

La Ley de Educación Técnico-Profesional y el Plan Fines Tec como políticas educativas.

Autora: María de la Paz Bidauri

Referencia Institucional: CIMeCS- IdIHCS (UNLP/CONICET) y FaHCE (UNLP).

E-mail: paz_bidauri@hotmail.com.

Resumen: En el siguiente trabajo retomaremos no exhaustiva las principales discusiones en torno a la desigualdad social y desigualdad educativa, posteriormente realizaremos una lectura crítica de algunos estudios sobre planes y programas de terminalidad educativa para luego presentar un plan de terminalidad específico. Así, se buscará comprender los cambios en torno a la política educativa argentina vinculada a la Ley de Educación Técnico Profesional del año 2005, así como la creación del Plan Fines Tec en el año 2013. En particular se buscará realizar un análisis de ambas políticas públicas en torno a la igualdad, la inclusión social y la promoción de derechos.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación colectiva que se propone analizar la desigualdad social en la Argentina en la postconvertibilidad a partir de la consideración de las trayectorias laborales formales e informales de generaciones jóvenes para el cual se contribuirá de manera específica a través del análisis de las trayectorias de estudiantes del Plan Fines Tec.

Palabras clave: Desigualdad-Políticas Sociales

INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia se enmarca en la mesa temática número 6 Desigualdad o bienestar: Cuestión social y políticas sociales en los procesos de estructuración de clases en América Latina. Esta ponencia retoma de manera no exhaustiva las principales discusiones en torno a la desigualdad social y presenta una política social de terminalidad educativa. A su vez este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación colectiva que se propone analizar la desigualdad social en la Argentina durante la postconvertibilidad a partir de la consideración de las trayectorias laborales formales e informales de generaciones jóvenes.

A lo largo del desarrollo, en un primer apartado hacemos referencia a las principales discusiones en torno a la desigualdad social, refiriéndonos también a otros conceptos vinculados con la desigualdad, en tercer lugar nos ocupamos de la desigualdad educativa, con posterioridad nos enfocamos en los estudios sobre planes y programas de terminalidad educativa y por últimos hacemos referencia a un plan de terminalidad específico planteando preguntas en torno a la igualdad y la inclusión social.

DESARROLLO

En las últimas décadas América latina experimentó una serie de cambios y transformaciones de su realidad lo que generó que surgieran políticas para hacer frente a la cuestión social. Además, frente al nuevo contexto también se han modificado las herramientas analíticas para intentar comprenderlas, lo cual trajo distintos debates en el área de las ciencias sociales en torno al concepto de desigualdad.

Debates en torno a la desigualdad

En este apartado presentamos una sistematización de los estudios académicos sobre la temática de la desigualdad, aquí no pretendemos lograr exhaustividad, sino que nos ocupamos de comprender las diferentes dimensiones y problemáticas que abordan los trabajos hasta el momento hallados.

El trabajo de Reygadas (2004) se pregunta dónde deben buscarse las causas de las desigualdades, el autor critica los estudios unidimensionales, que dejan de lado aspectos que pueden resultar interesantes para comprender el fenómeno en su conjunto.

Por una parte existen desigualdades asociadas a capacidades y recursos individuales, que se distribuyen de manera desigual y pueden variar según tipo, calidad y cantidad. A su vez estas dimensiones pueden ser internas o externas. Sin embargo, y este es un aspecto muy interesante que señala el autor mexicano, estas dimensiones individuales tienen un origen social y además son socialmente valoradas. Según Reygadas:

“En la capacidad individual para tener acceso a las riquezas sociales intervienen otros factores [...] que también resultan decisivos: el capital cultural, las certificaciones, el status, la etnia, el género y otros atributos individuales”. (Reygadas, 2004, p. 9).

Por otra parte hay factores relacionados con los intercambios e interacciones desiguales entre los individuos que hacen que la desigualdad se reproduzca al ponerse en juego capacidades

individuales que se entrelazan con reglas, entramados institucionales y procesos culturales. A su vez, el funcionamiento a través del tiempo de estas instituciones donde se reproducen relaciones de poder hace que las capacidades individuales y colectivas de algunos grupos se fortalezcan, y se debiliten las de otros; esta consolidación de las desigualdades tiende a su naturalización cuando hay detrás en realidad una historia de interacción.

Por último el autor señala la existencia de dimensiones estructurales, que si bien considera son más duraderas, eso no significa que no puedan cambiar. Según Reygadas dar un peso excesivo o exclusivo a este factor puede hacer perder de vista la capacidad de agencia que poseen los individuos.

De esta manera según este planteo, las desigualdades no son resultado de una única causa, sino un fenómeno complejo y multidimensional. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de buscar la igualdad y diseñar políticas públicas a favor de la misma. Así, según Reygadas si solo se tiene en cuenta la perspectiva meramente individualista y se fortalecen las capacidades y recursos podrán fortalecerse las posibilidades de apropiación de riquezas a través de la capacitación, sin embargo esto resulta insuficiente, ya que existen también dimensiones estructurales y de interacción vinculadas con cuestiones de poder que deben ser transformadas. Esta última cuestión desarrollada es la que Jelin (2014) denomina “interseccionalidad” que plantea la imposibilidad de analizar una dimensión de la desigualdad aislada de las otras y reconoce la complejidad y multiplicidad de sus dimensiones y la necesidad de introducir dicha multiplicidad en los análisis de situaciones concretas.

El trabajo de Dubet (2011) plantea dos visiones en disputa para pensar la igualdad y la justicia social: la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones o lugares.

La igualdad de oportunidades que se basa en otorgar a todos las posibilidades de llegar a las mejores posiciones considerando un mismo punto de partida, esta visión ampliamente difundida en nuestros días está muy vinculada con la meritocracia y el esfuerzo individual. En tanto que la igualdad de posiciones o lugares da cuenta de los puestos –diferenciales y desiguales- en la estructura social que se ocupa; esta perspectiva propone acortar las distancias entre las posiciones, disminuir la brecha entre unos y otros grupos. En este marco se han planteado políticas de discriminación positiva para ciertas categorías de individuos. Si bien Dubet considera que ninguna de estas concepciones existe en la realidad, son horizontes para pensar la acción política y al diseñar una política se hace foco en una u otra.

Podemos ver que la igualdad de oportunidades es un aspecto positivo frente a situaciones que se rigen a través del patrimonialismo, sin embargo, según Reygadas (2004) si bien es indispensable, no es suficiente, porque esa competencia meritocrática no es una competencia perfecta, de otro modo, más allá de que “las reglas de juego” puedan ser las mismas, algunos sectores sociales tienden a salir mejor y otros peor posicionados.

En relación a los debates en torno a la definición de igualdad, Kessler (2014) se acerca más a la postura de la posición de la igualdad de lugar frente a la de oportunidades y plantea la necesidad de atender a los planteos que toman en consideración la situación de las minorías. El análisis de Tilly (2000) se ocupa de las desigualdades persistentes, aquellas “que perduran de una interacción social a la siguiente” (Tilly, 2000, p.20). Podríamos considerar que en este aspecto pueden plantearse paralelismos entre el trabajo de Reygadas (2004) sobre todo su referencia a la dimensión de la interacción y el trabajo de Tilly (2000). Al estar la desigualdad en movimiento, en fluctuación es necesario revisar los modelos que la analizan de una manera fija.

Tilly tiene en cuenta no las diferencias individuales, sino categoriales, aunque en ocasiones empleen marcadores biológicos y considera que estas diferencias categoriales surgen debido a la necesidad de organización social.

“Las personas que crean o sostienen la desigualdad categorial (...) rara vez se proponen fabricarla como tal. En cambio, resuelven otros problemas organizacionales al establecer un acceso categorialmente desigual a los resultados valorados” (Tilly, 2000, p.24).

El estudio de Lamont et al (2014) resulta interesante ya que analiza la importancia de la dimensión cultural de la desigualdad a través de los procesos micro que crean significado, los cuales contribuyen a la producción y reproducción de la desigualdad haciendo que ésta persista. Así, consideran que los procesos culturales poseen consecuencias reales en el acceso a distintos recursos.

Wilkinson y Pikett (2009) intentan mostrar el vínculo entre desigualdad y desarrollo económico señalando que “la calidad de las relaciones sociales se construye sobre cimientos materiales” (p. 23), aun si los logros materiales pueden tener como resultado el fracaso social. Estos autores se centran en el análisis de los países ricos considerando que los problemas allí existentes se vinculan con el hecho de que las diferencias materiales entre las personas dentro de un mismo país son importantes, es decir, que la brecha entre unos y otros es grande.

Wilkinson y Pikett no están interesados en analizar la percepción de la desigualdad, sino que

para ellos el centro de la cuestión se ubica en trabajar para disminuir efectivamente la misma en búsqueda del bienestar general.

Kessler (2014) propone considerar la desigualdad desde una mirada multidimensional que trascienda los enfoques centrados meramente en la cuestión de ingresos. Así, el autor considera que el concepto de desigualdad permite superar la mirada circunscripta a un grupo específico, es decir, la desigualdad es una categoría relacional, y además se propone atender a las tendencias contrapuestas que presenta la misma.

En América Latina frente al incremento de la desigualdad desde la década del 80 del siglo XX ha habido una proliferación de estudios cuantitativos sobre esta temática, pero hay un aspecto interesante que tiene que ver con la desigualdad en tanto experiencia colectiva e individual que no es abordado en este tipo de estudios. La desigualdad social no implica solamente dimensiones económicas o de ingresos. Aunque reconocemos la importancia de las condiciones materiales, hay entonces tanto condiciones como experiencias de vida desiguales que pueden tornarse fragmentadas, lo cual implica que existan mundos socialmente distantes y aislados.

Dado que la desigualdad es relacional (Kessler, 2014; Saravi, 2015) y no sinónimo de pobreza, para analizar la desigualdad social deberá prestarse atención a la interacción entre ricos y pobres, entre distintos grupos; por otra parte los índices de desigualdad variarán según un país sea homogéneamente pobre o heterogéneamente pobre.

En el marco del proyecto colectivo que llevaremos a cabo el carácter relacional de la desigualdad será a abordado a través de la comparación de las trayectorias educativas y laborales de los sectores formal e informal de la economía.

Saravi (2015) señala que así como la realidad social es cambiante también han variado las categorías analíticas que la abordan. Así, podrían plantearse en relación al análisis de la cuestión social tres momentos: uno anterior a las décadas del 80 y 90 donde había una preocupación por aquellos sujetos que no lograban integrarse al orden social, ésta, de todas formas era una preocupación marginal basada en aspectos estructurales que según la teoría que se tomara serían o bien obstáculos superados con el tiempo (teorías de la modernización) o imposibles de superar (teorías de la dependencia). Un segundo momento corresponde a las décadas del 80 y 90 signada por el embate neoliberal en las cuales la cuestión social pasó a ser una problemática central tanto en las agendas políticas como académicas y pasó a analizarse a través del concepto de pobreza y de equidad con un fuerte centramiento en aspectos

individuales; este momento estuvo vinculado a políticas focalizadas para los sectores desfavorecidos. Un tercer tiempo correspondiente a los primeros 15 años del siglo XXI está más bien centrado en el concepto de desigualdad y en la interacción entre individuo y sociedad.

El abordaje de la cuestión social a partir de la desigualdad fue ganando seguidores porque prometía ser superador de las limitaciones del concepto de pobreza (Kessler, 2014; Saravi, 2015) y de la noción de marginalidad y desarrollo, (Jelin, 2014; Saravi, 2015).

Podemos señalar que desigualdad no es sinónimo de pobreza, ya que con ésta última puede analizarse un grupo en particular mientras que la desigualdad es relacional y requiere de la comparación entre diversos sectores o grupos.

Se ha planteado que conceptos que aparentan cierta similitud tales como diferencia y desigualdad no deben confundirse, siendo la primera un factor a considerar en torno de la inclusión de las diferencias o las diversidades y a la segunda un factor a evitar. Sin embargo si se quiere complejizar aun más la cuestión podríamos preguntarnos ¿cuándo y de qué manera una diferencia puede tornarse en desigualdad?, ¿cuándo la desigualdad puede usarse como estrategia de visibilización?

Según Saravi (2015) la desigualdad se vincula con el proceso de exclusión que hace referencia a una integración diferenciada. Además hay que tener en cuenta que más allá de dar importancia al factor material la exclusión nunca es solo económica, ya que existen socialmente formas legitimadas de inclusión, en el sistema capitalista con régimen de propiedad privada mayormente asociadas a la plano laboral y la obtención de un salario. Además el proceso de exclusión no se refiere a un individuo frente a otro, sino en relación a la sociedad, así está excluido o se decide excluirse de la sociedad.

Según el autor mexicano es interesante destacar la desigualdad como una experiencia colectiva e individual. Y es en este punto en que considera la vinculación de la desigualdad con la noción de clase, entendiendo a la clase como experiencia, y refiriéndose a las condiciones materiales de existencia que se expresan en experiencias compartidas de clase. La experiencia de clase se vivencia a lo largo de toda nuestra experiencia biográfica, pero hay distintos momentos del curso de vida dónde se puede producir la acumulación de ventajas para algunos sectores y de desventajas para otros (Mora y Oliveira, 2014; Saravi, 2015).

A su vez otro concepto importante que desarrolla el autor es el de fragmentación, que hace referencia a la ausencia de experiencias sociales compartidas, creándose mundos aislados,

espacios de inclusión diferenciada y desigual que coexisten pero pueden permanecer excluyentes unos de otros.

Kessler (2014) considera que es necesario articular la mirada multidimensional de la desigualdad con conceptos como pobreza exclusión, bienestar y condiciones de vida.

Debates en torno a la desigualdad educativa

Consideramos que uno de los ámbitos en los cuales se plasma la desigualdad social es en el educativo por eso nos ocuparemos de los debates en torno a la desigualdad educativa.

Hacia los años 50 alrededor de la educación aparecieron teorías que daban cuenta del valor económico de la misma, esto se vinculaba a las teorías de la modernización. Un ejemplo es el caso de Schultz (1986) quien se preocupó por los determinantes del crecimiento económico en distintos países, y encontró una correlación con la educación, así los países que tenían una mano de obra más calificada, percibían un PBI más alto. A partir de estos estudios la educación dejó de ser vista como un gasto para pasar a ser considerada como una inversión, perspectiva que forma parte del sentido común de nuestros días. Tal como señalan Filmus y Miranda (1999) una de las teorizaciones importantes es la Teoría del Capital Humano que depositaba confianza en los aportes de la educación al desarrollo y a la movilidad social. Con posterioridad aparecieron las teorías críticas, las teorías reproductivistas que vinculaban educación y clase sociales considerando que las instituciones educativas favorecen a aquellos que portan un determinado capital cultural. De esta manera la escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar un determinado habitus y al legitimar las desigualdades. (Bourdieu y Passeron, 2003). Aquí hay una idea según la cual se está más o menos favorecido cuanto más o menos alejado se esté del capital cultural dominante que es el que se reproduce en las escuelas. La perspectiva de Bernstein (1997) se propone comprender las relaciones entre la estructura social de clases y las funciones del sistema educativo, dado el elevado fracaso de los niños de clases trabajadoras, señalando que las formas de socialización que tienen lugar en la familia, en el grupo de iguales, en la comunidad orientan de forma desigual a los niños hacia la adquisición de diferentes “códigos”. Estos códigos se definen como principios reguladores, adquiridos tácitamente, que seleccionan e integran las significaciones pertinentes y sus realizaciones en contextos específicos y son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social. La adquisición de los códigos en la socialización dificulta en los niños de clases trabajadoras el desarrollo de conductas adecuadas al contexto escolar, si

bien estos niños no pueden identificarse con estas instituciones, pueden sin embargo reconocer las relaciones de poder en las que están implicados y la posición que en ellas ocupan, así aunque no adquirirán el código pedagógico legítimo en la escuela, sí adquirirán el lugar que les asigna su sistema clasificatorio. La Escuela será por lo tanto para ellos esencialmente una experiencia de las relaciones de poder.

Aun si seguimos considerando que la escuela continúa reproduciendo desigualdades –aunque afirmemos que también está involucrada en muchos otros procesos no meramente reproductivistas- la situación en nuestros días ha cambiado en un contexto de extensión de la escolaridad obligatoria, y la cuasi universalidad al menos en el acceso, cuestión que disminuye en el egreso. Podemos preguntarnos entonces ¿sigue habiendo desigualdad?, ¿ésta ha cambiado?, ¿en qué aspectos?

Dubet (2011) se ocupa de este aspecto para el análisis del caso francés, así nos señala que la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria, lo que él denomina la escuela republicana fue un progreso real en tanto igualdad de posiciones, por su acceso abierto que garantizaría a todos un bien común, unos bagajes mínimos de conocimiento. Pero por otra parte esa misma escuela también reasegura posiciones en la medida en que prepara a cada quien de manera diferenciada, para un puesto laboral o profesional asignado en el orden social al reservar los estudios humanísticos para hijos de clases favorecidas. Así, esta institución es a la vez igualitarista y conservadora, buscando igualdad sin trastocar realmente el orden social.

Podemos considerar que esta situación que señala Dubet para el caso francés puede pensarse con sus diferenciaciones para el caso argentino. Así el sistema educativo argentino nació con un fuerte carácter elitista ligado a la formación para estudios superiores universitarios o la formación de funcionarios públicos, y con posterioridad y como un sistema en paralelo surgió la formación ligada a la educación técnica pensada para las clases trabajadoras argentinas.

Margulis y Urresti (1998) se ocupan de estas cuestiones desde los estudios de juventud, así hacen referencia al concepto de moratoria social asociado a un tiempo intermedio antes de la inserción al trabajo y la conformación de la familia propia, cuestión que puede ser aplazada en sectores medios y altos a través de los estudios. Margulis y Urresti consideran que los sectores populares debido a circunstancias materiales no gozan del privilegio de esa moratoria. Si bien, tendrían también un tiempo libre, éste no suele ser vivido con goce, sino con culpa, angustia, empujándolos muchas veces a la marginalidad. (Margulis y Urresti, 1998).

Esta idea desarrollada por Margulis y Urresti también aparece en el trabajo de Feixa (1998) bajo otras categorías. Así:

“Mientras para los primeros - se refiere a los muchachos burgueses de la sociedad industrial- la juventud representaba un período de moratoria social marcado por el aprendizaje escolar y por el ocio creativo, para los segundos –los muchachos proletarios- representaba a manudo su expulsión del mundo laboral y el ocio forzoso”. (Feixa, 1998, p. 40).

De todas maneras en un contexto de empobrecimiento inédito y de incertidumbre respecto al futuro se vuelve a valorar el poder de la educación aunque sea percibida de manera distinta al pasado. Así lo señalan Margulis y Urresti (1998).

“En los sectores que cuentan con la posibilidad de estudiar, el período de formación tiende a alargarse por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, y también, por efecto de la falta de un destino económico asegurado para quienes egresan del sistema educativo. El futuro se torna incierto, y la mayor parte de la capacitación aparece en el horizonte, más que como una certeza laboral para el porvenir, como un nuevo imaginario que permite prolongar la permanencia en las instituciones de enseñanza y postergar las incertidumbres [...]” (Margulis y Urresti, 1998, p. 5).

Esta idea podría relacionarse con aquella desarrollada por Filmus y Miranda (1999) según la cual se ha pasado de un efecto trampolín de la educación como posibilitadora de una movilidad social ascendente a un efecto paracaídas que tiende a hacer la caída más lenta en un mercado de trabajo deteriorado.

Esto se vincula con el hecho de que además de segmentarse el sistema educativo, a la vez se segmenta el mercado de trabajo. De todas maneras esta escolarización, más que asegurar una perspectiva de futuro sirve como “efecto fila” en un mercado de trabajo que no crece a un ritmo tal como para contener a toda la población económicamente activa. Así:

“la educación no siempre genera mejores trabajos sino que “reassigna” los lugares en la fila de buscadores de empleo [...] en muchos casos la educación latinoamericana habilita para acceder a mejores trabajos, más por su función de selección social que por los saberes y calificaciones que brinda” (Filmus y Miranda, 2005, p. 127).

Esto es así porque la portación de certificaciones educativas es un rasgo fácilmente identificable para los empleadores. (Miranda, 2015). Esta idea del “efecto fila” se encuentra también en el trabajo de García Blanco y Gutiérrez (1996) según el cual las colas laborales se ordenan en función de los costes de formación invertidos en los oferentes de trabajo, ya sea

desde el estado a través de programas sociales, desde sus familias o desde los propios sujetos, cuestión que haría que la desigualdad se reproduzca en el tiempo.

A su vez el trabajo de Filmus (2015) sostiene que los últimos diez años han presentado cambios vinculados a la universalización de la educación. Es necesario considerar que a medida que la educación amplía su acceso, se masifica con exclusión (Tenti Fanfani, 2009). Así, más allá de la importancia del nivel educativo alcanzado o que se estuviera transitando hacia los años 80 comenzó a hablarse en Argentina de la existencia de distintos circuitos escolares que se caracterizó como segmentación (Bravslasky, 1987). Esto daba cuenta de una: “sociedad a la que se pensaba como un campo integrado, como una totalidad integradas cuyas diferencias eran solo de grado. [...] Esto se expresó en la idea de segmentación que supuso que los segmentos son ordenables jerárquicamente [...]. (Tiramonti, 2013, p. 64).

Esta idea respecto a la segmentación social se aplicó al sistema educativo, el aspecto que señalaba Bravslasky (1985) está vinculado con el fenómeno de la desigualdad ya que, frente a la democratización de la educación primaria y secundaria las certificaciones otorgadas empiezan a presentar mayores diferenciaciones respecto a la institución otorgante.

Si analizamos la desigualdad en tanto experiencia y como un fenómeno multidimensional, esto nos permite tener en cuenta las diferenciaciones que pueden incluso existir entre individuos que hayan conseguido un mismo nivel de titulación, aquí se podría hacer referencia entonces a dimensiones tales como la escuela en la que se recibió la titulación, si pertenece o no a un programa educativo, el barrio en el que se encuentra la institución, lo cual da cuenta de que existe una pluralidad de circuitos escolares y la oferta tiende a ampliarse con el tiempo, esto da cuenta de una diferenciación de estilos, pero también de una tendencia hacia la desigualdad.

En un contexto post década del 90 y crisis del 2001 frente a la multiplicidad de cambios sociales, aparecen desde las ciencias sociales nuevas lentes analíticas que complejizan las miradas. Así pasa a hablarse no ya de segmentación del sistema educativo, sino de su fragmentación, donde los distintos segmentos que antes eran ordenados en una suerte de “ranking” de instituciones, se fragmentan y quedan como compartimientos estancos con poca o nula relación entre sí generando experiencias desiguales de escolarización.

La extensión de la educación obligatoria contribuyó en un mayor acceso a la educación.

Ahora bien podemos señalar que antaño cuando la educación estaba restringida en el acceso

podía considerarse que era el estado el que no estaba cumpliendo con un deber. Actualmente con la ampliación de su acceso, se generan accesos desiguales en distintos contextos.

Luego de este recorrido nos surgen entonces algunas preguntas ¿qué ocurre cuando se puede acceder al sistema educativo, y aun así “se fracasa”?, en este caso la responsabilidad tiende a caer en el individuo, en un contexto en el cual las certificaciones escolares cada vez están más devaluadas y el mercado laboral exige más competencias. ¿Sigue existiendo la posibilidad de movilidad social a través del título secundario?, ¿qué lugar ocupa el mismo?

Debates en torno a los programas de terminalidad educativa

Frente a la problemática de abandono escolar que puede ser vista como una manifestación de desigualdad educativa entre quienes logran concluir sus estudios secundarios, y quienes no los concluyen, en la Argentina se han venido desarrollando distintas políticas sociales desde el Estado orientadas a: la ampliación de la escolaridad obligatoria, la aplicación de medidas frente a la deserción escolar, la implementación de programas de terminalidad educativa.

Estas políticas han sido consideradas desde las ciencias sociales como pasivas ya que implicaban el otorgamiento de dinero o algún subsidio desde el Estado a los beneficiarios o activas porque requerían alguna contraprestación de los beneficiarios, ya en cuanto a formación, ya en cuanto al desempeño de tareas (Jacinto, 2009). La contraprestación bajo alguna forma de escolarización da cuenta de una preocupación estatal ante la necesidad de la acreditación de saberes en un mercado laboral cada vez más competitivo y exigente.

Estas políticas de terminalidad educativa presentaron algunos cambios respecto a la educación secundaria, siendo su formato diferente (con una carga horaria menor y una distribución cuatrimestral), desarrollándose tanto en escuelas como en otros espacios que cumplían la función educativa (tales como sindicatos, clubes, sociedades de fomento, casas particulares, etc.), estando muchas veces emplazados a nivel barrial, implicando una multiplicidad de instituciones intervinientes y de actores (docentes, talleristas, referentes, responsables pedagógicos, familias, organizaciones sociales y comunitarias).

Estos cambios se vinculan con un nuevo enfoque en las políticas educativas. Así, si antes tendían a responsabilizar al sujeto pedagógico por el fracaso escolar, luego pasa a considerarse que muchas de estas expulsiones de los sujetos del sistema educativo estaban vinculadas a características propias del sistema, y se plantean entonces las modificaciones correspondientes. Pero si bien estas son consideradas como las potencialidades o novedades

de los programas, por otra parte se señalan sus limitaciones: cierto nivel de desorganización, alto nivel de burocratización, inadaptación de infraestructura, inexistencia de oferta educativa a los sujetos beneficiarios de la política en muchos casos adultos sin contacto con la escolarización durante años, desvinculación de los programas educativos del mundo laboral, la falta de formación y capacitación específica para los docentes, etc. (Freytes Frey, 2013; Lozano y Kurlat, 2014).

Luego del abordaje de los programas nos preguntamos: ¿cuál es la formación que se imparte en estas políticas educativas y de terminalidad?, considerando la relación entre educación y trabajo ¿a qué tipos de trabajos están orientados?, ¿qué valoraciones poseen los sujetos que transitan por los programas acerca de los mismos?, ¿los jóvenes transitan su formación en el marco de un plan de terminalidad educativa en simultaneidad o no con el desarrollo de un empleo perciben los pasajes por estos dispositivos con una cierta linealidad y acumulación de experiencias o lo ven como instancias estancas que no se vinculan la una con la otra?, ¿los propios programas tienden a pensarse vinculados unos con otros y con el mercado de trabajo? En relación a la problemática de la desigualdad nos preguntamos: la inclusión de nuevos sujetos que antaño quedaban por fuera del sistema educativo ¿han logrado mejorar sus posibilidades de inserción laboral?, ¿cómo se da la batalla cultural a nivel social frente a la incorporación de aquellos sujetos que no habían sido pensados como sujetos pedagógicos en un principio?, es decir, ¿posee el mismo prestigio social la culminación de la escuela en los distintos circuitos educativos?, ¿cómo se complejiza la situación cuando los circuitos incluyen programas de terminalidad?

Presentación de programa Plan Fines Tec

Como mencionamos en la introducción este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación colectiva que se propone analizar la desigualdad social en la Argentina en la postconvertibilidad a partir de la consideración de las trayectorias laborales formales e informales de generaciones jóvenes. Nuestra contribución al proyecto será desde el análisis de las trayectorias educativo-laborales de estudiantes de un plan de terminalidad educativa específico preguntándonos si propicia transformaciones en términos de inclusión social (educativa y laboral).

El plan que presentaremos tiene como antecedentes por una parte el marco de la Ley Nacional de Educación n° 26206 del año 2006 cuyo principal cambio ha sido la obligatoriedad de la

educación hasta completar el nivel secundario. Por otra parte la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26058 del año 2005 vinculada en aquel momento al requerimiento de técnicos en pos de las demandas de reindustrialización y las metas frente al Plan Estratégico Industrial 2020. Ambas leyes consideran la importancia de fortalecer la inclusión educativa.

La ley de educación Técnico Profesional, en adelante ETP hace referencia en su normativa a temáticas vinculadas con la promoción de la igualdad. Así, en su objetivo f del artículo 6 hace referencia a:

“Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la ETP, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento sociológico”.

Y el objetivo d del artículo 7 señala como propósito:

“Desarrollar trayectorias de profesionalización [...] que les permita su inserción al mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida”.

Nos resulta interesante el artículo 7 de dicha ley cuyo título es “de la igualdad de oportunidades” al igual que el concepto desarrollado por Dubet. En su artículo 40 se hace referencia a que:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. [...] Asimismo se ejecutarán una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la ETP.”

El Plan Fines Tec es un programa de terminalidad educativa que se propone como una “estrategia federal para la finalización de estudios técnicos de nivel secundario” aprobado en el año 2013, mediante la Resolución n° 208/13. Esta nueva oferta educativa se sitúa dentro de educación en un marco de derechos e inclusión educativa y está orientado a estudiantes que hayan abandonado sus estudios de ETP a partir del año 2009. El propósito general del Fines Tec es:

“Brindar el acompañamiento pedagógico que conduzca a la finalización de estudios de la educación técnica de nivel secundario para los estudiantes con materias pendientes de aprobación propias de la modalidad, garantizando el cumplimiento de los principios de equidad y calidad de la política educativa general y de la normativa específica que regula a la ETP”. (Resolución n° 208/13, anexo 1, punto 2, 1).

Este plan surge considerando –al menos discursivamente- las situaciones laborales y personales diferentes respecto a quienes aún cursan la secundaria tradicional, es decir, está dirigido a un público específico., pensado como una alternativa de formación.

Debido a que nos encontramos en un momento exploratorio de la investigación y hemos tenido un acceso aún limitado al campo, utilizaremos los aportes teóricos de la revisión bibliográfica y algunas notas de campo para abrir preguntas y reflexiones de cara a nuestro trabajo futuro.

¿Desde qué discurso se clasifica a lo/as estudiantes del Plan Fines y del Fines Tec desde el propio estado, desde la comunidad educativa, y desde la sociedad civil?, ¿cómo son vistos quienes acceden a esta formación?, ¿sufren algún tipo de discriminación –laboral- o de otro tipo? ¿Cómo se producen las autoidentificaciones entre quienes cursan el plan? ¿Cuál es la lógica de clasificación de los circuitos escolares y escolares técnicos de quienes transitan el plan? ¿Cuál es la lógica de sus familias en la apuesta educativa? ¿Por qué se elige una educación técnica y no de otro tipo, bajo qué influencias?, ¿Por qué se ha elegido específicamente esa escuela técnica y en el marco de una orientación determinada?, ¿Por qué se ha decidido retomar estudios en el marco del plan?

Creemos que es necesario tomar en consideración las trayectorias educativas y laborales no son individuales, aquí cobran un rol importante las familias que en múltiples ocasiones realizan una serie de esfuerzos para el acompañamiento.

¿Cómo influye el marco histórico en la trayectoria de estos sujetos? No es lo mismo haber recibido un plan social en la década del 90 siendo jóvenes en ese momento que recibirlo hacia mediados de la segunda década del siglo XXI, ya que la socialización y la adquisición del habitus generacional se produce en momentos históricos distintos (Margulis y Urresti, 1998). ¿Hay algún acontecimiento histórico vinculado a algún quiebre en sus trayectorias?, ¿se puede ver la historia económica del país?, ¿Ha tenido alguna influencia el cambio de gestión a fines de 2015?

De los relatos realizados bajo la forma de conversaciones informales con alumnos y alumnas del Plan Fines Tec podemos señalar que para ello/as en primer lugar es necesario tener el título secundario a los fines de presentarse a empleos que si bien no implican una tarea compleja, la certificación secundaria se vuelve requisito sine qua non; a su vez para otros se vuelve de importancia el título técnico a los fines de poder mejorar su situación percibiendo en algunos casos el plus por título en trabajos que todavía conservan ciertas escalas salariales.

Algunos de los motivos por los cuales estos jóvenes no han podido finalizar su educación secundaria técnica son: la necesidad de asumir responsabilidades familiares (ya sea formación de familia propia, cuidado de familiares, salida laboral temprana, etc.), la imposibilidad de poder recibir clases para terminar su educación, ya sea debido a la falta de profesores capacitados para la enseñanza de materias específicas, o a la falta de dinero para acceder a profesores particulares, motivo por el cual el estado se hace cargo de esta formación al crear el plan.

Nos preguntamos si esta política puede ser generadora de oportunidades en términos de movilidad social y reducción de las desigualdades sociales, y si pueden percibirse cambios en sus trayectorias.

Reflexiones finales

Consideramos que el análisis de Reygadas (2004) de la desigualdad como un fenómeno multidimensional puede aportar riqueza a la hora de analizar la desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de sujetos jóvenes del sector formal e informal, y para aportar conocimiento a este proyecto desde el caso de los jóvenes que transitan un plan de terminalidad educativa de orientación técnica.

Del análisis de Reygadas destacamos la complementariedad entre las dimensiones individuales, de interacción y estructurales, superando las visiones parciales que solo daban cuenta de alguno de los factores. Desglosando el análisis podríamos preguntarnos: ¿cuáles son las dimensiones individuales- internas y externas- de la desigualdad entre quienes transitan este plan de terminalidad educativa?, y ¿entre estos sujetos y jóvenes de otros sectores?, ¿qué lugar ocupa el hecho de obtener su certificación escolar en el marco de un plan de terminalidad?, ¿cómo juega su capital cultural y el origen social familiar?, ¿se plantean desigualdades en el caso de estudiantes varones y mujeres?

En el plano de las interacciones sociales ¿en qué ámbitos institucionales se desenvuelven estos sujetos?, ¿las reglas propias de estas instituciones tienden a que la desigualdad se reproduzca?, ¿cuáles son las instituciones en que se desenvuelven estos sujetos?

Respecto a las dimensiones estructurales ¿en qué posiciones de la estructura social se encuentran los jóvenes que transitan por el Plan Fines Tec?, ¿en qué medida la cuestión macro-social puede ser desencadenante de procesos de mayor o menor desigualdad?

A la hora de plantearse políticas públicas para reducir la desigualdad (educativa) los planes de terminalidad deberían ser no meramente una capacitación, sino que deberían plantear la posibilidad de tender puentes con programas de inserción laboral y con el ámbito productivo.

Bibliografía:

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: Iso estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Bravslasky, C. (1986) “La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro” en REVISTA CEPAL n°29. CEPAL, Chile. Pp.41-55.
- Dubet, F. (2011) "Introducción y Cap. 1 La igualdad de posiciones", en Dubet, *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores, España.
- Feixa, C. (1998) “De púberes, efebos, mozos y muchachos”. *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Ariel, España.
- Filmus, D. y Miranda, A. (1999) [2005] *América latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo= más desigualdad* en Filmus, D. (comp) *Los noventa: política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo*. Eudeba/ Flacso, Argentina.
- Filmus, D. (2015) *La universalización del secundario en América latina. Una meta necesaria para la inclusión social y la ampliación de derechos de los jóvenes en Juventud y transiciones en un mundo globalizado* en Miranda, A. (edit.) *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Flacso, Argentina. pp. 103-116.
- Freytes Frey, A (2013) *Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el gran Buenos Aires*. En Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, grupo de estudio GT 22 Sociología de la Infancia y Juventud.
- García Blanco, J. y Gutiérrez, R. (1996). “Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas” en *Papers: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, núm. 75, pp. 269-294.
- Jacinto (2009) *Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes en Tiramonti*, G. y Montes, N. (comps) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso, Argentina.

- Jelin, E. (2014) Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza. Realidades históricas, aproximaciones analíticas. Working Paper No. 73. DesiguAldades.net.
- Kessler, G. (2014) "Las desigualdades y sus interrogantes" y "Distribución del ingreso y el trabajo" en Kessler, G. (2014) Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Lamont, M.; Beljean, S. y Clair, M. (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. En Socio-Economic Review, Advance Access, Abril 2014, pp. 1-36.
- Ley Nacional de Educación n° 26206/06.
- Ley Ley de Educación Técnico Profesional n° 26058/05.
- Resolución n° 208/13.
- Lozano y Kurlat (2014) Plan Fines 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. VIII Jornadas de Sociología UNLP, La Plata.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998) Margulis, M. y Urresti, M. (1998b) "La construcción social de la condición de juventud" en Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama C. (eds.) «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.
<http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownload&req=getit&lid=171&POSTNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea>
- Minor Salas, M. (2005) Desigualdad Social, ¿nuevos enfoque, viejos dilemas?, en Minor Salas, Perez Sainz y Cortéz, Desigualdad Social en América Latina. Nuevos enfoques, viejos dilemas. Flacso, Costa Rica.
- Miranda, A. (2015) Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo en Juventud y transiciones en un mundo globalizado en Miranda, A. (edit.) Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Flacso, Argentina. Pp. 77-102.
- Mora, S. y Oliveira de O. (2014)
- Reygadas, L. (2004) "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". En: Política y Cultura, núm. 22, pp. 7-25. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México.
- Schultz, T. (1986) Invirtiendo en la gente. Editorial Ariel, Argentina.

- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), La escuela media en debate. Manantial/Flacso, Argentina.
- Tilly, C. (2000) De esencias y de vínculos. En Tilly, La desigualdad persistente. Manantial, Argentina.
- Saraví, G. (2015) De la desigualdad a la fragmentación en Saraví (2015) Juventudes fragmentadas. Flacso/Ciesas, México.
- Tiramonti, G. (2015) “Recorridos teóricos y metodológicos de un equipo de investigación”. En: Pinkasz, Daniel, La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Flacso, Argentina. Recuperado de <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/03/Jornadas-cientificas-compilacion-RIES.pdf>
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009) Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva. Cap. 1, 2 y 3. Editorial Turnes, España.