

Levin, Exequiel Enrique

**La educación no formal como
facilitadora de la inclusión
social, laboral y educativa en
jóvenes que asisten a centro
integral educativo en la ciudad
de Córdoba, perteneciente a
SeNAF**

**Tesis para la obtención del título de grado
de Psicólogo**

Director: Stauber, Juan Carlos

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades**

Licenciatura en Psicología – Trabajo Integrador Final

“La educación no formal como facilitadora de la inclusión social, laboral y educativa en jóvenes que asisten a centro integral educativo en la ciudad de Córdoba, perteneciente a SeNAF”

Levin, Exequiel Enrique

D.N.I.:32.157.117

Clave de alumno: 0811892

2020

“La educación no formal como facilitadora de la inclusión social, laboral y educativa en jóvenes que asisten a centro integral educativo en la ciudad de Córdoba, perteneciente a SeNAF”



Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Licenciatura en Psicología
Trabajo Integrador Final
Modalidad sistematización de prácticas
Contexto organizacional

“La educación no formal como facilitadora de la inclusión social, laboral y educativa en jóvenes que asisten a centro integral educativo en la ciudad de Córdoba, perteneciente a SeNAF”

Alumno: Levin, Exequiel Enrique

Director: Dr. Stauber, Juan Carlos

Co-director: Mgter. Brusa, Martín

2020

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	9
2	CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	12
2.1	Contexto organizacional.....	13
2.2	Contexto institucional	14
3	EJE DE SISTEMATIZACIÓN.....	18
4	OBJETIVOS	20
4.1	Objetivo General:	21
4.2	Objetivo Específicos:	21
5	PERSPECTIVA TEÓRICA	22
5.1	¿Existen alternativas frente a la educación tradicional?	23
5.1.1	Educación tradicional o “bancarizada”	23
5.1.2	Educación no formal.....	24
5.1.3	Aportes de la pedagogía social y/o crítica.....	25
5.1.4	Aportes de Paulo Freire.....	27
5.1.5	Conceptos Freirianos.....	28
5.1.6	La educación Popular	29
5.1.7	Otros aportes a la educación Popular	30
5.2	El taller.....	36
5.2.1	El taller como metodología	36
5.2.2	Finalidades o propósitos de un taller en educación popular	39
5.2.3	El perfil y rol del tallerista.....	39
5.2.4	El taller como dispositivo	40
5.3	Aportes de la psicología del trabajo.....	41
5.3.1	Análisis del trabajo, género profesional y formación del trabajo.	41
5.3.2	Formación del trabajo	45

5.4	Contexto de exclusión social, laboral y educativa en jóvenes: De América Latina a nuestra ciudad, Córdoba...	45
6	MODALIDAD DE TRABAJO	51
7	ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	56
7.1	Recuperación del proceso vivido	57
7.2	Análisis y síntesis	64
7.2.1	La cocina, lugar donde se cuecen subjetividades	64
7.2.2	El tallerista como transmisor generacional de un saber	68
7.2.3	Cuándo Algunos derechos son velados	72
8	CONCLUSIONES	77
8	78
9	BIBLIOGRAFÍA	82
10	ANEXOS	89

ÍNDICE DE REFERENCIAS (POR ORDEN DE APARICIÓN)

- SeNAF**: Secretaría de niñez, adolescencia y familia.
- O.I.T.**: Organización internacional del trabajo.
- I.N.D.E.C.**: Instituto Nacional de estadísticas y censo de la República Argentina.
- P.I.T.**: Programas de inclusión/terminalidad escuela.
- C.E.N.M.A.**: Centro educativo de nivel medio de adultos.
- P.P.S.**: Prácticas Pre Profesionales Supervisadas.
- FVyT**: Formación para la Vida y el Trabajo
- T.I.F.**: Trabajo Integrador Final.
- I.A.P.**: Investigación Acción participativa.

1 INTRODUCCIÓN

Vivimos en tiempos de inestabilidad económica a nivel global. El grupo etario que más sufre estas consecuencias son los jóvenes, dificultando cada vez más las transiciones hacia el mercado laboral. (OIT, 2010)

Nuestro país no está ajeno a esta realidad, cuestión que se agravó durante la década de los 90 por una falta de políticas públicas en materia de educación e inclusión laboral en jóvenes. La tasa de desempleo en sujetos de 16 a 24 años cuadruplica a los del resto de la población que comprende las edades de 25 a 65 años (Salvia, 2005, 2013)

El último censo nacional del INDEC, llevado a cabo en 2010, se desprende que 1 de cada 4 jóvenes se encuentran en condición de exclusión educacional y laboral. (Millán, 2012; Observatorio Social, 2015)

En el marco de nuestras Prácticas Pre Profesionales Supervisadas (De ahora en más, PPS) tuvimos la posibilidad de acceder a un centro educativo integral perteneciente a la Secretaría de niñez y adolescencia (De ahora en más, SeNAF) de Córdoba, una institución que intenta promover los derechos de jóvenes desde un marco integro, es decir desde lo educativo y la formación laboral. Desde lo educativo cuenta con una gran oferta de posibilidades para jóvenes que aún no culminaron sus estudios tanto de nivel primario como medio. Y desde lo laboral, cuenta con talleres de capacitación de oficios y la posibilidad de realizar pasantías, siendo un facilitador en la elección de oficio e acceso al trabajo.

En la institución en la que realizamos las PPS, gran parte de los alumnos que asisten se encuentran en condición de exclusión educacional, laboral y social.

Estas exclusiones podrían ser generadoras de heridas en el aparato psíquico de quienes la padecen, considerando los aportes del Psicólogo de Liberación Martín Baró. (Watkins y Shulman, 2008)

Con el correr de los días, habitando la institución nos llamó la atención los talleres de capacitación de oficios y los de capacitación para la vida del trabajo.

Sobre todo la manera en que eran desarrollados. Si bien es una institución educativa avalada por el Ministerio de Educación de la Provincia, dista demasiado de ser educación tradicional. Pudimos observar un trato horizontal en los mismos, y como los alumnos se entusiasmaban con la dinámica del taller.

Es a partir de allí que nos interesó conocer como la educación no formal y popular, a través de los talleres puede llegar a facilitar la inclusión social, laboral y educativa. Además conocer de que manera los talleres son propiciadores de la elección de un oficio en los jóvenes y reconocer como el vínculo coordinador/alumno influye en la misma.

Para lograr este objetivo sistematizaremos nuestra experiencia. Es decir, plasmaremos aspectos significativos la misma, articulando con aportes teóricos muy valiosos de diversos contextos y enfoques de la Psicología como lo son el organizacional (Yves Clot), socio-comunitario (Montero y Baró) y social (Pichón-Rivière) como así también de la pedagogía social (Freire)

Contemplamos como limitación a la hora de realizar nuestro trabajo, el no poder evaluar cualitativamente el efecto transformador que estos talleres tendrían en los jóvenes participantes, los años posteriores a ésta sistematización.

2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1 Contexto organizacional

Las prácticas estaban enmarcadas en el contexto de Psicología organizacional. Pero debemos tener en cuenta que la institución en la que fueron realizadas nuestras prácticas es un centro educativo integral. A medida que fuimos transitando por la institución nos interesamos por los talleres como dispositivos facilitadores de inclusión social, laboral y educativa. Tomamos como central de nuestra sistematización a la educación popular. No obstante nos servimos de aportes de la psicología del trabajo con conceptos centrales como análisis del trabajo, género profesional y formación del trabajo.

La psicología organizacional y del trabajo es la rama de la psicología que en palabras de Díaz Vilela (1998) se ocuparía de “desarrollar conocimiento básico sobre el comportamiento humano individual y social, además de promover la intervención profesional dentro de este campo de aplicación, y proveer de conocimientos y técnicas a quienes han de intervenir” (p.10). Este campo de la psicología se ocupa del estudio e investigación tanto de las organizaciones en sí, para promover un desarrollo individual y colectivo de quienes la componen cómo así también de los métodos y técnicas que tienen lugar en los ámbitos organizacionales y laborales.

Hoy en día la psicología organizacional y del trabajo está presente en todos los programas de grado de la carrera de psicología en nuestro país. No hay que irse más lejos de una década donde no formaba parte del plan de estudios obligatorio de la mayoría de las universidades.

2.2 Contexto institucional

En el marco de la cruda realidad descrita anteriormente desde algunos sectores de nuestra sociedad, se impulsan y promueven acciones que aporten a la inclusión social de los niños y jóvenes. En 2005 se ha sancionado y promulgado la Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que aboga por el cumplimiento y la satisfacción de los derechos sociales y educativos vulnerados a la población adolescente. Esto lleva en 2005, a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del gobierno de la provincia de Córdoba (SeNAF), a formular un espacio educativo integral, teniendo como eje fundamental el área formación y capacitación laboral para jóvenes donde hemos realizado nuestras prácticas pre profesionales, ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba, en frente de la terminal de ómnibus. Que a pesar de sufrir ciertos vaivenes de cambios de políticas públicas se mantiene en pié.

En las cercanías de la terminal de ómnibus de la ciudad de Córdoba se encuentra este centro integral educativo. En el año 2005, en sintonía con la Ley Nacional 26.061 promulgada en 2005, que tiene por objetivo la protección integral de la niñez y adolescencia en nuestro país, que promueve un enfoque de derechos, en la ciudad de Córdoba se crea desde SeNAF un centro educativo integral. Esta institución intenta abarcar esta temática desde la integralidad y la universalidad de los derechos de la infancia y adolescencia. (Edelstein y Mazzini, 2010)

Este centro nace ante la necesidad de considerar al adolescente como sujeto de derechos y saber. Edelstein y Mazzini definen como pilares fundantes del centro: “Provisión y derechos sociales; promoción educativa y laboral; valoración social de este grupo social en el seno de la sociedad; y desjudicialización de adolescentes y jóvenes” No solo el objetivo del centro es evitar la internación en instituciones de jóvenes judicializados,

sino también la promoción de aquellos que si han pasado tiempo en residencias e instituciones judiciales.

El centro tiene como intención capacitar y formar principalmente a jóvenes que son víctimas de la exclusión social y laboral, y además están en riesgo educativo. Por nuestro paso por la institución podemos decir que una de las misiones del centro es la provisión de saberes necesarios a los sujetos adolescentes para lograr transiciones laborales acorde a sus anhelos además de contribuir en la producción de subjetividad de los mismos.

Hablando con nuestra tutora institucional, la psicóloga del equipo técnico, pudimos conocer experiencias previas en cuanto a capacitación y formación laboral a jóvenes que habitasen contextos de exclusión social y laboral. A través de un plan de la Nación en 1993, se lanza el centro de capacitación laboral Eva Perón, que era llevado a cabo por el Consejo del menor en el Pablo Pizzurno. El foco de intervención estaba destinado principalmente a jóvenes de entre 14-25 años. Existía por aquellos años un proyecto de educación para la salud para los destinatarios además de talleres de cosmetología, cerámica y costurería. En los últimos meses de la década del 90 se cierra este centro, debido a un cambio de propuesta. Hubo un gran recorte presupuestario, donde debido a eso se despiden a los docentes, manteniendo solamente a los profesionales. En ese momento se pone en marcha el programa Sol, que tenía como objetivo principal realizar intervenciones en comunidad, brindando conocimientos y talleres de huerta y mecánica. Se empezó a trabajar con padres y se les brindaba talleres como derechos del niño y adolescente. A los pocos meses del nuevo milenio desde el gobierno, se decide ponerle fin al plan Sol.

Luego, surge un plan de la Nación para solventar proyectos auto gestionados por jóvenes. De ahí se desprende un plan para trabajar con jóvenes limpia vidrios, vendedores ambulantes, abridores de puerta de taxis, entre otros, y se abren talleres como el de Formación ciudadana juvenil, que tenía como eje: Auto cuidado, comunicación y prevención. A través de unos créditos del banco de Córdoba se pudieron abrir dos o tres panaderías. Paradójicamente este plan se llamaba “Abriendo puertas”, en estrecha relación con el abrir puertas de los taxis. Este programa duró aproximadamente 2 años. Nuevamente un plan, que no tuvo continuidad en el tiempo. En este momento, el consejo del menor tenía

proyectos que iban en torno a la promoción de derechos del niño. Y así se llegó al año 2005, momento en el que nació el actual centro, de la mano de una refundación de la SeNAF.

En el área de formación y capacitación laboral, lugar específico donde realizamos las PPS se ofrecen talleres de capacitación y formación laboral de oficios como pastelería, cocina, electricidad, costurería, servicio de salón, peluquería, entre otros. Además del taller de formación para la vida y el trabajo. (De ahora en más FVyT) El área de formación y capacitación laboral está compuesto por 3 miembros de equipo técnico (2 trabajadores sociales y una psicóloga), 8 docentes, 5 preceptores, y 1 empleada administrativa, además de estar coordinado por una directora general. El equipo técnico es el encargado del diagramado y supervisión de los talleres. Aproximadamente hay 200 beneficiarios de talleres en la institución. Estos jóvenes provienen de muchos puntos de la ciudad, debido a su localización céntrica.

La comunidad de este centro, se compone junto además de los colegio P.I.T. y C.E.N.M.A., que funcionan en el mismo edificio.

El área de formación y capacitación laboral tuvo un cese de actividades, de aproximadamente 1 año, que duró en el año 2012, por cuestiones políticas y presupuestarias. En el 2013, se vuelve a relanzar.

En estos momentos se encuentra el programa “Confiamos en Vos”, impulsado por la agencia de formación del empleo y formación profesional, del gobierno de la provincia de Córdoba. Este programa está dividido en 2 etapas de 4 meses cada una: La primera de formación profesional de oficios y la segunda está destinada a que los jóvenes puedan reinsertarse en sus estudios o ingresen al mercado laboral, ya sea por pasantías o por proyectos auto gestionados.

El centro en nuestra opinión, intenta brindar contención y herramientas a jóvenes sujetos que están muchas veces marginados por el sistema. En palabras de Edelstein y

Mazzini (2010), el desafío del centro es “reconocer y recuperar sus potencialidades, proponer alternativas pedagógicas, estimular habilidades de vida, empoderar y facilitar caminos hacia la autonomía a jóvenes próximos a un egreso... y a jóvenes con derechos sociales y educativos vulnerados que habitan las comunidades más pobres.” Por el poco, pero valioso tiempo que hemos estado en la institución, se puede observar que se intenta cumplir ese desafío, que a veces es truncado o dificultado por cuestiones burocráticas y políticas. Desde lo institucional se intenta alojar a los sujetos y colaborar en la construcción de sus propias singularidades y subjetividades.

Con todos los cambios y adversidades que ha sufrido el centro y sus centros precursores, es entendible que los profesionales tengan ciertas reticencias de “abrir puertas”, a gente de afuera.

3 EJE DE SISTEMATIZACIÓN

Talleres de capacitación de oficios y de formación para la vida y el trabajo, en centro socio-educativo perteneciente a SeNAF Córdoba, durante los meses de mayo a noviembre de 2015.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo General:

Sistematizar la modalidad en la que la educación popular facilitaría de la inclusión social, laboral y educativa en jóvenes que asisten a un centro integral educativo en la ciudad de Córdoba.

4.2 Objetivo Específicos:

- Conocer como tanto la educación no formal como popular podrían influenciar en la elección de un oficio en estos jóvenes.
- Identificar de que manera los talleres son dispositivos propiciadores de la inclusión social, laboral y educativa en estos jóvenes.
- Reconocer el rol de los coordinadores de talleres como modelos identificatorios en estos jóvenes.
- Especificar si la relación horizontal coordinador-alumno influye en la inclusión social, laboral y educativa de estos jóvenes.

5 PERSPECTIVA TEÓRICA

5.1 ¿Existen alternativas frente a la educación tradicional?

5.1.1 Educación tradicional o “bancarizada”

Poniéndonos a pensar en educación tradicional rápidamente se nos aparecen representaciones de asimetría, de un recipiente vacío que hay que llenar, normalización, disciplinamiento.

Si hacemos una historización sobre la educación tradicional podemos distinguir como aspecto significante, que ésta siempre ha tendido a legitimar el modelo socio económico y cultural de los grupos dominantes haciendo esto algo natural e inmodificable. (Díaz Rodríguez, 2003)

Esta misma autora tomando aportes de la teoría de Bourdieu amplía:

Los grupos en el poder dictan las normas escolares; los sujetos procedentes de estos grupos, al ingresar a la escuela se encuentran con lenguajes, prácticas y valores conocidos que les permiten identificarse con sus propias familias y su medio social. En cambio, los otros, los grupos marginados del poder, se enfrentan con un ámbito desconocido y muchas veces adverso a su propio mundo; lo que de algún modo garantiza su fracaso escolar y social (p.2)

Para Patricio Bolton (2015) la escuela actual ha perdido unidad y pluralidad a la hora de construir subjetividades e identidades a merced del mercado, de malas políticas educativas, formación docente, entre otras.

El pedagogo e influyente pensador brasilero Pablo Freire en su reconocido “Pedagogía del oprimido” (1970) denomina a la educación tradicional como bancaria.

Podríamos pensar a priori que se refiere así por la presencia de bancos en las aulas, pero adentrándonos en sus aportes, que desde ahora en adelante serán valiosos en este

trabajo final, es porque el educando es considerado un receptáculo vacío que hay que depositar. Se marca aquí una gran línea entre quién es el que sabe y quién es el que aprende, o sea, a quién hay que depositarle el contenido.

Ander Egg (1991), considera que en la educación tradicional uno se puede encontrar con relaciones verticalistas y jerárquicas donde se dan instrucciones. También sostiene que estas relaciones pueden llegar a ser maternalistas o paternalistas.

Van de Velde(2008) al hablar de educación tradicional considera que ahí el educador tiene un lenguaje predeterminado en el que solo le es permitido hablar correctamente. Y sostiene que este educador imparte conocimientos de manera uniforme en el que todos los alumnos deben trabajar al mismo ritmo y con los mismos materiales.

Este último autor refuerza sus críticas al modelo tradicional sosteniendo que el mismo, el educador pregunta y tiene la respuesta, no aceptando otra respuesta por fuera de la esperada.

5.1.2 Educación no formal

Cada vez más ampliamos la noción de lo que es el aprendizaje y esto hace que estemos contextualizándolo constantemente. Podemos decir que se ha aprendido cuando: se adquiere un nuevo conocimiento y la capacidad de comprender y actuar; se reelabora un conocimiento existente; y se reestructura y reconecta el conocimiento. (Chisholm, 2008)

Una rutina de conocimiento y acción diaria no garantiza el éxito de incorporación ideológica. El aprendizaje es imprescindible cuando éste implica un compromiso reflexivo con otras personas o grupos.

Pese a lo que uno puede creer, la educación no formal cuenta con una estructuración tanto en tiempo/espacio y objetivos. También es intencional. Por lo general

este tipo de educación tiene un objetivo, se puede implementar en diversos contextos, es más propensa a implementar métodos de aprendizaje alternativos, está orientado a intereses de la vida real, experimental y aprender de manera práctica. Los métodos de enseñanza en la educación no formal son sobretodo métodos basados en la comunicación, actividad y está orientado a grupos. En cuanto a la comunicación es necesario el diálogo y la interacción; por actividad se entiende a experiencia y práctica; y tiende a llevarse bien con el trabajo en grupos y redes. (Chrisholm, 2008)

5.1.3 Aportes de la pedagogía social y/o crítica

Según Encarna Medel, cuando se habla de educación, primero hay que pensar la idea que tenemos de sujeto y agrega que se educa en la medida en se transmiten los patrimonios culturales y se logra en la medida que el otro pueda vincularse con lo social. (2003)

Siguiendo esta línea, la de la pedagogía social, la educación es un proceso que debe orientar a los sujetos a encontrar un lugar propio en la estructura social. El sujeto, en este caso los jóvenes que asisten al centro deben acceder a la oferta que la institución le hace como representante de lo social, y a partir de allí dirigir hacia la demanda del sujeto. Para Medel esto se cumple si:

- Existe un lugar en la institución al cual dirigirse
- Desde ese lugar se escucha como demanda lo que expresa el sujeto, se da significación a sus actos.
- Es necesario que el menor modifique algo para que encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el valor que es lugar tenga para él y no para servir a los ideales de los educadores.
- Al sujeto se le suponen unos intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar. (p.53)

Para que la educación surja efecto requiere tiempo, y acá hay un tema importante mencionar, los tiempos de la educación no son los mismos que los del sujeto. Por eso la educación debe intentar que la articulación entre ambos sea sostenible. Respetar los tiempos individuales para que este pueda inscribirse en la cultura.

Meirieu en Medel (2003) nos dice que hay que negarse a convertir la relación educativa en una relación de dominación, hay que alojar al otro que llega con una historia particular y que representa una posibilidad de superación. También que el aprendizaje es una decisión personal del que aprende. Y por último, al otro que llega hay que ofrecerle un espacio que pueda ocupar, el educador debe esforzarse en hacer ese espacio accesible, para que lo pueda habitar. Meirieu considera que lo esperado es que el otro se rebele, y para que el acto educativo haga efecto, la cosa no debe funcionar. Pero nos advierte a no excluir a los sujetos ni tampoco renunciar a la tarea, cuando se tiene una situación difícil.

Para Roberto Follari (2007):

El trabajo institucional para hacer atractiva la escuela no es nada fácil, menos en estos tiempos en que debe competir con los medios electrónicos, poderosos y sofisticados. Pero estos medios pueden ser introducidos en la escuela, en la medida en que sean mediación hacia la palabra y el concepto posteriores, y no queden los alumnos en la fascinación de esta época de la mirada. (p.11)

Para este mismo autor hay que ubicar a la escuela en relación con la demanda cultural de estos días. El psicoanálisis en la educación puede facilitar la promoción de aquello que permita los valores comunes que hacen posible el nexo social (el cual nada tiene de natural), busca "despegar" a la subjetividad de sus mandatos sociales asumidos, con el fin de que el sujeto pueda reconocerse en su deseo inconsciente; el cual, a menudo, choca con algunas de las restricciones que lo social supone.

Tizio (2003) considera que las instituciones existen porque el ser humano, en un ser atrasado por el lenguaje, que vive en un mundo simbólico donde la producción y la transmisión del patrimonio cultural necesitan la palabra y la letra para circular. Lo

simbólico se sostiene por el discurso, cuestión que va más allá de las necesidades biológicas. Es un mundo habitado por sujetos que tienen diversas modalidades de obtener satisfacción, que es lo genera conflicto y el síntoma consecuente.

La pedagoga social Violeta Núñez (2002) propone considerar la educación como anti-destino, es decir como apertura de oportunidades sociales y culturales a los sujetos, sin importar de donde provengan y pertenezcan. Continúa considerando a la educación como un proceso que orienta a los sujetos a encontrar su lugar dentro de la estructura social.

Para que haya un acto educativo (Cañizares y Jiménez, 2003), debe haberse establecido primero el vínculo educativo, "...algo fugaz, tal vez sólo una mirada, que deja marca; una joya cuyo brillo es entrevisto y el educador la enseña" Según las autoras, el vínculo educativo es lo que permitiría resolver algo complicado que la cultura encierra.

A través de la circulación del psicoanálisis con la educación, nos podemos interrogar sobre que estatuto otorgarle a la transferencia como motor y obstáculo, en contextos de aprendizajes institucionales. (Fazio, 2013). Este autor indica:

Si el docente no hace un lugar a la palabra del alumno, si no lo reconoce como sujeto deseante, incompleto, no podrá producir aprendizaje, concibiendo al aprendizaje no sólo como la incorporación de algo nuevo en la estructura previa de conocimiento, pues es importante separar aquí la noción de aprendizaje para la psicología, y para el psicoanálisis, donde la transferencia sería para este último, el punto de partida para que el aprendizaje se logre más que la llegada, el resultado.(p .29)

5.1.4 Aportes de Paulo Freire

En los primeros años de la década del 60 comenzó a aplicar su método de alfabetización en Río Grande do Norte. Éstos pasos contagian a otros educadores también comprometidos con la causa popular y profundiza la propuesta pedagógica.

Matthias Preiswerk (2004) considera que Freire es el único pedagogo latinoamericano citado tanto en Estados Unidos como en Europa. Se destacan como obras más conocidas: La educación como práctica de la libertad y pedagogía del oprimido.

Preiswerk divide la obra de Freire en 2 ejes centrales: el método de alfabetización y el concepto de concientización.

5.1.5 Conceptos Freirianos

Continuando con el apartado anterior, intentaremos ahondar en conceptos y aportes de Freire a la educación popular.

El método de alfabetización, para Freire no es la mera incorporación de la lecto-escritura para mediar la comunicación, nos dirá Preiswerk, sino “una forma de aprehender la realidad social” (p. 131) Es a través de la lecto-escritura que se puede comprender la realidad y hacer historia. La alfabetización desde Freire no es solo reconocer y escribir letras sino “hay que ser capaz de entender las palabras y los verbos de la realidad social, de la historia” (pp. 131-132)

Preiswerk además sostiene que el método se basa en:

Un dialogo que compromete a todos los actores del proceso de alfabetización. El alfabetizador buscará primero conocer como el alfabetizando dice su mundo, cuál es su lectura de la realidad social. El hecho de catalogar los signos y los símbolos usados es un verdadero aprendizaje para el alfabetizador. Se hace dentro de un diálogo que implica una acción común entre los responsables del programa y comunidad. (p.132)

En cuanto a la concientización, este también es un concepto central de la educación popular. Para Freire (1973) concientización y liberación siempre van de la mano.

Chesney Lawrence (2008) considera a la concientización como un proceso de varias fases que atraviesa el oprimido en su fuerza liberadora hacia la toma de conciencia. Este proceso apunta a resolver el conflicto de quienes anhelan ser sujetos libres y participar en las transformaciones de la sociedad. “Esta metodología sería válida para todo tipo de opresión, sin restricción de sexo o clase social, y la opresión puede también ser de cualquier tipo, no solo económica” (p. 54)

Preiswerk (2004) sostiene que la concientización se fundamenta en propiciar situaciones que le permitan al oprimido pasar una existencia opresora a la conciencia de ser oprimido. Permitiendo a los oprimidos que pudieron tomar conciencia de oprimidos encontrar una especie de equilibrio a través de acciones colectivas y materiales de oposición a la estructura de los opresores. Sin esta acción colectiva no sería posible el proceso de concientización.

5.1.6 La educación Popular

María del Pilar Moreno y otros (1997) cuando se refieren a la educación popular se refieren a un proceso de aprendizaje colectivo del pueblo con el fin de transformar la realidad en función de sus intereses. Ya como venimos viendo en los apartados anteriores, no podemos reducir, solo a la educación popular, como un conjunto de técnicas grupales para la aplicación de talleres.

En esta línea Carlos Núñez (1996) coincide con Moreno y otros y va más allá sosteniendo que la definición central de la educación popular está dada por su concepción y compromiso de clase. La educación popular es un movimiento que se da dentro de la perspectiva de clase y que se relaciona con el pueblo para construir una nueva sociedad.

Educación popular es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que darle cursos de política de base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos periodos de su práctica, para formarlo, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre ésta relación entre teoría y práctica. (p.55)

5.1.7 Otros aportes a la educación Popular

A) La Investigación Acción Participativa

En los años 60, de la mano del colombiano Orlando Fals Borda se empieza a desarrollar en América Latina, lo que ya se conocía en Europa desde los 50, la Investigación Acción Participativa (De ahora en más IAP)

La IAP conjuntamente con la educación popular y la teología de la liberación fueron parte de un movimiento social, educativo y filosófico que se dio en América latina y centro América contra prácticas de los grupos dominantes de clase frente a los oprimidos. Este pensamiento es conocido hoy como el paradigma emancipatorio, ya que intentan generar cambios sociales en los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Los objetivos de la IAP no son solo investigativos, científicos sino para la comunidad en general también, ya porque ocurre un proceso de investigación entre las dos partes (investigadores y comunidad) y un conocimiento compartido. Intentando ayudar a la

comunidad de manera participativa descubriendo problemas y razonar buscando soluciones a los mismos. (Contreras, 2002) Este mismo autor agrega:

La Investigación Acción Participativa concede un carácter protagónico a la comunidad en la transformación social que necesita y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados. El rol del investigador vendría a ser el dinamizador y orientador del proceso, con lo que tendría a revertir la dicotomía sujeto – objeto, produciéndose una relación de cohecho entre el grupo o comunidad y el equipo de investigación. (p. 12)

Fals Borda y Rahman (1988) consideran que hay relaciones desiguales en la producción de conocimiento que son un elemento central para que ocurra una situación de dominación de las elites privilegiadas sobre el pueblo. Ellos creen que si no se trabaja de raíz, esas relaciones desiguales terminan reproduciendo nuevos modos de dominación. Por eso, para ellos la IAP es un movimiento global destinando a intentar modificar esta situación, estimulando el conocimiento popular, conociendo un poco más la cultura de cada pueblo.

B) Epistemología del sujeto conocido

Ésta epistemología viene en oposición a la epistemología del sujeto cognoscente, donde suele haber una gran distancia entre investigar y sujeto a investigar. En ésta propuesta de la investigadora argentina Irene Vasilachis, se insiste en que el sujeto que conoce (investigador) no debe estar separado del sujeto conocido. Esto es para que durante el proceso investigativo ambas partes se identifiquen como sujetos e incrementen sus conocimientos sobre sí mismos y los otros, intentando lograr una participación cooperativa en la que realizan diferentes aportes, trabajando por igual (2007)

Para la epistemología del sujeto conocido la validez del conocimiento depende de que se haya captado de manera integral la identidad del sujeto conocido sin que ésta haya sido desmembrada, dispersada, reducida, es decir, que esa validez no tendrá lugar si no se han considerado, al unísono, las dimensiones esencial y existencial de esa identidad. Esta captación está condicionada por la posibilidad del sujeto conocido de manifestarse en toda su identidad y, esa manifestación, no puede darse sin el reconocimiento por el sujeto

cognoscente del carácter común de la identidad de ambos sujetos del proceso de conocimiento. Dicha validez, ligada profundamente al principio de igualdad esencial, debe, pues, estar presente en todas las etapas de la investigación; en la recolección de los datos, en su interpretación, análisis y/o codificación, en la construcción de conceptos, categorías y teorías, en la exposición de los resultados. (p. 16)

C) Conocimiento situado.

Ésta metodología propuesta por Haraway (1988) originada en la teoría feminista también se plantea opuesta a la metodología del sujeto cognoscente. El conocimiento situado se ocupa de sujetos, investigado e investigador. Para Haraway el investigador tiene para aportar tanto como el sujeto investigado. Intenta esta metodología que el sujeto que conoce vea el mundo con los ojos del investigado. Debe haber un principio de igualdad entre ambas partes dentro de todo el proceso investigativo.

D) Psicologías de la liberación y comunitaria

De la mano de los aportes de Fals Borda en los años 70, con la IAP nace lo que se conoce como Psicología latinoamericana. Dentro de ésta Psicología podemos identificar la social comunitaria y la de la liberación, en la cual nos centraremos en este apartado. Es una praxis, que comienza en esos años acompañados de todos los movimientos que se venían gestando en el continente y que se empieza a teorizar y dar cuenta de la misma recién a partir de los años 80.

Esta Psicología latinoamericana traía consigo una nueva forma de actuar, investigar y explicar. (Montero, 2004) Para la Psicología comunitaria el psicólogo es agente de cambio social comprometido con proyectos sociales que busquen libertad, igualdad y democracia. (Montero, 1991)

La liberación puede entenderse como la emancipación de grupos sociales oprimidos y carenciados hacia políticas y grupos opresores. Para Montero la liberación es una operatoria compleja, ya que es dual, tanto para oprimidos como opresores. Y es a partir de ésta Psicología comunitaria que surge la de la liberación.

La opresión, exclusión y desigualdades sociales son consideradas por Martín Baro en Dobles Oropeza (2009) traumas psicosociales, originando heridas psíquicas tanto en lo individual como en lo colectivo de una comunidad. El propone una psicología que se ocupe del conflicto anteponiéndose a la adaptación. , como así también del desempleo antes que centrarse en la selección de personal, entre otros.

“La salud psicológica es entendida a medida que las capacidades de crear significados son re encendidos, los deseos son re despertados y las acciones avanzan paso a paso para alcanzar la paz y la justicia social y económica. Cuando nos desprendamos de las cadenas del racismo y la opresión económica, será posible recuperar más profundamente las lenguas, las tradiciones y las historias culturales. El deseo de comunidades pacíficas, justas y ecológicamente vibrantes que sostengan el bienestar psicológico inspira un conjunto de prácticas que buscan nutrir las capacidades para el diálogo, la formación de la identidad multifacética y compleja, y la acción y el análisis crítico.” (Watkins y Shulman, p. 13)

Martín Baró (1998), principal teórico de la psicología de la liberación considera que la psicopatología de los sujetos no puede estar ajena a la historia y sociedad, entendiendo así que la psicología debe trabajar para la liberación de los pueblos latinoamericanos. Implicando así romper con cadenas de opresiones personales y sociales.

Baró también plantea que la psicología de liberación debe ser pensada desde abajo, desde las mayorías oprimidas. Considera, que las teorizaciones no deben ser para los oprimidos resolviéndoles sus problemas en esquemas y dice: “No se trata de que nosotros pensemos por ellos, de que les transmitamos nuestros esquemas o de que les resolvamos sus problemas, se trata de que pensemos y teorizamos con ellos y desde ellos” (pp. 297 – 298)

El mismo Baró puntualiza tres urgencias de la psicología latinoamericana de la liberación: la recuperación de la memoria histórica, la des-ideologización de los aspectos del sentido común y vida cotidiana y potenciamiento de virtudes populares. La primera urgencia apunta a ir más allá del presente psicológico que conlleva afrontar las necesidades

básicas que le son vedadas al oprimido, revisando los modos que ha tenido el dominante para que esté en ese lugar, dejando una clase explota y oprimida. Según sus palabras esto serviría para que se recupere no solamente "... el sentido de la propia identidad, no solo el orgullo de pertenecer a un pueblo así como de contar con una tradición y una cultura, sino, sobre todo, de rescatar aquellos aspectos que sirvieron ayer y que servirán hoy para la liberación." (p. 301)

La segunda trataría a romper ciertos mitos o construcciones de las clases dominantes sobre las clases oprimidas o desplazadas que terminan alienando y enajenando.

Y la tercera trata de fortalecer esas virtudes que a pesar de la opresión, siguen vigentes y serán aquellas necesarias para sobrevivir a la opresión y represión de los dominantes.

E) Aportes de Enrique Pichón-Rivière y la psicología social

Pichon-Rivière reconocido psiquiatra y psicoanalista suizo argentino es conocido por ser el padre de la psicología social en Argentina y por dedicarse también a la noción de aprendizaje. Es la intención de éste apartado trabajar la psicología social como área de incumbencia de la psicología y algunos aspectos centrales de la obra de Pichón-Rivière que se articulan con lo que venimos trabajando sobre educación popular y las psicologías latinoamericanas: aprendizaje y grupo operativo.

La psicología social es una ciencia que estudia los vínculos interpersonales y sus formas de interacción. Estas interacciones apuntan hacia un cambio social previamente planificado. El mismo Pichon-Rivière dirá que es "una artesanía en el más amplio sentido de la palabra, que tanto forma los elementos del cambio como prepara el campo en el que se va a actuar" (1976, p.149) De acá la psicología social vira hacia dos vertientes, la académica y la praxis. La primera se preocupa de las técnicas y/o tipos posibles de cambios, que entra en dificultad de articular lo teórico. La segunda, que pone en juego lo instrumental y lo operacional que intenta retroalimentarse entre práctica y teoría.

Cómo los aportes de Freire, Fals Borda, y Baró el proceso de aprendizaje para Pichon-Rivière también es una praxis transformadora que va en una dirección. Siguiendo ésta línea la psicología social, a través de los grupos operativos es una herramienta muy válida para el proceso de concientización del individuo. Para Teresa Basile (2002) es una herramienta que sirve para vencer resistencias de cambio, haciendo explícitos los miedos y estereotipos propuestos que la ideología dominante que causó en las subjetividades de quiénes participan en éstos grupos.

Para Pichon-Rivière el aprendizaje puede entenderse como un proceso de apropiación instrumental de la realidad a través del conocimiento con el fin de transformarla. Ésta apropiación sería el inter-juego de la realidad objetiva como tal y lo subjetivo. Para él, el sujeto es protagonista de la historia sin construir la realidad, sólo elabora o teoriza una visión de la misma. (Pampliega de Quiroga, 2001) Sí, es un proceso ya que implica al aprendizaje en un movimiento de cambio, que tiene lugar en la práctica y en la interacción con otros. (Spinatelli, 2007)

También Pichon-Rivière, ve al aprendizaje como relación dialéctica. Es decir considera que el aprendizaje como una unidad constituida entre el que enseña y aprende. Por lo que ésta relación entre ambas partes son funcionales y complementarias.

Conceptualizando con más precisión el grupo operativo, podemos decir que es un grupo que está centrado en una tarea teniendo como finalidad el aprender a pensar en cuanto a las problemáticas que se gestan y manifiestan en el campo grupal, no así para cada integrante del grupo. Pichon-Rivière (1976) considera que el que enuncia un acontecimiento en estos grupos es portavoz de sí mismo y de fantasías inconscientes del resto de los participantes del mismo. El problema de uno, es el problema del resto del grupo, siendo lo nuclear del mismo la actitud frente al cambio.

Pichon-Rivière considera que en un grupo operativo puede ocurrir lo que considera como proceso de esclarecimiento de miedos y estereotipos obtaculizantes de la tarea de

campo, y que en palabras de Freire sería la concientización, termino trabajado en apartados anteriores. (Basile, 2002)

Yendo un poco más, tomamos el concepto de trabajo, qué es utilizado por Pampliega de Quiroga y Racedo (2007), ambas discípulas de Pichón-Rivière. Éstas autoras consideran al trabajo como una acción social y planificada de ante mano, existiendo una estrategia que se diseña con anterioridad en el psiquismo de quién realiza esa acción. Agregan diciendo que los hombres y la naturaleza realizan una relación dual parte de la producción social de la vida que además de determinar sus posibilidades dentro de las mismas también los determinan en sus formas. Las formas de reproducción social van a variar según la subjetivación de cada sujeto. Es decir que los modos de producción y representación del trabajo que tenga cada sujeto van a ser consecuencia de ésta subjetivación. En palabras de Pampliega de Quiroga en la clase titulada: La psicología social como crítica de la vida cotidiana va a decir que “no hay procesos y contenidos psíquicos que no estén determinados desde las condiciones concretas de existencia. Son las experiencias concretas, la acción, la práctica, las que determinan la subjetividad, y no viceversa” (p.9)

5.2 El taller

5.2.1 El taller como metodología

Entendemos a taller desde Ander Egg (1991) como aquello que permite cambiar las relaciones, funciones y relaciones tanto de los educadores como de los alumnos. El taller tiene una metodología participativa, creando condiciones para desarrollar la creatividad. “Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (p.10)

También nos dice que el taller busca crear condiciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de la personalidad a partir del contacto directo y sistemático con situaciones y/o problemas relacionados con tema que se busca aprender.

Este pedagogo destaca ocho ejes fundamentales para caracterizar el taller y enmarcarlo un modelo de enseñanza- aprendizaje. El primero es: un aprender haciendo, ya que considera que los conocimientos se adquieren en práctica implicando la inserción en un campo de actuación vinculado con el futuro quehacer profesional de los alumnos. El segundo: es una metodología participativa, es decir, la participación activa de todos los integrantes del taller es fundamental en este sistema. El tercero: es una pedagogía de la pregunta, el espacio se produce a partir de las preguntas, si no hay taller. El cuarto: Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinar, el aprendizaje debe tender hacer globalizante. El quinto: La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común, es totalmente necesario la participación activa de ambos roles, intentando romper con la dicotomía entre uno y otra. El sexto: el carácter integrador de la práctica pedagógica, es necesario asociar la práctica de la teoría. El séptimo: es el trabajo en grupo, si no se consigue constituir un grupo, la tarea de aprendizaje puede verse frustrada. Y el Octavo: Es la integración de docencia, investigación y práctica.

Agustín Cano (2012) nos define taller desde el punto de vista de la educación popular:

Un dispositivo de trabajo con grupos que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (p. 12)

El sociólogo e impulsador de la Universidad Transhumante, Roberto Iglesias (1996) considera que lo primordial de un taller, es la concepción epistemológica acerca de la manera de conocer. Este autor nos invita también a prestarle atención a las cuestiones técnicas del taller. Utiliza como ejemplo que el sentarse en ronda y utilizar en nombre taller

no implica que este sea un taller propiamente dicho. También considera imprescindible un buen uso de técnicas, recomendando no improvisar. Advierte que el mal uso de las mismas lleva a una mal interpretación del concepto, y es una razón para que quienes incursionan en estas técnicas vuelvan a métodos más tradicionales. Iglesias alienta el uso de técnicas participativas ya que según sus palabras: “es una herramienta extraordinaria en la producción de conocimiento y transformación de la realidad” (p.92)

Un taller tiene uno o varios fines, que pueden ser investigativos, pedagógicos y de capacitación. El mismo Iglesias (1996) los caracteriza. A fines de nuestra práctica consideramos como finalidad u objetivo de los talleres tanto los aspectos pedagógicos como de capacitación.

En cuanto a lo pedagógico éste último sostiene que los talleres aportan herramientas de aprendizaje diferentes y provocadoras a las del sistema educativo tradicional. Nos alienta a ir más allá en relación a las metodologías de aprendizaje: utilizar los elementos tecnológicos que aporta el mundo post moderno, en función del aprender.

Por su parte Ander Egg (1991) considera que se pueden reconocer dos objetivos principales del taller como metodología. Primero la de formación profesional y técnica de los participantes en prácticas en terreno. Segundo, sería el taller para adquirir la habilidad y destreza de una técnica y/o metodología que puede ser utilizada a posterioridad.

Yendo al fin de capacitación de los talleres, estos van a ir de acuerdo al grupo con el que se comparte. El taller desafía desde el propio armado, desde formulaciones o preguntas del tallerista al grupo, hasta que estos mismos puedan interrogarse a ellos mismos.

5.2.2 Finalidades o propósitos de un taller en educación popular

El taller en educación popular tiene un lugar central. No solo es dónde la transmisión o formación tienen lugar. Tiene finalidades muy válidas también como: diagnóstico, sistematización y evaluación.

Cano (2012), considera que el taller como diagnóstico es una herramienta útil para un análisis grupal de un problema o situación, para comprenderlo de manera general o particular con su causalidad y complejidad. Cree también que es útil a la sistematización de una experiencia, ya que permite analizar el proceso de dicha experiencia, tratando de reconstruir, de-construir y reflexionar sobre lo realizado. Como modo de evaluación es necesario para analizar el cumplimiento o no de los objetivos propuestos anteriormente, revisar si se lograron los resultados previstos o si ocurrieron imprevistos en el desarrollo del mismo.

5.2.3 El perfil y rol del tallerista

El perfil del docente y/o tallerista debe estar orientado en cuatro sentidos según Iglesias (1996). Estos serían como organizador democrático; como sujeto facilitador; como artista y como político.

Ander Egg (1991) sostiene que en los talleres el docente o coordinador “no pueden ser clásicos transmisores de conocimientos y habilidades” (p.47). Para este autor, el tallerista tiene funciones y roles principales que tienden a generar procesos de participación. Estos serían: sensibilizar y motivar; animar a los educandos vayan auto-determinándose, proporcionar información; actuar como asistente técnico y posibilitar el pensamiento científico y incentivar la interrogación e auto reflexión por del alumno. (1991)

Para Carlos Núñez (1996) el tallerista o coordinador puede ser externo de la comunidad social o educativa e incluso puede ser de otras clases sociales. Pero “no se

puede pretender servir al proceso popular sin una opción probada y comprometida con la clase popular y sus intereses” (p.101) Puede ser externo pero no ajeno.

Tampoco según este último autor tampoco puede ser neutral, porque aunque se pretendiera serlo, es una posición que no existe. Críticos a esta postura sostienen que hay que ser neutral porque si no se estaría manipulando al grupo. Pero Núñez advierte que una cosa es manipular y otra cosa es conducir a sus propios intereses e ideas. El educador o tallerista debe manejar el taller con una metodología y pedagogía participativa, generando conocimientos y actitudes en plena libertad.

5.2.4 El taller como dispositivo

La noción de dispositivo es un concepto de Foucault, es más para él filósofo italiano Agamben es un concepto central de su obra. Pero según palabras de este último poco hay materializado en escritos (2011).

El filósofo y psicólogo francés en una entrevista aporta estas nociones que luego serán tomadas por Agamben:

"Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (...) Por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder" (...) "Lo que llamo dispositivo es mucho un caso mucho más general que la episteme, o más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo" (Foucault en Agamben,2011, p. 1)

También tomaremos los aportes de Cueto y Fernández (2000):

Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de ese grupo y no de otro. Si bien consideramos elementos manifiestos y elementos latentes en el acontecer grupal, esto no es algo fijo, cualquiera de los elementos del dispositivo puede disparar efectos, puede operar desde la latencia en un momento dado. (Pp.52-53)

Para resumir un dispositivo es un conjunto heterodoxo de cuestiones discursivas o no discursivas, en el que se incluyen instituciones, leyes, teorías filosóficas, normas policiales entre otras que arman una red entre sí. Habiendo siempre relaciones de poder. (Foucault en Agamben, 2011)

En cuanto al taller como dispositivo es disponer un campo de trabajo con una serie de elementos determinados estratégicamente con antelación (Cano, 2012)

5.3 Aportes de la psicología del trabajo

5.3.1 Análisis del trabajo, género profesional y formación del trabajo.

En este apartado tenemos la intención de trabajar algunas nociones y aportes de la Psicología organizacional que autores como Yves Clot y Engeström han realizado sobre el traspaso inter-generacional y la formación por el análisis de trabajo.

No es posible, comenzar a trabajar sobre los autores previamente mencionados si al menos no realizamos un breve recorrido por la escuela histórica- cultural fundada por Vygotsky. Lev Vygotsky, psicólogo de origen ruso de prolífica obra en el primer tercio del siglo pasado consideraba que la actividad que construye un sujeto no es solo a causa de su

singularidad, sino que tiene lugar en los vínculos que el mismo puede construir con los demás, siendo una reelaboración o reconstrucción de lo que los otros han podido desarrollar antes. Los sujetos entonces, en el curso de su propia actividad se apropian de lo social, reformulan y reconstruyen los recursos que el colectivo aporta.

Vygotsky en Clot (2000) proponía, mirar la conciencia no solamente bajo el producto (la representación), sino bajo el ángulo de su formación, la definía como “la experiencia vivida de la experiencia vivida”, dicho de otra manera, “una especie de eco de todo el organismo a su propia reacción”, o aún, “un contacto social con uno mismo”

Yendo más allá de estos aportes y en vereda opuesta a la psicología tradicional que reduce el análisis del trabajo a las características individuales del trabajador (potencia o falla quedan de lado del sujeto, apuntando a una transmisión unidireccional), la escuela de clínica de la actividad del francés Yves Clot y del finlandés Engeström, trae aportes que son interesantes. (2001)

Engeström (2001) considera importante la experiencia profesional en los procesos de aprendizaje que los trabajadores atraviesan en las organizaciones. Clot considera que es a partir de las interacciones que se dan en el marco de la situación laboral donde se da la transmisión de saberes. (2000)

Barnes, Pujol y Saravia (2013) ponderan el análisis del trabajo propuesto por Clot y colaboradores como una herramienta válida para impulsar en una organización de trabajo acciones que enriquecen la labor.

Dall’Asta, Navarra y Saravia (2013) distinguen de la escuela francesa de trabajo y sobretodo de los aportes de Clot, la tarea teórica de la actividad real. Gore y Vázquez (2002) en esta dirección sostienen que no solamente en los libros está la teoría, sino también operando en la práctica y que todas deben ser revisadas en el contexto en el cuál surgieron y de los resultados que producen en la misma.

Clot (1999) en Fernández y Clot (2010), en relación al enfoque cognitivo de la conciencia que propone Vygotsky considera que este no da cuenta de lo significativo que son los conflictos surgidos de la actividad real.

La actividad real no responde solamente a lo decido, sino que tiene que ver también con lo desarrollado por el sujeto en su quehacer. Las personas se apropian de los conocimientos de manera activa, transformando y creando sus propios conocimientos, apropiándose de los saberes y productos culturales al mismo tiempo que contribuyen a su propio desarrollo. (2010)

Estos autores en su investigación conjunta consideran además, que lo que uno no realiza porque dejó de trabajar en ese empleo, o porque no lo puede hacer, o piensa realizarlo en otro lugar son también parte de la actividad real que ameritan ser analizadas también.

Barnes y otros (2013) consideran que lo real de la actividad son aquellas actividades posibles que no se pudieron realizar por alguna acción.

Clot (2000) y Engeström (2001) en sus propuestas apuntan a la apropiación y construcción por parte de los trabajadores de herramientas para el desarrollo de sus propia actividad, y no a limitarse a proporcionar soluciones o consejos.

La experiencia tiene una historia y su análisis transforma esta historia. La significación de las actividades no es una constante para el sujeto, el análisis la enriquece, pero en ningún caso la reduce a ser solamente un producto del intercambio coyuntural y social entre los sujetos.

Clot intenta seguir una línea consiste en pensar que el intercambio intersubjetivo pone en movimiento la actividad que ya existe, pero inscribiendo a su vez las huellas de este intercambio en una historia personal con un curso propio, distinto otro intercambio,

hecho a la vez de operacionalidad y de potenciales que no fueron llevadas todavía a cabo. (Clot,2000)

Fernández y Clot (2010) consideran que existe una continuidad entre la prescripción social y la actividad de los trabajadores. En otras palabras el trabajador se une a la organización oficial, en una creación transformadora, designada como el género profesional.

Este género profesional son algunas obligaciones impuestas al grupo profesional para lograr el objetivo de trabajo. Siendo también un conjunto de evaluaciones de las situaciones compartidas en el trabajo, que son útiles para organizar de forma implícita la actividad.

Esto constituye una memoria tanto transpersonal como colectiva para la acción, entre los sujetos. Esta memoria son: los modos de ser, de comportarse, de inicio- término de una acción y de dirigir la actividad con éxito. Siendo esto último modos de abordar situaciones y de dirigirse a las personas en una organización.

Fernández y Clot agregan sobre el género profesional:

Para nosotros el género profesional es un entramado de técnicas, tanto del cuerpo como intelectuales, de palabras y gestos profesionales. Lo consideramos como un recurso que el profesional puede adaptar al contexto de la acción, y con él que también, en la mayoría de las veces adapta el contexto para actuar.

El género profesional tiene entonces dos caras: por un lado es un conjunto de normas compartidas y, por otro lado, un recurso para la vida profesional ya que otorga la posibilidad a cada miembro del colectivo de trabajo de punto determinante de la movilización subjetiva. Él género es un medio para saber como actuar en la situación profesional. Su adopción conciente o no, por parte del sujeto marca su pertenencia al grupo profesional y orienta su acción. El carácter transpersonal del género le confiere una función psicológica peculiar ya, que, sobretodo, organiza las relaciones profesionales entre trabajadores y no directamente las relaciones intersubjetivas entre personas.(p.2)

Para Barnes y otros el género profesional consideran que para pertenecer a un grupo o colectivo de trabajo es necesario que el sujeto adopte el género profesional. El género profesional evoluciona constantemente a partir de las interpelaciones de cada sujeto en relación a lo establecido en el trabajo. El género profesional habilita a los sujetos a ser creativos en el desarrollo de una actividad y de salir de lo establecido por el colectivo (2012)

5.3.2 Formación del trabajo

El aula puede ser una importante fuente de aprendizaje para el trabajo. Gore y Vázquez (2002) dicen que en el aula los sujetos pueden revisar estados mentales y valores que traen previos, como así también las teorías utilizadas por ellos en la acción. Consideran que el aula es un lugar donde se puede reconstruir de experiencias anteriores para nuevas oportunidades. También que se puede “resignificar la experiencia pasada, dando nuevos significados a las situaciones vividas; imaginar nuevos contextos, nuevas situaciones, generar proyectos.” (p. 8). Provocando así poner al profesional en crisis con lo realizado hasta ese momento intentando generar nuevos modos de intervención en relación a lo profesional. El aula es una gran oportunidad para interpelar e interpelarnos.

5.4 Contexto de exclusión social, laboral y educativa en jóvenes: De América

Latina a nuestra ciudad, Córdoba...

Ahora es necesario contextualizar la situación actual de nuestra región en materia de trabajo y educación, sobre todo en jóvenes. En América latina nos encontramos en una sociedad donde la exclusión social es moneda corriente. La brecha entre los sujetos menos favorecidos y los más favorecidos se incrementa día a día. Nos encontramos frente a un Estado que parece no poder satisfacer las necesidades básicas a la totalidad de la población. Es más, pareciera que el Estado o el mismo sistema capitalista en el cual estamos insertos estructura con sus medidas incrementan estas desigualdades. (Rodríguez, 2001)

Esto se traslada directamente a las tasas de desempleo y trabajo precario, tal como se mencionó anteriormente. En el mundo se está enfrentando una crisis del desempleo, además de contar con pronósticos poco alentadores. Siendo los más perjudicados en la misma los jóvenes (Moro, 2013) Según la OIT, este grupo tiene más probabilidades que los adultos de estar sin trabajo y señala además que “75 millones de jóvenes en el mundo están buscando trabajo” (2012, p.13)

Una cuestión que está estrechamente vinculada a la crisis de desempleo en nuestro país, es el gran número de jóvenes proveniente a sectores socioeconómicos más vulnerados expuestos al fracaso educativo. “...Ser joven en un espacio de pobreza en un país o una región pobre constituye un factor de riesgo al fracaso educativo y educacional.” (De Grande y Savia, 2008, p.3)

Para Drancourt y Rolleau-Berger en Jacinto, C. (2002) a partir de los análisis de trayectorias se pudo ver las transiciones como un movimiento con rumbos disímiles: Por un lado los jóvenes que se dirigen hacia una cierta estabilidad profesional y por el otro jóvenes que no pueden acceder a otros empleos que no sean precarios e inestables, acercándose a una exclusión social.

Para Pérez Islas y Urteaga en Jacinto, C. (2002) la independencia económica, autonomía personal, constitución de hogar propio, entre otros, era lo que definía hace tres décadas atrás las transiciones a la vida adulta por parte de los jóvenes, cuestión que es cada vez menos accesible para los jóvenes de hoy, generando fragmentaciones en las trayectorias vitales y laborales, provocando incertidumbres en torno al paso a la adultez.

Para seguir avanzando en esta temática es necesario definir qué entendemos por jóvenes. Primero vamos a tomar como segmento a los sujetos entre 14 a 24 años. Tomando nuevamente a Jacinto (1999), vamos a hablar de juventudes en vez de juventud ya que las estructuras sociales no determinan a todos de la misma manera. Bajo esta misma línea no sería lo mismo la juventud de un sujeto en la que tiene la posibilidad de acceder a un

colegio privado y le es accesible la transición al mundo de los adultos, a la juventud de un joven proveniente de barrios populares que tiene más dificultosa la transición. Esta misma autora (2002) sostiene que en América Latina esta polaridad afecta sobre todo a los grupos menos favorecidos, y tiende a repercutir en el abandono de la escolaridad o están en serio riesgo educativo.

Ahora caracterizaremos teóricamente los jóvenes que llegan al centro educativo integral donde realizamos las PPS. Para Edelstein y Mazzini (2010) son jóvenes provenientes de barrios populares, barrios ciudades, y de zonas periféricas de la ciudad de Córdoba. También cuentan con trayectorias escolares inconclusas o interrumpidas. Hay presencia de madres adolescentes con 1 o 2 hijos a cargo, sin apoyo económico de padres. Se constituye además por jóvenes con problemas judiciales derivados por SeNAF y por jóvenes trabajadores callejeros, con estudios abandonados.

Para Jiménez, Luengo y Tabernero (2009) excluir es apartar, y en ese sentido es alejar de la educación a determinando grupo de personas. Siguiendo a estos autores la globalización a impulsando políticas neoliberales con la intención de no intervenir en los asuntos que le competen debilitando el Estado de Bienestar.

Muchos jóvenes de la ciudad de Córdoba, provenientes de zonas populares son víctimas de la exclusión y violencia ejercida por el Estado, y en este caso en particular por la policía de la Provincia de Córdoba, legitimada por el polémico código de faltas provincial sancionado en 1994 y ordenado en 2007. Un código de faltas sancionado once años después del retorno a la democracia, profundiza según Sergio Job (2011) la selectividad del sistema penal, focalizando más la mirada a un grupo en particular, en este caso los más desfavorecidos. Agrega también que el Código de Faltas es una herramienta efectiva de disciplinamiento social. En el artículo 98 de este Código aparece la figura del *merodeo*, concepto que no deja de ser ambiguo. Un joven por tener actitud “sospechosa”, puede ser detenido, sin más requisitos, por personal policial. Es así que la libre circulación por la ciudad para cierto grupo de jóvenes queda restringida, habiendo ciertas zonas y barrios inaccesibles para ellos.

Crisafulli y Sposito se preguntan: “En la Córdoba del Bicentenario ¿por qué en la ciudad existen cuerpo autorizados para caminar libremente por la calle y otros que deben hacerlo con la amenaza permanente de ser detenidos por personal policial” (2011, p. 56). Agregan además que el código es un dispositivo de control que legitima que unos circulen tranquilamente mientras que coarta la circulación de otros.

Otra manera de segregación y exclusión social por parte del gobierno provincial es la creación de barrios-ciudades “...donde cada complejo tiene dispensario, policía y escuelas propias para que los pobladores no tengan que salir de allí más allá de ciertas imposibilidades de movilidad por la distancia o el transporte” (Espoz, 2009, p. 81)

Elinor Bisig, (2015), considera que el desplazamiento a barrios ciudades implicó para muchos sujetos pérdida del vínculo de vecinos, oportunidades de trabajo y del sentimiento de arraigo a la ciudad. Si bien no hay muros de ladrillos o cemento, pero los hay simbólicos, “menos visibles que los muros, a la vez que concretas redes de control institucional” (2015, p. 121)

La misma Bisig, sostiene que desde principios del Siglo pasado, en nuestra ciudad las clases altas y dominantes vienen realizando la configuración social, alentando a las autoridades a reglamentar el control al pobre, instalando un “temor al otro, al que no participa del discurso más como su objeto” (p.117)

Volviendo a los jóvenes y las detenciones arbitrarias en la mayoría de los casos amparadas por el Código de Faltas, Bisig haciendo una síntesis de diferentes testimonios caracteriza como se lleva a cabo esta práctica por parte de la policía:

-Los jóvenes están en la vía pública, en un lugar determinado, solos o en grupo, realizando alguna actividad recreativa o caminando.

-En algunos casos, hay un robo u otra irregularidad en las cercanías, de lo que se manifiestan como ajenos e inocentes.

-Llegan los patrulleros. Los policías los interpelan, los ponen contra la pared o el vehículo, les solicitan el documento, les revisan las ropas.

-Estas acciones se acompañan de violencia verbal y física: imposición de silencios, burlas y amenazas, golpes y trato brusco.

-En varios casos, se denuncian golpizas en las comisarías, u otras formas de violencia física: desnudez, exposición al frío, hambre y sed. (pp.122-123)

También podemos decir que ha habido un vaciamiento de las instituciones en la década de los 90', y en adelante. El Estado ya no provee supuestos ni para la subjetividad ni para el pensamiento. El Estado no desaparece como tal, sino que pierde la capacidad de instituir subjetividad y organizar pensamiento. (Lewcowicz, 2004)

Sin Estado, dos individuos de la especie homo sapiens no tienen posibilitada su relación. Si dos homo sapiens no pueden humanizarse mediante una tercera instancia trascendente que los disponga como semejantes, no tienen modo de instituirse como semejantes. En condiciones de Estado, cualquier cuerpo humano es el de un semejante -un cuerpo representa un sujeto para otro cuerpo-. Pero en condiciones de mercado no es un semejante, es mucho más y mucho menos que eso. En principio, es un cuerpo; tan sólo un cuerpo. (p.179)

Siguiendo con las ideas de Lewcowicz, no queda más que preguntarse como los jóvenes construyen su subjetividad e identidad en escuelas del sistema público, ya que, como es sabido, en la década de los 90 hubo en nuestro país un desmantelamiento de la educación estatal.

Para Reguillo (2004) al iniciarse la década de los noventa tuvo lugar el triunfo del discurso neoliberal apoyado en el achicamiento del Estado y la sobre- exaltación del individualismo; aumentando el empobrecimiento estructural y creciente de grandes sectores de la población; el descrédito y des-legitimación de las instancias y dispositivos tradicionales de representación y participación (especialmente los partidos políticos y los sindicatos)

La escuela suele verse como un modo de reproducción de capital social, económico y cultura desde la teoría del sociólogo Pierre Bourdieu. Y estos modos de reproducción son propuestos y dados por las clases dominantes. Pero nos dice este mismo autor que las ciencias sociales deben tomar esa realidad, como así también sus perspectivas y sus puntos de vista, para que no sólo los conocimientos legitimados por el sector dominante, sino también por los sectores dominados. Nos dice también que la escuela debería ser un lugar privilegiado de lucha y clases populares para intentar transformar las reglas de juego. (1988)

En estas situaciones, son los jóvenes de los sectores vulnerables o marginales, los estigmatizados, a quienes los grupos hegemónicos (y hegemonzados) de la sociedad, tienden a victimizar y poner en el centro de la escena. Estos jóvenes se ven acechados por la falta de oportunidades labores y los prejuicios sociales. Y más complicado le es la situación a quienes se ven afectados por cuestiones estructurales de postergación.

No todos los sujetos, pueden acceder a la escuela, institución que debiera ser facilitadora de procesos de subjetivación. (Bleichmar, 2004). Y a quienes logran acceder, a veces se encuentran con una escuela tan vaciada de subjetividad que no les resulta un lugar amable y habitable para todos.

Tanto la exclusión laboral, educativa y social que padecen jóvenes que habitan en barrios populares, que es la población con la que trabaja el centro educativo integral donde realizamos las prácticas, sumado al vaciamiento de las instituciones del Estado, repercute directamente en la construcción de subjetividad de los mismos. Estos jóvenes por lo general deben transitar sus caminos entre factores de riesgo como abuso de sustancias, maternidades/paternidades tempranas, entre otros.

6 MODALIDAD DE TRABAJO

Desde los comienzos de las Prácticas Pre Profesionales Supervisadas fuimos realizando a partir de la misma lo que Jara Holliday conceptualiza como sistematización de experiencias (2009). El mismo autor advierte en no tomar el término sistematización como una manera de recolección de datos, por lo que él anexa la palabra experiencias, considerándolas a estas mismas como “procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividos por personas concretas” (p. 118)

Nosotros estuvimos insertos en una institución educativa que transita “su hacer” en un momento y contexto particular como seguramente lo será el año próximo y los sucesivos. Si bien hay ciertas cuestiones como la población destinataria de los servicios de la institución que no diferirán demasiado.

Como primera estrategia, ya desde los primeros días adoptamos lo que se conoce en la etnografía como observación participante. Es una técnica no directiva y es usada para la obtención de información. En palabras de Rosana Guber (2005) esta técnica consta de una serie casi ilimitada de actividades con diferente grado de dificultad, que van desde integrar un partido de fútbol, compartir un mate, hacer chistes, recibir chistes o burlas, entre otros. Agrega:

El eje de la supuesta indefinición y ambigüedad de la observación participante es, más que un déficit, uno de sus recursos distintivos. Su flexibilidad revela la imposibilidad que tiene el investigador de definir de antemano y unilateralmente que tipo de actividades es necesario observar y registrar. (p. 109)

Si bien, nosotros no teníamos como fin una investigación, esta flexibilidad es sumamente importante en nuestro transitar institucional, sobre todo en los comienzos. Se requiere poner en juego lo que se conoce en Psicología como la atención flotante, que es el no estar esperando que otro sujeto diga lo que queremos escuchar o lo que creemos que vamos a escuchar por una cuestión de prejuicios, ya que si no podemos dejar de lado cuestiones muy significativas.

Pero cuando empezamos a asistir a los talleres de capacitación de oficios, la metodología utilizada fue la IAP. Para Bru Martín y Basagoiti (2003) es un método que

tiene como objetivo conocer para transformar, actuando siempre hacia un fin. Advierten además que esta acción parte desde una base social. El problema a investigar no parte del investigador, si no de la misma población. En este caso en particular jóvenes provenientes de sectores populares en situación de exclusión social, laboral y educativa que asisten a un centro para formarse en un oficio, para poder salir de esta exclusión. Siguiendo a estos autores se parte de la experiencia de los participantes desde sus problemas y necesidades.

Para Villareal y Gregorio (2009), en la intervención de la IAP, se deberían dar los siguientes cinco momentos:

1ª) Pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la relación sujeto sujeto. 2ª) Partir de las demandas o necesidades sentidas por los afectados, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso. 3ª) Unir la reflexión y la acción, o la teoría y la praxis, evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo). 4ª) Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. Esto supone no limitar el análisis o las posibilidades de acción en ningún sentido y 5ª) Plantear el proceso de IAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia.(p.5)

Luego de aproximadamente dos meses de habitar la institución, gracias a nuestro cuaderno de campo y a nuestro devenir subjetivo pudimos ir afinando nuestro ojo crítico, cuidando de no cerrarnos a cosas nuevas que puedan aparecer.

Es a partir de allí que se pudo definir el tema y objetivos de nuestra sistematización, siempre desde la constante interacción con los participantes. Al plantear en nuestro objetivos el taller como dispositivo. Algunos de los talleres brindados en la institución debían ser sistematizados. En nuestro caso pudimos acceder principalmente a los talleres de Pastelería y Formación para la Vida y el Trabajo. Aunque pudimos participar también de un taller de Peluquería y otro de Electricidad. Estos talleres fueron un gran insumo de información para nuestra sistematización de prácticas.

A medida que fueron pasando los meses en la institución, y trabajando en un proyecto encomendado por el equipo técnico de la institución que era *“la sistematización de experiencias de alumnos que hayan por los talleres de Formación de oficios y además hayan realizado pasantías el año 2014”* vimos la posibilidad de utilizar la información recolectada para este proyecto. Por lo que tendremos como insumo experiencias de alumnos de dos años diferentes.

Población

La población principal de nuestro trabajo de sistematización fueron aproximadamente 20 jóvenes provenientes de barrios populares y en situación de exclusión social y laboral, como así también en riesgo educativo, que asistían a los diferentes espacios del centro de capacitación integral durante los meses de mayo a noviembre de 2015.

Instrumentos

- Dispositivo de 4 talleres de capacitación del oficio de pastelería del turno mañana, del año 2015
- Dispositivo de 4 talleres de Formación para la vida y el trabajo del turno mañana, del año 2015

Categorías

- Exclusión social y laboral
- Riesgo educativo / abandono o suspensión provisoria de estudios.
- Vínculo docente/ alumno.

Consideraciones éticas

Desde el inicio de este proyecto de sistematización se fueron resguardando datos sensibles que puedan afectar la identidad e integridad tanto de la institución como de los miembros de esta comunidad. Teniendo en cuenta el código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba y el código de la Federación de Psicólogos de la República

Argentina. Las entrevistas serán realizadas de acuerdo, a la regla de consentimiento informado de los mismos.

7 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

7.1 Recuperación del proceso vivido

Nuestra experiencia en el centro integral educativo perteneciente a la SeNAF comenzó lentamente a mediados de mayo de 2015. Decimos lentamente porque el primer mes fue discontinuado. Esta discontinuidad no fue por inasistencias de nuestra parte, sino por una cautela propia del equipo técnico de dicha institución. Cautela, que tenía sus motivos y después los fuimos comprendiendo.

Cabe recordar que esta institución es un centro de recepción y acogida a jóvenes vulnerables desde el aspecto social, económico, cultural y educativo. Estos jóvenes son los que se consideran en riesgo socio-educativo. La institución está ubicada en un lugar estratégico de nuestra ciudad. No es el centro geográfico de la ciudad, aunque si está ubicada en barrio Centro. Lo que la hace estar en este lugar estratégico es que está en la zona de la terminal de ómnibus. Aproximadamente 2 millones de personas circulan por Córdoba, de las cuales muchos llegan desde el gran Córdoba o de los barrios ciudad. La terminal es el lugar donde llegan los colectivos de mediana y larga distancia, como así también, por las inmediaciones pasan los colectivos urbanos provenientes de todos los barrios de la ciudad. En el año 2015, era muy usual observar operativos estigmatizantes, de control policial hacia jóvenes que provenían de barrios populares, amparados en la figura del *merodeo*, perteneciente al Código de Faltas de la Provincia de Córdoba.

El anterior párrafo sirve para aproximarnos al por qué el equipo técnico se mostró cauteloso y algo celoso a la presencia de agentes externos a la institución. Muchos de los jóvenes que llegaban al centro eran asediados frecuentemente por estos operativos policiales. Eran objeto de controles e hostigamiento fuera de la institución. Y este centro era para estos jóvenes un lugar de acogida contraria esa mirada hostil que se encontraba en las calles. Por eso, que el ingreso de alguien externo podría resultar invasivo. A ello se suma a que años anteriores habían tenido malas experiencias con practicantes de otras instituciones.

Por eso, las primeras aproximaciones a la institución fueran complejas al comienzo. Hubo que ganarse de a poco la confianza tanto del equipo técnico como de los jóvenes concurrentes. Hasta la segunda mitad del año, fue muy discontinuada nuestra práctica, ya que nos permitían ir pocos días y poco tiempo.

En este centro integral convergían tanto lo educativo como lo socio laboral. Específicamente nuestra práctica fue en el área de formación laboral. Esta área era la encargada de facilitar talleres de formación de oficio para jóvenes que aún no habían terminado el secundario o lo tenían interrumpido.

A medida que se pudo circular con mayor frecuencia, pudimos delimitar los espacios a sistematizar. Éstos fueron los talleres de formación para la vida y el trabajo y el taller de pastelería. El lugar de los dos talleres era el mismo.

Como todo taller estos tenían un encuadre. A continuación haremos una breve descripción de los mismos.

- Día y horarios:

- Formación para la vida y el trabajo: Miércoles de 9.30 hs a 12:00 hs

- Pastelería: Jueves 9.30hs a 12:00 hs

- Coordinación: En ambos talleres había un coordinador práctico, además de un miembro del equipo técnico colaborando en el desarrollo del mismo. La coordinadora del taller de formación para la vida y el trabajo, era una profesora de nivel medio. En cuanto a la coordinadora del taller de cocina era una profesional pastelera, con experiencia en cursos de formación técnica, pero nunca había tenido experiencia con esta población.

- Integrantes: Aproximadamente entre 15 y 20 jóvenes por taller. En cuanto al taller de Formación para la vida y el trabajo, se conforma todos los jóvenes que realizaban a

continuación del mismo tanto el taller de pastelería como de montador eléctrico. En relación al de pastelería aproximadamente a cada taller iban entre 8 a 12 participantes, de los cuáles en la mayoría de los encuentros eran todas mujeres. En cuanto a la participación de un taller y no en otro, era en función de los intereses de cada participante manifestándose en una entrevista individual con alguno de los 3 miembros del equipo técnico.

- Espacio: Como se mencionó anteriormente el centro se encuentra en donde había sido hospital público. Ambos talleres se dictaban, en lo que para la institución era la cocina. Por relatos de miembros del equipo técnico, cuando en ese edificio funcionaba el hospital, esa era la morgue. Nunca pudimos corroborarlo por otras fuentes, pero era un lugar frío y sombrío. Había en el lugar varias piletas de acero. El primer taller que tenía más contenido teórico la disposición era sentados alrededor de una mesa larga. En cuanto al taller de pastelería la mayor parte de los encuentros se desarrollaban en una mesada cerca de los hornos profesionales de cocina que allí habían.

Las actividades en el centro comenzaron en el mes de mayo. A pesar de ir pocas veces en ese mes y junio, pudimos alternar ambos días. Después de la segunda mitad del año, ya con el objeto de sistematización más delimitado y con permiso de los miembros del equipo técnico se pudo ir frecuentemente ambos talleres.

Al estar desde los primeros encuentros aunque sea de manera fortuita, se pudo observar como ciertas cuestiones del encuadre fueron tomando cuerpo de a poco. La rotación de participantes entre año y año era alta, ya que los talleres al estar en programas estatales de promoción de empleo contaban con una beca estímulo para quienes la realizaban, y no podían repetirse año a año. Pudimos notar cómo, encuentro a encuentro, el dispositivo se

fue estableciendo. Retomando a Foucault en Agamben (2011) las cuestiones discursivas y no discursivas, como así también reglas, normas, costumbres confluyen en un tiempo y espacio determinado, cohercionando a los diferentes actores del mismo (talleristas, participantes, miembros del equipo técnico, practicantes, entre otros.) generando posiciones de poder.

Los diferentes participantes de los talleres llegaban a inscribirse por dos principales razones. Primero, algunos participantes cursaban estudios dentro del centro ya sea en la primaria o la secundaria, y se enteraban de los talleres, por noticias de boca en boca. Y segundo, al estar vinculado con programas estatales, en los que se otorgaba la posibilidad de una beca estímulo, además de realizar alguna pasantía rentada, algunos llegaban directamente por esta posibilidad.

Como se relató antes los primeros días en la institución fueron complejos, y la tarea realizada en ese momento fue leer encuestas de experiencia en participantes del año 2014. Se llegaba a la institución, y nos íbamos a un gabinete a realizar esa tarea. No había mucho contacto con los jóvenes todavía.

Por eso, cuando fuimos invitados a presenciar y participar del primer taller, una coordinadora del equipo técnico hace una presentación y dice: “Chicos, el es Exequiel, estudiante avanzado de Psicología y nos vas a acompañar todo el año”. A lo que una chica dice: “Yo te veía venir pero no sabía si venías a un curso o a otra cosa.” (Registro del 22/05/2015)

Estos jóvenes participantes de ambos talleres, provenían de diferentes barrios y zonas de la ciudad. La mayoría de los mismos se estaban empezando a conocer. Se notaba como entre ellos aparecían los primeros encuentros y des-encuentros. . Día a día se iban estrechando vínculos y alianzas entre ellos. Ambos talleres tenían una frecuencia semanal, con participantes nuevos en cada uno de los dos

Los dos talleres en los que se participó tenían sus tareas y objetivos particulares, que serán descriptas a continuación.

El taller de Formación para la vida y el trabajo tenía lugar los miércoles de 9.30hs a 12.00. La coordinadora del taller era I, docente del centro, pero primera vez en el área de formación laboral. Este taller tenía la particular de tener asistencia obligatoria para obtener la beca. Era un taller que tenía un contenido teórico para ser articulado con curso de capacitación de oficio, y tenía la intención de preparar a los jóvenes en una posible inserción laboral, en una práctica profesional en el oficio elegido.

Asistían a éste mismo alrededor de 15 y 20 jóvenes dependiendo el encuentro de entre 14 y 25 años. Era conformado tanto por mujeres como por varones, a diferencia de los talleres de formación que por lo general tenían un funcionamiento hétero normativo.

El objetivo de este taller era trabajar ciertas cuestiones que podían ser interesantes para los jóvenes como entrevista de trabajo, modos de estar en el trabajo, trato con compañeros de trabajo y empleadores, entre otros.

En este espacio la palabra tenía un rol central, ya que los jóvenes llegaban con inquietudes sobre una posible primera experiencia laboral. Ander Egg (1992) considera que el taller parte de una pregunta, ya que si no las habría no sería un taller.

A continuación presentamos una viñeta del primer encuentro al que se pudo presenciar:

La tallerista I, comienza realizándonos una pregunta que sería disparadora para el comienzo del mismo. -“¿Qué es la identidad?”

A lo que se responde:- “Son un conjunto de características que tienen los sujetos, que se construyen a lo largo de su historia y que marcan su forma de ser o pensar” La coordinadora, asiente y pregunta al curso si les sirvió la definición. Algunos contestan, y dicen que sí.

Y ahora pregunta al curso: -“¿Y identidad de género qué es?” Hay un silencio en el curso. Nadie contesta. A lo que la dice: -“Es la construcción social y cultural que se diferencia a partir de la diferencia sexual... de ahí se dan ciertos roles”

I, pregunta nuevamente: “-¿Y en sus casas cómo podemos ver esto? Una chica responde: -“Y si se rompe algo en mi casa, lo arregla mi papá, y mi mamá y yo cocinamos”

Un chico retruca: - “Yo cocino en mi casa”. (Registro del 22/5/2015)

Acá podemos pensar también con los aportes de Ander Egg (1992) las finalidades del taller, que es el desarrollo de la personalidad a partir del contacto con otros y de la cercanía con los problemas relacionados y/o temas de los que se busca aprender.

En el taller de la viñeta el objetivo era trabajar la identidad e visibilizar los diferentes tipos de identidad. Para Cano (2012) el taller es un dispositivo de trabajo en grupos sobre un objetivo particular que se realiza integrando la teoría y la práctica. Necesitando un protagonismo tanto de talleristas como de los participantes.

Con el desarrollo de los encuentro pudimos ver que los participantes empezaban a preguntarse ciertas cosas en relación a los a trabajar y se animaban a trasladarlas al grupo.

En varios de los encuentros se utilizó soportes tecnológicos como películas y filminas. Estos mismos sirvieron como disparadores para trabajar diversos temas.

En cuanto, al objetivo del taller de pastelería tenía como objetivo transmitir conocimientos y procedimientos básicos para la elaboración de recetas a los jóvenes, y que estas mismas le sean de utilidad a la hora de presentarse en un empleo. La tarea de cada encuentro era una receta. Para la primera receta la tallerista y los miembros del equipo técnico facilitaron los ingredientes, pero luego se les solicitaba colaboración a los jóvenes trayendo algunos de los mismos. Por lo general, la tallerista invitaba a los jóvenes a acercarse a la mesa de trabajo y mostraba la preparación paso por paso, para luego ir asistiendo a la preparación de la misma receta en grupos. Es a partir de la tarea como interacción, entre tallerista y participante que ocurre la transmisión de saberes tomando los aportes de Clot (2000).

En este taller se podía observar una actividad activa de los participantes presentes en el taller. Es a partir de hacer la tarea es que se aprende la técnica, tomando a Ander Egg (1992)

Se trabaja en la tarea propuesta por la tallerista, mientras en el transcurso de la realización había un intercambio fluido de comentarios entre los participantes. Además de comentarios técnicos sobre la receta a elaborar había lugar para otros decires de los jóvenes y aquí es donde la palabra de la tallerista y miembros del equipo técnico era de importancia para ellos.

Como se mencionó anteriormente la tallerista coordinadora de ese taller, no tenía experiencia previa en talleres de este tipo, su experiencia docente era en una escuela de gastronomía, es decir era formadora en una institución terciaria. Al principio se podía observar que le costaba dirigirse a los jóvenes. Se la veía con una cierta posición maternalista frente a éstos, en donde primaba retos frente a alguna des-atención. Taller a taller se pudo observar cómo fue empatizando con los jóvenes, eliminando ciertos prejuicios que obturan el acercamiento con el otro.

En cuanto a la elaboración de la tarea propuesta y la técnica utilizada también se fue modificando. Lo que al principio salía con dificultad y colaboración de la tallerista, luego fue saliendo de manera autónoma con la guía de ésta última. Fue necesario que acontezca lo que Fernández y Clot (2010) el género profesional. Es un medio en el cual los sujetos adoptan el lugar de profesional, organizando relaciones entre trabajadores más que como entre personas. Siendo así un modo para lograr los objetivos explícitos e implícitos de un trabajo.

7.2 Análisis y síntesis

7.2.1 La cocina, lugar donde se cuecen subjetividades

Los jóvenes que asisten a este centro integral pueden ser pensados como sujetos padecientes de traumas psicosociales como la opresión, exclusión y desigualdad social. (Baró en Dobles Oropeza, 2009). Poblacionalmente llegan al centro desde barrios populares teniendo la satisfacción de algunos derechos y necesidades dificultados y hasta en algunos casos privados de ellos. Como mencionamos anteriormente son jóvenes en situación de riesgo educativo, es decir con estudios tradicionales o formales suspendidos o abandonados.

Con el transcurrir de los meses en la institución, nos empezamos a preguntar de que manera los talleres podrían ser dispositivos que propicien algún tipo de inclusión social, laboral y educativa. Y qué papel o rol jugaban los talleristas para qué eso tuviese lugar, si así fuese. Eso es algo de lo que intentaremos desandar en este primer capítulo de articulación.

La cocina ha sido en nuestra práctica un lugar que no ha pasado de desapercibido, al contrario, los talleres que hemos decidido trabajar en la sistematización han transcurrido allí. Es un espacio físico de una construcción que ha devenido en cocina, aunque no solamente se ha utiliza para talleres de cocina. Anteriormente según relatos era una morgue de una clínica. Aquí podemos vislumbrar un pasaje interesante, de ser un lugar donde no prima la vida a otro donde ocurre lo contrario. La cocina es un lugar donde se satisfacen cuestiones fisiológicas y donde también tiene lugar el deseo.

Cuándo trabajábamos anteriormente las concepciones que usualmente se tienen sobre la educación tradicional o “bancarizada”, mencionamos la posición asimétrica y normalizadora que tiene la misma. Por lo que si nos imaginamos un aula donde tiene lugar la educación tradicional esta va a tener por lo general una distribución en la cual el docente está parado frente a un alumnado sentado en bancos. Ahí se vislumbra una posición

asimétrica y verticalista donde el conocimiento va desde el docente a quién se le supone un saber hacia los alumnos que hay que educar. (Freire, 1970; Ander Egg, 1991)

Los talleres en los que hemos podido participar contaban con una distribución diferente a la mencionada en el párrafo anterior. En el taller de FVyT la acción transcurría en un tablón largo con sillas alrededor donde estaban sentados los participantes. La tallerista del mismo solía alternar entre estar parada y sentada con el grupo. Esta disposición permitía a la misma una alternancia entre distancia y cercanía a la hora de establecer el vínculo con los jóvenes. Y es así como de a poco se fue construyendo un vínculo, vínculo educativo entre tallerista y los jóvenes para que luego aconteciera un acto educativo. (Cañizares y Jiménez, 2003)

Este acto educativo es lo que posibilita que el saber sea una co construcción entre el que se supone que posee el mismo y el participante del taller. Hemos mencionado más atrás que tallerista y participantes tienen cosas para enseñarse el uno al otro.

Mientras que en el taller de pastelería transcurría en un mesón ubicado a proximidades de los hornos y heladera. Otra diferencia en relación al de FVyT es la libertad de circulación dentro del espacio, permitiendo así trabajar en pequeños grupos de trabajo.

Con el transcurrir de ambos talleres pudimos observar cómo se iba afianzando el vínculo entre talleristas y jóvenes. En los primeros talleres en algunos participantes se podía notar una cierta apatía a estar en los talleres. Es pertinente recordar que la asistencia y participación en los talleres era necesaria para cobrar el estímulo del programa.

Por lo que estos jóvenes traían consigo un mal recuerdo de la educación en general que condicionaba los primeros encuentros. También se notaba una desconfianza de ellos hacia el sistema educativo y los adultos. Vale puntuar que en el año 2015, en el que se desarrolló la práctica estaba en su apogeo la figura del merodeo del código de faltas donde ocurrían en nuestra ciudad detenciones arbitrarias hacia jóvenes que por ser provenientes de barrios populares eran considerados potenciales amenazas para la sociedad. (Job, 2011) Esto último podría haber sido motivo de desconfianza de los jóvenes asistentes del centro hacia los adultos que trabajan en el mismo.

Consideramos estos talleres como agentes de cambio social comprometido con la búsqueda de libertad, igualdad y democracia, tal como Montero (1991) describe el rol del psicólogo comunitario.

Pudimos notar como en los talleres que participamos como se ponía en tensión el conflicto. Es desde allí que se partía, problematizando esos aspectos causantes de exclusión sobretodo en el de FVyT con el desempleo, tomando en cuenta a las psicologías comunitarias y de la liberación. (Baro, 1998; Montero, 1991). En este taller se trabajó temáticas como identidad e identidad de género, democracia e derecho al voto, desempleo e empleo, entre otros.

El taller como concepción es de una metodología participativa, dando lugar al trabajo, elaboración y transformación. (Ander Egg, 1991)

Cada encuentro que pudimos presenciar tuvo presente estas tres últimas acciones nombradas. Por ejemplo en el primer taller de FVyT se trabajó la concepción de identidad y se pudo llegar a una elaboración más compleja de lo que se tenía previamente de ella, profundizando con la identidad de género. Como así también ocurrió cuando en otro encuentro de este mismo taller cuando se trabajó sobre el derecho de votar y las votaciones para aquellos jóvenes que accedían a votar por primera vez. Se vislumbra así el objetivo transformador que tienen los talleres y la educación popular. Esto lo podemos pensar también desde la concepción de grupos operativos de Pichón Rivièrè (1976) poniendo en juego el aprender a pensar y el proceso de esclarecimiento de miedos y estereotipos.

En ésta cocina aula siempre estaba presente la pantalla para proyectar se use o no. Pero se utilizó en varias ocasiones para dar soporte en video al tema trabajado. Tal como considera Iglesias (2004) en relación a ir más allá de las metodologías tradicionales de aprendizaje utilizando elementos tecnológicos en pos del conocimiento y el aprendizaje.

En el taller de cocina primaba más la acción. Aquí se pudo ver como el taller como dispositivo buscaba crear condiciones pedagógicas para el desarrollo de la personalidad, estando en contacto directo con la tarea que se buscaba aprender. Con ese aprender haciendo como dice Ander Egg (1991) es que se trabaja las diferentes recetas y técnicas en la cocina.

Como estuvimos trabajando a lo largo de este capítulo pudimos pensar a estos talleres como dispositivos que facilitan una inclusión social, educativa y laboral en los jóvenes que asisten y participan de los mismos.

Los jóvenes que asisten a este centro y a estos talleres en particular de un modo u otro son receptores de una exclusión social, donde tienen vedados la circulación por ciertos lugares. Esto siguiendo la psicología latinoamericana genera traumas que originan heridas en el psiquismo. Y tanto el centro y los talleres en específico son dispositivos contenedores para los jóvenes que llegan al mismo. Se genera una acción liberadora en ellos. Se vislumbró un pasaje de desconfianza hacia los adultos a éstos últimos como confidentes de los jóvenes.

A lo largo de los encuentros en ambos talleres se pudo conversar con los jóvenes participantes y ellos manifestaban la intención de retomar sus estudios formales. No obstante estos talleres son lugares propicios para alojar a los jóvenes en lo educativo. Es un estar en un acto educativo sin las formalidades y presiones del sistema tradicional de educación, que tiende a expulsar a jóvenes de barrios populares.

Desde lo laboral los talleres facilitan su inclusión porque éstos brindan conocimientos desde lo práctico de un oficio (taller de pastelería) que luego puede aplicarse en un empleo o en la realización de un micro emprendimiento. En uno de estos encuentros una joven nos comentó que pensaba elaborar pre pizzas para la venta por su barrio, por ejemplo. También en el taller de FVyT se trabajaban aspectos que van desde como presentarse a una entrevista de trabajo a como desenvolverse con sus compañeros y superiores en los mismos, cuestiones necesarias para entrar a trabajar y para poder mantenerse en el mismo.

Todo esto que se ha recorrido en estas últimas páginas transcurrió en una cocina, que, para algunos, es sólo un lugar de paso. Pero aquí es lugar donde se despliegan conocimientos, aprendizajes y emociones. Jóvenes que parecían desencantados del sistema educativo y apáticos al mundo del trabajo, han en la cocina encontrado un lugar donde además de aprender elementos teóricos y prácticos, se cuecen subjetividades entre los jóvenes y los talleristas.

7.2.2 El tallerista como transmisor generacional de un saber

Venimos haciendo un recorrido en este trabajo que partía de describir las dificultades de algunos jóvenes de nuestra ciudad para acceder tanto al sistema educativo como laboral hasta trabajar en nuestro primer capítulo de articulación de qué manera los talleres de capacitación de oficio eran dispositivos facilitadores de inclusión educativa, social y laboral.

Para ir más allá en esta instancia intentaremos pensar y abordar como el tallerista o coordinador de un taller es portador del conocimiento o saber práctico que le es transmitido y/o transferido a los jóvenes beneficiarios de los talleres.

Seguiremos basándonos en los dos talleres que sistematizamos: FVyT y en el de pastelería, sobretodo.

El taller de cocina se desarrollaba principalmente en un mesón como lo describimos anteriormente. La tallerista llamaba a los participantes a pararse alrededor del mismo. Ahí introducía la receta a ser desarrollada el día de la fecha. Luego paso a paso iba realizando la receta. Una vez, terminado el producto, en grupo iban realizando la receta con los ingredientes que los mismos participantes iban llevando. Allí ella iba interviniendo en la medida que se requería su presencia.

Aquí los participantes del taller experimentaban con la acción. Son importantes en la cocina y en particular en pastelería las proporciones de los ingredientes y respetar los procedimientos. Siendo esto último una explicación teórica que puede encontrarse en los libros pero también en la práctica, cómo es en el caso de estos talleres. (Gore y Vázquez, 2002)

Es en la tarea que los sujetos se apropian de los conocimientos de manera activa, transformando y creando sus propios conocimientos. (Fernández y Clot, 2010)

Gore y Vázquez nos dicen que el aula es el lugar en el que los sujetos tienen la posibilidad de revisar estados mentales y valores que se traen previos, como así también teorías utilizadas por ellos en la acción.

Por eso es pertinente distinguir la tarea teórica de la real. En el taller de pastelería la tarea teórica se refiere a conocer los ingredientes y cantidades necesarias para una receta. Pero cuando la tallerista experimenta con esa receta lleva la tarea al plano de lo real. Eso es lo que Dall'Asta y otros (2013) consideran del análisis del trabajo propuesto por Clot (2000).

¿Á que nos referimos al decir talleristas portadores de un saber? Nos referimos a alguien que transfiere un conocimiento por medio de la acción práctica. A diferencia del aula tradicional donde el docente es el que sabe y se supone que sea el que más sabe, aquí el tallerista dona su saber para la construcción de algo distinto.

En varios de los encuentros de los que participamos del taller de pastelería M, la tallerista les decía a los participantes cuando estaba contando y mostrando una receta: “Esta es la manera que a mí me sale, después que lo hagan varias veces van a encontrar una manera que sea de ustedes”.

El párrafo anterior es una viñeta que grafica esto que venimos desarrollando sobre ser portador de un conocimiento y estar dispuesto a transferirlo a otro para que en una instancia pueda realizar lo propuesto y en otro momento incluso hacerlo de otra forma. Esto lo relacionamos directamente a lo que Fernández y Clot (2010) dicen sobre la apropiación activa de las personas, que transforman y crean tomando como propios saberes de otros y así contribuyendo a su propio desarrollo personal y porqué no subjetivo. Constantemente en los talleres pudimos observar como la tallerista M, apostaba a que los jóvenes puedan ir más allá de la receta y encontrar modos para desarrollarla de acuerdo a la subjetividad y singularidad de cada uno. Siendo una manera de propiciar la creatividad en los participantes y de prepararlos a un próximo desempeño profesional donde tal vez se necesite la creatividad a la hora de resolver alguna cuestión práctica.

Al comienzo de cada taller M, les preguntaba a los jóvenes si habían podido practicar la receta del encuentro anterior. Esto servía de intercambio entre las 2 partes. Y se vislumbraba ahí la dualidad del aprendizaje. Y lo podemos pensar también con el análisis

del trabajo de Clot, que lleva a los sujetos a pensarse a partir de la realización de su tarea, con lo hecho y no hecho que se podría haberlo hecho.

Siguiendo a Ander Egg (1992) se pudo ver como en el taller es necesaria una participación activa tanto de tallerista como de los participantes, donde el conocimiento es una co-construcción. Donde hay una transmisión circular entre ambos roles y el tallerista no es depositante de conocimientos a sujetos pasivos.

En un encuentro de FVyT se trabajó la confección del curriculum vitae y primera entrevista laboral. Ahí se evidenció la transmisión de un conocimiento y co-construcción de saberes. El encuentro partió desde la pregunta: ¿Qué es un curriculum vitae? Y ahí se disparó un coloquio de ideas, donde se partió de lo general a lo específico. Desde el papel donde se escriben los datos para que te llamen a una entrevista a una trayectoria de vida y de trabajo. Aquí se puede pensar como propósitos de la IAP, educación popular, psicología social y psicología latinoamericana están presentes en estos talleres ya que no plantean a los oprimidos como sujetos a ser investigados, o a quienes hay que resolverles sus problemas. Sino plantean a la investigación como algo dual, donde las dos partes pueden enseñar al otro. Estas metodologías plantean que ambas partes tienen para transmitirse uno al otro y teniendo en cuenta que no se intenta resolver problemas por ellos mismos, sino de promover un pensamiento liberador sobre aquello que oprime. Para Iglesias (1996) las técnicas participativas son herramientas muy interesantes para abordar la realidad. Y desde nuestra participación en los talleres creemos que estas técnicas participativas además de ser útiles para abordar la temática elegida son necesarias para el establecimiento de un vínculo entre educando y transmisor, facilitador del traspaso de conocimientos. Tomando el concepto de grupo operativo de Pichón-Rivière (1971) podemos decir que la duda, pregunta o problema de alguno de los jóvenes podía ser lo mismo para el resto de los jóvenes del grupo. Esto sucede cuando algún participante del taller se convierte en portavoz, para manifestar las fantasías inconscientes del resto.

Las discusiones que ocurrían sobre todo en el taller de FVyT, utilizando ejemplos sobre todo para graficar situaciones que los jóvenes podían encontrarse en entrevistas laborales o en el mismo trabajo son parte de las metodologías de los talleres en educación popular. Tal como considera Cano (2012) cuando dice que el diálogo de saberes y la

producción colectiva de aprendizajes operan en la transformación de quiénes participan en los talleres. En este caso los jóvenes y tallerista.

Si bien este capítulo está titulado como “El tallerista como transmisor generacional de un saber”, luego de lo trabajado aquí también reconocemos al saber como una co construcción entre quién se supone que lo porta (tallerista) y quien se supone que lo recibe (participante). A ambos roles se les supone una posición, que de acuerdo a nuestra postura es solo un supuesto.

Para ir terminando el capítulo nos gustaría retomar un concepto central de la obra de Freire: concientización. En resumidas cuentas la concientización es el pasaje de ser oprimido sin saberlo a tener conciencia de ser oprimido. La concientización es necesaria para que ocurra la liberación. Tanto la IAP, como la educación popular y las psicologías latinoamericanas apuntan al empoderamiento de derechos de los más vulnerables y de los que en palabras de Baró (2008) han sufrido heridas psíquicas a causa de la opresión y vulneración de derechos.

A través de la transmisión y transferencia de saberes tanto teóricos como prácticos en talleres se permite que acontezca el empoderamiento. Es este elemento necesario para sujetos oprimidos y que les son negados y/o vedados ciertos derechos puedan intentar hacer valer sus derechos. Como considera Baró a una de las urgencias de la psicología de la liberación es tratar de fortalecer esas virtudes que a pesar de la opresión, están vigentes y son necesarias para sobrellevar la opresión y represión de los dominantes.

Poder trabajar y dialogar en un taller cuestiones como la confección del Curriculum Vitae, modos de presentarse en una entrevista y de referirse con los empleadores y reconocer derechos como el voto son formas de empoderamiento. Es un intento de despertar subjetividades oprimidas en pos de tener posibilidades antes no posibles para estos jóvenes.

Del mismo modo que habilitar a los jóvenes a la realización de un oficio, propiciando oportunidades en un espacio taller para aprender una tarea también es empoderar.

7.2.3 Cuándo Algunos derechos son velados



Foto tomada el 22/09/1015, durante la celebración por los 10 años del centro.

Realizamos nuestras prácticas en un centro integral educativo, que además de nuclear educación primaria y secundaria para jóvenes, contiene un área de formación laboral, siendo este último lugar el área donde tuvimos acceso en nuestras prácticas. Creemos que este centro viene a intentar garantizar derechos que les son vulnerados y/o velados previamente a los jóvenes que asisten ahí.

Como venimos trabajando a lo largo de nuestro trabajo de diferentes modos intentamos describir y relatar cómo el centro y en particular los talleres podrían ser dispositivos facilitadores de inclusión laboral, social y educacional. Y retomando el capítulo anterior también dispositivos vehiculizadores de empoderamiento.

Uno de nuestros objetivos que nos hemos planteado es intentar conocer si métodos alternativos a la educación tradicional como son en este caso la educación no formal y la popular, podrían influenciar en la elección de un oficio.

Tal vez, para dar una respuesta concreta a ese objetivo deberíamos haber hecho un seguimiento los años posteriores, para saber si los jóvenes han desarrollado una elección profesional o educativa de acuerdo al taller realizado en 2015.

Lo que sí podemos hacer es a partir de decires que pudimos rescatar de nuestros registros pensar que esto se podría haber dado.

En un taller de pastelería M, pregunta a los jóvenes: “¿Han cobrado la primer cuota del estímulo?” A lo que muchos responden que sí, otros que aún no. Y vuelve a preguntar: ¿Qué han hecho o van a hacer? Una joven responde: Yo me compré zapatillas. Otra responde: Yo me fui a comer con mi novio. Y una tercera dice: Yo me voy a comprar una batidora, pero voy a esperar hasta la próxima. M, la alienta y la toma como ejemplo. “Está bueno, así vas a poder practicar en tu casa o si haces cosas para vender te va a servir”

Lo que rescatamos acá, es que una joven haya decidido posponer el consumo de un bien inmediatamente para comprar más adelante una batidora. En absoluto es cuestionable de quienes han decidido efectivizar el beneficio en un bien o en una comida. Tal como venimos haciendo énfasis, son jóvenes que por lo general quedan al margen de las lógicas de consumo.

Tomamos acá como relevante que alguien piense en comprar una herramienta de cocina que suele ser necesaria en la cocina. Creemos que es una apuesta por algo que le interesa. Suena a un despertar una vocación, en la cual se quiere perfeccionar. No podemos saber si esa joven continuó perfeccionándose en pastelería o en cocina, como así si está trabajando en el rubro gastronómico, pero no es un dato menor la apuesta de esta joven.

Hablando en los pasillos con jóvenes participantes del taller, han comentado varios el interés por poder realizar una práctica rentada en una panadería o en algo afín. También para apoyar esta idea que estamos desarrollando, se pudo hablar con una joven que realizó el taller de pastelería en 2014 que a pesar de no poder realizar una práctica luego del taller a

partir del taller realiza alfajores para salir a vender por la zona de terminal y centro de Córdoba. Siendo el sustento de vida en ese momento para la joven.

A partir de éste ejemplo podemos ver primero como los talleres facilitan la inclusión tanto laboral como social y segundo que a partir del taller de pastelería se le despertó la elección vocacional a la joven para buscarse un sustento a partir de lo aprendido en ese mismo espacio.

Otra idea que nos gustaría pensar aquí, es si la relación horizontal entre talleristas y jóvenes favorecería la inclusión de estos mismos.

Los talleres al ser un dispositivo distinto a la educación tradicional tienen a su vez un vínculo más próximo entre tallerista y educando. Esa relación no distante, permite un aprendizaje más distendido y favorable para la práctica.

En el taller de pastelería los jóvenes le preguntaban a M, sobre dudas e inquietudes que tenían de cómo era trabajar en una panadería. Siendo la cercanía y la confianza vehiculizantes de estas charlas.

También sin saber los pormenores, por mantener respeto se pudo observar como I (La tallerista de FVyT) aconsejaba en privado, alejados del resto del grupo a algunas jóvenes por cuestiones personales.

Relacionamos lo que venimos mencionando anteriormente con las sugerencias de Meirieu, que considera que hay evitar que la relación educativa sea una relación de dominación, recibiendo en este caso a los jóvenes, que llegan con una historia particular y que representa una posibilidad de superación. Y por último nos dice que al que llega hay que ofrecerle un espacio que pueda ocupar.

Esto es muy importante debido a la población con la que trabaja el centro, ya que están sujetos a múltiples exclusiones estructurales.

Pudimos sentir a medida que transitábamos por los talleres y conversábamos con los jóvenes que el dispositivo era propicio para ser ocupado y como nos dice Merieu, que de posibilidades de superación.

Se vislumbró un pasaje en algunos jóvenes de una aparente apatía y desinterés por los talleres a jóvenes animados y entusiasmados por un hacer.

Podríamos pensar que el vínculo cercano entre talleristas y jóvenes además de favorecer lo ya anteriormente mencionado en el actual capítulo ayuda al empoderamiento de éstos últimos. La proximidad del vínculo sirve para apuntalar a estos jóvenes en el aprendizaje de un oficio y puedan acceder a oportunidades antes negadas en lo relacionado a educación y trabajo.

Sin profundizar en cuestiones que podrían ser objeto de otro trabajo es notable como ha cambiado la disposición corporal de algunos jóvenes, que puede advenir como efecto del empoderamiento y de la concientización.

Empezamos el capítulo con una fotografía donde se veía una sábana que permitía ocultar el contenido de una pared. Esta foto tuvo lugar en la celebración de los 10 años de la institución. El contenido de la pared eran acciones como: participando, trabajando, aprendiendo, conociendo, educando, incluyendo y creando. Cuando se descubrió la sábana se pudo vislumbrar todos esos derechos.



Derechos, que creemos que les son velados a ciertos jóvenes y en especial a los jóvenes que llegan a la institución y que gracias al trabajo que se despliega dentro de la misma pueden ser visibilizados para ellos mismos.

Jóvenes que no pueden visibilizar ciertos derechos y que ellos mismos son visibilizados por parte de la sociedad como peligrosos y como desinteresados hacia la educación y el trabajo.

En los talleres se participa, los jóvenes aquí ha podido alzar su voz, ser escuchados. Han podido algunos modificar los modos propuestos para realizar una tarea a partir de su creatividad, conociendo habilidades que no pensaban que las tenían. A través de un acto educativo, fuera de los espacios tradicionales de educación, donde el conocimiento y el aprendizaje no son solamente para el educando, sino también para el educador.

8 CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de sistematización de prácticas, intentamos hacer un recorrido desde aportes de varias áreas de la psicología, cómo lo son la organizacional, educacional, social y socio-comunitaria para hacer un lectura y escritura de nuestro transitar en la institución que nos alojó para las mismas.

Cómo mencionamos a lo largo del trabajo nos interesó desde que comenzamos a esbozarlo es ver de qué manera formas no tradicionales de educación son facilitadoras de inclusión social, educativa y laboral. Nos centramos en los aportes de la educación popular y los talleres como dispositivo y plurificamos el mismo con otros aportes que creímos que lo enriquecen y son pertinentes sobre todo los de psicología laboral ya que el contexto de nuestras prácticas ha sido el organizacional.

Si bien la práctica fue realizada hace algunos años consideramos que lo trabajado anteriormente cuenta con vigencia, sin negar que algunas cosas pueden haber cambiado. Los jóvenes provenientes de sectores populares en América Latina, y en específico en Córdoba siguen atravesando sus vidas en dificultades adversas en lo que respecta a lo educativo y laboral.

Estar y participar en los talleres sistematizados nos hizo entrar en proximidad con las realidades de estos jóvenes que llegaban a este centro educativo desde diversos barrios populares de la ciudad. Jóvenes que parecían apáticos frente a los talleres que participaban, pero que el correr de los talleres mostró otra cosa de los mismos. Se escucha frecuentemente que a los jóvenes actuales y más si provienen de los sectores más desfavorables no les interesa ni la educación ni el trabajo.

En la articulación pudimos ver que hay jóvenes que asistían al centro y han participado de los talleres que tienen intenciones de integrarse al mundo del trabajo y estudiar. Algunos sí se encontraban estudiando en ese momento y otro tanto tenía intenciones de retomar.

Jóvenes que parecían reticentes y desconfiados de los adultos, cómo se pudo observar al comienzo, estableciendo vínculos con los talleristas que posibilitaron que ocurra acto educativo y pueda acontecer la transmisión inter generacional de saberes.

En estos talleres se vio protagonistas. No solo los talleristas, sino también los jóvenes participantes. Protagonistas tanto de lo que genera el taller como dispositivo, sino también de poder tomar decisiones en pos del desarrollo en el estudio y de la capacitación en un oficio.

Este protagonismo va de la mano del empoderamiento que generan las metodologías trabajadas aquí como la educación popular, IAP, la psicología social y las latinoamericanas.

Es importante tomar los talleres sistematizados desde la óptica de Bourdieu, cuándo habla que la escuela es el lugar para cambiar las reglas de juego, en este caso las estrategias de reproducción social, que siempre vienen de la mano de los sectores dominantes. En los talleres se intentaba romper con lógicas impuestas para dar lugar a co-construcciones de los jóvenes y talleristas.

Ser partícipes en esta experiencia nos transmitió y nos iluminó que no sólo los docentes son portadores del saber, sino también los jóvenes. Pudimos ver cómo el saber se traspasa entre generaciones, primero de los más experimentados (adultos) a los más jóvenes, para luego los jóvenes tener que enseñarles a los adultos talleristas. Generando así una construcción conjunta y recíproca.

Pudimos ver cómo los talleres como metodología de educación popular proveen de herramientas habilitadoras, emancipadoras y empoderadoras de sujetos en condiciones desfavorables en cuanto a oportunidades educativas y laborales, como así reivindicadoras de derechos sociales. Cómo así también pudimos reconocer técnicas de la psicología organizacional como el análisis del trabajo y el género profesional.

Creemos que tanto la metodología de educación popular como las técnicas de la psicología organizacional mencionadas anteriormente han aparecido casualmente en los talleres y no por intención, ya que los talleristas provenían de áreas ajenas a la psicología tanto organizacional como educativa. Creemos que si los talleristas contaran con formación en estas herramientas y técnicas, se podría realizar una práctica sistemática de la misma con el fin de afinar lo aplicado en los talleres e ir mejorando en pos del desarrollo de los talleres. No obstante, los miembros del equipo técnico tenían reuniones permanentes con los talleristas para poder evaluar el desempeño de los talleres y responder ante cualquier inquietud o inconveniente que estos tuvieran durante los mismos.

El centro educativo que nos permitió desarrollar nuestras prácticas de final de grado y poder sistematizar nuestras experiencias, a pesar de las dificultades que una dependencia gubernamental pueda llegar a tener, desde escasos recursos humanos y económicos, problemas estructurales de los edificios, entre otros, a nuestro criterio aloja a jóvenes cuyas trayectorias hasta ese momento eran discontinuadas y dificultadas por cuestiones estructurales. Cómo consideramos en el último capítulo de nuestra articulación, el centro des-vela algunos derechos que de cierto modo les son negados a estos jóvenes como la educación, trabajar y aprender.

Creemos que los talleres facilitan la inclusión educativa, laboral y social en estos jóvenes. Conversamos con varios jóvenes y tenían intenciones de retomar sus estudios, si es que lo tenían en suspenso. Otros jóvenes habían podido tener acceso a las prácticas laborales que el programa ofrecía. Los talleres les permitió vincularse con otros pares y con otros adultos.

A diferencia del concepto de Pichón-Riviere donde un integrante de un grupo se convierte en portavoz de las fantasías inconscientes del resto de los participantes de un grupo, estos talleres empoderarían a que cada uno de estos jóvenes puedan ser portavoces de sus decires y, porqué no, de sus deseos.

El atravesamiento singular por la institución sin duda nos dejó una marca. Años han pasado de la misma, pero a raíz de la misma hemos participado como talleristas en centros educativos terapéuticos y centros de día, hasta el día de hoy. La población no es la misma, pero lo central como metodología de los talleres está presente.

En contrapartida creemos que nuestro trabajo no llega a plasmar el efecto transformador que tendrían en estos jóvenes los talleres tomados como eje de este trabajo, por el solo hecho de haber tomado como eje de sistematización seis meses en el año 2015. Aunque hay indicios que nos llevan a pensar que ésta transformación si pudo darse en algunos jóvenes, tal es el caso de la participante del taller de pastelería en 2014 que a pesar de no haber podido acceder a una pasantía laboral después de realizado el taller, con los conocimientos adquiridos en el taller pudo encontrar un modo de sustentarse económicamente.

Esto último nos permitiría a nosotros o a investigadores profundizar líneas que se desprenden del presente trabajo, realizando un análisis más acabado de las

transformaciones cualitativas que los talleres de capacitación de oficios en jóvenes provenientes de barrios populares pueden tener en ellos y en su construcción de subjetividad.

El trabajo integrador nos permitió a través de la práctica y su articulación con la teoría elementos que permiten tensionar y poner en crisis a los profesionales psicólogos en su quehacer y a nosotros como próximos psicólogos.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos aires: Editorial Magisterio Río de la Plata
- Baro, I. (1998) *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta
- Barnes, F., Pujol, A. y Saravia, S. (2013) De memoria y saberes compartidos. *Análisis clínico del trabajo en la formación intergeneracional de operadores industriales*, en Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos. Córdoba: E-book.
- Basile, Teresa (2002) *La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la Posdictadura*. Buenos Aires: Clacso
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Editorial Gedisa
- Bisig, E. (2015). Del disciplinamiento a la exclusión social-circulación de los jóvenes en la ciudad, en Bisig, E. (Dir.) *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba*, pp. 117-134. Córdoba: Bisig, E.
- Bolton, Patricio (2015) *Educación y transformación social*. Buenos Aires: La Crujía
- Bru, M. y Basagoiti, M. (2003) *La investigación-acción participativa como metodología de mediación en integración socio-comunitaria*. Recuperado en: http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf
- Cano, A. (2012) *La metodología de taller en los procesos de educación popular. ReLMeCS, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, pp. 22-52. ISSN 1853-7863*. Universidad Nacional de la Plata.
- Cañizares, M. y Jiménez, M.. (2004). *Aportaciones de la educación social ante el fracaso educativo. E-pedagogía*. Recuperado en: http://epedagogia.com/articulos/edu_social_fracaso_educativo.pdf
- ChesneyLawrance, L. (2008) *La concientización de Paulo Freire. Historia de la Educación Colombiana, ISSN 0123-7756, N°. 11, 2008, pp.. 51-72*
- Clot Y. (2000) *La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía*, en Maggi, B. *Manières de penser et manières d'agir en éducation et anformation*. Paris :PUF.
- Crisafulli, L. y Sposito D. (2011). *Por qué en Córdoba unos cuerpos valen más que otros. Racialismo y retórica oficial en el código de faltas*, en Crisafulli, L. e I. León Barreto

(coord.) *¿Cuánta Falta?! Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos*, pp. 55-64. Córdoba: Ediciones del Instituto (INECIP).

- Chisholm, L. (2008). Re contextualizando el aprendizaje en la segunda modernidad, en Bendit, R y Miranda, A.(Coord.) *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Código de Ética del colegio Profesional de Psicólogos de la provincia de Córdoba. Recuperado en: <http://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2015/11/Reforma-Codigo-de-Etica.pdf>

- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. Recuperado en: http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf

- Cueto y Fernández (2000) El dispositivo grupal, en De Brasi, J y Pavlosky E. *Lo grupal – Historias y Devenires.*, pp. 47-87. Buenos Aires: Galerna.

- Dall'Asta, C., Navarra, J. y Saravia, S. (2013) Organización del trabajo y acción sindical en el sector automotriz de Córdoba. Ponencia en el 11 congreso nacional de estudios del trabajo: Buenos Aires.

Recuperado en: https://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p15_Dall_Asta.pdf

- De Grande, P. y Savia, A. (2008) Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar en los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

- Díaz Rodríguez, I. (2003) Educación y género. *Colección pedagógica universitaria. No 40. Julio –diciembre 2003*

- Díaz Vilela, L. (1998) Psicología del trabajo y de las organizaciones. La Laguna : Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional de Universidad de La Laguna. Recuperado en: <https://ldiazvi.webs.ull.es/pstro.pdf>

- Diccionario Mapuche Castellano - Castellano Mapuche (2003) Editorial Guadal S.A. Recuperado en: <http://www.am-sur.com/am-sur/Mapuche/dicc-mapu-esp-dt/013-Letra-L.html>

- Dobles Oropeza, I (2009) La reconstrucción de un pensamiento y una praxis en la psicología crítica latinoamericana. San Salvador: DCEfYS-UCA

- Edelstein, M y Mazzini P.(2010) Centro socio-educativo y laboral Lelikelen: Una experiencia de educación inclusiva, participativa y saludable. Córdoba.

- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje extensivo en el trabajo: Hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work, Vol 14, No. 1, 2001.*
- Espoz, M. (2009) La ciudad y las ciudades – barrio: tensión y conflicto a partir de una lectura de producción mediática de medios en el marco de espacios urbanos socios-segregados. *Cuerpos, emociones y sociedad, Córdoba, N°1, Año 1, pp. 78-87, Dic. 2009.*
- Guber, R.(2005) El salvaje metropolitano. *Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de Campo.* Buenos Aires: Paidós
- Fazio, G.(2013) El lugar de la transferencia en vínculo educativo. *Revista Electrónica de psicología Iztacala. 16, (1) 2013*
- Fernández, G y Clot Y. (2010) Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun.2010 ISSN digital 1982-1654*
- Follari, R. (2007) ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles educativos vol.29 no.115 México ene. 2007*
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra nueva ediciones
- Jacinto, C. (2002) Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”, en de Ibarrola, M. (coord.), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, Cinterfor, Herramientas para la transformación N° 18. pp. 67-102. ISBN: 92-9088-144-5.
- Jara Holliday, O. (2009) La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, una aproximación histórica. *PERSPECTIVAS DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 118-129*
- Job, S. (2011). Apuntes para una comprensión posible e del Código de Faltas, en Crisafulli, L. e I. León Barreto (coord.) *¿Cuánta Falta?! Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos*, pp. 23-36. Córdoba: Ediciones del Instituto (INECIP).
- Iglesias, R. (2003) De carambas, recórcholis y cáspitas. *Una mirada transhumante de la educación.* Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Lewcowicz, I.(2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez* (.3° edición) Buenos Aires: Paidós.
- Ley Nacional 10.903 de patronato de menores (1919)

- Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005)
- Medel, E. (2003) Experiencias: El sujeto de la educación en Tizio, H. (2003), la posición de los profesionales en los aparatos de gestión de síntoma en Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, pp. 165-182. Barcelona: Gedisa
- Millán, P. (2012) La exclusión social de los jóvenes en Argentina: Características y recomendaciones. Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Economía Francisco Valsecchi. *Documento de trabajo n°38*.
- Moreno, M. (1997) Educación Popular: Una metodología.
- Moro, A. (2013) La desocupación y los jóvenes. Análisis de regresión logística. *X jornadas de Sociología: 20 años de pensar y repensar la Sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Montero, M. (1991) Una orientación para la psicología política en América latina. *Psicología política, n°3 p 27-43*
- Montero, M. (2004) Introducción a la psicología comunitaria. *Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Nuñez, C. (1996) Educar para transformar. Buenos Aires: Editorial Lumen- Hvmánitas
- Nuñez, V. (2002). *Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la psicología social*. Barcelona: Gedisa
- Observatorio Social (2015) Juventud y vulnerabilidad social en Argentina. *Serie de informes de coyuntura del observatorio social*. Informe 45.
- OIT (2010) *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. (Versión digital)
- OIT (2012) La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya!. *Conferencia internacional del Trabajo, 101ª reunión*. Informe V. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. (Versión digital)
- Pampliega de Quiroga, A. (2001) Universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere” *Universidad popular de plaza de mayo – Página 12*. Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>

- Pichón Riviere, E. (1976) El proceso grupal. *Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Preiswerk, M. (2004). Raíces y plataforma de la educación popular, en Romero, I. y Hernández, N. (Coord.) *Concepción y metodología en educación popular*. La Habana: Editorial caminos.
- Rahman, M y Fals Borda, O. Romper el monopolio del conocimiento. *Situación actual y perspectivas de la Investigación – Acción participativa en el mundo*. Análisis político N° 5 Septiembre a diciembre 1988.
- Reguillo Cruz (2004) Emergencia de culturas juveniles. *Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo editorial Norma
- Rodríguez, E. Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo en Pieek, E.(coord.) *Los jóvenes y el trabajo, la educación frente a la exclusión*. México: UNICEF
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2005) Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista encrucijadas. Volumen 36. pp. 25-50*.
- Salvia, A. (2013) Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. En departamento Política Global y Desarrollo. Berlín. Friedrich-Ebert-Stifung.
- Salvo Spinatelli, J. (2007). *Psicología Social: Enrique Pichón Rivière*. Enrique Pichón Rivière. Recuperado de: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf
- Santana Cárdenas, S. (2007) Psicología del trabajo y de las organizaciones: estado del arte, retos y desafíos en América Latina. Recuperado en: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301136/ACCION_PSICOSOCIAL_Y_TRABAJO/Unidad_1_De_la_Psicologia_Organizacional_a_la_accion_Psicosocial_y_trabajo/TEMA%202-Psicologia%20del%20trabajo%20en%20AL.pdf
- Tizio, H.(2003), la posición de los profesionales en los aparatos de gestión de síntoma en Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, pp. 165-182. Barcelona: Gedisa

- Vasilachis, I.(2007) El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum: social qualitativereasearch. Volumen 8, No 3, Art 6Septiembre2007*
- Van de Velde, H. (2008) .Educación Popular. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP). Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM) *Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario, No. 3*
- Villarreal, M. y Gregorio L. (2009). El desafío de la producción de conocimiento en ámbitos académicos. Desde la Investigación Acción participativa. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Watkins, M. y Shulman. H (2008) Towards psychologies of liberation [Hacia una psicología de la liberación] Palgrave Macmillan.

10 ANEXOS

Registro

Fecha: 22/05

Lugar: Centro Integral Lelikelen.

Hora de Inicio: 10:50

Hora de Fin: 13:30

Ingreso a la institución y en mesa de entrada me anuncio, y pregunto por nuestra responsable institucional. Me indican que suba arriba. Subo arriba y pregunto por ella, y me mandan abajo nuevamente. Me encontraba desorientado. Como había llegado 10 minutos antes, decido sentarme en un banco que está enfrente a mesa de entrada y esperar a que llegue mi compañera de prácticas.

En ese momento, una señora que está haciendo la limpieza de ese sector pasa el trapo por el piso, desprendiendo un fuerte olor a lavandina. Varios jóvenes ingresan a la institución, otros estaban en el hall de ingreso, previo a mi llegada y la señora les dice: “Por la orillita, por favor” Como no le hacían mucho caso, el encargado de mesa de entrada les dice: “No pises que se va a enojar la señora”.

Sigo esperando a mi compañera, el olor a lavandina va desapareciendo mientras se va imponiendo de a poco el olor a comida, proveniente del comedor que está contiguo a la entrada.

Un señor canoso con camisa blanca y azul, que tiene aspecto de profesor le pregunta al encargado de mesa de entrada:” ¿Hace mucho que empezó la reunión?” A lo que responde: “Sí, como a las 9”

2 jóvenes (uno de ellos de estructura física grande) que estaban en el hall, se van hacia afuera y prenden un cigarrillo. A los pocos minutos vuelven a entrar y entran al baño.

El profesor canoso, que había salido del hall, vuelve y pregunta: “¿El gordito que estaba acá? “. El de la puerta de entrada dice: “Se fue para el baño”

En ese momento sale el joven del baño y el canoso le pregunta: “¿Qué pasó?”. El gordito responde: “Dice que estábamos fumando marihuana allá arriba”. A la conversación se suman dos jóvenes más. El canoso pregunta si era cierto, a lo que le responden que nó, “...nada que ver”

Justo llega mi compañera unos minutos pasados las 11. Nos saludamos y le comunico que todavía no se a donde nos teníamos que dirigir. Le pregunto nuevamente al señor de mesa de entrada y me dice que probemos pasando por el pasillo que continúa al hall y después dobláramos a la derecha. Eso hicimos, y ahí encontramos a nuestra referente y al resto del equipo técnico. Los saludamos y nos invitan a pasar a la oficina, que es muy pequeña, y más para 5 personas, ya que los miembros del equipo técnico son 3.

La psicóloga del equipo (de ahora en más L), que es nuestra referente en la institución, nos empezó a comentar de algunas cuestiones de la institución, tanto de las cosas que hacían como de funcionamiento de la institución.

Los otros dos miembros son 2 trabajadores sociales. Una de sexo femenino y otro de sexo masculino. A partir de este momento en registros serán A (Lic. En Trabajo Social, femenino) y E (Lic. En Trabajo Social, masculino).

E nos cuenta, que donde está la institución era un viejo e emblemático hospital infantil de Córdoba, y que justo el sector donde se encuentra la oficina era la morgue. L, dice en tono de broma, que circulan fantasmas y E responde: “Como dice Silvio Rodríguez, donde hay hombres no hay fantasmas”

Luego L nos comenta el proyecto con el que colaboraremos en el transcurso de nuestras prácticas, que es evaluar el impacto de la institución en jóvenes que pasaron por la misma y realizaron pasantías el año pasado. También nos menciona los diferentes cursos y talleres que se imparten en la misma.

Una vez terminada esta introducción nos invita a que recorramos la institución con ella. Empieza primero por las aulas donde están los talleres y nos presenta a los diferentes coordinadores de los mismos. Ahí corroboro que el señor canoso, era profesor. Luego volvemos al sector del hall de ingreso, y vamos para el otro pasillo y nos muestra las otras aulas, que es donde funcionan secundarios y primarios para jóvenes y adultos.

Luego subimos hacia arriba, y nos presenta con P (La directora del centro), aunque ya la conocíamos de la reunión previa al ingreso a la institución. Está misma nos dá la bienvenida.

Después de eso, bajamos y regresamos a la oficina. Preparamos nuestras cosas, y coordinamos fecha, para nuestro regreso a la institución. Saludamos solo a L, porque los

otros 2 miembros del equipo no se encontraban. Y partimos con nuestra compañera hacia la puerta.

Con mi compañera compartimos brevemente las impresos de nuestro ingreso a la institución y nos saludamos.

Registro: Formación para la vida y el Trabajo

Fecha: 27/05

Lugar: Centro Integral Lelikelen.

Hora de Inicio: 09:30

Hora de Fin: 12:00

Alumnos: 16(10 sexo femenino – 6 sexo masculino)

Profesores: 3 (1 coordinadora – 2 tutores)

Llego a la institución minutos antes, de las 09:30. Me presento en la oficina del equipo técnico del área de formación laboral. Saludo a nuestra responsable en nuestra institución. A los pocos minutos, me acompaña hasta la cocina, lugar donde se desarrolla el taller. Ahí me presenta, primero con I (coordinadora del taller) y luego con los alumnos. L, me presenta al grupo: “Chicos, el es Exequiel, estudiante avanzado de Psicología y nos vés a acompañar todo el año”, y luego se retira. Una chica dice: “ Yo te veía venir pero no sabía si venías a un curso o a otra cosa.” Hay 3 tablonces alargados y alrededor de las mismas, hay sillas. Yo me siento en el último tablón, donde hay 4 chicos jóvenes. Está el taller bien dividido por género.

La clase, del día era de identidad de género. La coordinadora, me pregunta ni bien llegué: “¿Qué es la identidad?” A lo que respondo: “Son un conjunto de características que tienen los sujetos, que se construyen a lo largo de su historia y que marcan su forma de ser o pensar” La coordinadora, asiente y pregunta al curso si les sirvió la definición. Algunos contestan, y dicen que sí.

Y ahora pregunta al curso: ¿Y identidad de género qué es? Hay un silencio en el curso. Nadie contesta. A lo que la dice: “Es la construcción social y cultural que se diferencia a partir de la diferencia sexual... de ahí se dan ciertos roles”

I, pregunta nuevamente: “ ¿ Y en sus casas cómo podemos ver esto? Una chica responde: “ Y si se rompe algo en mi casa, lo arregla mi papá, y mi mamá y yo cocinamos”

Un chico retruca: “Yo cocino en mi casa”, algunos se ríen. Hay bullicio en el taller.

I, dice: “Muy bien” Entonces: “la identidad de género tiene que ver con símbolos, representaciones, normas y valores sociales, que la sociedad elabora a partir de la diferencia sexual” ¿Entienden?

Algunos dicen que sí. Hay bullicio. Los chicos al lado mío, reclaman recreo. I, mira la hora, y asiente: “Recreo.” Los alumnos salen rápidamente al recreo.

15 minutos después entran los chicos, nuevamente a la cocina. Mucho ruido. La coordinadora pide silencio para comenzar. Espera unos breves segundos y pide por favor que abran el manual, en una página determinada. En esa página hay 2 historietas de Mafalda. La coordinadora divide el curso en 2, de acuerdo a la ubicación, por lo que los 2 grupos quedan conformados por género. Les asigna que lean 1 historia por grupo y la comenten en el grupo.



A los varones les tocó la segunda historietta, en la que se ve, mujeres realizando tareas domésticas. Y Mafalda irónicamente piensa: que la mujer en vez de tener un papel en

la historia, juega un trapo en la historia. Los chicos lo leen y lo discuten rápidamente, le dicen a la profesora que ya está.

El otro grupo parece haber terminado también la actividad. Se comparten las opiniones, y se arma el debate sobre el rol de la mujer y del hombre. De lo que espera la sociedad también de cada uno. También surge, si en todos los sectores sociales, se dan los mismos roles. La coordinadora pregunta: “¿ Es lo mismo el rol, que cumple una mujer que vive en un country a otra más humilde? ¿ Se espera lo mismo?”

Una alumna responde que no, “...son dos realidades diferentes...”

Para terminar el taller se muestra un fragmento, de un capítulo de los Simpsons, donde Liza decide crear una muñeca, que no responda con los ideales machistas de la sociedad.

Fin de la clase.

Registro: Entrevista con tutora institucional

Fecha: 16/06

Lugar: Centro Integral Lelikelen.

Hablamos con nuestra tutora institucional, la psicóloga del equipo técnico, para conocer la historia de la institución. “Yo estoy desde el 1995, apenas me recibí y empecé Ad Honorem, en el centro Eva Perón”. A través de un plan de la Nación en 1993, se lanza el centro de capacitación laboral Eva Perón, que era llevado a cabo por el Consejo del menor en el Pablo Pizzurno, en las adyacencias de la U.T.N., Córdoba. El foco de intervención estaba destinado principalmente a jóvenes de entre 14-15 años. Existía por aquellos años un proyecto de educación para la salud para los destinatarios además de talleres de cosmetología, cerámica y costurería. En los últimos meses de 1999 se cierra este centro, debido a un cambio de propuesta. Hubo un gran recorte presupuestario, donde debido a eso se despiden a los docentes, manteniendo solamente a los profesionales, manteniéndose en su lugar de trabajo L, nuestra tutora. En ese momento se pone en marcha el programa Sol, que tenía como objetivo principal realizar intervenciones en comunidad, brindando conocimientos y talleres de huerta y mecánica. Se comienza a trabajar con padres y se les brindaba talleres como derechos del niño y adolescente. A los pocos meses del nuevo milenio desde el gobierno, se decide ponerle fin al plan Sol.

Luego, surge un plan de la Nación para solventar proyectos auto gestionados por jóvenes. De ahí se desprende un plan para trabajar con jóvenes limpia vidrios, vendedores ambulantes, abridores de puerta de taxis, entre otros, y se abren talleres como el de Formación ciudadana juvenil, que tenía como eje: Auto cuidado, comunicación y prevención. A través de unos créditos del Banco de Córdoba se pudieron abrir dos o tres panaderías. Paradójicamente este plan se llamaba “Abriendo Puertas”, en estrecha relación con el abrir puertas de Taxis. Este programa duró aproximadamente 2 años. Nuevamente un plan, que no tuvo continuidad en el tiempo. En este momento, el consejo del menor tenía proyectos que iban en torno a la promoción de derechos del niño. Y así se llegó al año 2005, momento en el que nació el Lelikelen, de la mano de una refundación de la SeNAF.

“Uno de los primeros programas fue Nuestras Manos, conjuntamente con el área de formación laboral” Nos comenta, que a partir de ese momento pasa a ser un centro integral, ya que además de brindar capacitación laboral se brinda educación formal para jóvenes y adultos, con la incorporación del C.E.N.M.A. y P.I.T.

Desde la institución se participó del programa de Nación, “Progresar” y este año se trabaja conjuntamente con el programa de la Provincia de Córdoba “Confiamos en vos”, donde además de haber talleres para la capacitación de un oficio, se les brinda una beca.

Para ir terminando la charla, nos cuenta que hubo un año, precisamente, el 2012, donde no hubo actividad en el área de formación laboral debido a reestructuraciones políticas.

Registro: Entrevista con directora del centro

Fecha: 16/06

Lugar: Centro Integral Lelikelen.

Con el fin de conocer en un poco más la historia y misión de la institución además de tener insumos para poder desarrollar nuestro contexto institucional, concertamos una pequeña charla con la directora de la misma.

La entrevista se dio, en la pequeña sala, que está en frente de la oficina del equipo técnico. Nos aclara que podíamos grabar si queríamos.

La directora empieza: “Basándose en la ley 26.061 de 2005 de protección de la niñez y adolescencia, y en el enfoque de derechos, se decide dar marcha a la creación de esta institución” Dice que la misión de la institución es promover de los derechos de formación e inclusión laboral a jóvenes cuyos derechos son vulnerados.

Nos relata, que en materia de capacitación laboral en jóvenes había experiencias, pero no un centro integral como este, en el que se complementen educación y formación.

Como pilares de la institución no solo destaca la prevención si no también la promoción de derechos de los jóvenes.

Destaca el concepto de integralidad del centro: Educación y trabajo, sumado a salud, deporte, cultura, entre otros.

Nos comenta, que desde su creación la institución no fue ajena a los cambios de gobierno, o recortes presupuestarios. Por ejemplo el área de formación y capacitación laboral estuvo suspendida en el año 2012. Luego en el año 2013, se restableció el servicio en esa área.