GT 21: Educación y desigualdad social: experiencias y debates sobre la educación pública, la educación popular y la pedagogía social

Jóvenes, educación y trabajo en los cursos CECAP-Projoven: ¿propuestas significativas?

Natalia Figueroa

Andrés Peregalli

Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar. Espacio de Investigación en Políticas de Educación no Formal, FHCE, Udelar.

aperegalli@gmail.com

Ximena Varón

Juan Manuel Moar

Resumen

La ponencia presenta los resultados de la investigación «Jóvenes, educación y trabajo en los cursos CECAP-Projoven: ¿propuestas significativas?»[1]. Dichos cursos se desarrollaron entre los años 2010 y 2012 en el marco del Programa Projoven-Inefop, implementándose a través de tres Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) de Montevideo, Rivera y Salto quienes trabajaron también en coordinación con el PNET-MEC. Las dos interrogantes que guiaron la indagación se sintetizan de este modo: ¿qué *sentido* atribuyen los jóvenes a esta experiencia educativa en términos de los vínculos que establecen con: el *espacio educativo*, los *saberes*, las *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, los *pares* y los *adultos*?; ¿qué *percepción* tienen los educadores acerca de la incidencia de estas cinco dimensiones en

[1] Convenio de cooperación MEC, Área de Educación No Formal-Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012-2013.

las trayectorias educativas de los jóvenes? En dicho marco se incluyeron interrogantes relativas a la significación del mundo del trabajo y la educación, en tanto proyectos para la vida de él/la joven. El estudio diseñó una estrategia metodológica de tipo cualitativa que se llevó a cabo entre los meses de octubre de 2012 y junio de 2013. A través del trabajo de campo se realizaron 25 entrevistas (a jóvenes de entre 16 y 19 años de edad), 3 grupos de discusión (uno con cada colectivo de educadores de los respectivos cursos) y 1 entrevista a quienes coordinan el Programa desde INEFOP. Para analizar los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido temático, desarrollándose una triangulación metodológica intramétodo de técnicas. Los resultados de investigación, que deben ser leídos en términos de regularidades empíricas discursivas y conexión significativa de eventos acerca de las trayectorias educativas de los jóvenes, denotan que estas experiencias de educación no formal (cursos CECAP-Projoven) constituyen un significativo aporte para los sujetos que por ellas transitan en tanto favorecen su aprendizaje permanente. El análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes (en sus etapas de ingreso, permanencia y egreso) y del vínculo que éstos establecen con el espacio educativo, los saberes, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los pares y los adultos, permite concluir que «trabajar y estudiar tiene sentido» aunque ello no remita necesariamente a rubros formativos específicos. El análisis denota fortalezas, debilidades y desafíos de los cursos a distintos niveles. De este modo se brindan insumos para el debate y, eventualmente, el re-diseño de las citadas propuestas a fin de generar más y mejores experiencias educativas para los jóvenes, y con ellos.

1. Objetivos de investigación y diseño metodológico[2]

1.1 Objetivo general:

Describir la significatividad educativa de los cursos CECAP-Projoven[3], según la perspectiva de los jóvenes participantes y las etapas de ingreso, permanencia y egreso.

1.2 Objetivos específicos:

- Indagar la perspectiva de los jóvenes egresados del Curso «Multioficios en construcción» y «Atención al Cliente y Ventas » para elucidar acerca de la significatividad de la propuesta en términos de su relación con: el *espacio educativo*, los *saberes*, las *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, los *pares* y los *adultos*[4].

---

[2] La investigación está en proceso de publicación; el lector interesado podrá consultarla en los próximos meses.

[3] «Multioficios en construcción» (2011, Montevideo, Gurises Unidos), «Atención al cliente y ventas» (2012, Montevideo, Projoven-Gurises Unidos), «Forestación»(2012, Rivera, Projoven-Programa Cardjin) y «Hotelería y atención al cliente» (2012, Salto, Projoven-Instituto Proa).

[4] Léase: educadores en sentido amplio (el término «educadores » no remite necesariamente a una denominación realizada por los adultos de los respectivos cursos sino a una forma de agrupar los distintos perfiles desde el diseño metodológico. Es decir, el hecho de que en este informe se denomine «educadores » a los participantes de los respectivos Grupos de Discusión no quiere decir, sin más, que se auto denominen «educadores » o se reconozcan lisa y llanamente en dicha

- Indagar la perspectiva de los jóvenes que se encuentran en la etapa final de los cursos «Forestación» y «Hotelería y Atención al Cliente» para elucidar acerca de la significatividad de la propuesta en términos de su relación con: el *espacio educativo*, los *saberes*, las *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, los *pares* y los *adultos*.
- Indagar la perspectiva de los educadores de los respectivos cursos para elucidar acerca de la significatividad de estas experiencias educativas en los jóvenes en términos de su relación con: el *espacio educativo*, los *saberes*, las *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, los *pares* y los *adultos*[5].
- Describir los factores que promueven o inhiben el desarrollo de experiencias significativas para los jóvenes participantes de los diferentes cursos y realizar sugerencias de mejora para el futuro.

1.3 Diseño metodológico, acceso al campo y etapas de investigación

Dado el objetivo de investigación se diseñó un estudio cualitativo, descriptivo y transversal. Las dimensiones definidas (*espacio educativo*, *saberes*, *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, *pares* y *adulto*) orientaron el diseño de una pauta de entrevista semi-estructurada que se adaptó a los diferentes perfiles de los jóvenes (dado que los cursos se encontraban en diferentes momentos de su desarrollo) y constituyó la base para confeccionar la pauta para realizar los grupos de discusión con los educadores. Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas y grupos de discusión[6]. Para analizar los datos se utilizó la técnica del *análisis de contenido temático*. A tales efectos se diseñó una grilla flexible en la cual se agrupó, según las respectivas dimensiones, las respuestas de los jóvenes por un lado, y de los educadores por el otro. Luego se compararon esas grillas desarrollándose una triangulación metodológica intramétodo de técnicas que permitió mantener situado el foco de investigación.. Se mantuvo un ida y vuelta entre los datos y los elementos teóricos (ej: dimensiones). De este, modo se siguió un recorrido de las dimensiones a los datos y de los datos a la producción de nuevas conceptualizaciones, haciendo del análisis un espacio de revisión y reformulación constante. Indagar en la trayectoria educativa de los jóvenes supuso también *preparar el terreno de la mejor manera posible*, teniendo en cuenta las subjetividades juveniles y los rasgos que la definen; estableciendo criterios que coadyuvaran en un buen clima de trabajo entre los implicados. A fin de visualizar la actividades realizadas durante la investigación se presenta en la siguiente Tabla.

---

denominación.

[5] La perspectiva de los educadores fue relevada a fin de indagar por la significatividad de la experiencia para los jóvenes.

[6] Asimismo se recurrió a fuentes documentales e información secundaria para complementar y consolidar el análisis (ej: Pliegos Projoven, información acerca de las OSC, etc.)

Tabla 1: Etapas y actividades de investigación

ETAPA	MES	ACTIVIDADES
Primera etapa: fase preparatoria	Agosto-setiembre 2012	Diseño del proyecto de investigación y ajustes
	Setiembre-octubre 2012	Preparación del trabajo de campo: organización de entrada a terreno, diseño de técnicas e instrumentos
	Octubre 2012	Ajuste de técnicas e instrumentos. Coordinación con referentes locales para realización de trabajo de campo
	Noviembre 2012	Encuentro con jóvenes y educadores de Salto, Rivera y Montevideo para socializar y ajustar propuesta de investigación
Segunda etapa: trabajo de campo, análisis y discusión	Nov. 2012-mar. 2013	Realización del trabajo de campo
	Dic. 2012-mar. 2013	Desgrabación de entrevistas y realización de grupos de discusión
	Abril 2013	Análisis de trabajo de campo y escritura de Informe de Avance
	Mayo 2013	Presentación y discusión de resultados preliminares con PNET-CECAP y PROJOVEN-INEFOP
	Junio-agosto 2013	Elaboración de Informe Final de Investigación y devolución de resultados de investigación en cursos CECAP-Projoven
	Setiembre 2013	Ajustes a Informe Final de Investigación

2. Marco Teórico

Se desarrolla a continuación el encuadre teórico que se tradujo en indagación empírica presentándolo a través de los siguientes ítems: una referencia de tipo macro sobre la relación entre inclusión educativa e inclusión social (2.1), el modo en que este estudio define la significatividad de una experiencia educativa (2.2), y el modo en que se define la noción de trayectoria educativa (2.3).

2.1 La educación como desafío de nuestro tiempo: inclusión educativa es inclusión social

Jacques Delors expresaba en su Informe a la UNESCO (1996) que los principales desafíos-nortes de la educación contemporánea se resumen en: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Tal como se enuncia en la LGE 18.437 (Uruguay) se entiende a la Educación como un Derecho que abarca todos los períodos vitales de los seres humanos. Asimismo se reconoce la relevancia del campo de la Educación Formal (EF) y la Educación No Formal (ENF) como ámbitos específicos y complementarios[7]. En el marco del citado postulado es posible expresar que los niños, adolescentes y jóvenes no ejercen solamente su Derecho a la Educación cuando logran insertarse o reinsertarse, por ejemplo, en una institución de Enseñanza Primaria o Secundaria. Lo hacen también cuando participan de propuestas educativas de calidad del ámbito no formal que tienen como propósito la humanización y proveen a los sujetos de los medios para orientarse en la tarea de aprender a ser y estar en el mundo. El desafío, para los sistemas educativos en su conjunto y las instituciones y sujetos que lo conforman, se sitúa en torno de la posibilidad de generar propuestas que promuevan saberes (procedimientos, actitudes, conocimientos) socialmente significativos y subjetivamente significativos. Ampliar las vías para que los sujetos ejerzan el Derecho a la Educación implica acordar e instrumentar estrategias para que se promueva el ingreso, permanencia y egreso de una institución en la que sucedan experiencias educativas significativas. Supone generar dispositivos que respeten la diversidad cultural y las necesidades específicas de cada grupo etareo, de cada persona y de la población. De esta manera la palabra inclusión asume otro significado. Se alude a ella cuando el sistema educativo es capaz de alojar las subjetividades y particularidades de todos los sujetos y colectivos que integran la nación. El desafío se traduce en reconocer y alojar lo diferente y sus potencialidades. En dicho marco, no se hablará de inclusión en el sentido de «ocupar una plaza en el ámbito formal del sistema», sino también en el sentido de que el sistema educativo sea capaz de alojar una presencia (más bien, todas) con lo que ello representa. Por tanto, resulta necesario generar experiencias de educación formal y no formal significativas para los sujetos: con capacidad de alojar, brindar motivos de permanencia, ser pertinente, y ofrecer condiciones para el goce efectivo de este derecho (ello refiere a espacios, tiempos, estrategias pedagógicas, etc). Esto es, que permita a los sujetos la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades para construir (o reconstruir) sus proyectos de vida personales, familiares y/o comunitarios, así como asumir un rol protagónico en la construcción de la sociedad (Reimers, 2006).

2.2 Significatividad de la experiencia: conceptos que definen la indagación

En palabras de Freire la práctica educativa es una práctica social y se constituye por cuatro elementos: a) sujetos: quien enseñando aprende y quien aprendiendo enseña (educador-educando y educando-educador), b) objetos de conocimiento: saberes, contenidos que han de ser enseñados por el

[7] Ver: LGE 18.437, Artículos 37 y 39.

educador-educando y aprehendidos por los/las educandos-educadores, c) objetivos mediatos e inmediatos: finalidad de la práctica educativa, d) metodologías de enseñanza y aprendizaje que refieren a cómo se lleva a cabo la circulación/transmisión de saberes y conocimientos y, por ello, debe ser coherente con los objetivos que guían la práctica educativa (adaptado de:1993:76-77). Tomando dicha conceptualización como referencia, el estudio construyó un encuadre teórico que permitiera dar respuesta al objetivo de investigación y analizar la percepción que tienen los jóvenes sobre la significatividad de los cursos CECAP-Projoven en sus trayectorias educativas.Si se considera que el otro (ej.: joven) es lo que su presencia me puede generar (Duschatzky, 2002:12) y que la educación pone en juego vínculos y saberes, se dirá que habitar un espacio educativo y permanecer allí, se dirime en la relación que los sujetos establecen con estos aspectos que, aunque íntimamente relacionados, pueden distinguirse: *espacio*, *saberes*, *metodologías de enseñanza y aprendizaje*, *pares* y *adultos:*

- Con el *espacio* (o ambiente educativo) en tanto se torne sitio significativo o no para los sujetos: lugar que aloje, reciba, cuide, enseñe (o expulse). En términos de la LGE 18.437: «El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo » (Art. 41). Refiere por ejemplo a la percepción que tienen los jóvenes participantes de los cursos CECAP-Projoven (y los educadores respecto de los jóvenes) acerca de: el sentido del espacio educativo como lugar de referencia y pertenencia; la incidencia del espacio o ambiente educativo respecto de la decisión de quedarse allí (o no); la percepción del espacio o ambiente educativo en relación a los recursos que brinda al joven para desarrollar un buen proceso de aprendizaje; la percepción del rol del territorio en la experiencia educativa; el vínculo con otras instituciones educativas del ámbito formal o no formal.

- Con los *saberes* en tanto la situación de aprendizaje posibilite (u obture) la adquisición de conocimientos socialmente significativos y subjetivamente significativos[8]. Refiere a los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales; al abordaje de «lo epistémico (...) en el quehacer educativo» (Rodríguez, 2005:99)[9]. Alude, parafraseando a Violeta Núñez, a la circulación de saberes pertenecientes al patrimonio cultural e imprescindible para la formación

[8] «…Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales: a) actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, b) presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere: por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende; y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta» (Palmero, 2004: 2-3).

[9] Se entiende por conocimiento/contenido a enseñar «una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos (…) seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar (…)» (Gvirtz y Palamidessi, 1998)

de un sujeto. Dado que es el joven quien realiza la apropiación y transformación de los saberes, y quien otorga sentido último al acto educativo, se refiere también al rol del educando en el proceso. En ese sentido se aluden a las variables relacionadas con la construcción del objeto de conocimiento y las concepciones epistemológicas que lo sustentan. Por dicha razón compete al educador, como mediador cultural, facilitar el acceso al saber socialmente reconocido, transformarlo en objeto de enseñanza y realizar una selección para transmitirla. Definir contenidos a enseñar supone jerarquizar los saberes disponibles en una determinada sociedad; por lo tanto este aspecto remite a la indagación por las cuestiones que se enseñan y las que se excluyen. Refiere, por ejemplo, a la percepción que tienen los jóvenes participantes de los cursos CECAP-Projoven (y los educadores respecto de los jóvenes) acerca de: los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales; las habilidades sociales; los contenidos «teóricos y prácticos »; las habilidades sociales; la relación entre el aprendizaje y la vida cotidiana; la pertinencia de los contenidos en términos de tipos y modalidades.

- Con las *metodologías de enseñanza y aprendizaje* que refieren a cómo se lleva a cabo la circulación/transmisión de saberes y conocimientos y, por ello, debe ser coherente con los objetivos que guían la práctica educativa. Tal como se expresó en el punto anterior refiere también a la concepción de enseñanza y aprendizaje que sustenta (explícita o implícitamente) el desarrollo de los citados cursos. Refiere, por ejemplo, a la percepción que tienen los jóvenes participantes de los cursos CECAP-Projoven (y los educadores respecto de los jóvenes) acerca de: la participación de los jóvenes en el proceso de enseñanza; la percepción del modo en que se realiza la enseñanza; el tipo de actividades que realizan los jóvenes y el interés que despierta en ellos; los recursos didácticos que se utilizan (ej: TIC); el tipo de acompañamiento que se les brinda en los cursos; el modo en que se evalúan las actividades que se realizan; el tipo de enseñanza y aprendizaje que se promueve.
- Con los *pares* en tanto se constituyan en posibilidad de vínculo o signo de hostilidad que no favorezcan la permanencia de los jóvenes en las experiencias educativas. Refiere, por ejemplo, a la percepción que tienen los jóvenes participantes de los cursos CECAP-Projoven (y los educadores respecto de los jóvenes) acerca de: los vínculos que se establecen entre los participantes, el lugar de los conflictos entre los jóvenes y la posibilidad de su resolución, la relevancia de los 'otros' en la formación laboral, el vínculo entre sujetos de diferentes edades e intereses, la mirada de otros jóvenes respecto de aquellos que realizan los cursos.
- Con los *adultos* en tanto se tornen figuras significativas que acompañen y fortalezcan diversas dimensiones del proyecto de vida del joven. Los adultos (sujetos de enseñanza) facilitan determinados procesos, sustentan ciertas finalidades y propósitos. Son ellos quiénes refieren fundamentalmente a la intencionalidad del proceso educativo (aspecto teleológico) que se

realiza en función de un sistema de valores o ideales en cada contexto, territorio y sociedad. Sistema que se sustenta en determinadas utopías u horizontes, en el marco de un proceso (educativo) cuya naturaleza es conflictiva e inherentemente política (Freire, 1992). Refiere, por ejemplo, a la percepción que tienen los jóvenes participantes de los cursos CECAP-Projoven (y los educadores respecto de los jóvenes) acerca de: la relevancia de la figura adulta en el proceso educativo en general, la relevancia de la figura adulta como factor favorecedor de la permanencia en los cursos, la relevancia de la figura adulta para facilitar vínculos y promover relaciones interpersonales.

De este modo *la significatividad de los cursos CECAP-Projoven se define en función del vínculo que los jóvenes establecen con todas o algunas de estas cinco dimensiones*. Dicha cuestión ofrece insumos para reflexionar acerca de los motivos de las «estadías educativas», aspecto que permite identificar y potenciar los factores que favorezcan las «permanencias educativas»[10]. En palabras de Kantor, al hacer referencia a las experiencias educativas extraescolares (no formales):

> Muchos pibes «resisten» la vida, en gran medida, porque estos espacios le son ofrecidos. Y estos espacios existen y resisten (la falta de fondos, los cambios de gestiones políticas, la reformulación de los programas), también en gran medida, porque ellos los pueblan y legitiman. Es por eso que pueden ser «lugares» altamente instituyentes y no meros objetos decorativos (2008:152)[11].

Ahora bien, que estos lugares porten la posibilidad de ser 'instituyentes y no meros objetos decorativos' no los convierte sin más en ámbitos con tales características. Por ello la investigación analizó los discursos de jóvenes y educadores (no las prácticas) a fin de para explorar el sentido que atribuyen a esta experiencia. En este marco se sostiene que dirimir acerca de si una práctica educativa es significativa o no, implica analizar si los jóvenes han tenido «experiencia de ella», si fueron «afectados» por estas dimensiones en la situación educativa. Es decir, si reconocen (o vuelven a percibir) la presencia de estos aspectos en su trayectoria educativa y de qué modo lo hacen. Tal como expresa la citada autora: «entendemos, en definitiva, que formar(nos), capacitar(nos) y recrear(nos) para el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes exige, más que el acopio de técnicas —o, en todo caso como marco para discernir sobre ellas—, algo del orden de la conmoción. Una experiencia, en los términos que propone Gabriela Diker (2005:10-12):

> En las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal), predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros (...) En la *experiencia, en cambio, lo*

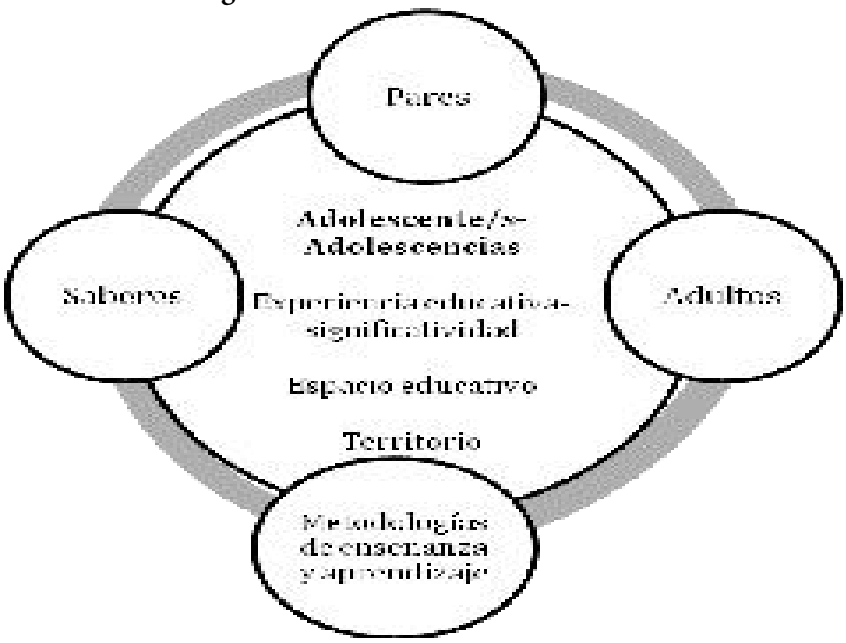
[10] Este encuadre teórico pretende complejizar y profundizar la relación tripolar didáctica (saber-docente-alumno) incorporando nuevos elementos que dotan de especificidad al estudio. Se ofrece también a fin de abonar las reflexiones teóricas y metodológicas del campo de la ENF en nuestro país; en tal sentido se presenta como una conceptualización en elaboración y para la discusión.

[11] Para una profundización ver: Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, del estante editorial, Buenos Aires.

que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún (...) se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión (...) la experiencia, en tanto afectación de sí, siempre tiene un lugar en relación con otros y dirige sus efectos a otros. La experiencia de los profesionales se convierte en condición de posibilidad de la experiencia de los chicos y chicas con que trabajamos. Porque será necesario que esos 'otros', los profesionales, estén dispuestos no sólo a diagnosticar, pronosticar, anticipar, sino también y sobre todo, a educar» (2008:14) (La cursiva es nuestra).

La siguiente figura presenta el encuadre teórico del estudio explicitando el modo en que se concibe la experiencia educativa y los elementos que la conforman.

Figura 1: Encuadre teórico del estudio



Elaboración propia

2.3 La noción de trayectoria: trasfondo para elucidar la significatividad de la experiencia[12]

Hacer referencia a las experiencias educativas remite a hablar de *trayectorias* ya que la categoría alude a la biografía de cada sujeto (y de los sujetos) y, por lo tanto, a un nivel histórico. Las trayectorias sociales y educativas se construyen desde los sucesos que el sujeto experimenta, todo aquel capital —económico, cultural, social y simbólico— que le permitirá desarrollarse en el presente y el futuro. De este modo el joven se encontrará preparado (o no) para elaborar estrategias que le permitan ingresar a un campo especifico (ej. laboral), permanecer en él y, eventualmente, trasladarse a otro campo. Analizar la trayectoria educativa de un sujeto posibilita reconstruir el proceso de asignación de «personas a posiciones sociales como un proceso relacionado con el tiempo de su vida pero al mismo

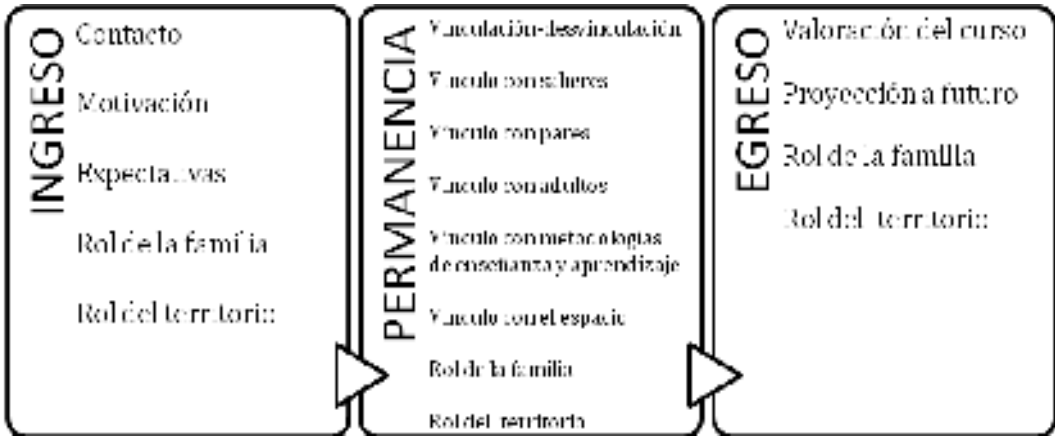
[12] Adaptado de: Bracchi y Seoane, 2010: 71-72.

tiempo con una determinada perspectiva del tiempo histórico» (Mayer, 1987:51). También permite establecer la incidencia de las instituciones sobre la biografía educativa de los sujetos. Pensar los sujetos históricos en relación con sus contextos, dentro de coyunturas particulares, constituye un punto de partida para poner en jaque los postulados deterministas que suponen la inevitabilidad de ciertos destinos personales (Kaplan, 2005).

Este enfoque posibilita mostrar cómo se configura la experiencia educativa tomando como base las condiciones objetivas (materiales) y simbólicas; visualizando también que esas experiencias son construcciones históricas, pueden de-construirse y re-construirse. Para Bourdieu las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido que realizan los sujetos por las instituciones. Es decir, que al abordar el análisis de los adolescentes y sus trayectorias estaremos observando ese *mosaico* que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido educativo (léase cursos CECAP-Projoven). Estudiarlo supone referir a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos las desvinculaciones, y en otros los cambios realizados, entre varias situaciones posibles. Este enfoque nos aleja a su vez de aquellos que refieren a los recorridos educativos como *exitosos o fracasados*, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas, y que signan a los *jóvenes* con marcas «negativas o positivas», culpabilizándolos o valorándolos positivamente por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y de las condiciones sociales por las que estos jóvenes transitan. Si bien la literatura ha señalado que los estudiantes recorren una experiencia educativa común, observamos en la actualidad que las experiencias son diversas y adquieren rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos. En este sentido se hace referencia a las *experiencias educativas* en plural. Para comprender dichas trayectorias se requiere entender *las adolescencias y las juventudes* potenciando el intercambio de puntos de vista existentes.

Realizadas estas puntualizaciones se dirá que la trayectoria de los jóvenes fue analizada en este estudio a través de tres etapas interrelacionadas y específicas que forman parte de la experiencia por ellos transitada en los cursos CECAP-Projoven: ingreso, permanencia y egreso.**Figura 2:** Etapas de la trayectoria educativa y significatividad de la experiencia La siguiente figura presenta las citadas etapas y los elementos considerados en el análisis. Dichos elementos se ponen en juego en todas las etapas pero particularmente en aquella denominada «período de permanencia»; tiempo en que el joven habita (muchas veces de modo no lineal ni continuo) los citados cursos.

Figura 2: Etapas de la trayectoria educativa y significatividad de la experiencia

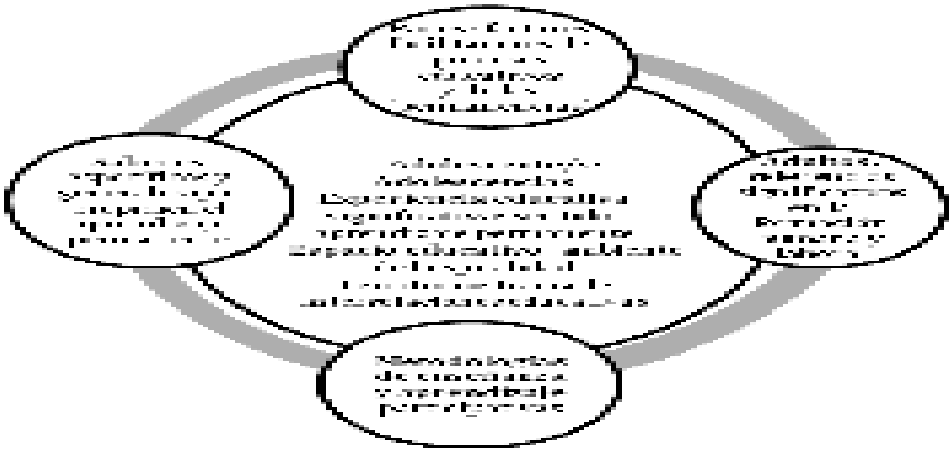


Elaboración propia

3. Conclusiones

El análisis permite concluir que estas experiencias educativas del ámbito no formal son *percibidas por los jóvenes como un aporte significativo para sus trayectorias*. En este sentido la educación y la formación laboral resultan ser parte del escenario deseable (actual y futuro) de los jóvenes, cuestión de relevancia a fin de continuar apostando por la educación; proceso a través del cual se construye y re-construye lo humano. Dichas afirmaciones, que se sustentan en los hallazgos y podrán profundizarse o refutarse en futuros estudios, se sintetizan a continuación en la siguiente figura que presenta las conclusiones (según el encuadre teórico definido) y permite visualizar los elementos que favorecerían el desarrollo de experiencias educativas significativas.

Figura 3: significatividad del curso CECAP-Projoven según encuadre teórico y resultados del estudio



Elaboración propia

Los aspectos contenidos en la citada figura se desarrollan a continuación tomando como referencia las etapas de las trayectorias educativas definidas para desarrollar el análisis y las dimensiones que las integran según el encuadre teórico establecido.

3.1 Durante el tiempo de ingreso

La jóvenes entrevistados manifiestan haber *conocido* los cursos CECAP-Projoven a través de los CECAP. Al momento de *ingresar* en los cursos un alto porcentaje de ellos estaba estudiando o había terminado recientemente los estudios en dicha institución. Si bien los entrevistados expresan haber «recibido información respecto del curso» este aspecto emerge como cuestión a profundizar y mejorar a futuro (ej: clarificar más profundamente de qué trata el curso para que los jóvenes decidan su participación allí). Al analizar los *motivos* expresados por los jóvenes para realizar los cursos CECAP-Projoven se destaca: «para continuar los estudios y aprender cosas nuevas»; «para hacer algo» (»ir y ver»; «probar»), «para estar más preparados y tener un mejor trabajo a futuro»; «para ayudar a la familia». A su vez *la conformación de los grupos de los respectivos cursos*, en términos de rubros específicos (tipo de formación), perfiles de participantes y edades, emerge como aspecto a mejorar en vistas de brindar mejores experiencias educativas a los jóvenes.

3.2 Durante la etapa de permanencia

El análisis del *vínculo de los jóvenes con el espacio educativo* (ambiente) permite concluir que este último se percibe de manera positiva en términos de ser: «un lugar de aprendizaje», «un lugar de referencia», «un lugar de encuentro», «un espacio de escucha», «un lugar al cual recurrir aún luego de haber egresado». Es decir, se alude al espacio educativo como ámbito donde se significa y materializa una experiencia (educativa) y se refiere sobre todo a los aprendizajes y vínculos que allí se generan, a la subjetividad que se expresa y se re-construye cotidianamente entre los sujetos. Asimismo surge recurrentemente la referencia de los jóvenes a los CECAP y «el desafío de tener que adaptarse a otros espacios y modalidades»; cuestión que fue percibida también por los educadores de las ECAs y denota, por otro lado, la alta valoración de los adolescentes acerca de dichos Centros.

El análisis del *vínculo de los jóvenes con los adultos* denota una alta valoración de los primeros hacia los segundos, destacando que son figuras claves en sus procesos de aprendizaje y en la posibilidad de que continúen su trayectoria educativa. De este modo el educador (en sentido amplio) emerge como figura de relevancia destacándose la importancia de su acompañamiento personalizado, la cercanía y la confianza, como aspectos que permiten sostener lo educativo y los procesos de formación de los jóvenes. La valoración que estos últimos realizan de los adultos es de importancia también a fin de ponderar y problematizar el rol del educador en las prácticas educativas y no formales en particular.

A su vez los *adultos* destacan, en consonancia con los jóvenes, la necesidad de generar y sostener vínculos de confianza que fortalezcan las relaciones interpersonales en el marco de la formación laboral y a su vez sea exigente. Vínculos que, para el caso de algunos educadores, problematizó sus marcos referenciales y determinó que re-significaran su tarea de enseñanza (discursos y prácticas). Los educadores destacan también la necesidad de reconocer que los «efectos de la educación son a largo plazo» y que la tarea de enseñanza requiere «sostener la incertidumbre y suspender la búsqueda de la inmediatez de los resultados, valorando los logros y destacando los avances que realizan los jóvenes».

El análisis del *vínculo de los jóvenes con los saberes* en los cursos CECAP-Projoven permite concluir acerca de la pertinencia de éstos para la formación laboral y la formación humana en su conjunto; particularmente en lo que refiere a las habilidades sociales y la formación en «temáticas transversales» (ej: género y derechos). De este modo se advierte la presencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, sobre todo, de estos últimos. En este marco se destaca que los saberes remiten a un gran abanico de herramientas que derivan en nuevas maneras de pensarse a sí mismos los jóvenes.

El análisis del *vínculo de los jóvenes con las metodologías de enseñanza y aprendizaje* permite concluir el interés por las «actividades prácticas» como medios para: captar sus intereses, motivarlos, y, de ese modo, favorecer los procesos educativos (aprendizaje). Incluso se alude a la necesidad de «ver más cuestiones prácticas al inicio de los cursos» para motivar a los participantes y poder generar experiencias educativas de mayor pertinencia. A su vez se destaca la valoración que realizan los jóvenes respecto de los saberes que se adquieren a través de la circulación social y de la realización de actividades que permiten el relacionamiento con otros ámbitos sociales (visitas a distintos puntos de las respectivas ciudades, salidas a las empresas, convivencias de formación laboral, etc). Dicha cuestión alude también a la integración de saberes en vista de una formación teórico-práctica e integral destacándose la importancia de las «actividades de taller» y su pertinencia para promover el protagonismo de los jóvenes y un aprendizaje más activo. El análisis evidencia también la pertinencia de complementar la realización de actividades grupales e individuales en los respectivos cursos a fin de complementar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Por último se concluye que la relación *perfil de los educadores-saberes-perfil de los jóvenes* desafían las metodologías de enseñanza que desarrollan los adultos e introducen nuevas formas de tramitar el hecho educativo. En ciertos relatos de los educadores se advierte que la escena educativa «los enfrentó a una novedad: un joven para el que no estaban preparados y frente al cual tuvieron que ensayar nuevas estrategias de enseñanza y nuevas maneras de vincularse».

Al *analizar el vínculo de los jóvenes con sus pares* es posible concluir que se atribuye un papel de relevancia a los vínculos interpersonales entre los participantes, en tanto factor favorecedor u obstaculizador de su permanencia en estas experiencias educativas. El análisis del discurso de los

entrevistados permite concluir que el hecho de que la gran mayoría de los participantes provenga de los CECAP constituyó un factor favorecedor de su permanencia en el curso ya que existía un conocimiento previo acerca de los otros. Este aspecto es puesto en discusión por algunos educadores de las ECAs que, si bien destacan la relevancia de dar continuidad a las trayectorias que los jóvenes experimentan en los CECAP, sostienen que en los primeros tiempos de los cursos (primeras semanas) los jóvenes no lograban diferenciar «entre CECAP y esta nueva propuesta» y que una selección de los perfiles «libre y por interés de los participantes» permitiría capitalizar mejor estos cursos. Este último elemento se relaciona también con la presuposición de que promover la integración de jóvenes de diferentes espacios (ej.: experiencias educativas similares a las de CECAP) potenciaría y diversificaría la experiencia. Resulta pertinente destacar que en uno de los cursos analizados se destaca también la posibilidad que brindan las redes sociales (facebook) para favorecer el contacto y el relacionamiento entre los pares; cuestión que advierte acerca de los canales y las vías por las que circula la comunicación para algunos jóvenes y se vincula a su vez con las oportunidades de continuar enriqueciendo las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

La totalidad de los entrevistados expresa la presencia de adultos referentes (*rol de la familia*) como figuras de apoyo para que los jóvenes se inscriban en los cursos, permanezcan y los culminen. En relación con lo antedicho se evidencia también: la presencia del mandato familiar como aspecto que incide para que los jóvenes continúen en los cursos, las expectativas familiares respecto de la incidencia de los cursos en la trayectoria y el futro de los jóvenes, y el apoyo para que los jóvenes continúen el curso a la vez que transitan por otras experiencias educativas. Por último, resta destacar que el vínculo de los cursos CECAP-Projoven con las familias de los jóvenes es una cuestión ausente en el discurso de los educadores. De ese modo, emerge como un elemento a potenciar en el entendido de que un trabajo conjunto podría fortalecer la continuidad de los jóvenes en la experiencia. En tal sentido se sugiere involucrarlos en los procesos educativos (hacerlos partícipes) y, en definitiva, de la trayectoria educativa de los jóvenes.

El análisis del discurso de los jóvenes y los educadores expresa que la *articulación territorial* sucede básicamente entre las siguientes instituciones y organizaciones: las ECA, las empresas dónde los jóvenes realizan sus prácticas laborales, otras OSC, e instituciones de EF o ENF. Este aspecto requeriría una indagación mayor en futuros estudios a fin de relevar el modo en que suceden las articulaciones y coordinaciones territoriales, aspecto de relevancia en el marco de trayectorias educativas flexibles y de hallazgos precedentes que expresan ciertos desafíos referidos a la articulación y coordinación de planes, programas o proyectos.

3.3 En el tiempo de egreso del curso

Al analizar los discursos de los jóvenes se aprecia de manera recurrente la *alta valoración que realizan del curso* cuestión que refiere a: «haber fortalecido sus habilidades personales y sociales» y «contar con una buena experiencia de preparación para el mercado laboral». Asimismo se percibe a nivel general un grupo de jóvenes que manifiesta «haber traído expectativas que fueron cubiertas en el curso».

En lo que refiere a la *proyección a futuro* la investigación permite concluir dos cuestiones interrelacionadas. Por un lado, el interés de un grupo importante de jóvenes por acceder al mercado laboral (de entre ellos no todos se plantean una búsqueda laboral directamente relacionada al curso). Y, a su vez, el «deseo de seguir estudiando», aunque dichos estudios no se vinculen directamente al tipo de formación recibida en los cursos CECAP-Projoven. De este modo la formación laboral se visualiza como una cuestión dinámica, no fija ni estática, ni circunscripta a un área determinada. En definitiva, *parece ser más importante el aprendizaje permanente en un mundo cambiante, que la respuesta concluyente a la pregunta de qué quiero ser y hacer, en términos de una actividad fija e inmóvil*. La pregunta por los proyectos y el futuro sigue siendo de importancia pero ella se enmarca en una experiencia subjetiva (la de los jóvenes y no sólo de contextos vulnerabilizados) que denota lo cambiante de la sociedad, lo lábil de las relaciones laborales y el hecho de no proyectarse linealmente hacia una tarea específica.

Por último, se expresa una *reflexión que refiere al colectivo de educadores* de las diferentes ECAs. A dicho nivel se percibe heterogeneidad discursiva en lo que alude a marcos referenciales y aspectos clave de las prácticas educativas (ej: visión de los otros, léase joven). En ese sentido resulta pertinente destacar que los cursos CECAP-Projoven significaron un aprendizaje para algunas OSC que se enfrentaron por primera vez al desafío de implementar un curso para el cual «no estaban preparados» y sobre el que expresan «haber cambiado la mirada y sorprenderse». Este aspecto resulta clave dado que uno de los hallazgos del estudio refiere a la relevancia de la instituciones (y las figuras adultas) en las trayectorias educativas de los jóvenes y en la posibilidad de que los cursos se constituyan en experiencias significativas para ellos. Pero también resulta clave dada la necesidad de fortalecer los vínculos Estado-Sociedad Civil en diversos puntos del territorio nacional, alineando organizaciones y sujetos bajo objetivos e intencionalidades compartidas.

4. Bibliografía

Bracchi C., Seoane, C. (2010) «Nuevas Juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social». Entrevista a Claudia Brachhi y Viviana Seoane (en línea) Archivos de Ciencias de la Educación, 4° época 4(4). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (s/d) «Las categorías del juicio profesoral», en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.

Delors, J. (1996). «La Educación Encierra un tesoro», Unesco. Disponible en: http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la_educacion_encierra_tesoro.pdf

Diker, G. (2005) «Los sentidos del cambio en educación», en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educar: ese acto político*, del estante.

Duschatzky, S., (2002) *Hilos artesanales de composición social. Notas sobre la relación entre escuelas y subjetividades juveniles*, s/e, s/d.

Freire, P. (1993) Educación y Participación comunitaria, en: *Política y Educación*, Editorial del Siglo XXI, Montevideo.

Freire, P. (1992) La naturaleza política de la educación, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza,* AIQUE, Buenos Aires.

Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, del estante editorial, Buenos Aires.

Kaplan, C. «Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?», en Krichesky, M. (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación SES, 2005.

Ministerio de Educación y Cultura (2008) *Ley General de Educación 18.437*, Montevideo. Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf

Palmero, M. (2004) *La teoría del aprendizaje significativo*, Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.), *Santa Cruz de Tenerife* Pamplona, España. Disponible en: http://www.slideshare.net/njckelinelb/aprendizaje-significativo-1761144