

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Facultad de Educación

Encuentro REDUC

Autora: Mgter María Isabel Calneggia

Año: 2003-11-03

Ponencia

El trabajo que se desarrolla a propósito de estas páginas es el resultado de una investigación etnográfica realizada en un curso de Capacitación y Empleo propuesto por el *Proyecto Nacional – Proyecto Joven* – en el marco de lo que el Estado denomina las “políticas activas” para atacar el desempleo.

Si bien la experiencia se concentró en el caso de uno de los cursos que se dieron en la región, nuestra tarea de supervisores técnico-pedagógicos nos permitió observar los diversos cursos en todas las especialidades y rubros, la Se realizó en Córdoba, República Argentina, en una Villa periférica a la ciudad capital. Cabe acotar que la realización de los cursos se efectuó a partir del año 1995 y nosotros accedimos al citado, en particular en 1996, durante todas sus etapas, capacitación, pasantía en empresas y posterior seguimiento.

Explorar el proceso y los resultados de uno de los Cursos de Capacitación Laboral del denominado Proyecto Joven, incluido en el **Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva (PARP)** puesto en marcha por el gobierno **Justicialista-Menemista** en la República Argentina a partir de 1994 – 95 como profundizaré más adelante.

El trabajo se orienta al estudio de la incidencia, representaciones e impacto de la capacitación en la vida de los sujetos participantes.

Reflexionar si estas capacitaciones contribuyen a mejorar las posibilidades de inserción laboral; preguntarnos si aportan elementos para una formación integral que eleve la autoestima y calidad de vida de la población destinataria es el eje de este trabajo:

- (1) ¿Cómo viven la inclusión y participación en el Proyecto?
- (2) ¿Qué representaciones tienen los actores de la experiencia?
- (3) ¿Contribuyen estos proyectos a mejorar la calidad de vida de los actores participantes?

¿En qué medida ayudan a resolver una problemática social?

La problemática de la educación y el trabajo situada en un contexto espacio-temporal en el marco de un proyecto político nacional e internacional.

La concentración y permanencia en uno de los cursos durante el doble proceso de capacitación y pasantía y la visita posterior a los sujetos participantes ofreció los elementos para estas reflexiones, dio algunas respuestas a algunos interrogantes e hizo surgir otros.

En suma, nuestro propósito se orientó a:

1º) Aportar elementos para la construcción del significado de las expectativas cumplidas o incumplidas en los actores participantes a cursos de Proyecto de Reconversión Laboral instalados en la República Argentina como parte de las denominadas Políticas Activas con el objetivo principal de atacar el desempleo.

2º) Analizar la incidencia, éxito o fracaso, de estas políticas en la historia local de cada curso, motivo de nuestro estudio.

3º) Revisar la significación social del trabajo y las principales respuestas al problema.

Hemos tomado para ello la **perspectiva local de un curso** y uno de los Proyectos más significativos por la cantidad de capacitaciones y el espacio geográfico involucrado.

La **doble perspectiva** era *revisar políticas sociales Argentinas Contemporáneas* a la hora de diseñar e implementar instrumentos – proyectos

de capacitación no formal de corta duración y semicalificación -y las historias de los sujetos participantes en un curso desde su propia construcción.

Al inicio, cuando llegó a nuestras manos el pliego de licitaciones para compulsar el papel de supervisores externos técnico – pedagógicos, nos cuestionamos la índole de la respuesta dada por el gobierno nacional y organismos internacionales al problema agravado de la desocupación en la República Argentina.

El supuesto de que capacitaciones cortas con prácticas empresarias en semicalificaciones aproximaban la inserción laboral y cambiarían la perspectiva social; el reemplazo o la sustitución de la escuela –educación por capacitaciones laborales parecía precario e insuficiente. No obstante, la posibilidad de ingresar al interior de un Proyecto de Políticas sociales para la anunciada reconversión laboral resultaba de especial interés.

El lugar de la educación, al menos en la investigación, ha sido casi sistemáticamente ubicado en un ámbito imaginario y real en el que se dan enseñanzas y aprendizajes convenientes al ritual: el aula, la escuela. Todo lo demás que pueda tener ciertos visos de similitud se ha situado a distancia suficiente bajo rótulos explícitos como socialización o capacitación insertos en la denominada educación no formal.

La citada categorización juega a legitimar como ámbito educativo un lugar de la educación formal circunscripto en el marco físico de la escuela con rituales definidos que se reiteran hacia adentro y afuera de un sistema de relaciones establecidas.

Emprender el estudio fuera de estos constructos tan fuertemente definidos comportó un esfuerzo significativo dado que los resultados de la búsqueda bibliográfica fueron exigüos o limitaban el enfoque al nivel de políticas sociales – públicas (que no eran el interés particular - específico de este trabajo pero resultaron inevitables en el avance de la investigación). La **segunda limitación** fue realizar una investigación que no cayera en las "trampas" ordinarias– con todo su *lastre de escisión de campos, falsos distanciamientos del objeto - sujeto de conocimiento, verificación contrastación y cuantificación, con el correlato lógico de la inferencia y generalización como procesos dentro de la investigación.*

El **tercer problema** por superar fue escoger el recorte temático apropiado habida cuenta de que cualquiera de los múltiples intentos de abordaje terminaba involucrando la triple dimensión individuo - sujeto, Estado y sociedad. Posteriormente la investigación nos mostró la recursividad necesaria de estas dimensiones.

Mi análisis de la relación entre **educación y trabajo** concebida por estos proyectos como **educación para el trabajo** es una categoría sostenida como valor desde el industrialismo. Lleva al sujeto a representarse como incluido o excluido socialmente dependiendo de la consecución del trabajo. La relación entre la condición social de incluido o excluido focaliza la mediación y finalidad del trabajo hacia la cual se ordena el fin económico.

La condición social se sostiene si el sujeto posee trabajo y las capacidades intelectuales y físicas para sostenerlo. El trabajo es portador de cohesión social en tanto se ordena al fin económico.

Entre la primera y la segunda Modernidad, o primer industrialismo y la sociedad de servicios, la cohesión social se sostiene a condición de ser productivo. El trabajo se desplaza a lo servicios especialmente pero también aumenta la industria. Hoy, a través de la teoría del Capital Humano, se profundiza esta visión considerando que las capacidades técnicas y el conocimiento son "valores agregados" que el hombre suma al producto. Esta lógica justifica una capacitación para el trabajo. La educación formal y no formal se convierten en un instrumento para la productividad.

La posición que asumimos es crítica de esta lógica, al menos de las políticas contemporáneas que la ponen en juego.

Nuestra investigación revisa a partir de las prácticas del Curso de Hortalizas aquella bibliografía que da cuenta de:

a) El sustento de investigaciones de las políticas sociales para el desempleo y documentos técnicos de los proyectos en la República Argentina. A través de Montoya, Mitnik, Gallart, en el orden nacional, latinoamericano y la posición de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

b) Las representaciones de los actores y la experiencia por medio de Bourdieu, Goffman, Lasch.

c) La perspectiva del trabajo y la globalización desde la definición de Reich a la de Castel, Beck y Méda.

El conjunto de obras citadas en el trabajo y bibliografía final han completado o reforzado los ejes conceptuales mencionados, por lo que se agruparán en el listado final.

Marcados por trayectorias pedagógicas en instituciones educativas formales resultó atractiva la posibilidad de incursionar en un campo que – educativo – se sitúa en el lugar de lo “no formal”, en las capacitaciones para el desarrollo de “competencias profesionales”¹, fuera del ámbito físico de la escuela, con la precedencia nada despreciable de constituirse en la ejecución de un proyecto social con pretensiones de atacar la problemática del desempleo en la Argentina.

A- El referente histórico – empírico del proyecto

Hacia el mes de octubre de 1995 llegó a mis manos la propuesta de una licitación impulsada por el Ministerio de Economía de la nación en el marco de los Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) invitando a participar a instituciones de educación superior, en nuestro caso universidades, para constituirnos como supervisores externos técnico - pedagógicos de los cursos de capacitación por desarrollar en el país.

Se debía compulsar en licitación pública para supervisar los cursos presentados como Proyecto Joven que empezaba a tomar estado público conforme el Estado se aprestaba a dar respuesta “oficial” a la demanda de acciones en relación con la situación de desempleo que afectaba la imagen del gobierno.

El epígono de la crisis de empleo se había revelado de diversas maneras, especialmente, con la publicación del índice alarmante de 20% de personas desempleadas.

El gobierno intentó tomar la delantera argumentando que se trataba de un fenómeno “develador” de una realidad encubierta durante muchos años (20) bajo la forma de subempleo, empleo en negro, la que el gobierno había obligado a “blanquear” a través de mecanismos formalizadores.

Se movilizó a través de investigaciones efectuadas en el marco de la implementación del modelo económico capitalista a ultranza de libre mercado.

A través del Banco interamericano de Desarrollo (BID) y bajo el marco de Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1994 se puso en marcha la prueba piloto del denominado Proyecto Joven.

Durante la citada etapa, según diagnóstico de urgencias regionales, se fue gradualmente instalando en diversas regiones del país, llegando en 1995 a extenderse a la provincia de Córdoba, última etapa de avance.

Conviene reflexionar acerca de los criterios de precedencia de otras provincias habida cuenta de que la provincia de Córdoba era gobernada por el partido opositor y mostrándose en el contexto nacional como una isla de prosperidad, crecimiento y bienestar.

¹La denominación de “competencias laborales” proviene del Modelo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) entendiéndolas como las capacidades operativas que se deben desarrollar en cada tarea, puesto de trabajo o función luego de una minuciosa descripción funcional del conjunto de las mismas. El intento de esta normativa internacional es la unificación en modelos estandarizados.

Proyecto Joven es un conjunto de cursos estructurados en dos etapas capacitación y pasantía destinados a la población objetivo que por edad, condición socio - económico, educativa y laboral, tienen máximas limitaciones de ingreso al sistema productivo.²

La tarea para la que se debía licitar implicaba adentrarse en cada uno de los cursos y supervisarlos verificando el cumplimiento de un contrato - diseño firmado entre las Organizaciones no Gubernamentales capacitadoras de la población nombrada y la evaluación crítica de la propuesta técnico - pedagógica a la hora de compatibilizarla con las demandas de mercado.

Resultaba significativa la posibilidad de observar de cerca la constitución y ejecución de los cursos que vinculan educación y trabajo, y cuyo objetivo explícito era acortar la distancia existente entre la capacitación y el empleo de grupos sociales cuya escolaridad se ha interrumpido o cesado generalmente al finalizar la escuela primaria.³

El proyecto animaba el tránsito por trayectorias profesionales supuestamente habilitantes de competencias laborales específicas: el sujeto participante de un curso se capacitaba, durante una primera etapa, en conocimientos y prácticas de fundamento del oficio (semicalificación) a través de docentes especializados y realizaba la consolidación práctica en empresas del rubro en una segunda etapa a pesar de no ser demandantes explícitas de empleados.

En el acercamiento gradual al proyecto surgían ciertos supuestos, no impuestos como obligaciones, pero presentes en su trama interna:

1. La posibilidad de participación de sujetos con exclusión histórica de los procesos productivos y cuya situación se agravaba en el contexto de una economía neoliberal.
2. La alternativa de entrenamiento en empresas potencialmente proveedoras de empleo, con avance en cuanto a la relación educación - trabajo.
3. La opción de "salida" desde otro lugar del Estado – el Ministerio de Economía, primero y el de Trabajo, después – como "reemplazo" a la función parcializada o no cumplida por el Ministerio de Educación a través de la Educación formal.⁴

B-El referente empírico: El curso de ayudante de horticultura

El curso de Ayudante de Horticultura dio inicio en octubre de 1996 asistimos al lugar de instalación del mismo en Villa Esquíú situada en el cinturón de la ciudad de Córdoba en zona productiva de hortalizas.

El espacio de la capacitación era la quinta de un productor conocido de la zona.⁵

Hasta ese momento, siguiendo el proceso cronológico, se han cumplido las pautas de instalación del curso, incluso las más deseables como la posibilidad física inmediata de desarrollo de "competencias" en el trabajo de la tierra.

² En el Capítulo 2 se profundizará en los proyectos y población objetivo.

³ El pliego de bases y condiciones define rasgos específicos de perfil como condición de ingreso a cada uno de los cursos con criterio excluyente, en caso de no cumplirse. El supuesto implícito es que Proyecto Joven atiende a quienes son demandantes del primer empleo (teóricamente) por edad.

⁴ Este argumento fue manifestado en ocasión de una presentación del equipo técnico encargado del diseño y ejecución oficial del proyecto. Si bien no escrito, fue claramente expresado. Ante una pregunta de uno de los concurrentes referida a las causas de instalación del proyecto fuera del Ministerio de Educación, la respuesta fue: "Si deseáramos que un proyecto no funcione lo pondríamos en el Ministerio de Educación".

⁵ Se profundizará en el capítulo dos y tres. Se adjunta en la hoja siguiente el croquis del lugar.

La quinta – espacio elegido para la capacitación – presenta las características físicas y la ubicación espacial preparadas y definidas desde el interior del proyecto. Hasta esa instancia y durante parte del desarrollo, todo parecía situado en la “illusio”⁶ definido por la lógica del proyecto estatal: el momento, el lugar – la quinta – los actores – las condiciones para la capacitación.

⁶ Bourdieu, Pierre. Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo. México. 1995. Conceptualiza como “illusio” al involucramiento en el juego propuesto.



Figura N°1: croquis de la quinta en el que se efectúa la capacitación.

B- Los actores involucrados en el proceso

La particular constitución del grupo educativo desde los roles docentes, alumno - participante - beneficiario y el Estado interviniente propiciador de la capacitación se fueron resignificando durante el transcurso de la investigación – a nuestro entender – en la lógica de las prácticas. Desde el lugar de los actores se reflexionaron los logros y, consecuentemente, las expectativas y objetivos.

Inscriptos en el curso, el grupo de 19 jóvenes – por dentro del marco etario definido por proyecto – y un adulto, el involucramiento en el objetivo de la capacitación parecía definir la lógica de las prácticas.

Los docentes – el de fundamentos y el de prácticas en terreno – instalaron en el espacio de la quinta el ritual⁷ áulico transitando desde sus roles la experiencia de la interacción.

El Estado aportó el marco de definiciones “a priori”, los recursos, su propia lógica en la letra del proyecto; desde el diagnóstico social efectuado⁸ hasta la puesta en marcha de las políticas socio - laborales de las que Proyecto Joven formaba parte sustantiva.

Otra dimensión fundamental de la investigación – coherente con la lógica histórica – cronológica del curso – la aportaron dos momentos previstos en el diseño del proyecto: la etapa de capacitación y la etapa de pasantía. Desde cada una de éstas se dibujó la compleja trama de interacciones sociales en relación con la categoría de logro de los objetivos propuestos y la posibilidad de capacitación y empleo.

En la primera – *la capacitación* – se puso en marcha enseñanzas y aprendizajes diseñados y aprobados por el Estado en licitación. Intervinieron docentes aprobados por el organismo estatal – la Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral – y los beneficiarios acreditados por el Estado en el curso. Durante la segunda – *la etapa de pasantía* – los beneficiarios se trasladaron al espacio de las quintas donde efectuaron las prácticas de sus aprendizajes, construyendo una segunda dimensión en relación con éstos: la práctica de las relaciones laborales en la microempresa productora de hortalizas, su papel en la relación empleador - empleado y el especial lugar de definiciones de Estado respecto del pasante - beneficiario.

La duración de cada etapa (capacitación y pasantía) fue de ochenta días hábiles- cuatro meses.

La investigación se efectuó a través de entrevistas con beneficiarios inscriptos en el curso, habitantes de Villa Esquiú y docentes. Se trabajó durante el transcurso del mismo y posteriormente, una vez finalizado. Algunos aspectos relativos a la definición de las interacciones en las dos etapas se revisaron y fueron necesarios varios encuentros con el grupo. Los informantes acudieron voluntariamente a las entrevistas y las reuniones se efectuaron - por decisión del grupo – en la universidad y en las quintas. Los eventos en la universidad se efectuaron a contraturno del curso y aquellos en las quintas, durante las clases. Mi presencia como observadora - entrevistadora fue aceptada por todos los actores, incluyendo a los habitantes - quinteros de Villa Esquiú. Fueron varios meses de trabajo entre fines de 1996 y 1997 con retornos periódicos una vez finalizado el curso, inclusive algún contacto en

⁷ Goffman, Erwing. Los Momentos y sus hombres. Ed. Paidós comunicación. Barcelona 1991. Pág. 68-69. Considera que los rituales son oportunidades de instalar un orden moral y religioso. Propone abrir y extender esta conceptualización a ciertas prácticas sociales como en una sacralización de lo profano. El formato establecido por la definición técnica y el cuidadoso énfasis puesto en lo procedimental de los cursos, con el añadido de la “normalización” por competencias, nos permiten interpretar un ritual de interacciones que, nosotros como supervisores, debíamos vigilar.

⁸ El capítulo N°1 se enfocará hacia esta dimensión aportando la investigación encarada desde el Estado nacional en relación con un diagnóstico de desempleo y la búsqueda de antecedentes en otros países de experiencia similares.

1998. Esto último se dio especialmente con informantes del curso y habitantes - quinteros de la zona.

2.1. El contexto de las prácticas del curso: Villa Esquiú

Situada en el sudeste de la ciudad de Córdoba en el denominado cinturón verde a la altura del km. 9, Villa Esquiú es una zona en la que la condición urbana y rural se superponen.

Hasta prácticamente la mitad del siglo Villa Esquiú era el último poblado SE previo al acceso a la ciudad de Córdoba. Una amplia zona rural era cruzada por el viejo camino que conecta varios pueblos como Río1º, La Puerta, Obispo Trejo, Colonia Tirolesa, entre otros.

Los productos agrícolas, leña y carbón ingresaban a la ciudad por el citado acceso para realizar la distribución desde el actual Barrio de Alta Córdoba. La propietaria de un viejo almacén de ramos generales de principios de siglo comenta:

Me acuerdo cuando pasaban los carros desde Río1º, cargados de leña y carbón y tiradas por 16 mulas. Era la parada antes de llegar a la ciudad

Traían también ganado. Descansaban acá y lo arriaban hasta la ciudad en Alta Córdoba.

El poblado de Villa Esquiú se distribuye a la vera del viejo camino por una sucesión lineal de quintas. El centro se define por la escuela, el supermercado y, más adelante, la capilla. Las señas de identidad son la escuela y una añosa araucaria, al frente presidiendo uno de los cruces del camino.

Originariamente zona rural productora de cultivos extensivos durante el siglo pasado, conforme el proceso inmigratorio italiano, se convierte durante las primeras décadas del actual en área de cultivos intensivos de hortalizas y frutas en pequeñas parcelas no mayores a 10 has.

Los primeros quinteros inmigrantes se dedicaron al cultivo de la tierra, producción de vinos caseros y artesanías de telar, esta última especialidad de las mujeres.

Actualmente se producen las verduras que aprovisionan a la ciudad a través del Mercado de Abasto. El producido, por medio de unidades productivas familiares, alcanza a sostener a los grupos sociales quienes distribuyen su economía de manera equitativa artesanal. El ciclo productivo es simple, y el producido se vuelca íntegramente en un mercado consumidor, sin mayores pérdidas ni rindes.

El proceso se ve facilitado por la ubicación estratégica de Villa Esquiú a los márgenes del antiguo camino a Río 1º.

Los grupos de pobladores están constituidos por descendientes de inmigrantes italianos, en la mayoría de los casos, y algunas pocas familias nativas que coexisten produciendo en campos arrendados y posteriormente comprados a antiguos dueños estancieros. El proceso de fragmentación se agudiza al punto de encontrarse emprendimientos productivos de una o dos hectáreas.

Zona sujeta a la variación productiva, limitada por estrechez física, se ha visto recortada en su posibilidad de crecimiento competitivo en los grandes mercados con esquemas de "economías de escala".

El proceso ha conducido a un esfuerzo por mantener la unidad productiva familiar que se ha visto superada, y si bien la actividad agrícola se ha sostenido, ha resultado insuficiente para satisfacer el crecimiento de los habitantes de la zona. Se ha producido el proceso de migración laboral hacia la urbe, cuando los medios y la capacitación formal así lo posibilitan pero en aquellos sectores de menores recursos, la deserción temprana a la educación, la subocupación, ha producido grupos sociales que fluctúan hacia la marginación.

El pequeño productor agrícola escasamente mantiene su tierra (productiva) elevando la productividad con la participación de mano de obra barata, trabajadores "medieros"⁹ bolivianos

⁹ Los "medieros" son trabajadores, generalmente inmigrantes, provenientes de zonas y/o países socio - económicamente postergadas, que venden su fuerza de trabajo y la de su familia sin mediación de contrato laboral ni relación de

– sin sueldos ni costos sociales. El habitante de la zona que podría constituirse en trabajador de quintas es marginado de la posibilidad de ocupación o empleo. El tipo de convenio que se realiza entre el trabajador golondrina y el quintero es la "media", a través de la cual aquél hace producir la tierra cultivándola sostenidamente y éste le provee de vivienda, alimentos e insumos para el cultivo, para finalmente compartir las ganancias.

3.2. El acceso de los participantes al curso

La presente instancia de la investigación tiene por objeto retornar sobre las causas o móviles de inclusión de los sujetos en la capacitación: ¿Cómo viven la inclusión y participación en el Proyecto? ¿Qué influencia tiene la experiencia sobre la percepción de los actores acerca de la relación educación – trabajo?

Analizar la experiencia de capacitación no formal permite deslindar trayectos de los sujetos desde sus unidades familiares al curso. Asimismo se puede interpretar por qué continúan en la experiencia educativa sin desertar como a todas las instancias previas, especialmente a la educación formal, revisando cómo se produce la toma de decisiones para la participación de los sujetos en el curso y la significación previa, en términos de expectativas, que ésta explica. Tomaremos la categoría conceptual de estrategia¹⁰ propuesta por Bourdieu *como interés a partir del cual se estructura la acción* de decidir la participación en la capacitación no formal del Proyecto PNUD, si bien somos conscientes de que las trayectorias se construyen a lo largo de períodos extendidos en el tiempo. Como argumentaremos más adelante la experiencia del Curso se inscribe¹¹ en la vida de los sujetos y es desde esta perspectiva que apelamos a la categoría de estrategia.

Desertores tempranos a la escuela justifican su salida del sistema educativo y su ingreso al mundo del trabajo en el sostén de la familia. La precarización de los ingresos a la unidad familiar, el número de miembros, la inestabilidad laboral, son razones más comunes impulsoras de la búsqueda.

Con 12 ó 13 años han desertado a la escuela y con 17 ó más, luego de intentar estrategias laborales subocupacionales, deciden el ingreso al curso de hortalizas. En relación con la política vigente con la desaparición y repliegue del Estado, los sujetos han debido potenciar su búsqueda para participar de la ilusoria oportunidad del Curso.

"M: Tuvimo que ponerno a trabajar porque no había recurso. Hace tres años"

"A: También tenés que tener plata para poder comer"

"M: También dejé porque pedían la maquinaria y no tenía recurso para comprarla"

La memoria de la escuela se asocia en los sujetos a representaciones fundadas en desventajas intelectuales, distancia al conocimiento del mundo, actores que materializan y justifican la deserción:

"J: No me daba la cabeza"

"P: en la mañana iba al colegio, trabajaba a la tarde... Después empecé a pensar que era perder el tiempo nomás; no aprendía nada de lo que me enseñaban".

"J: La maestra me gritaba".

dependencia con el propietarios. El compromiso verbal entre propietario y mediero consiste en realizar las tareas agrícolas a cambio de un porcentaje magro del producido y vivienda. Las más de las veces el mediero y su familia son albergados en galpones sin condiciones sanitarias.

¹⁰ Bourdieu, Pierre. El Sentido Práctico

¹¹ Clifford Geertz. en La Interpretación de las culturas. Ed. Gedisa. España 1997. Pág. 31. Aclara que el etnógrafo "inscribe" discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Cita a Ricoeur en tanto lo que se inscribe es el *noema* entendido como pensamiento, contenido, la intención.

La falta de recursos objetivos, las limitaciones subjetivas construidas socialmente se constituyen en imposibilidades de permanecer en el sistema educativo formal asociadas a la naturaleza. La escuela tipifica la violencia simbólica, la enajenación y el extrañamiento. Los trayectos técnicos propuestos por las escuelas técnicas(ex-CONET) parecen acortar las distancias al conocimiento. La expresión de uno de los actores lo refleja cuando critica la enseñanza de la escuela desde el pizarrón y no desde los "haceres" prácticos en el terreno. Se pregunta, recordando la escuela:

"¿Por qué en el pizarrón?"

¿Por qué me enseñaban en el pizarrón que yo no entendía?

Si podíamos ir al campo y aprender cómo se hacía de verdad?

Las prácticas se resignifican socialmente. La unidad familiar implica la movilización individual organizada de los sujetos, con intentos fallidos de



La pretensión del proyecto es proveer conocimientos próximos a la práctica habilitantes de competencias con una duración máxima de 60 días hábiles. La “proximidad” a las prácticas busca insertar a los sujetos en la cotidianidad de las semicalificaciones con desarrollo de habilidades y destrezas específicas. En paralelo, habida cuenta de que los alumnos inscriptos en el curso son desertores de la escuela, se evitan operaciones “teóricas” abstractas que puedan limitar la comprensión y debilitar la “illusio”¹² de los sujetos. Se trata de retener en el proceso apelando a tácticas de recuperación. Los participantes “deben” aprender, ser retenidos e involucrados a partir de prácticas propuestas pedagógicas posibilitantes de logro: la finalización del curso. Si bien no se establecían compromisos ni obligaciones de contratación o empleo a los egresados, se estimulaba a las empresas de pasantía concebidas como potenciales empleadoras. El estímulo es puesto por el diseño teórico en premios económicos por retención de alumnos-participantes a las instituciones de capacitación¹³.

La inclusión y el proceso son vividos con motivación por docentes y alumnos. Los primeros, en la construcción de formas de retención: reiteradas explicaciones ante las dudas y recuperaciones ante la desaprobación de evaluaciones.

Los informantes afirman:

Acá te dictan, si no entendés te vuelven a dictar, P. y W. (docentes) te vuelven a dictar hasta que te hacen entender. . .

No hay resistencia u oposición a las consignas docentes. Los sujetos participan revelando dedicación y presentismo y los docentes insisten explicando y reexplicando; evaluando y reevaluando hasta la “aprobación”. Las prácticas son seguidas por docentes y alumnos. Inclusive ante la desviación posible, con el llamado de atención se vuelve a los carriles establecidos. Hay un pacto implícito de cumplimiento de condiciones de capacitación. La interacción entre los actores ordena las trayectorias internas de la etapa¹⁴

¹² Pierre BOURDIEU señala que la illusio es una inversión en el juego, interés en el juego; una forma de sentido del juego que excluye el cinismo, que requiere una forma de sentido de juego”. En Cosas dichas. Ed. Gedisa..Barcelona.1996.pág.150.

¹³ Los documentos oficiales dan cuenta, en el marco del proyecto, de premios por “retención y finalización” del curso, diferenciados porcentualmente. La relación es directamente proporcional: a mayor número de egresados mayor retribución económica a los capacitadores.

¹⁴ Los informantes dan cuenta de la interacción producida durante la etapa de capacitación: “Para mí la primera etapa, porque eso era lo que más me interesaba. Digamos que la busqué a la educación en el sentido de recurrir a este curso para aprender las palabras que tiene cada cosa”. “Enseñó, digamos que enseñó. Digamos que enseñó las cosas como eran. En el primer tiempo nos sentíamos todos apoyados. Porque a nosotros nos decían:- Callensé- nos decía W.(el docente titular)- a ver si la acaban Pero era para un bien. Porque a veces nos poníamos a conversar y nos decían:- No tienen que faltar el respeto cuando los otros estén hablando. O él (el docente) se preocupa porque tengo que aprender y no a molestar.

La interacción¹⁵ se parece definirse en términos armónicos. No hay disrupciones produciéndose una dramatización acorde a los roles establecidos de docente y alumno.

El propio contexto empírico del curso -la quinta del docente auxiliar- presenta condiciones "ajustadas" a la letra establecida por el pliego de bases y condiciones del Proyecto. El aula es un quincho adaptado con cerramientos y sanitarios. La pizarra preside el ámbito completado por una larga mesa con bancos alrededor. Próximos al quincho-aula se disponen el galpón de envasamientos de verduras, la casa del propietario y los cultivos de la quinta ocupando cada metro cuadrado. El aprovechamiento del terreno es exhaustivo al punto de que en las zonas de árboles frutales, por debajo, se cultivan hortalizas.

La posibilidad de aprendizaje teórico-práctico se integra desde este espacio sintetizador.

Cada sujeto pone en práctica sus aparentes expectativas diferenciales a través de acuerdos tácitos:

M - Yo vine para aprender la parte teórica del curso.

J - Yo por la parte práctica porque . . . en el colegio iba a ver talleres sobre lo mismo; me interesaba más saber sobre las cosas y cómo se hacían las cosas ; por eso me inscribí acá.

G - A mí me dijeron que me tenía que anotar y yo no sabía nada qué era. Si tuviera que hacerlo de nuevo lo hago.

J - Yo de la capacitación me llevo mucho. Acá aprendes cosas nuevas.

M - Digamos que enseñó. Digamos que enseñó las cosas como eran. El primer tiempo nos sentíamos apoyados todos.

H - Sí, en el curso sí porque aprendía. Sí, era importante porque me enseñaba cómo es. .. hacer los trabajos y porque se hacían trabajos.

El "acuerdo tácito", en principio parece cumplirse: afirman asistir por motivaciones de conocimiento, complementariedad con la escuela, conocimientos técnicos. Ninguno confiesa su punto de partida, la deserción temprana de la escuela, la necesidad de ganar dinero, la falta de trabajo, la precariedad de sus familias. En algún caso la "obligación" de asistir es demandada por las autoridades del Correccional de Menores en el que se encuentra "internado". La precariedad es cuidadosamente ocultada u omitida. El juego dramático del Proyecto es llevado hasta las últimas consecuencias.

El proceso de observación -durante la capacitación- realizado por los supervisores revela lo que luego fue interpretado como defensa de la fachada¹⁶. Docentes y alumnos proyectan dicha fachada de consenso. Operan como "equipo"¹⁷.

Hay un juego de paralelismos y contrastes si establecemos cierta comparación analógica con los docentes del "pasado"; aquéllos de la educación formal. A través de la comprensión mediada por los alumnos-

¹⁵ Erving Goffman. La Presentación de la persona en la vida cotidiana Página 13 a 22. Amorrortu Editores. Primera Edición Bs. As. 1959

¹⁶ Erving Goffman. Ibidem. Refiere: "muchas veces descubrimos que la fachada personal del actuante es utilizada, no tanto porque le permite presentarse como le gustaría aparecer, sino porque su apariencia y sus modales pueden servir, en cierta medida para un escenario de proporciones más vastas. . . Más aún; descubrimos por lo general que la definición de la situación proyectada por un determinado participante integra una proyección fomentada y sustentada por la cooperación íntima de más de un participante."

¹⁷ Erving Goffman. Ibidem. Página 90-91.

participantes del proyecto se resignifica la experiencia del pasado. El microcosmos de la escuela y los docentes es marcado por sistemáticos procesos disruptivos, por la inconsistencia entre el escenario secundario y el principal. La interacción con los docentes y los saberes escolares se define traumáticamente. En todos los casos hay alguien que materializa y justifica la expulsión¹⁸. Siempre aparece el episodio que impulsa y justifica la salida de la escuela. La “salida” de la educación formal se presenta de manera diferencial según los géneros: las mujeres desertan para buscar empleo. Cuando lo logran generalmente es en servicio doméstico. Cabe acotar que una de las pautas del Proyecto es que no se discriminará a las mujeres de Cursos cuya temática y ocupación han sido históricamente cubiertos por hombres sino, por el contrario, se propiciará la participación femenina en los mismos. En el Curso de Cultivo de Hortalizas hay varias mujeres.

2º) La etapa de pasantía en empresas horticultoras

Finalizada la primera etapa de capacitación –según fija el diseño técnico del Proyecto con normativa a nivel nacional, se inicia la etapa de pasantía en empresas del rubro en el que se han formado. El grupo es distribuido en quintas con la finalidad de realizar prácticas laborales específicas de todas las actividades propias de la ocupación. La empresa debe proveer de la posibilidad de practicar todas las ocupaciones produciendo las rotaciones por tareas principales. La institución de capacitación asume la obligación de controlar esta etapa de simulación laboral. Se duplican las horas en terreno y la remuneración por beca a los participante¹⁹.

En el caso del Curso de Hortalizas la pasantía discurrirá por otras prácticas develando una lógica discrepante a la planteada por el diseño técnico.

Los quinteros-propietarios de parcelas de, aproximadamente, 10 hectáreas cultivadas “tomarán” la mano de obra gratuita aportada por el Estado en los alumnos y los ubicarán en tareas secundarias de peón de campo sin ofrecer alternativas de profundización y afianzamiento en los saberes específicos de la semicalificación.

Entrevistadora: *¿Qué aprendiste?*

Informante: *Bastantes cosas en lo teórico; en lo práctico, muy poco. Pensé que era diferente de lo que había dicho el ingeniero, de lo que se hizo.*

Entrevistadora: *¿Y qué habías pensado?*

Informante: *Y que íbamos a tener más contacto con las cosas, con la maquinaria; con eso. Lo único que se usaba siempre era el zapín y la azada.*

¹⁸ S- *La de castellano. Una bruja; la de inglés: hablaba, hablaba y hablaba . . .*

J- *La maestra me gritaba. No me gusta Lengua, lectura. Eso nunca me gustaba.*

P- *En la mañana iba al colegio, trabajaba a la tarde. Después empecé a pensar que era perder el tiempo nomás; no aprendía casi nada de lo que enseñaban.*

G- *Yo llegué hasta tercer año. Lo que pasa es que me echaron de tres colegios, por conducta. Rebelión; yo era el que promocionaba todo.*

Mt- *Quise seguir, y . . . dejé. Quería seguir estudiando pero no me da y tenía que mantenerme yo. Comprarme algo.*

¹⁹ Según fija el diseño se asignan \$8 diarios en carácter de “beca” durante la etapa de pasantía en empresas.

Acá la misma gente que nos mandaba a nosotros nos tendría que haber dicho o enseñarnos. No sé. Llegábamos y nos mandaban: - Vayan a limpiar, saquen yuyos acá, saquen yuyos allá. Nunca hemos arado, sembrado, nada. Siempre la cosa esa.

No habrá posibilidades de proveer empleo futuro a los participantes debido a que el sector - de pequeños productores- mediados por el mercado de abasto no podrá competir con los hipermercados en costos ni precios, como se demuestra en la actualidad. Carecerán de posibilidades de insertar sus productos envasados al consumidor con bajos precios.

La perspectiva de supervivencia de estos emprendimientos pasa por la reducción de costos entre otros, la mano de obra. El abaratamiento de la mano de obra se concreta por medio de “arreglos” o “convenios verbales” establecidos entre los quinteros y “trabajadores golondrina” bolivianos quienes venden su fuerza de trabajo intensiva por valores económicos muy inferiores respecto de los trabajadores argentinos. Agregado a esto, los quinteros cuentan con el beneficio de no afrontar costo laboral representado por los beneficios sociales, cargas, aportes, contrataciones, riesgos o seguros de trabajo, ni amenazas de juicios laborales. Un informante resume el panorama:

Informante: *Yo quisiera que usted fuera al mercado. La miseria que hay. ¡No se puede ver!. ¡Usted sabe los lotes de verdura que aré: la espinaca, la acelga!. Y yo siembro bastante... No se vende, se pasa y hay que ararlo. Yo digo, eso es arar la comida, tanta gente que realmente la necesita ¿No es cierto? . Un cajón sale \$1, \$2.*

La asociación quintero – trabajador golondrina restringe o limita la posibilidad de inserción laboral de los alumnos pasantes.

La vida cotidiana de la pasantía en las quintas mostrará esta dimensión y se agudizará a través de sucesivas interrupciones en conflicto: prácticas hortícolas secundarias, casi irrelevantes, portadoras de bajo capital cultural, menguadas o nulas posibilidades de empleo futuro, subestimación de los quinteros a la calidad de trabajo de los pasantes, traerá la consecuencia de crisis –enfrentamiento y ruptura.

En contraste con el significado de la experiencia educativa planteada en la primera etapa (capacitación), se resignificará la importancia de la educación formal.

El Estado movilizó la esperanza de protección solidaria a través de una capacitación que lleva la promesa implícita “como el gran inductor que hace posible la integración de las integraciones sin hacer desaparecer las diferencias o los conflictos” según Robert Castels²⁰

Desde el fracaso y deserción escolar se construyó la alternativa de un “ingreso” al circuito de la educación no formal (Curso de hortalizas – 1ª Etapa), la experiencia de pasantía en quintas mostrará una vez más la estrechez o imposibilidad del circuito al empleo, concluyendo en la resignificación de la educación formal. La perspectiva improductiva hace imposible el retorno a la escuela, no obstante, y sobre el final del proceso la educación formal es considerada como motor de movilidad social ascendente: aunque no para ellos.

Se ha producido un “cambio en el significado de la esperanza”. La conclusión los deja en una “tranquila desesperanza” y la pérdida total de las certidumbres.

3ª- La etapa posterior al curso

La historia posterior al curso en reencuentros con las informantes durante casi dos años permitió observar sus experiencias laborales, revisar sus trayectorias personales en relación con la temática y la semicalificación para la que habían sido capacitados. De la totalidad del grupo sólo uno realiza actividades vinculadas con la ocupación en tareas de envasamiento y

²⁰ Op.Cit.Pág. 477

limpieza de canteros y surcos. Su trabajo es “por tanto”- lo que equivale a verificar su situación “en negro” – ni contratado, ni subcontratado. La precariedad ocupacional se reafirma a través de remuneraciones exiguas. No alcanza ni a la categoría de “interino”.

Antes del curso se encontraban desprotegidos, sin ocupación ni formación; ausentes tempranos del sistema formal, sostenidos por la trama invisible de su socialización primaria familiar; en una búsqueda de proyectos futuros que impidieran la “desconversión social”, la “desafiliación”. El curso instaló en las expectativas de los sujetos, durante pocos meses, la posibilidad de la reinserción – recuperación social a través del control del déficit educacional.

Provenientes de un destino de precariedad, salidos del proyecto, no han podido conseguir empleo, ocupación, ni siquiera autonomizarse.

La lógica de la práctica del grupo revela un “hipercoyunturalismo, la imposibilidad de sostener proyectos de futuro. Los sujetos desde su historia flirtean agravada en el presente, no están en condiciones de “planificar” proyectos o de prever objetivos a mediano o largo plazo. El cotidiano los implica en respuestas coyunturales que pretenden resolver el aquí y ahora de su existencia.

Ocupan la categoría de “supernumerarios”, los “inútiles para el mundo” que están en el mundo pero no son; viven en el mundo pero no les pertenece. Desde esta perspectiva su situación se ha agravado porque se ha cerrado el único camino que consideraban posible: la restitución de posibilidades por la capacitación.

Les ha quedado la desconfianza al último bastión confiable del Estado: la expectativa de recuperar alguna dimensión del Estado de Bienestar. El Estado se ha metamorfoseado, ya no media. El curso ha sido un disfraz de regalías para la empresa, quizás para la política, pero tampoco en ese caso ha servido.

RESUMEN

La instalación de políticas sociales con la finalidad de atacar problemáticas de desempleo, desocupación, pobreza, se sitúa en el marco coyuntural de un aquí y ahora que inserta la capacitación breve - no formal, de escasa calificación, con subsidios estatales, en la justificación de la teoría del capital humano.

Fundada en una compleja red de causalidades la generación de capacitación para el trabajo pretende acortar la distancia entre el desconocimiento - desocupación y los saberes prácticos habilitantes del empleo.

Estar “fuera” o “dentro” significa ser o no ser habilitado, aparentemente y desde esa interpretación, con habilidades técnicas requeridas por las empresas en el contexto mayor de una economía de mercado. Acortar distancias a las competencias implica generar empleabilidad.

Bajo el supuesto del fracaso de la educación formal en generar competencias para el trabajo y la inclusión social se instrumentan cursos de capacitación en empresas productoras de semicalificaciones “a medida”.

Las citadas dimensiones de análisis obvian interpretaciones internas del impacto en el cotidiano de los sujetos que participan como participantes de estos sistemas.

Revisar el éxito o el fracaso de la implementación de “políticas activas” significó, al menos en nuestro análisis, abordar la doble perspectiva macro - micro desde el universo concreto del Curso de Hortalizas.

El caso del curso de hortalizas, desde un abordaje interno cualitativo, abre nuevas dimensiones a la interpretación. En la cotidianeidad, las historias de los sujetos imbricados en capacitación y pasantía del proyecto dibujan una lógica distinta a la precedente, que jugó como justificación de su instalación.

Responde a la pregunta por qué, personas desertoras del sistema formal se acercan a alternativas de educación no formal desde trayectorias de fracaso, supuso situarse en las historias personales y reconstruir la lógica.

Detrás de los motivos vinculados con los saberes de la capacitación se moviliza la búsqueda o posibilidad de inserción laboral mediada por la presencia de una antigua concepción de Estado benefactor que actuará para sacarlos de una situación de postergación social. La ilusión de existencia del mismo arraiga en la creencia familiar histórica que ha mantenido, a pesar de los abatares de la economía de mercado, idéntica relación a las décadas anteriores.

La espera de una mano mesiánica que revierta la situación de desempleo y marginación se presentiza en el grupo a la hora de inscripción. Los capacitadores operan la mediación desde el marco del proyecto con la finalidad explícita de las competencias de semicalificación de los sujetos en el escenario principal o anterior.

La “illusio” de la capacitación reelaborará dificultosamente la relación con el conocimiento. Revertir el fracaso de la educación formal será el hilo conductor: todos aprenderán, obtendrán la semicalificación, no desertarán, obtendrán la acreditación.

Desde experiencias de deserción escolar, desocupación y pobreza con fuertes amenazas de “desafiliación” los alumnos del curso abrigarán la esperanza de inclusión a través de dos de los signos de su fracaso anterior: la educación no formal y el empleo.

Con la capacitación aspirarán a superar la frustración del pasado en la escuela. Con la pasantía en empresas – quinta avizorarán su futuro trabajo.

El eje diacrónico del tiempo marcará los “tres momentos” en la experiencia de los actores: el primero signado por la esperanza y el involucramiento en el juego propuesto del curso. El segundo, la pasantía en empresas, la esperanza de un Estado Benefactor haciéndose cargo de la protección social, en el que se instala el conflicto empresarios – quinteros y pasantes por la falta de reconocimiento de los “saberes obtenidos” en el curso, y el tercero, en la etapa posterior signada por la “tranquila desesperanza” de la desocupación. Sostenidos débilmente en la trama o cohesión social – especialmente la familia – son los desafiliados sociales, vulnerables, supernumerarios.

El Estado Neoliberal bajo el disfraz de Estado Benefactor ha validado la desesperanza.

Una dicotomía de doble escenario goffmaniano, de realidad y apariencia se ha actuado jugando los roles y la obra desde una aparente fachada de consenso inicial, a una develación final: el estado ha actuado su función benefactora instalando el proyecto y los subsidios a capacitadores y beneficiarios; los docentes han actuado su rol durante la capacitación de formadores. En la etapa de pasantía se ha reestablecido la relación de conflicto entre trabajador - empleado discriminado volviendo al estado inicial.

La mirada de las Políticas Públicas en la capacitación se situaron en el intento de una “educación a medida” de la empresa –visión de mercado- corta de aspiraciones y de resultados. Una franca subestimación a las posibilidades transformadora de la educación formal y el gobierno del mercado ha dibujado una falacia bajo la forma del Proyecto. La “medida” no resultó apropiada porque no hubo empleo ni ocupación vulnerándose aún más la endeble cohesión social.

El trabajo, inductor fundamental en la cohesión social no se logró. La secuencia esperanza – conflicto – tranquila desesperanza, a dos años, se acerca a la angustia.

Siguiendo a Robert Castel, podemos afirmar la instalación de una “nueva cuestión social” con un individualismo negativo inducido especialmente por la economía de mercado. Expresa:

“El movimiento de individualización es sin duda irreversible. Pero tampoco se puede dejar de considerar el costo de estas transformaciones para ciertas categorías de la población. Quien no puede pagar de otro modo tiene que pagar continuamente con su persona y éste es un ejercicio agotador...”

Los fragmentos de una bibliografía quebrada constituyen la única moneda de cambio para acceder a un derecho”