las contribuciones que se dan entre una y otra, en el marco del proceso formativo de profesionales en ciencias económicas. Romper con la linealidad en la construcción del dato y debatir sobre cómo reconstruir el espiral entre ambas trayectorias interpela no sólo a los investigadores sino también a estudiantes, a académicos, a directivos y a las políticas universitarias y educativas en general.

Resulta interesante observar que son pocos las y los alumnos que, aún sin trabajar, muestran trayectorias académicas similares a las esperadas. Esta última situación señalada interpela a las instituciones universitarias y a las prácticas institucionales y académicas que en su interior se despliegan en tanto un mínimo porcentaje de estudiantes logra avanzar según lo previsto por el plan de estudios

Si bien el género parece no ser una variable de gravitación en las diferencias en las formas de transitar la vida académica, si lo son el hecho de estudiar y trabajar, provenir de familias de hogares de alto nivel socioeconómico y ser 1era o 2da generación de estudiantes universitarios.

A partir de reconocer trazos diferenciados en los modos de transitar las trayectorias académicas, se presenta el desafío de pensar una facultad con propuestas inclusivas de las diferencias, con miras a reconocer que las diversidades son características distintivas, ¿por lo tanto ameritan acciones pensadas desde la heterogeneidad.

6.-Bibliografía

- Arias, F. y Patlán, J. (1998). El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración. UNAM. Revista de Educación Superior. núm. 107. México. ANUIES.
- Barron, P. and Anastasiadou, C. (2009). Student part-time employment: implications, challenges and opportunities for higher education. Napier University. Edimburgo, Escocia, Reino Unido.
- Bucheli, M. y Spremolla, A. (2000). La oferta de trabajo de los estudiantes universitarios. Documentos de trabajo, Uruguay, <http://ideas.repec.org/p/ude/wpaper/0500.html>

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. Birkbeck, University of London. Londres, Inglaterra, Reino Unido.
- Cuevas de la Garza, J. F., y de Ibarrola Nicolín, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. Revista de la educación superior, 42(165), 124-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.
- Darolia, Rajeev (2013). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. University of Missouri. Misuri, Estados Unidos.
- Ezcurra, A.M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Ed. Universidade de Sao Paulo, Brasil Recuperado de: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf
- Fazio, M. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/archivos_upload/doc_cedlas10.pd
- Fernández Berdaguer, L. y Riquelme, G. (1986). La inserción de los jóvenes con educación superior en el mercado de trabajo, UNESCO-CRESALC. Ministerio de Trabajo, Buenos Aires.
- Fernández Berdaguer et al (2002). Estado del arte de la demanda de universitarios y técnicos superiores en Demanda de universitarios y técnicos superiores. 2º y 3º Informes de Avance. Buenos Aires, diciembre 2001 y marzo 2002, respectivamente. Proyecto de la CONEDUS.
- Barañano, M. y Finkel, L (2014) Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades, | Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE vol. 7, núm. 1: 42-60
- García de Fanelli, A.M. (2011). Financiación de la educación superior argentina. Revista Educación Superior y Sociedad. Venezuela: IESALC- UNESCO.
- García de Fanelli, A.M. (2006). Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de las políticas de acción afirmativa. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior. Fundación Equitas. OEI. Lima, Perú
- Guzman, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. Revista Mexicana de investigación educativa, 9(22), 747-767. Consejo mexicano de investigación educativa. A.C.México
- Panaia, M. (2015) Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Panaia, M. (2011) Algunas reflexiones sobre los abandonadores en el caso de las ingenierías de UTN. VI Encuentro Nacional y II Internacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados
- Panaia M. (Coord) (2009). Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo, Editorial La Colmena, Buenos Aires.
- Panaia, M. (Coord) (2007). Transformaciones territoriales y productivas en el mercado de trabajo Litoral. Impresiones Buenos Aires. Buenos Aires
- Panaia, M. (2006). Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Miño y Dávila. Madrid -Buenos Aires
- Paoloni, P. (2011) Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios, en Revista Iberoamericana de Educación. Vol.55, Nº 2, Pag. 1-11. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688217>
- Petit, M., González, M. y Montiel, M. (2011). Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. Salud de los Trabajadores, 19(1), 17-32. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382011000100003&lng=es&tlng=es.
- Planas, J. y Avila, I. (2013). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries). México. unam-iiue/ Universia, vol. V, núm. 12, pp. 23-45, Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322>
- Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, núm. 165, pp. 31-62.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Riquelme, G. y Fernandez Berdaguer, L. (1990). La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio-trabajo y las expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Investigación, Cuadernos de Investigación nro. 2. Área: Educación y Economía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2009) La transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados de tres universidades argentinas. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de: www.saece.org.ar
- Riquelme, G. (2008) Reseña Proyecto Interuniversitario en Redes: Las universidades frente a las demandas sociales y productivas El rol promotor y la capacidad de intervención Las respuestas de reorientación y cambio curricular (PICT Redes 00013) (2003-2007). Buenos Aires.
- Riquelme, G. (2003) Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo Colección Ideas en Debates. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Robotham, D. (2011). Student part-time employment: characteristics and consequences. De Montfort University. Leicester, Leicestershire, Inglaterra, Reino Unido.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas en Revista de Educación Superior. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, No 3.
- Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Revista Ciencias Económicas, año 8, volumen 2.
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. CDYT Vol 27, No 52.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educação de Jovens e Adultos no contexto da parceria Secretaria Municipal de Educação e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis

Autoras: Zardo Von Mecheln⁵⁰, y Maria Herminia Lage Fernandes Laffin⁵¹

1 Introdução: aproximações ao contexto

Este artigo foi constituído a partir da pesquisa de mestrado intitulada “A Compreensão de Trabalho dos Professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis” de Mecheln (2015), trazendo o foco para a parceria entre o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esta escola está localizada no bairro Ponta das Canas, no norte da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

Ilustração 1: bairro da ETHCI localizado no mapa de Florianópolis



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis⁵²

A ETHCI é uma instituição atuante na oferta regular de cursos de educação profissional inicial e continuada, cursos de educação profissional integrada à elevação de escolaridade e cursos técnicos na área do Turismo e Hospitalidade, tendo iniciado suas atividades no ano de 2003 (ETHCI, 201?). Outro fator de destaque é que a Escola Canto da Ilha é vinculada à Central Única dos Trabalhadores o que lhe confere certa

⁵⁰ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – vonmecheln@gmail.com.

⁵¹ Pós-Doutora em Educação de Jovens e Adultos, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha Ensino e Formação de Educadores. Coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – herminialaffin@gmail.com.

⁵² Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/?cms=mapa>. Acesso em 08/16.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

experiência educativa que provém da Rede de Formação e das Escolas Sindicais da CUT. Para a ETHCI (201?) a educação profissional não se restringe a preparar para o desempenho de funções, mas busca sim problematizar o contexto real, possibilitando que os trabalhadores se apropriem criticamente da totalidade dos processos que ocorrem no mundo do trabalho e em toda a sociedade.

No que se refere ao *projeto Sabores do Saber*, a ETHCI (2014) explica que é uma proposta inovadora, integrando as equipes pedagógicas da EJA municipal de Florianópolis, da Escola Canto da Ilha e os acúmulos metodológicos da CUT no âmbito da educação de trabalhadores. O projeto iniciou em março de 2014, na área de gastronomia, articulando a educação profissional com a educação fundamental. Para a ETHCI (2014) o desenvolvimento do *projeto Sabores do Saber* aprofundará a intervenção da CUT nas políticas públicas de EJA em Florianópolis e na luta pelo trabalho *decente*.

2 A Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – CUT

A ETHCI já tem mais de doze anos de fundação na cidade de Florianópolis e, desde 2003, já atendeu a mais de 5 mil trabalhadores em diversas cidades da região sul, firmando convênios com o Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Turismo, Petrobras, entre outros (ETHCI, 2014). O histórico de ações da escola se entrelaça com a história de lutas da Central Única dos Trabalhadores⁵³ e, é pela experiência da CUT com escolas e formações sindicais, que a ETHCI se constituiu como uma instituição educativa para trabalhadores em Florianópolis, Santa Catarina.

A CUT tem um claro posicionamento político que é fundamento para todas as escolas sindicais – as quais a ETHCI faz parte –, ficando evidente neste trecho que trago como exemplo: “a Central Única dos Trabalhadores – CUT, desde a sua origem, tem como horizonte a superação das relações capitalistas de produção baseada na compreensão de que sem esta premissa não será possível a verdadeira emancipação da classe trabalhadora” (CUT, 2012, p. 9). Portanto, é pela perspectiva de classes que a ETHCI se consolidou com um projeto político pedagógico (PPP) diferenciado.

O PPP da escola Canto da Ilha “é fruto dos acúmulos teórico-metodológicos e práticos advindos das diversas experiências realizadas nos últimos anos no âmbito [...] das propostas de Educação Profissional na perspectiva da Educação Integral dos Trabalhadores⁵⁴” (LOURENÇO, 2005, p. 9). Para Lourenço (2005), as lutas por

⁵³ A CUT foi fundada no ano de 1983 durante o primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT) e hoje é a maior central sindical da América Latina e a quinta maior do mundo, tendo como compromisso a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora e seus objetivos são organizar, representar e dirigir a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho e por uma sociedade justa e democrática (CUT, 201?).

⁵⁴ Por educação integral dos trabalhadores entende-se uma formação ampla, crítica e com a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, possibilitando que os sujeitos possam ter uma

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

mudanças partem da compreensão das condições históricas que permeiam cada momento da produção da existência dos homens e, para isso, é preciso tomar como ponto de partida do processo educativo os problemas, as necessidades e os desafios dos trabalhadores.

Para melhor visualização, apresentamos abaixo o quadro 1 contendo as especificidades do PPP da escola Canto da Ilha.

Quadro 1: especificidades do Projeto Político Pedagógico da ETHCI

Perguntas orientadoras	Definições
O que busca?	Contribuir, a partir de uma formação ampla e crítica para uma nova práxis social, com metodologias educacionais convergentes às necessidades dos trabalhadores – considerando o contexto de transformações no mundo do trabalho perante a acumulação do capital.
Para quem?	Trabalhadores jovens e adultos desempregados ou empregados (formal e informalmente) da cadeia produtiva do Turismo e Hospitalidade ⁵⁵ .
Como é a educação integral?	Articula-se as dimensões da educação propedêutica (escolarização), educação profissional e da formação para cidadania.
Com o que se articula?	Aos debates em torno das políticas públicas de educação e trabalho e ao processo de desenvolvimento local, não se restringindo ao mero preparo técnico, mas buscando problematizar a realidade estimulando uma reflexão crítica da totalidade histórica.
Como?	A realidade na qual o sujeito está inserido é a base do processo formativo proposto, em uma intervenção que aponte para a melhoria de condições de trabalho e de vida das comunidades.
Por que?	Pela forte participação econômica deste setor na região e pelas demandas existentes de educação profissional dos trabalhadores para atuar no setor.
A que se contrapõe?	À formação destinada à produtividade, pautada na noção de competência. O foco está no sujeito trabalhador, considerando suas múltiplas dimensões e o desenvolvimento de sua consciência crítica, um novo patamar de inserção no mundo do trabalho.

Fonte: adaptado de Miyashiro e Moretto (2005)

Pelo panorama apresentado é perceptível que a ETHCI possui um posicionamento classista, de luta pelos trabalhadores, os educandos⁵⁶. Essa proposta

intervenção consciente e coletiva na realidade em que estão inseridos (MIYASHIRO; MORETTO, 2005). Na mesma perspectiva, Lourenço (2005) aponta que a educação integral de trabalhadores precisa possibilitar a compreensão das várias dimensões da vida dos sujeitos, seja na comunidade, no trabalho ou na família, compreensão que vá além da formação restrita da produtividade e do mercado e que amplie a consciência crítica com vistas ao enfrentamento dos desafios atuais.

⁵⁵Atualmente, depois de alterações promovidas pelo MEC, o eixo tecnológico passou a ser denominado Turismo, Hospitalidade e Lazer, enquadrado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Para saber mais: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php

⁵⁶A ETHCI e a SME usam os termos educando e educador para designar os sujeitos que interagem na instituição. Essa terminologia apresenta uma conotação de divisão entre homens passivos e ativos, ou seja, para Sánchez Vázquez (2012), essa é uma concepção de sujeito transformador – o educador – que permanece ele mesmo subtraído à mudança e de sujeito passivo – o educando – que deve ser moldado, transformado. Nesse estudo, adotamos os termos aluno ou estudante e professor ou docente, não como sinônimos, mas como coexistentes. Termos esses que denotam ações e certa autonomia entre os sujeitos que os carregam, em uma relação de parceria e não submissão. A terminologia aluno, caso haja dúvida,

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

política e pedagógica também situa que “é necessário pensar diferentes tempos de aprendizagem, conhecer os contextos que esses sujeitos estão inseridos e os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 59). Ou seja, o sujeito é compreendido em sua totalidade, com uma história que o difere das histórias dos colegas de aula e que, ao mesmo tempo, os aproxima.

Por pensar na integralidade do trabalhador, o processo de ensino-aprendizagem não se desenvolve no modelo disciplinar, mas é desenvolvido por áreas, temas e conteúdos que interagem com a vida concreta dos alunos, “não se trata apenas de uma opção metodológica, mas sim de uma decisão político-epistemológica” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 62). A seguir, no quadro 2, mostramos uma sistematização da estrutura básica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem da ETHCI.

Quadro 2: estrutura básica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem

Estrutura curricular	Básica, propondo áreas de conhecimento abrangentes como: conhecimento e tecnologia; sujeito, natureza e desenvolvimento; gestão e alternativas de trabalho e renda.
Currículo	Concebido em uma dimensão que nos remete sempre à totalidade e à história, mediando os fatos e retirando deles a aparência de naturalidade e permanência. É traduzido em movimentos constantes de ação-reflexão-ação.
Temas de aprendizagem	Trabalho, sociedade, tempo e espaço, políticas públicas, cultura, ciência, transformações no mundo do trabalho, etc.
Eixo estruturante	Trabalho, tomado como princípio educativo.
Atividades formativas	Aulas regulares; visitas e viagens técnicas, culturais e pedagógicas; projetos temáticos; oficinas pedagógicas; pesquisas bibliográficas e de campo; inventário da história, da sociedade, da cultura e do turismo; trabalho de conclusão de curso.
Abordagem pedagógica	Utiliza recursos diversos como filmes, músicas, poemas e textos, articulados sempre à realidade dos educandos.
Procedimentos metodológicos	Planejamento coletivo; avaliação processual e diagnóstica; sistematização da experiência.
Trabalho pedagógico	Perspectiva integral e em sintonia com a realidade dos educandos, que rompa com a fragmentação do conhecimento, o que exige que os professores tenham um domínio profundo e progressivo da metodologia proposta.

Fonte: adaptado de Miyashiro e Moretto (2005)

A ETHCI desenvolveu um referencial básico de orientação para os professores que atuam nos curso de educação profissional e elevação de escolaridade. É um caderno metodológico subdividido nas áreas de conhecimento supracitadas e que fornece as diretrizes, as estratégias de trabalho com os materiais dos educandos⁵⁷ e sugestões de

em sua etimologia não significa “sem luz” como sugerem algumas interpretações, o vocábulo deriva do latim *alumnus* conotando, em seu sentido semântico, aquele que precisa de alimento para crescer (ALMEIDA, 2011).

⁵⁷ De acordo com a ETHCI (2013), o material dos educandos é composto por diversos textos dentro das áreas de conhecimento e estes são trabalhados seguindo as estratégias previstas nos planejamentos e não obrigatoriamente em uma sequência engessada. Os textos estão disponibilizados também de forma virtual no link: http://www.escoladostrabalhadores.org.br/sistema/publicacoes_jornal/33/publicacao.pdf e são

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

abordagens metodológicas, numa perspectiva integral (ETHCI, 2013). O caderno propõe uma estrutura de atuação docente, com a indicação de textos e formas de abordá-los na sala de aula, ainda contempla indicações de bibliografias e os aspectos a serem explorados, assim como os momentos de articular os textos com os conteúdos propedêuticos e profissionais.

A perspectiva da integralidade dos conteúdos com os sujeitos é central no Caderno, sendo exemplificada para que os professores possam se apropriar:

Os conteúdos de química podem ser explorados a partir de situações concretas, como a preparação dos alimentos ou a compreensão dos fenômenos da natureza; os conteúdos da física podem ser relacionados às diversas fontes de energia conhecidas pelo grupo e também através da apropriação dos conceitos relacionados aos deslocamentos dos corpos, presentes em fatos cotidianos vivenciados por todos; os conteúdos da matemática podem ser discutidos a partir de propostas como a de elaboração do orçamento doméstico ou cálculo dos salários, leitura e interpretação de dados estatísticos através de tabelas e gráficos extraídos de periódicos; a geometria, no cálculo da quantidade de material de construção. Isto é, indo além da mera repetição exaustiva e enfadonha como nos é apresentada a educação tradicional (ETHCI, 2013, p. 19).

A escola da CUT possui a proposta de quebrar com o modelo da educação tradicional, compreendida como excludente e sem espaço para a participação dos trabalhadores, daí a importância do eixo que estrutura toda a prática pedagógica da ETHCI ser o trabalho como princípio educativo. Porém, é justamente no princípio educativo⁵⁸ que há divergência com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

3 Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

A EJA na Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade tem, como orientação das práticas pedagógicas, a pesquisa como princípio educativo.

A adoção da pesquisa como princípio educativo neste plano tem por finalidade o desenvolvimento de exercícios investigativos motivados por meio de problematizações do conhecimento, tendo como ponto de partida o interesse dos próprios estudantes, a mediação por meio de expectativas de aprendizagem e como ponto de chegada, a realização de diferentes interações com o conhecimento em redes de aprendizagem (SME, 2012, p. 4).

constituídos por trechos de livros de autores como Marx, Engels, Gramsci, Chauí; poesias de Mário Quintana, Paulo Leminski; músicas de Gilberto Gil, Chico Buarque; charges, etc.

⁵⁸ Para uma breve definição, Kuenzer (1988) escreve que com o desenvolvimento das sociedades modernas, a partir do avanço da ciência e da tecnologia, entra em crise o princípio educativo fundamentado na divisão entre as funções intelectuais e instrumentais, emergindo um princípio que agrega as mãos e a mente: o trabalho.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Diferente da ETHCI, a SME adota o princípio que orienta as práticas em sala de aula por meio da pesquisa e, por isso, a parceria entre as instituições foi planejada para que atendesse, tanto o princípio da Escola da CUT, quanto da Rede Municipal de Ensino. Porém, é necessário destacar que o princípio educativo da pesquisa tem por objetivo partir do interesse do aluno, um determinado assunto ou temática, e ampliá-lo de modo transdisciplinar, ou seja, fazendo com que os saberes propedêuticos perpassem pelo interesse revelado.

A EJA em Florianópolis está constituída em núcleos de ensino organizados em vários bairros da cidade, de modo a facilitar o acesso da comunidade, já que a SME (2012) afirma que a Educação de Jovens e Adultos tem como responsabilidade promover a escolarização de sujeitos que, por diversos motivos, não a realizaram no tempo considerado adequado ou provém direto do ensino fundamental, buscando a possibilidade de acelerar os estudos.

As diretrizes atuais para a EJA são do ano de 2010, quando houve o estabelecimento de normas para operacionalizar a modalidade. O artigo segundo da referida resolução 02/2010 aponta dez requisitos a serem atendidos de modo a assegurar a centralidade do estudante e da aprendizagem, dentre eles, destacamos dois: “IX - Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares; X - Desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação no mercado de trabalho” (CME, 2010, p. 2).

Sobre o nono requisito já apresentamos a divergência daquele da SME frente à ETHCI, já o décimo requisito gera uma incompatibilidade de concepção. Para Miyashiro e Moretto (2005), no Projeto Político Pedagógico da ETHCI, a implementação da noção de competências ao invés de possibilitar uma formação ampla e consistente, visa explorar os conteúdos requeridos para subalternizar o trabalhador, sendo pautadas no saber fazer e saber agir que refletem posturas acríticas nos locais de trabalho.

A questão das competências gera muito debate da comunidade acadêmica na área da educação. Um de seus principais defensores é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, para ele uma competência pode ser definida como a aptidão para enfrentar várias situações análogas, mobilizando de modo correto, rápido, pertinente e criativo, múltiplos recursos cognitivos como saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, raciocínio, etc (PERRENOUD, 2002). Sendo assim, educar com os termos das competências significa preparar o sujeito para responder às demandas do mercado de trabalho com rapidez, criatividade e flexibilidade. Para Gimeno Sacristán (2011) as competências pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar as respostas que as escolas dão às necessidades do desenvolvimento econômico, controlando esses sistemas de ensino cada vez mais custosos. O autor ainda aponta que o propósito é que as competências guiem a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas de educação, servindo de instrumento para que os sistemas educacionais

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

possam ser comparados e que uma visão geral da educação seja constituída. É por esta justificativa que a ETHCI se posiciona contrária a educar com base nas competências.

Deste modo, os princípios educativos de cada instituição podem coexistir, não são sequer contrários, enquanto que a questão das competências se apresenta como uma contradição⁵⁹, ou seja, se uma concepção é adotada a outra necessariamente é descartada.

Ressaltamos que as determinações da SME Florianópolis – assim como de instituições nas esferas estadual e federal e de diversos outros países – acompanham as diretrizes disseminadas por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O termo “competência” permeia todo o texto que apresenta avaliações de políticas nacionais de educação com ênfase no estado de Santa Catarina, como no excerto que segue:

A equipe de avaliação da OCDE e as autoridades catarinenses partilham a preocupação de que os participantes do sistema educacional adquiram o *conhecimento, a postura e as habilidades que os tornará flexíveis, adaptáveis e capazes de refletir e aprender sozinhos*. A esperança é que consigam desenvolver habilidades e competências transferíveis para atingir o seu potencial como cidadãos e contribuir ativamente para o desenvolvimento da sua sociedade nesta empolgante era de mudanças (OCDE, 2010, p. 355, sem grifo no original).

4. Considerações

Há uma clara responsabilização dos sujeitos trabalhadores pelo desenvolvimento econômico – por seu fracasso ou sucesso – e, torná-los competentes, significa educar para que a evolução e a flexibilização das relações de trabalho sejam garantidas. É a manutenção da coesão social.

Esta questão das competências é uma concepção que a escola Canto da Ilha refuta, porém as entidades governamentais estão fortemente enlaçadas às agências internacionais⁶⁰, pois, como afirma Melo (2005), essas agências fornecem empréstimos

⁵⁹ Em um dos textos introdutórios de O Capital, edição do ano de 2013 da Boitempo, Giannotti (2013, p. 67) explica a distinção entre contrariedade e contradição: “No plano da linguagem é fácil distinguir contrariedade de contradição: duas proposições contrárias (‘Toda maçã é azul’ e ‘Toda maçã não é azul’) têm sentido, embora sejam falsas. Mas duas proposições contraditórias (‘Alguma maçã é vermelha’ e ‘Nenhuma maçã é vermelha’), se uma é verdadeira, a outra necessariamente é falsa. É como se a falsidade de uma corrompesse integralmente a verdade da outra”. Giannotti (2013) ainda aponta que este é o sentido mais profundo da revolução, o de transformar as oposições das classes em uma contradição, onde um dos termos aniquilaria o outro por completo.

⁶⁰ As organizações internacionais como OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, foram criadas com a tarefa de delinear as diretrizes políticas e econômicas que o mundo deveria seguir para a construção de uma nova sociedade após as Guerras Mundiais. Elas representam e defendem os interesses do capitalismo no mundo inteiro, desde suas criações e, principalmente, a partir da década de 1970, se aprofundaram e consolidaram o processo de mundialização do capital, principalmente na consolidação do projeto de construção de um novo homem coletivo, fazendo com que as diferenças entre o público e o

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”. 25 y 26 de Octubre de 2016. II CE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

financeiros e pacotes de ajuda para o desenvolvimento. Sendo assim, os governos são levados a acordos internacionais que visam o crescimento social e econômico e, em contra partida, seguem as normas estipuladas pelas organizações⁶¹.

Portanto, a parceria que acontece entre a ETHCI e a SME possui um impasse de concepção devido a suas alianças políticas: a escola Canto da Ilha se alinha ao pensamento da esquerda, já a esfera municipal, em seus documentos curriculares incorpora também posicionamentos de condução neoliberal⁶². Isso, porém, não significa que os sujeitos que trabalham na SME concordam ou aceitam tais diretrizes, mas há luta e resistência também dentro das esferas governamentais. Desse modo, capta-se essa tensão e contradição na parceria *projeto Sabores do Saber*.

Referências

- Almeida, Erika Nogueira de. **Da Construção do “Ofício de Aluno”**: observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens e adultos: uma pesquisa em duas séries da educação básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- CME – Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02/2010**. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2010.
- CUT – Central Única dos Trabalhadores. **Histórico**. São Paulo, 201?. Disponível em: <http://www.cut.org.br/conteudo/historico/>. Acesso em: 24/08/16.
- _____. **Política Nacional de Formação da CUT**: balanço e estratégia. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2012.
- ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha. **APRESENTAÇÃO DA ESCOLA**: uma escola dos trabalhadores para os trabalhadores. Florianópolis, 201?. Disponível em: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/conteudo/54/apresentacao-da-escola#ad-image-0>. Acesso em: 24/08/16.

privado, entre indivíduo e coletividade, entre os movimentos da política e do trabalho, se tornem confusas nesse novo projeto capitalista de sociabilidade (MELO, 2005).

⁶¹As intervenções das agências internacionais são tão efetivas que elas próprias ditam as diretrizes, as promovem e as monitoram. Um exemplo é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e sua agenda de educação para todos, que tem o comprometimento de 164 governos do mundo para o alcance de 6 objetivos em prol da educação. Essa agenda foi iniciada no ano 2000 e expirou em abril de 2015, sendo que o Brasil conquistou 2 dos objetivos. Dentre os não alcançados destaque: objetivo 3 – “garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida” (UNESCO, 2015, p. 6); objetivo 4 – “alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2015, p. 6).

⁶²Para Montañó e Duriguetto (2011) o projeto neoliberal constitui a atual estratégia hegemônica de reestruturação do capital, desdobrando-se em três frentes: ofensiva contra o trabalho, atingindo leis e direitos trabalhistas, assim como as lutas sindicais e da esquerda; reestruturação do sistema produtivo; e a (contra)reforma do Estado. Harvey (2011) define neoliberalismo como sendo um projeto de classe surgido na crise dos anos 70 com discurso sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e os benefícios da privatização, do livre-mercado e do livre-comércio, legitimando políticas severas destinadas à restauração e consolidação do poder da classe capitalista.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”. 25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- _____. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha Lança Projeto Sabores do Saber**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.cut.org.br/noticias/escola-de-turismo-e-hotelaria-canto-da-ilha-lanca-projeto-sabores-do-saber-010b/>. Acesso em: 24/08/16.
- _____. **Caderno Metodológico para os Educadores**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/publicacao/2/material-pedagogico/34/curso-educacao-profissional-e-elevacao-de-escolaridade>. Acesso em: 24/08/16.
- Giannotti, José Arthur. Considerações sobre o método. In: MARX, Karl. **O Capital** : crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
 - Gimeno sacristán, José. Dez Teses sobre a Aparente Utilidade das Competências em Educação. In: Gimeno sacristán, José et al. **Educar por Competências**: o que há de novo? Trad.: Carlos Henrique L. Lima. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.
 - Harvey, David. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Trad.: João Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.
 - Kuenzer, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
 - Lourenço, José Celestino. Apresentação. In: MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. (Orgs.). **Educação Integral dos Trabalhadores**: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2005.
 - Mecheln, Morgana Zardo Von. **A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC**: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
 - Melo, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
 - Miyashiro, Rosana; Moretto, Nivaldo R. (Orgs.). **Educação Integral dos Trabalhadores**: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2005.
 - Montañó, Carlos; Duriguetto, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
 - OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/46390673.pdf>. Acesso em: 24/08/16.
 - Perrenoud, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
 - Sánchez Vázquez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Trad.: Maria Encarnación Moya. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
 - SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes para Implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.
 - UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos 2000-2015**: progressos e desafios (relatório conciso). Trad.: Marina Mendes. Paris, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 24/08/16.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bloques temáticos

Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales

Coordinación: Anahí Guelman

Educación y formación para el trabajo

Coordinación: Natalia Herger

Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos

Coordinación: Lidia Rodríguez

Políticas, programas y experiencias

Coordinación: Esther Levy

Procesos de enseñanza y aprendizaje

Coordinación: Marcela Kurlat

Sujetos, biografías y trayectorias

Coordinación: Sandra Llosa

Comité Científico

Silvia Llomovatte, Directora del Programa Sociología de la Educación-IIICE/UBA

Graciela C. Riquelme, Investigadora Principal del CONICET, Directora del Programa

Educación, Economía y Trabajo, IIICE/UBA

Maria Teresa Sirvent, Investigadora Principal de CONICET, Directora del Programa

Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela-IIICE/UBA

Comité Organizador

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina- IIICE/UBA,

Lidia Rodríguez,

Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela-IIICE/UBA, Sandra Llosa

Programa Educación, Economía y Trabajo, IIICE/UBA, Natalia Herger

Programa Sociología de la Educación-IIICE/UBA, Anahí Guelman y Esther Levy

Coordinación Ejecutiva: Marcela Kurlat (IIICE), Jorgelina Sassera (PEET-IIICE)

Correo electrónico: jornadasjovenesvadultospeet@filo.uba.ar

Sede de la organización: Programa Educación, Economía y Trabajo

CONICET-PEET-IIICE-UBA/FFyL,

Piso 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.

Correo electrónico: edueco@filo.uba.ar.