

***Formación profesional,
trabajo y escuela: la
desinversión como
experiencia o las
atribuciones de nuevos
sentidos***

Belén Pascual Barrio

Dept. de Pedagogia i

Didàctiques Específiques

Universitat de les Illes Balears

Dinora Teresa Zucchetti

Instituto de Ciencias

Humanas, Letras y Artes de la

Universidad de Féevale/RS,

Brasil

Educació i Cultura

(2006-2007), 19:

37-45

Formación profesional, trabajo y escuela: la *desinversión* como experiencia o las atribuciones de nuevos sentidos

Vocational Training, Work and Schools: Personal Dislocation as an Experience or Attributing New Meanings

Belén Pascual Barrio

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas

Universitat de les Illes Balears

Dinora Tereza Zucchetti

Instituto de Ciencias Humanas, Letras y Artes

Universidade de Foz de Iguaçu/RS, Brasil

Resumen

El present article pretén discutir la imbricada relació d'algunes experiències de treball, educació i formació professional viscudes per joves que pertanyen a famílies amb un baix nivell socioeconòmic i residents en zones urbanes degradades. En investigacions realitzades els darrers vuit anys hem estudiat aquest grup social en entorns tan diferents com Novo Hamburgo i Palma. Pretenem mostrar com aquests joves han transitat per experiències de formació/educació professional, en el món del treball i en l'àmbit de l'escola convivint amb els dilemes de pertànyer-hi i no pertànyer-hi, experimentant la creixent precarització de la feina i la inclusió exclouent a l'escola.

Paraules clau: educació, treball, formació professional, joves.

Summary

This article discusses the overlapping relationship among some experiences of work, education and vocational training programmes by young people from families of a low social and economic level who live in urban areas in a state of deterioration. In research studies conducted over the last eight years, social groups with these characteristics were studied in settings as different as New Hamburg and Palma de Mallorca. The paper aims to show how these young people have passed through vocational training programmes in the employment world and in schools, facing the dilemma of belonging and not belonging, and experiencing a strategy of inclusion in schools that generates alienation.

Key words: education, work, vocational training, young people.

Desde el año 1998 se vienen realizando investigaciones sobre jóvenes que participan o han participado en proyectos socioeducativos en Brasil y España, concretamente en las ciudades de Novo Hamburgo/ Rio Grande do Sul y Palma de Mallorca. Los jóvenes de los que tratan estas investigaciones tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años y entre ellos se dan más afinidades y semejanzas que diferencias. Tienen bajo poder adquisitivo y habitan las zonas urbanas en las que se concentran mayores situaciones de precariedad, suelen ser hijos de migrantes o pertenecen a una minoría étnica y, por lo que consta, sus padres y/o abuelos buscaron una ciudad con mejores oportunidades de trabajo: el sector del cuero-calzado¹ en el caso de Brasil y actividades relacionadas al sector turístico en el caso de España. Para la mayoría de estas familias, en los últimos años, ha abundado la experiencia de trabajo precarizado, informal, terciarizado o cuarterizado.

Los proyectos socioeducativos² destinados a estos jóvenes, a pesar de las diferencias de carácter pedagógico (carga horaria, cualificación del cuerpo docente, entre otras), se constituyen como experiencias que parten de políticas sociales cuya centralidad es la formación para el trabajo. Los cursos son diversos: albañilería, carpintería, corte y confección, mecánica de automóviles, floricultura, informática, etc., no obstante, todos ellos convergen en el objetivo final de formar jóvenes para el mundo del trabajo.

El nivel de escolaridad de estos jóvenes es bajo. La gran mayoría no concluyeron su enseñanza básica obligatoria (que en Brasil es hasta los 14 años y en España hasta los 16) y presentan una evidente desventaja en el mercado laboral. Acumulan historias de repeticiones y de deserción,³ aunque reconocen la importancia de mantener los vínculos con la escuela, como un ejercicio de sucesivas idas y venidas de un lugar con el que no se puede perder la relación definitivamente. La escuela, referente de los jóvenes, es considerada criterio para ingresar en los proyectos socioeducativos y hasta en el propio trabajo y, por eso, es necesario mantener cierta presencia. Sin embargo y paradójicamente, el trabajo, cuando se tiene, al mismo tiempo que exige la escolarización como forma de ingreso no siempre favorece condiciones para la permanencia, especialmente en cuanto a

¹ Novo Hamburgo es un importante núcleo productivo del sector cuero-calzado de Brasil. Polo de atracción de migraciones en busca de empleo, la ciudad ha tenido un incremento de la población y de la periferia urbana. En las últimas décadas sucesivas crisis en el sector motivaron despidos en masa y hubo un empobrecimiento de la población especialmente de aquella de baja cualificación que posteriormente no fue reabsorbida por el sector en los períodos crecimiento o de estabilidad económica.

² Entendemos, en consonancia con Carvalho y Azevedo (2004), que los proyectos socioeducativos son acciones complementarias a la escuela que cunjugan educación y protección social, dos facetas de la protección a la infancia y la juventud, basadas en legislaciones afirmativas que atienden, preferentemente, a la infancia, adolescentes y jóvenes en el período alterno al escolar, reconociendo la necesidad de inversión en su desarrollo integral. Las autoras referidas afirman que estas acciones hacen de la educación para la convivencia en sociedad y para el ejercicio de ciudadanía una estrategia de protección que tiene especificidades y un público muy localizado, lo cual hace que se parezcan a las experiencias de las investigaciones que sustentan el presente artículo.

³ Los casos de deserción de los jóvenes españoles investigados, de acuerdo con Gil (1996, 108), se relacionan a un tipo de resistencia anómica que se caracteriza por la apatía, la pasividad, el conformismo e impulsada por la desmotivación. La permanencia pasiva en la escuela al margen de la dinámica general del grupo-clase lleva al profesor al desconcierto y, atendiendo a las expresiones mismas del alumnado, a «sacarle de quicio», a «irritarle» y a «ponerle nervioso». Desde esta actitud resistente a la autoridad del profesor, se cuestiona el sentido de la escuela y la utilidad de las asignaturas en vistas al futuro laboral.

horarios, actividades extraescolares, etc. Los jóvenes mantienen la confianza que a través de los estudios y de las buenas calificaciones podrán encontrar un mejor empleo. Mientras tanto, los estudios y el trabajo se asocian a la obligación más que a la necesidad y, a la vez que consideran la obligación de trabajar y sobreestiman el valor de estudiar, no consideran oportuno invertir en formación ya que «no se puede estar estudiando sin trabajar». Mientras tanto, una mayoría ni encuentra trabajo ni estudia. Consideran que la compensación que pueden recibir a cambio en un futuro no es motivadora.

Se muestra que en ambos proyectos los jóvenes potencian escasos recursos personales para que las actividades en que se insertan tengan resultados positivos. Tanto la escuela como los cursos de formación profesional se constituyen en experiencias poco significativas y/o resignificadas por ellos. Las investigaciones apuntan hacia la importancia que los cursos asumen especialmente en cuanto a un lugar de encuentro, un encuentro de carácter social, de pertenencia entre iguales, de jóvenes interaccionando, constituyendo nuevos grupos y viviendo nuevas experiencias, inclusive la de estar fuera del control de sus padres y del espacio restrictivo de la escuela y, no necesariamente, estar viviendo la experiencia del aprendizaje dirigida a la formación para el trabajo. Esto puede demostrar que la escuela, los proyectos socioeducativos y el propio trabajo pueden tener para los jóvenes otros sentidos diferentes de aquellos atribuidos por los adultos, por la sociedad en general y sus discursos predominantes.

La posibilidad de atribuir nuevos significados a la escuela, la formación profesional y el trabajo, guarda relación con factores como la desmotivación de los jóvenes y la falta de interés real por los cursos. La elección del curso no es necesariamente de interés del joven si no lo que las instituciones ofrecen. Los intereses de los jóvenes, en este momento de la vida, están dirigidos a otras áreas. El joven ya tiene una cierta claridad en cuanto a la dificultad de ingreso en el mercado de trabajo, especialmente el formal, que se asocia más a la experiencia que a la formación realizada. Ejemplo de esto es el resultado de la investigación realizada en Brasil, «La cuestión social de la juventud»,⁴ concluida en el 2005 y en la que los jóvenes apuntan los ritos de pasaje de la infancia hacia la juventud y de ésta hacia la vida adulta. En la primera, el pasaje se produce cada vez más temprano desde el punto de vista cronológico y destaca principalmente la idea de que pasan de niños a jóvenes en la medida que tienen que asumir nuevas responsabilidades, aunque compartidas, al igual que sus familiares. Entre las responsabilidades, se encuentra la ayuda en la renta mensual, el apoyo en las actividades domésticas, el cuidado de los hermanos, etc. En la segunda y como anticipo del mundo adulto, se refieren nuevamente a las responsabilidades no tanto compartidas, sino como experiencias del mundo adulto. Entre estas responsabilidades la de constituir y mantener una familia y trabajar en un empleo fijo y con derechos sociales. Así, el trabajo pasa a ser una experiencia postergada, como todo aquello que el trabajo significa: autonomía, independencia, acceso al consumo, etc., el trabajo pasa a ser un deseo en cuanto a condición de adulto.

Aparte de la dificultad de acceso al trabajo, fenómeno que alcanza a jóvenes independientemente de su escolarización y su clase social, los jóvenes en cuestión, al informar de las sucesivas y breves entradas en el mercado de trabajo, explicitan experiencias de

⁴ Investigación realizada por la profesora Dinora Tereza Zucchetti, coautora de este artículo.

trabajo precoz que se acumulan y que incluso son anteriores a los 16 años, la edad legalmente definida como mínima para el trabajo según las legislaciones brasileña y española. En cuanto a los participantes en los proyectos de Brasil, nos referimos también al trabajo infantil e infantojuvenil entre los jóvenes investigados que, posteriormente, alcanzada la edad legal para el trabajo ingresan en el mercado en condiciones que no son más favorables que las previas.⁵ En su mayoría, incluso tras concluir sus cursos de formación profesional, son raras las excepciones en que no permanecen en actividades informales, de bajísima cualificación y remuneración. Este puede ser más un elemento para pensar sobre la desinversión⁶ de los jóvenes en el trabajo. Se suma a esto la presencia de una memoria negativa que tienen del trabajo en el sector del cuero-calzado principal fuente de empleo para sus familiares y lugar de recuerdos de precariedad, escasez, desempleo y bajos salarios.

En el caso de los alumnos españoles, la experiencia laboral de los padres se considera como un factor que relativiza la precariedad propia. A la idealización del trabajo y la insistencia en la búsqueda de empleo se suma la resignación, valorando satisfactoriamente su situación atendiendo a la comparación que hacen respecto a otras personas en circunstancias similares y, fundamentalmente, a las dificultades que vivieron sus padres. Esta justificación parece favorecer todavía más el inmovilismo y el bloqueo en las trayectorias. Un sentimiento de tranquilidad por «tener lo que se tiene», por estar protegido por su familia, que cubre sus necesidades básicas: la aceptación y la conformidad definen su situación.

Retomando la cuestión de la escuela, hemos visto anteriormente que ésta también se presenta como una experiencia de desinversión. Esto es posible identificarlo, en el caso brasileño, si se considera el ingreso de los jóvenes en la Educación de Jóvenes y Adultos.⁷ La Educación de Jóvenes y Adultos se presenta como una posibilidad concreta de retorno a la escuela de aquellos que, por motivos diversos, aun con poca edad, están fuera de la escuela. Mientras tanto, lo que tiende a ser percibido a partir de las investigaciones realizadas es que la EJA tiende a ser presentada como una «apuesta» preferente de la

⁵ Desde esta perspectiva el trabajo parece asumir el valor de ocupación. A pesar de la escasa renta que éste genera, mantenerse en situación de trabajo da al joven el acceso al mundo de la ciudadanía, que aunque se trata de una ciudadanía mínima, es importante (Zucchetti, 2003).

⁶ La palabra «desinversión» («desinvestimento» en portugués) es utilizada en su sentido figurado y significando la escasa inversión personal de los jóvenes en experiencias llamadas inclusivas y propias de su grupo de edad. Denise Bárbara Catani (1997) utiliza en portugués la expresión 'trabalho desinvestido' en la traducción del artículo publicado en francés por Guy Bajoit y Abraham Franssem cuyo sentido de la expresión remite a la importante distancia, sentida y expresa entre las aspiraciones de los jóvenes y la realidad de contenido y ambiente de su trabajo: «(...) hoy es el trabajo que tiende a estar subordinado a la realización personal, permaneciendo mientras tanto como un elemento y un *locus* esencial, aunque no exclusivo. En ese sentido, no se trata tanto de un rechazo al trabajo, mas sí de una reivindicación de un trabajo que tenga sentido para el propio individuo y/o que le deje tiempo para una vida propia» (Catani, 1997, 83).

⁷ El Ministerio de Educación de Brasil tiene como una de sus metas prioritarias asegurar a todos los brasileños de 15 y más años que no tuvieran acceso a la escuela o de la que fueron excluidos precozmente, el ingreso, la permanencia y la conclusión de la enseñanza fundamental de calidad. Para la oferta de educación de jóvenes y adultos, la modalidad de educación básica del MEC se articula entre estados, municipios y sociedad civil organizada. Datos disponibles en <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acceso el 05/12/2005.

elección de los jóvenes y de los profesores y gestores escolares.⁸ Las escuelas están estimulando a los jóvenes, especialmente a los que tienen «problemas de disciplina», a pasar a los programas de Educación de Jóvenes y Adultos. Los propios jóvenes también han hecho ese tránsito por elección personal. La modalidad supletoria se presenta como una propuesta que requiere un período de escolarización más breve y eso es de su agrado.

De las experiencias vividas por los jóvenes, tanto en los cursos en la escuela como eventualmente en el trabajo, se desprende una generalizada sensación de «desinversión», un *no dar nada*, como ellos mismos dicen. En el caso de los jóvenes españoles se manifiesta la no correspondencia de sus expectativas con las de los profesores, así como a menudo un cierto interés utilitarista por parte de algunos usuarios, una adaptación al ritmo que establecen los programas desde la aspiración a fines que no son los que persiguen los profesionales. En principio, en los programas, se pretende compensar los déficits y proporcionar los recursos materiales y profesionales necesarios para la búsqueda de empleo. Sin embargo, una vez finalizados los programas no se alcanzan los resultados de inserción laboral esperados. Aun así, se logra definir y reducir situaciones de precariedad y, aunque insuficientes, se apuntan algunos cambios: poder entender y expresar su situación, aceptar la posibilidad de ser ayudados y sentirse respaldados, salir del aislamiento, tener la oportunidad para aprender y adquirir nuevas responsabilidades y mayor capacidad de organización.

En los programas de intervención socioeducativa se requiere la implicación del profesorado, así como creatividad, proximidad, empatía y capacidad de adaptación al ritmo y necesidades del alumnado. Sin duda, el tipo de relación que se establece favorece la confianza del alumno hacia el profesor. Aparte de la adquisición de conocimientos técnicos y de formación básica, los programas se orientan al trabajo sobre actitudes y valores como el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autoestima, el respeto a los compañeros, la valoración personal y de los otros, la motivación o la voluntad para el cambio. La práctica de las habilidades sociales básicas se orienta a capacitar a los participantes para poder relacionarse en ámbitos más amplios que los de su familia y su barrio.

Estos programas se plantean como una forma de inclusión, una vía de acceso al estado de ciudadano. Del discurso de los informantes se desvelan reflexiones acerca de su situación actual con respecto a su pasado reciente. La toma de conciencia y el análisis de su propia situación pueden motivarles a actuar, ya que se hacen conscientes de la posibilidad del cambio y de que ellos mismos pueden hacer algo para mejorar sus vidas. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Pastor (2000, 44), la toma de conciencia favorece el reconocimiento de que tienen alternativas y de que pueden iniciar y controlar el cambio, adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. Sin embargo, en las experiencias analizadas, tras el inicio de procesos de mejora queda pendiente la adquisición de la confianza necesaria para saber utilizar esos elementos y cambiar su propia realidad.

De acuerdo con ello, podemos afirmar que tras la perspectiva de inclusión subyace frecuentemente lo que se puede denominar inclusión excluyente, que aparentemente amplía

⁸ En una investigación realizada por la profesora D. T. Zucchetti en el año 2000 eran 8,5% el total de jóvenes que estudiaban y que estaban en la modalidad EJA. En el año 2005 otra investigación apuntaba un índice de 21,3% para la misma realidad. Estos porcentajes se refieren a índices de inclusión de los jóvenes investigados en EJA en la ciudad de Novo Hamburgo.

las oportunidades educacionales, pero que no garantiza una inclusión efectiva. Kuenzer (2005) sugiere que se trata de una falacia cuando demuestra los límites del trabajo pedagógico en el marco del capitalismo y apunta que, aunque existentes, son pocos los avances conseguidos y éstos se dan en los espacios de contradicción capital y trabajo. En ese contexto, la autora enfatiza el papel que los profesores pueden asumir minimizando los efectos de la exclusión a través de actividades que despierten la conciencia de la realidad.

A pesar de que los jóvenes no siempre dan valor a estas iniciativas, es posible afirmar que estos programas son recursos que amplían la ciudadanía y se orientan a la protección de la juventud en situación de mayor vulnerabilidad social. Además, las investigaciones con jóvenes graduados que ya concluyeron sus cursos (Zucchetti, 2003) muestran que, a pesar de la falta de motivación por la formación durante el proceso, pasado algún tiempo de la finalización de los cursos ellos pasan a reconocer la importancia de haber tenido acceso a los proyectos socioeducativos. Reafirman la función social de estos proyectos especialmente en lo que se refiere a la posibilidad de vivir experiencias positivas entre sus iguales. Demuestran gratitud hacia los educadores a la vez que muestran conciencia del bajo aprovechamiento que mostraron, reforzando la tesis de que los cursos de formación para el trabajo no significan la inserción en un empleo, pero sí adquieren otros significados.

Para finalizar, las experiencias vividas por los jóvenes permiten identificar nuevas atribuciones del sentido de la escolarización y de la formación profesional. Si nos planteamos ir más allá del diagnóstico de experiencias sucesivas de «desinversión» tal vez podamos localizar, entre los jóvenes, una crisis en torno a las formas tradicionales de integración social, entre ellas el trabajo y la escuela. Estas cuestiones, mientras tanto, nos hacen pensar sobre las nuevas formas de expresión e integración que entre los jóvenes ganan presencia. Nos parece que es importante el encuentro con otras personas. Estos «nuevos sentidos» atribuidos por los jóvenes a las experiencias que viven nos hacen reflexionar sobre la pérdida de la centralidad del trabajo en cuanto agente regulador de todas las relaciones sociales. De cada vez adquieren más relevancia las experiencias de vida cotidiana de los jóvenes, la convivencia con la familia, la afectividad y los encuentros informales y de sociabilidad con sus iguales. Estos elementos parecen constituirse como una nueva ética entre estos grupos sociales que precisamente es favorecida a partir de los proyectos socioeducativos. Así, a sus modos de resistencia se suma la posibilidad de convivencia junto a los iguales, pudiéndose considerar como una nueva oportunidad de ser y estar en el mundo (Zucchetti, 2003). Sin embargo, por la situación de pobreza, baja escolaridad y experiencias de trabajo precarizado, los jóvenes explicitan y hacen visible la vulnerabilidad que viven en una sociedad global que los tiene excluidos de las posibilidades mínimas de ciudadanía. En una sociedad como la brasileña que vive de salarios bajos y con escasas políticas sociales, donde no existe casi ninguna política social de carácter compensatorio, como la de renta mínima, esta situación se vuelve todavía más grave. La inversión en proyectos socioeducativos en Brasil es escasa si la comparamos con la de España, se atiende un número reducido de sujetos y suelen presentarse dificultades por la escasa inversión con la que cuentan. Son pocas las experiencias que se tienen en esta modalidad de cuidado de la juventud y que se constituyen en políticas públicas efectivas

Referencias bibliográficas

- BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. (1997): *O trabalho, busca de sentido. Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, nº especial, pág. 76-95.
- Ministério da Educação de Brasil. <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acesso en: 05/12/2005.
- CARVALHO, M. C.; AZEVEDO, M. J. (s.a): *Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas*, inédito (s.a.)
- GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona.
- KUENZLER, A. Z. A (2005): *Escola como Espaço de Inclusão: limites e possibilidades*, en Anais do 8º Seminário Internacional de Educação, Feevale, Novo Hamburgo.
- MAFFESOLI, M. (1996): *No fundo das aparências*, Vozes, Petrópolis.
- MICHALOS, A. C. (1995): «Introducción a la teoría de las discrepancia múltiples (TDM)», *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, v. 4, nº 11, pág. 101-115.
- PASCUAL, B. (2003): *La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-El Temple de Palma de Mallorca*, Tesis doctoral del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears.
- PASTOR, M.I. (2000): «Educação no formal i dona», *Revista Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, nº. 13, pág. 41-50.
- ZUCCHETTI, D. T. (2005): Sobre Jovens e Juventude, en Anais do 8º Seminário Internacional de Educação. Feevale, Novo Hamburgo.
- _____. (2003) *Jovens: A educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*, Feevale, Novo Hamburgo.