

SAECE

EJE TEMÁTICO: Estudios comparados institucionales

INNOVACIONES EN LA CAPACITACIÓN LABORAL DE JÓVENES EXCLUIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

Pérez del Viso de Palou, Rosa
Facultad Humanidades y Ciencias Sociales UNJU
rosapalou@gmail.com

Resumen

El trabajo expresa resultados de varias investigaciones, una en curso, que posibilitaron análisis sincrónicos y diacrónicos de la problemática de jóvenes de la Provincia de Jujuy, de distintas pertenencias y sin educación primaria o secundaria, que concurren a Instituciones estatales y privadas de capacitación laboral. Los universos comparados son: a) Educación Especial: Talleres e Institutos Laborales, b) Centro Laboral Municipal y Provincial; c) Centro de Formación Profesional, con algunos docentes estables, que perciben salarios secundarios; d) Comunidad Originaria aborígen con Personería Jurídica, que produce leche y queso de cabra y participa activamente en programas nacionales, provinciales, municipales o de ONGs, incluyendo cursos educativos para trabajar. Del análisis se destaca que hasta hace pocos años se registraron escasas vinculaciones institucionales con los niveles formales de la educación. Algunos jóvenes concurren a escuela primaria, secundaria, otros desertaron o nunca asistieron y en las entrevistas manifiestan que antes no les preguntaron al respecto. La situación responde a múltiples motivos: procesos enseñanza/aprendizaje escasamente afines a intereses y necesidades reales; didácticas ajenas a alumnos heterogéneos, etc. Este estudio comparado responde a teorías sobre niveles de legitimación social de las instituciones, tomando cuatro estadios. El primero pre-teórico, surge de necesidades de personas que deciden agruparse para solucionarlo; el segundo tiene subjetividades menos arraigadas y teorizaciones rudimentarias; el tercero exige profesionales, que confrontan con fundadores y al cuarto, lo constituyen universos simbólicos depositados en la sociedad, independientemente de lo real. Las conclusiones parciales son novedosas e importantes para tomar decisiones políticas.

Palabras claves: capacitación laboral – niveles educativos – desarticulaciones institucionales – jóvenes excluidos – innovaciones educativas.

Introducción

El trabajo es producto de algunas investigaciones sobre la educación multicultural en sectores juveniles de la Provincia de Jujuy, Argentina, con escasa educación y características específicas, que conducen al replanteo de ciertas teorías pedagógicas por las atribuciones estigmatizantes que de ellas se derivan. En este transitar fue emergiendo la descalificación y discriminación entre los propios actores docentes de esos grupos, así como en los niveles de educación primaria, media y superior (Pérez del Viso de Palou, R, 1997: 25, 29) y los resultados parciales o totales de estas investigaciones están publicados en artículos propios, o liderando a noveles investigadores.

Como canal de acceso a ese entramado educativo se profundizó el análisis de los procedimientos cognitivos de apropiación del conocimiento en cuatro universos, con situaciones específicas. También se analizó la generación de estigmas a través de los cuales se promueve o interfiere la inclusión educativa y sociolaboral en cada uno de ellos.

El objeto de estudio incluye a jóvenes que por fuera de los niveles formales concurren a instituciones públicas o privadas, que ofertan capacitación para el trabajo. Se trata de: A) Talleres o Institutos Laborales de Educación Especial; B) Centro y Escuela Laboral provincial y municipal; C) Centro Provincial de Formación Profesional que tiene docentes parcialmente titularizados y de los cuales un grupo percibe salarios de Nivel Secundario, sin serlo; D) Comunidad Originaria aborígen con personería jurídica y apoyo para desarrollo productivo de leche y queso de cabra, cuyos jóvenes liderados por el Presidente de la Comunidad participan en la medida de la información que disponen, en programas nacionales, provinciales, municipales o de ONGs, incluyendo cursos de Capacitación Laboral del Ministerio de Educación de la Provincia.

Tras estas realidades y ahondando en algunas teorías vigentes de la educación, se encuentra que éstas, no resultan suficientemente explicativas o abarcativas de los procesos que conducen al fracaso de aquellos sujetos que no responden al estandar establecido. Cuando los destinatarios de las propuestas educativas para el sistema formal se apartan de la media, para lograr su validación ha resultado más sencillo excluir al conjunto de diversidades que las ponen en aprietos y fragmentar el conocimiento por desagregación de especialidades y diferencias. Se pierde entonces la unicidad de sentido y de propósito (Rus 1992: 139-140) lo que vuelve necesario convocar a esos docentes a procurar una educación integral, descartando la aplicación de recetas para cada diferencia. Este hecho es uno de los que ocasiona el llamado malestar docente, porque lo perciben como única opción permitida, aunque resulte inadecuada para el logro de las metas propuestas.

Se descuida que cualquier actividad humana es por naturaleza multifacética, dadas las distintas tradiciones familiares, culturales y políticas del contexto. Todo aprendizaje es una aventura de la inteligencia humana que para concretarse en las aulas, necesita enseñantes preparados para lograr que la información de datos se traduzca en conocimiento. El conocimiento es organizador, por cuanto implica una separación con el mundo exterior y a la vez consigo mismo, abriendo puertas para un posicionamiento reflexivo en el que cada alumno discurre sobre lo que ha aprendido, y lo que no ha logrado aprender, hasta darse cuenta cómo es que sus conocimientos están organizados, en relación a las demandas del medio ambiente y de la escuela. Apostar a la complejidad del pensamiento, no evita el desafío, sino que favorece la interpretación del modo de organización de los saberes en un sistema de ideas (Morin, 2001: 153).

En este marco se han estudiado comparativamente las propuestas y posibilidades de aprendizaje para cada uno de dichos sectores que abocados a una preparación productiva, sin certificaciones válidas y generalmente también sin las certificaciones de los niveles primario o secundario, pese a que la Ley Nacional de Educación los establece como obligatorios (2006). No han sido beneficiados con estas normativas, precisamente porque su significado de pertenencia y de referencia a grupos de autonomía relativa está resquebrajado y necesitan elaborar nuevos códigos que generen la oportunidad de acceder a derechos personales, compartidos con los integrantes de su comunidad educativa o laboral. Una actitud alternativa se gesta cuando los individuos conectados con otros parámetros de interpretación y de ideas, abren espacios de pertenencia, de crecimiento individual y social. Las crisis que se suceden obligan a cada sujeto a poner en juego al máximo sus potencialidades y en ese esfuerzo afloran capacidades desaprovechadas que buscan cristalizarse con resultados a veces desorientadores. (Quero y Florit: 2009, 111)

Es menester la relectura de un capital cultural e intelectual que resulta poco comprensible para los mismos educandos, desconociendo su aporte a la producción cultural, de bienes o servicios, para el conjunto de la sociedad. Puesto que cada actor se expresa con decires que por la indexicalidad del lenguaje, implican signos y símbolos compartidos entre sus pares en el dinamismo permanente de los contextos, la mirada externa de los investigadores ha puesto especial énfasis para descubrir las valoraciones y atribuciones de esos alumnos, a las capacitaciones que se les imparten y las habilitaciones laborales que efectivamente son útiles para la producción. (Pérez del Viso de Palou, R., 2009: 44,46)

Un eje fundamental ha sido dar cuenta del papel creativo que esos actores desempeñan en su vida cotidiana y cómo contrariamente a lo deseado, resultan funcionales al etiquetado de la sociedad

mayor en las que están insertos de modo tal que al aplicar las pautas que ha instituido, las vivencias de los otros sectores sociales quedan determinadas como actos desviacionistas. En la medida en que intelectuales y políticos estén dispuestos a reflexionar y negociar nuevamente aquellas pautas que se consideraban como estables en el tiempo, será posible reconstruir un ordenamiento frágil desde lo conceptual.

Permanentemente fluyen aristas diferentes, desde las cuales cada actor analiza sus significados y antes de obrar, los selecciona, reagrupa, controla o transforma de acuerdo al hecho social, para direccionar su actuación. El desafío ha sido descubrir el proceso de ajuste permanente entre la idealización de los que consideran a los objetos sociales como un mundo común y natural para todos y aquellos que sostienen desde lo sociohistórico, que las idealizaciones son divergentes para cada integrante en particular y en ese momento.

Teorías educativas en cuestionamiento

Según Pérez Lindo (2010: 95-101) existen suficientes motivos para replantear las teorías educativas. Aunque resulte complejo sostener el pluralismo de los nuevos paradigmas que se asientan en valores diversos, en consensos políticos y en procesos sociales, es menester abordarlo para destrabar la formación de los recursos humanos y alcanzar su cualificación. La mayoría de los actores saben que hay encrucijadas a sortear, pero también presienten que el destino de la humanidad depende de la educación.

Paradójicamente, prestan insuficiente atención a las políticas educativas y se las vislumbra más como servicios a prestar y herramientas a utilizar, que como estrategias de desarrollo de los pueblos y de las personas. Con frecuencia son descalificadas en su instrumentación y por lo tanto, confunden los posibles errores de los ejecutores, con las inconsistencias de las medidas políticas en sí mismas. Los debates son excesivamente sesgados y poco conducentes para el mejoramiento de la calidad educativa.

Los resultados que se presentan son productos de estudios diacrónicos y sincrónicos que han puesto en escena la necesidad de replantear teorías educativas originadas en el correr de los tiempos, que con discursos de inclusividad, provocan el efecto contrario. El propósito seguido, ha sido develar los gérmenes que acrisolan la marginalidad en las distintas etapas del ciclo vital y confluyen en estigmas descalificantes.

Las investigaciones diacrónicas han sido efectuadas en aproximadamente cuatro décadas, pasando sucesivamente en los primeros años por los jóvenes de la Educación Especial, luego por los que concurren a Escuela Provincial y Centro Municipal, para seguir posteriormente con un Centro Provincial cuyo mandato original, incumplido ha sido constituirse en Escuela Técnica Media con menores requisitos de pensamiento abstracto, pero impedido de concretarse por la transferencia del Nivel Medio a las Provincias, cuando aún estaban en vías de organización. Así se llega al momento actual, en el que se investiga una Comunidad Originaria aborigen. El tránsito por cada uno de esos universos juveniles que están fuera del sistema de la educación formal permitió identificar sus particularidades y algunas características que los agrupan. Tal es el hecho real de no estar su mayoría, en los niveles del sistema.

La diacronía de este análisis ha posibilitado ahondar la problemática, y resaltar que las políticas locales que organizan a la educación son fruto de macropolíticas en las que debe participar la sociedad, pero que en la práctica las diseñan los gobiernos, con o sin consentimiento explícito de los pobladores, pero siempre con una autorización implícita del contexto cultural, que se expresa permitiéndolas. El relevamiento de persistentes características descalificantes asignadas a jóvenes que el entorno considera “discapacitados”, “marginales”, “analfabetos”, “inútiles”, “vagos”, “collas”, “vulnerables”, etc. demuestra que al sustantivarse sus etiquetas como función gramatical, se confirma el lugar que esos sujetos ocupan en el imaginario colectivo.

En un planteo en el que el “tener” pesa más que el “ser”, la responsabilidad social se traspa hacia la propia persona que tiene el problema. Ésta, se siente culpable de su situación, acepta ser discriminada y su identidad se deteriora aún más. (Goffman, 1998: 19). La confirmación de los supuestos previos, fue el puntapié para ejecutar estos estudios por niveles educativos y edades cronológicas, a los efectos de develar los agravios a la identidad de las personas, que al conjugarse en sellos, los condenan a un futuro incierto y poco feliz. Se encontró que uno de los principales escollos de este proceso, reside en un temor a lo desconocido, porque lo no similar a la habitualidad se presenta como objeto peligroso, despertando recelos la mayoría de las veces inconcientes, entre los integrantes de la sociedad.

Al parecer, la pedagogía respondió más a las estadísticas que se mueven entre la globalización extensiva e intensiva, que a la equiparación de oportunidades. Las transformaciones sociales quedaron fuera del foco de análisis, por cuanto en vez de preguntar quien tiene derecho a enseñar se consigna cuantos docentes enseñan. Cuando se trata de determinar quien tiene derecho a aprender, se solicita el porcentaje de alumnos que aprueba los cursos. Tampoco se debate la pertinencia de los

contenidos curriculares según los contextos, sino que se descuenta una homogeneización con estrategias didácticas orientadas al pensamiento convergente que obtura la creatividad y la riqueza de la divergencia.

En las micro situaciones, más que resolver los obstáculos para el aprendizaje se justifican centrando la mirada en alguna arista que roza tangencialmente el nodo que lesiona derechos individuales y se vuelve contra el obstaculizado o bien, en una mirada unilateral se atribuyen a las normativas el carácter de fantasmas opresores sin considerar que la postergación de esas aspiraciones provoca la búsqueda de su reivindicación, antes que la explicación. Obviamente, a los jóvenes segregados se les aumenta un déficit de socialización educacional por cuanto no han participado de las vivencias que brindan las escuelas primarias o secundarias, para poder interpretar los diferentes estilos de comportamientos y de consignas.

Las teorías pedagógicas que resisten la fuerza de la inteligencia emocional fracasan a la hora de desarrollar habilidades sociales. Quienes están presos de las conflictivas terminan adoptando ideas rígidas, estereotipadas y pierden la flexibilidad para adecuarse a las permanentes transformaciones del medio (Goleman, 2007: 98).

Por tal motivo, el recorrido metodológico de las investigaciones efectuadas reafirma la exigencia de tomar recaudos para desnaturalizar los hechos cotidianos, más aún cuando se trata de la inclusión educativa, que por constituir una innovación pedagógica, su extrañeza da lugar frecuentemente a un rechazo visible o invisible. Para desocultar lo que subyace al conocimiento del sentido común, se problematizó la validez de los hallazgos, buscando la ruptura de aquellas creencias más enraizadas en las muestras seleccionadas, a los efectos de hacer posible el rastreo de las pistas que aproximan al lugar donde se anidan los estigmas educativos. (Pérez del Viso de Palou, R. et. al., 2004: 21,23)

Penetrando en la comprensividad de hechos únicos, escenificados en procesos no manifiestos pero accountabilities (Coulon, 1998: 48) en razón de ser explicables, se asume que la significación de los objetos sociales está entrelazada con la subjetividad y queda comprometida en todo el hacer. Resulta innegable la relación existente entre los valores y las argumentaciones que justifican a los nuevos saberes. Esta singularidad de las ciencias sociales y educativas, implica que los aspectos apreciativos e ideológicos tienen que ser reconocidos como ineludibles, aceptando la subjetividad del investigador. (Pérez del Viso de Palou, R., 1997: 33)

A tales efectos se plantea pensar la educación, desde otras perspectivas de revisar el rol de los formadores y algunas coordinadas para aproximar el vínculo entre la docencia y la investigación, problematizando ideas alternativas más abiertas a la interdisciplinariedad y con sostén axiológico. Al decir de Rinaudo (2009: 10,11), incorporando teorías humildes se desarrollan “(...) corredores conceptuales sobre nociones particulares o dimensiones específicas (...)”, orientadas a producir cambios en los aprendizajes de secuencias curriculares sobre la intervención pedagógica para sectores subalternizados.

Nadie niega que la sociedad es diversa, pero sí se cuestiona en ciertos núcleos, a la pedagogía intercultural, sin considerar que la propia identidad cultural nace a partir de la toma de conciencia de la diferencia con el otro. Es así, porque la diversidad intercultural es constitutiva de lo cultural y es “(...) una premisa esencial para comprender cómo aprende un sujeto en función del entorno, no para exaltar a los diferentes sino mas bien para aplicar principios favorecedores de la educación intercultural, en lo organizacional, curricular y áulico”. La importancia de la cultura en la cognición, es que introduce una permanente interacción del currículo con el contexto, requiere flexibilidad organizacional, y coordinación con los grupos socioculturales. (Perlo, 2004: 39, 43).

Una sociedad con o sin sujetos diferentes

Es dable reconocer que las investigaciones educativas sobre los estigmas son poco abundantes. Más bien correspondería decir que en las universidades han sido observadas casi negativamente, como si quienes analizan a sujetos descalificados corren el riesgo de ser contaminados por el mismo estigma (Goffman op.cit.: 43). Reconocer como espacio de conflicto y de puja por el poder a un lugar de trabajo que es centro productor de conocimientos, destinado a solucionar los conflictos de los otros, interfiere la paridad entre los actores educativos. Ese marco ha acuciado la inquietud por descubrir elementos discriminantes siendo necesario dar un salto cualitativo, que fue clave para ensamblar y comparar los resultados de investigaciones anteriores, en las que se evidencia que los universitarios están acostumbrados a posicionarse en el lugar del saber y desde allí estudiar a los diferentes, que socialmente están ubicados muy lejos de la corporación académica.

Este pensamiento se afirma por la responsabilidad de develar estigmas latentes pero con fuerza de vigentes, porque son los que provocan que ciertas cargas de significado reaparezcan ante la presencia de jóvenes que no se encuadran en la norma. Al igual que las cargas energéticas disponibles, al encontrar el cable que las conecta se proyectan y descargan visiblemente sobre los desiguales. Generalmente se hace en forma velada a través del mecanismo de defensa por

sobrecompensación, que ante una realidad demasiado dolorosa, no solamente recurre a neutralizarla o negarla, sino que como reaseguro se instala en su opuesto, creando una fantasía de solidaridad, carente de correlato con los hechos. En una investigación que hace tres lustros analizó respuestas intelectuales y emocionales sobre la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad física motora (silla de ruedas), física sensorial (ciegos independientes) y sordos (parlantes), se recortaron, tres categorías que dieron muestra de lo expresado. Ellas son: a) la posibilidad de inclusión como categoría institucional; b) la conveniencia como categoría académica; c) la comodidad como categoría emocional. Al respecto se encontró que la categoría posibilidad fue desplazada hacia cuestiones relativas a profesores especializados, espacios físicos inaptos, problemas arquitectónicos existentes, falta de equipamientos adecuados y de tecnología no apropiada. Sin embargo, sin que se hayan producido las modificaciones demandadas, en estos momentos concurre con discapacidad motora, una joven en silla de ruedas y otro distónico-diskinético. Con discapacidad sensorial ciega (2 ó 3 alumnos), uno de los cuales persiste y está cursando cuarto año de Licenciatura en Comunicación Social. La categoría conveniencia apareció proyectada como mecanismo de defensa de la propia inconveniencia hacia la no conveniencia de quien porta el estigma, surgiendo entonces una nueva categoría: la barrera pedagógica. Los universitarios se consideraron con derechos para decidir por las personas con atribuciones negativas, que solicitan ingresar a esta institución, sin que aflore ningún cuestionamiento sobre el por qué se encuentran en esa situación. A los efectos de validar la categoría “barreras pedagógicas” se investigó un universo de alumnos en la Facultad de Cs. Agrarias y de Cs. Económicas, con resultados similares. La categoría “comodidad”, planificada como detonante emocional, asumió en las respuestas la característica de distractora del núcleo conflictivo, con una importante verbalización que la acepta y traslada la problemática hacia la no conveniencia del otro. Una categoría más, aflora con la culpabilización de los familiares aplicando por relación inversa ciertos estereotipos de solidaridad social (Pérez del Viso de Palou, et. al, op. cit: 72). Macro políticas educativas de los últimos años, para la inclusión de jóvenes con discapacidad en la universidad y con financiamientos nacionales, han dado pie a los cambios señalados sin que haya mediado mensajes institucionales que promuevan su ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Estos hallazgos orientaron la búsqueda sobre el sentido del concepto de pertinencia versus el de inclusión exclusiva o excluyente, porque allí nacen las discriminaciones de los grupos subalternizados y en la clásica división del mundo del trabajo, quedan fuera no solo del trabajo intelectual sino también del trabajo manual. Como consecuencia, a los eliminados del mundo

laboral no se los autoriza a enriquecerse trabajando, ni tampoco con la cultura que se produce en el trabajo (Pérez del Viso de Palou, R. 2004: 80, 81).

Lamentablemente, el concepto utilitario se ha filtrado en la educación con ribetes de ingenuidad, opacando la formación de una conciencia social inclusiva de las diferencias. Se limita entonces la posibilidad de colocar en situación de paridad a los distintos sectores que la componen, para superar las propuestas que los lesionan. Ezcurra (2011: 60,63) señala que la matrícula de Educación Superior a escala planetaria ha tenido una masificación continua y sin precedentes, pero marginal en los sectores y países de bajos ingresos. Advierte que ese ciclo extraordinario de masificación abrió el ingreso a numerosos excluidos, lo cual entraña otra tendencia medular como son las altas tasas de deserción, fenómeno macro social que evidencia una desigualdad social aguda y creciente y la presunta puerta abierta no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria para los estratos económicos más bajos.

Por tal motivo despunta un reporte que considera que la información completa debe consistir en los datos de tasa de matrícula y egreso, que hasta el momento evidencian que las franjas desfavorecidas tienen menos posibilidades de graduarse, porque esa inclusión excluyente es indicativa de selectividades sociales, que se originan en variables críticas de la escuela secundaria, en cuyo seno se origina y reproduce el mismo fenómeno.

La educación pública común, núcleo de interacciones entre sujetos y procesos educativos es la responsable de plantear su organización en términos democráticos e inclusivos. Sin embargo, se observa que sigue embarcada en un proceso de homogeneización aunque sus dichos expresen lo contrario, porque es demasiado numeroso el conjunto de jóvenes que quedan afuera del mismo, en una abierta asimetría de relaciones de poder con los jóvenes y docentes de la educación formal. Los atributos discriminantes van variando de acuerdo a las características de cada grupo y región. En el caso de la cultura andina, se privilegian los valores del arte y su lógica de apropiación de conocimientos transita por estos carriles. Los jóvenes necesitan ser conducidos desde ese lugar hacia la lógica hipotético-deductiva, aclarando que la Quebrada de Humahuaca concita la presencia de pintores, escultores, músicos, cantores, escritores, etc. de las más variadas procedencias internacionales quienes expresan que es un espacio cultural y geomorfológico que produce la magia de la inspiración artística. (Pérez del Viso de Palou, R. 2010: inédito)

Facilmente se olvida que las instituciones educativas constituyen una forma básica de organización que está inserta en otra mayor que es la social, la cual determina la forma de gobierno, la

distribución de bienes y servicios, incluso de los culturales, los que por efecto de circularidad inciden fuertemente en ese proceso. En la misma dirección Barilá (2006: 44,47) afirma refiriéndose al Nivel Medio común que “Resulta muy difícil que lo escolar pueda mantenerse en sociedades donde abundan la corrupción y los signos de facilidad para la obtención de riqueza ilegítima” y esto se comprobó en un rastreo exhaustivo de lo cotidiano, en las prácticas que se llevan a cabo y las modalidades de relación que establecen con el conocimiento y los demás actores educativos.

Pese a que la educación pareciera seguir siendo una promesa de movilidad social, entre docentes del nivel común se relevan expresiones tales como “A mi no me enseñaron a tratar alumnos diferentes”. “Yo enseño para los que quieren aprender, los otros no son responsabilidad mía”, “los del asentamiento no quieren aprender”, “no les dá la cabeza”, “no se puede perder tiempo en los que no quieren estudiar. Estas realidades frustrantes para docentes y alumnos derivan en una expulsión directa o indirecta del sistema educativo. Para su atención, es menester orientar los esfuerzos para libidinizar los objetos culturales, a través de estrategias creativas y válidas para los distintos contextos.

Desde otro espacio la Comunidad Originaria aborígen cuya investigación está en curso, crece por la fuerza de su líder cuando los convoca a producir bienes y capacitarse a través de cursos, sin registrarse hasta el momento, un llamado importante a lograr la terminalidad educativa. La Institución escuela sigue siendo valiosa por todo lo que significa y los aportes de elementos y de servicios que brinda, más que ser considerada como un objetivo de niveles educativos a cumplir por cada integrante. Es decir, que moviliza a su gente en función de objetivos para resolver problemas concretos y pertinentes de trabajo, faltando el convencimiento de que todo trabajo requiere de una educación sólida.

Adair (2007: 39) recuerda que la palabra líder que proviene del inglés, significa guía o camino a recorrer y cuando una persona no está avanzando por un recorrido, se está hablando solo de un administrador. Se puede entonces afirmar que quien preside esta Comunidad Originaria es un líder, aunque le falte definir metas más amplias y planificar el camino, pero concita a los pobladores a compartir las decisiones que afectan su vida, en el rango del trabajo informal. Es así como la presencia de personas que transitan por la región tiene el valor del mercader turístico al cual pueden proveerle productos y servicios, con poco reconocimiento de sus propios valores culturales, por los cuales llegan los turistas y los artistas. El afán por cubrir las necesidades de subsistencia del presente bloquea una apuesta educativa a futuro, por cuanto ésto, queda muy distante de los avatares de la vida diaria.

Jóvenes sin rumbo claro a seguir

Los análisis diacrónicos pusieron en evidencia que los estigmas cambian a lo largo del ciclo vital y los llamados fracasos de aprendizaje se identifican claramente durante la escuela primaria y media. Pasados estos períodos pasan a ser personas desocupadas, subocupados, marginales, informales, con adicciones, vulnerables, etc.. También los hay que se integran a algún trabajo formal, siendo los menos, pero esos adultos no hablan de fracasos educativos, sino de personas poco o nada productivas, porque desde la mirada de un trabajo que requiere mayores o menores competencias, los parámetros de valoración son otros (Pérez del Viso de Palou, R. et. al.2004: 22-25)

Las huellas relevadas en las rutinas diarias de cada uno de estos universos ha permitido captar los estilos de vinculación de los sujetos desvalorizados en situaciones socioeducativas distintas. El Informe Delors (UNESCO, 1996: 14), alerta sobre la incidencia negativa de la mayoría de las variables organizacionales sobre sectores desfavorecidos, fundamentalmente porque el proceso de desmaterialización del trabajo y las crecientes formas de acceso a las ofertas comunicacionales, tanto para su almacenamiento como para la circulación de la información, aumenta las distancias entre unos y otros jóvenes, según sus posibilidades de acceso a ellas. Tales sujetos resultan destinatarios cautivos de cursos aislados de capacitación y por fuera de los niveles educativos, frecuentemente inadecuados hasta para los trabajos informales. El estigma de la marginalidad constituye un obstáculo común y sumativo para todos, circunstancia que obstruye la elaboración de propuestas laborales con criterio de eficiencia, calidad y realidad. Inclusive porque un número importante de los capacitadores, dudan de que esas actividades fructifiquen en un trabajo.

Lamentablemente no se debate con las comunidades las formas de salvar la disyuntiva ética para acordar los criterios a seguir en la distribución de recursos y esfuerzo a la hora de tomar de decisiones respecto a, si favorecer a quienes reclaman trabajar como un derecho inherente a toda persona humana para lograr su desarrollo integral; a quienes necesitan trabajar para solventarse a sí mismos y a sus familias, o quienes tienen más posibilidades a futuro de liderar la creación de nuevos puestos de trabajo.

Las expectativas de los grupos etiquetados tienen obviamente menos opciones de concreción que las demás, lo que “(...) marca un punto de inflexión que anticipa su desocupación laboral (...). La realidad indica que en el medio local se incrementa la población adolescente (...) que queda atrapada en su fracaso socioeducativo, sin llegar a encontrar una salida para resolver las crisis que debe ir afrontando hasta llegar a la vida adulta”. La realidad de que sus capacitadores no piensan en

un futuro promisor para ellos, los induce a alternativas indiscriminadas que los transforman en desgraciados emergentes de inadaptación, respecto a cuestiones que son responsabilidad de la sociedad en su conjunto. (Pérez del Viso de Palou, R. 2004: 21, 28).

Las utopías laborales de los jóvenes, han sido exploradas y analizadas a través de los procesos de legitimación social o lugares que las instituciones mismas y los contextos tienen sobre su hacer, siguiendo a Berger y Luckman (1993: 122 y ss.). El primer Nivel que plantea es pre-teórico, autoevidente y condición de las etapas incipientes de institucionalización. Da cuenta como cada Centro llega a internalizar algún hecho determinado de la realidad, considerado inevitable y fundante. Su importancia reside en que es el que define el basamento filosófico y desde el cual, se generan las etapas siguientes.

En el Universo “A”, Taller Laboral de Educación Especial, el componente motivador surge por la pérdida de la infancia en los niños especiales y la consecuente necesidad de ubicarlos en alguna actividad, acorde a su edad cronológica, pero sin el mandato de que puedan llegar a mantenerse a sí mismos con un trabajo. No logran desprejarse de la escolarización primaria y el Taller funciona como un apéndice de la misma, compartiendo directivos, docentes, horarios y espacios físicos con los alumnos de edad cronológica primaria. En sus comienzos hubo un intento de adosarlo a un Centro Municipal Laboral, pero éste se ingenió para desprenderse de ese apéndice argumentando, pequeños incendios, remodelaciones e inviabilidad de que sigan allí. Las autoridades del Taller Especial hasta se gratificaron de que les sean devueltos sus jóvenes, bajo la motivación de tenerlos más controlados. Mientras que el Centro Municipal en su documentación, borró de la historia este “extraño y desagradable episodio” que duró aproximadamente 3 años, según expresiones de algunos docentes y en la actualidad, no se logró registrar ningún escrito sobre dicho período. Más aún, manifiestan no recordar claramente lo sucedido, y señalan que debe haber sido algún favor momentáneo que se hizo a los jóvenes especiales. La realidad de los hechos es que el interés del Taller no pasaba porque esos alumnos compartieran aprendizaje con otros, supuestamente “normales” durante su período de capacitación laboral.

El universo B), se compone de dos sub-universos. El B)1 es un Centro Municipal del interior de la Provincia de Jujuy, y su elemento constitutivo ha residido en la necesidad de ofertar apoyo a un grupo de “Amas de Casa” para que puedan mejorar los ingresos de sus familias, motivo por el cual se planificó hace aproximadamente 40 años un Salón Maternal para que las mamás dejen a sus hijitos mientras concurren al Centro. Pasadas las décadas, no se concretó la Sala Maternal, pero sigue siendo consignada anualmente como uno de los propósitos que ellos persiguen, pese a que

nunca los llevaron, ni los llevan en la actualidad. Las docentes son en verdad, empleadas administrativas del Municipio que para ratificar sus roles docentes, toman las mismas rutinas que las escuelas: izar la bandera, tener directora, usar guardapolvos blancos (con vuelito como hace 40 años), tener recreo, asumir los asuetos escolares, entre otras.

El segundo subuniverso B) se compone de alumnos de una Escuela Laboral Provincial destinada hace aproximadamente ocho décadas a la formación para el trabajo de jóvenes que no seguían estudios secundarios, con mandato explícito, claro y muy pertinente para ese tiempo pero que no ha evolucionado lo suficiente, continuando con algunas transformaciones. Sin embargo, (Busquets S. y Mamani F., 2005: 76) egresados de esa Escuela que aún vivían durante la investigación, o sus familiares, algunos profesionales hoy, han expresado que sus madres viudas o con escasos ingresos económicos, lograron mantener a sus familias con los oficios aprendidos y que sus hijos estudien en la Universidad. Una se ellas trabajando de modista, con varias ayudantes rentadas, y otra elaborando comida para enviar a domicilio, también con auxiliares rentados. Vale decir, que en su nacimiento cumplió con el mandato de capacitar para el trabajo en un período histórico en el que había pocas escuelas secundarias en la ciudad de San Salvador de Jujuy, creándose esta Escuela, como complementaria de las otras. Tuvo una matrícula numerosa, con profesores de Educación Superior No Universitaria para las llamadas materias culturales y los demás, solo idóneos para la enseñanza de los oficios.

El Universo C), nace como una quasi Escuela Técnica Industrial a finales de los ochenta, con mandatos específicos de Formación Laboral, pero como la normativa que lo origina es imprecisa tiene dificultades para encontrar, su rumbo y resulta coartada en sus aspiraciones cuando las Escuelas Nacionales de Nivel Medio son traspasadas a las provincias, siendo derivada a Regímenes Especiales, a la par de las Instituciones de Educación Especial. La mayoría del plantel inicial carece de titulación terciaria, siendo algunos maestros comunes con capacitaciones en oficios, o bien artesanos que pueden enseñar lo que realizan a diario en sus propios talleres. Se le asigna un edificio pequeño con terreno suficiente para incrementar los espacios cubiertos. Los cursos son, la mayoría de una duración de un año o dos, y algunos pocos, de un cuatrimestre. Curiosamente todos eran varones durante los primeros tiempos y muy pocos los que se inscribieron para hacer cursos de albañilería, aunque son los que más rápidamente se pueden incorporar al trabajo informal, prefiriendo carpintería o herrería. Este Centro evoluciona en sus ofertas actualizándolas, con nuevos equipamientos y oficios, fiel al mandato de que sus egresados trabajen.

El Universo D), investigación aún en curso, comprende a jóvenes pertenecientes a una Comunidad Originaria con Personería Jurídica, pocos años de vida legal y su mandato es realizar todos los esfuerzos necesarios para ser reconocidos como “iguales” y lograr que se efectivice el Artículo sobre Derechos de las Comunidades Originarias establecidos por la Constitución Nacional de 1994 (Ed. Oficial). Como puede observarse se trata de una problemática mayor con aspiraciones productivas, económicas, de poder político y territoriales, lo que por falta de la legislación correspondiente, colapsa con los fueros de los Intendentes y de los Comisionados Municipales. Para hacer oír su voz se están insertando en las redes sociales existentes, de alcance nacional e internacional y organizando otros locales, con objetivos específicos y concretos.

Pasando al segundo nivel de legitimación Social de Berger y Luckmann (op. cit.: 195), los fundantes apelan a las rutinas y tradiciones para bloquear un posible desplazamiento de los principios ya instituidos, ruta que viabiliza el esbozo de las peculiaridades cada Centro. El Taller Especial (Universo A), no se ha planteado históricamente como meta una revisión exhaustiva de la teoría un tanto segregacionista que ha caracterizado a la Educación Especial en general y se salvaguarda con algunas innovaciones, conservando sus prácticas interrumpidas por pequeñas crisis con resolución superficial (Pérez del Viso de Palou, R. 2004: 77), porque los profesionales tienen problemas, no ya con los fundadores sino con las autoridades, para acordar que sean instituciones independientes de las escuelas especiales primarias.

El Centro Municipal del interior (sub-Universo B-1) no se despega de su idea primigenia sobre las “Amas de Casa” e incrementa la rigidez de sus hábitos, buscando su perdurabilidad en el tiempo. La Dirección expresa a los investigadores y profesionales que necesitan nuevas perspectivas y apoyo para mejorarla. Sin embargo estas palabras son más una expresión de deseos imposibles, porque están convencidos que tarde o temprano perderán sus puestos de trabajo o al menos, su pseudo condición de docentes.

En el sub-Universo B)-2, Escuela Laboral, se planteó tiempo atrás, la revisión de su organización y búsqueda de nueva teoría pero, por múltiples factores estuvo intervenida varios años, al final de los cuales las transformaciones ocurridas son menores, tales como inscribir varones, exigir certificado primario para el ingreso, instalar taller de peluquería y manicura con amplia aceptación de los postulantes. Impuso mayores exigencias para designar docentes (por lo menos con título secundario y algún oficio aprendido en Centro o Escuela Laboral, no solamente idóneos como en los oficios de la etapa anterior), con eliminación de las materias culturales, alegando que no se justifica por cuanto no son secundarios, pero tampoco entregan certificados que validen las competencias laborales. En

el mejor de los casos entregan “certificaciones honoríficas” sin habilitaciones laborales. (Pérez del Viso de Palou R. 2004: 77). Los/as peluqueros y manicuras, consiguen trabajos informales en sus barrios de residencia, al igual que las reposteras. Los/as de cocina, venden informalmente comidas en las calles o en las fiestas civiles y populares. Curiosamente en la Semana del Estudiante del mes de septiembre, no concurren a clases, porque no son alumnos de escuela primaria.

El Centro Técnico Profesional (Universo C) continúa con intenciones específicas de brindar una formación técnica para ingresar al campo laboral pero es derivado a los Regímenes Especiales, que hasta tres años atrás funcionaban conjuntamente con la Coordinación de Jóvenes y Adultos fuera del sistema formal. En consecuencia, se ve obstaculizado para encontrar el rumbo y concretar sus aspiraciones.

Pasa por un período de aletargamiento del que resurge vitalizado, considerando a las crisis como espacios de replanteos y crecimiento. Dada la imposibilidad de emisión de certificados válidos para el ámbito laboral, ingeniosamente busca legitimación externa. En el caso de las capacitaciones de Electricidad, obtiene algunas pasantías en EJESA (empresa provincial de distribución de energía) y para la evaluación final, participa un profesional electricista de la misma, ocurriendo que a los mejores alumnos los toma como empleados para su plantel. Algo similar ocurre con los cursos para Gasista, en cuyo caso la legitimación externa es buscada en la empresa GASNOR, pero no sucede lo mismo con otras capacitaciones, como cuando se trata de los motores para motos.

Respecto al Universo D), las capacitaciones que les están brindando tanto la universidad como otros Programas de distintas dependencias, comienzan a introducir teorías sobre su hacer productivo, que no entra en confrontación con los técnicos, salvo en un aspecto bromatológico clave, cual es la pasteurización de la leche y del queso, y el estacionamiento de los mismos. Las otras facetas productivas son asimiladas por cuanto no les representan contraposición con su modo de producción, que incrementan y se favorece la venta de la misma, aceptando entonces las otras Buenas Prácticas de Manufactura (B.P.M.), mientras los biólogos de la Universidad están investigando la pasteurización con productos caprinos, para que no se pierda el flavor del queso al emplear los elementos que se utilizan para el queso bovino. Otro avance importante es que han solicitado capacitación en costos, lo cual es indicativo de que están interesados en pasar del autosustento a una pequeña comercialización rentable.

Volviendo a los Niveles de legitimación de las Instituciones (Berger y Luckmann op. cit.: 122, 123), corresponde señalar que la legitimación que no es indispensable en la primera fase, porque es

evidente en sí misma para los que la crearon, comienza a ser necesaria “(...) inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación”, lo que tiene lugar en la segunda fase. Ambos niveles son diferentes pero en la práctica están solapados unos con otros. Las objetivaciones lingüísticas son las que pueden explicarlo con fundamento, pero todavía apelan a leyendas, cuentos populares y versiones poéticas. Las proposiciones teóricas siguen siendo rudimentarias, pero contienen esquemas explicativos respecto a determinados grupos de significados. Ya en el tercer nivel se exigen cuerpos teóricos de conocimientos diferenciados, elaborados por especialistas que se independizan de lo que realizan las instituciones. Esta libertad de pensamiento corresponde a una investigación científica sobre cada temática. En caso del Universo A), las Cátedras y Facultades Universitarias de Educación Especial están en pleno debate y análisis de los mismos, apoyados por políticas nacionales e internacionales, sin tener relación directa con los profesores de los Talleres.

Los Universos B) (Escuelas Laborales 1 y 2), C) Centro Profesional y D) Comunidad Aborigen han sido y son estudiados en las universidades y cuentan con el aval de decisiones políticas contenidas en la Ley Nacional de Educación (2006) la cual plantea para todos la obligatoriedad de la educación secundaria y desde ambos espacios se están instrumentando Planes y Programas la mayoría de los cuales se encuentran en vías de organización. Los universos C) Centro Profesional y D) Comunidad Aborigen productiva cuentan además con la Ley Nacional de Educación Técnica (2007) que a través del INET, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, tienen otras opciones para las instituciones cuyos alumnos se capacitan para el trabajo o ya están trabajando.

En este sentido, la Comunidad Aborigen, mira con asombro una oportunidad muy fuera de sus expectativas, porque unos pocos de sus integrantes de edades cronológicas entre 18 y 29 años han podido inscribirse para obtener en dos años, una certificación oficial de bachillerato técnico a distancia con tutorías presenciales en una población vecina. En este caso la Universidad Nacional de Jujuy es la que garantiza su capacitación para que mejoren las calidades de sus producciones agropecuarias.

Siendo procesos complejos que se influyen desde el exterior, según el estatus que porta cada uno y desde la subjetividad individual, a través de la interacción con el otro y con el grupo, se observaron dos sectores bien diferenciados en los docentes de los universos A), B) y C). Aquellos cuya praxis deviene de una formación empírica adquirida más por los años de experiencia en un oficio, que por la jerarquía de la capacitación que pueden haber recibido en algún curso informal, como sucede en los docentes de los Universos A) y B). Por otra parte están los que tienen titulación

técnica industrial de nivel medio y buena formación, que valorizan el soporte teórico de sus estudios y resultan muy eficientes a la hora de preparar operarios oficiales técnicos en los diferentes oficios (Pérez del Viso de Palou R., :64).

Los distintos estatus docentes producen representaciones dispares sobre la pertinencia de los contenidos a enseñar y las futuras posibilidades de inserción en el mundo del trabajo. La fuerte desocupación que azotó el país una década atrás, por un efecto negativo acortó las distancias porque la desesperanza a causa del cierre de numerosas fuentes de trabajo, restó autoestima a los docentes mas preparados, nivelándolos hacia abajo con los empíricos y conjugó la representación de que los alumnos que allí concurren, seguramente no lograrán inclusión laboral. Las prácticas y la propia vida escolar, así como están estructuradas por el orden simbólico, también están en mayor o menor medida consolidadas en tramas al modo de telarañas, que deben ser despejadas, porque inciden en el imaginario educativo-laboral de los Centros (Sofán N y Pérez del Viso de Palou, R., 2004: 164, 165).

El cuarto Nivel de legitimación de las Instituciones está conformado por los universos simbólicos de significación cuyas temáticas y conclusiones no son las de la experiencia cotidiana. Por lo tanto, la legitimación social depende del lugar simbólico en el que fueron inscriptos, desde su condición de grupos subalternizados. Si bien el talón de Aquiles de las instituciones laborales para marginales es la deslegitimación a las que están sometidas, se encuentra latente una opción inmejorable para reformulaciones innovadoras, que en vez de cobijarse en deslegitimidades y permisividades concedidas a los desacreditados, se suban al desafío que tienen los incluidos, para facilitar la aceptación social esperada (Pérez del Viso de Palou, R. 2005: 125).

La educación inclusiva es la respuesta natural que las instituciones tienen el deber de ofrecer a la diversidad de su alumnado. Al decir de López Melero (2004: 18) “no es un método didáctico ni un proyecto de investigación, sino que es una nueva forma de convivencia (...)”. Solo es posible pensar con propiedad en una educación inclusiva cuando se admite que la diversidad es un valor y una gran promotora de la innovación y el cambio. Esa será la instancia para que en el imaginario colectivo comiencen a destellar otros valores y a disminuir el poder del estigma.

La necesidad de dar cabida a las distintas modalidades de aprendizaje de los jóvenes, concita la creatividad de los actores educativos y laborales en juego, representando una salida fructífera como parte de la revisión permanente de las prácticas docentes para que se modifiquen desde lo interno, tanto los docentes, como los alumnos. Todos los integrantes de la comunidad la construyen y

reconstruyen creando significaciones que una vez internalizadas establecen los límites de la legitimidad, siendo cada uno causa y efecto a la vez, de la producción social.

La mediación cultural de las instituciones tiene la capacidad de saturación de ideas y en ese contexto es menester definir las utopías que además de ser razonables, respondan a criterios de valoración ética, científica y productiva, acotando cuales son las normas que al actuar por proximidad o conexión generan derechos, responsabilidades, limitaciones y también discriminaciones.

En relación a la equidad y la justicia, Fernández Lamarra, (2010: 157) reafirma que “desde una perspectiva imprescindible (...) deben atenderse prioritariamente y de manera innovadora los requerimientos de los sectores sociales pobres (...) para superar la fragmentación existente, promoviendo una convergencia educativa en el marco de una alianza estratégica para poder construir una comunidad latinoamericana”.

A modo de conclusión

Las investigaciones de universos juveniles en una educación comparada dan cuenta que las instituciones de capacitación para el trabajo que durante tanto tiempo estuvieron desvinculadas de los niveles educativos obligatorios de la educación formal, tienen en estos momentos un marco legal y normativo que las articula, con lo cual se acortan las brechas que las separaban. Esto solo será insuficiente para modificar su legitimación en los universos simbólicos de la comunidad pero constituye un paso trascendental en el interjuego de múltiples y nuevas relaciones al interior de cada una de las Escuelas o Centros juveniles de capacitación para el trabajo, las cuales se ven obligadas a reconstruir su identidad con una visión de futuro educativo y laboral, no prevista hasta el presente. También las posiciona de otra manera ante los jóvenes que han cursado el nivel secundario en las instituciones creadas con esa finalidad. Las articulaciones a distancia, que surgen para completar el nivel medio representan en su estructura, una innovación que demanda apoyo tutorial para su efectividad, porque los alumnos se enfrentan a las marcas de sus biografías y a huellas de las tradiciones familiares, en las que no estaban contempladas estas trayectorias.

La emergencia de entornos tecnológicos es también potencialmente transformadora porque facilita cambios en la organización, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una ruptura con enfoques didácticos en ejecución, para poder pensar la construcción del conocimiento desde un lugar que habilita nuevos formatos de contenidos en escenarios reales o virtuales pero poniendo

énfasis en las habilidades cognitivas que los jóvenes necesitan para trabajar y para integrarse activamente en sus comunidades.

Ahora bien, lograr una certificación de estudios secundarios, es solo una base para reconstruir la identidad descalificada, porque existe consenso en que como espacio de formación, la escuela media está atravesando fuertes crisis y se cuestiona su pertinencia. Por ser las identidades juveniles muy frágiles, sobre ellas se descargan problemáticas sociales que exceden su accionar, careciendo de estrategias aptas para abordarlas.

Vale decir, que el futuro de los jóvenes investigados no se agota en este tramo, porque lo que busca es la transformación de la realidad subjetiva. Vivir en sociedad, desde un lugar de mayor legitimación, ya implica un proceso continuo de modificación de la realidad subjetiva, porque los roles tienen una función re-socializadora que se hace realidad cuando existe una estructura plausible de significados compartidos para una nueva construcción identitaria.

Este proceso abre puertas a un pensamiento divergente sobre algunas ideas fuerzas, tales como que la reflexividad es efectiva para modificar el significado de un concepto, siendo eficaz para extender esas ideas a otros miembros de la comunidad. A su vez, una mayor participación de los actores institucionales en las estructuras organizativas, alienta a los jóvenes a una acción más comprometida y las argumentaciones contrapuestas que aparecen generan tensiones, que para su resolución permean otras miradas, para afrontar las dinámicas que movilizan las convulsionadas problemáticas sociales en un mundo globalizado y con tendencia homogeinizante.

Bibliografía

- Adair, John 2007. “Desarrolle su capacidad de liderazgo”. Barcelona: Gedisa.
- Barilá, María Inés. 2006. “Ser alumno hoy: algunos aportes para la formación del sujeto adolescente en el nivel medio”. En: Educación, lenguaje y sociedad. Directora Campagno. General Pico: Miño y Davilay. U.N.L. Pampa
- Berger Peter y Luckmann Thomas 1993. “La construcción social de la realidad”. Buenos Aires. Amorrortu.
- Busquets Sivia y Mamaní Fani. 2005. “Las dos caras del espejo”. En: Capacitación de jóvenes para el trabajo. Legitimidad y acreditación. Pérez del Viso de Palou Rosa et. al.. San Salvador de Jujuy: EDIUNJU. REUN
- Congreso Nacional. 2006. “Ley de Educación Nacional N° 26.206/6. Buenos Aires. Boletín Oficial.
- Congreso Nacional 2005. Ley Nacional de Educación Tecnológica Buenos Aires. Boletín Oficial
- Convención Nacional Constituyente. 1994. “Constitución Nacional”. Santa Fe. Ed. Oficial
- Coulon, Alain. 1998 “La Etnometodología”. Madrid. Cátedra.
- Delors, Jacques comp.1996. “La educación encierra un tesoro”. Paris. UNESCO
- Ezcurra, Ana María 2011. “Masificación y enseñanza superior, una inclusión excluyente”. En: La democratización de la educación superior en América Latina. Comps. Fernández Costa de Paula. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra Norberto 2010 “Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina”. Mexico: ANUIES.
- Goffman Erwing. 1998. “Estigma. La identidad deteriorada”. Buenos Aires. Amorrortu.
- Goleman Daniel. 2007. “La inteligencia emocional” Buenos Aires Vergara 2ª Ed.
- López Melero, Miguel. 2004. “Inquietudes, interrogantes, preguntas de Argentina”. En: Revista Alternativas. Año IX. N° 34 pags. 17-26. San Luis: Ed. F.H. Ciencias Humanas UNSLU.
- Morin, Edgar 2001. “Introducción al pensamiento complejo”. Barcelona. Gedisa.
- Patrimonio Mundial de la Humanidad “Quebrada de Humahuaca”. 2003. Paris. UNESCO.
- Pérez del Viso de Palou, Rosa, Guerci Beatriz, Aranzamendi Myriam y Vignale, Dora 1997 “De las diferencias y algo más”. S.S. de Jujuy. EDUNJU.
- Pérez del Viso de Palou, Rosa 2004. Trabajadores con o sin trabajo”. En: Revista Alternativas Educativas. Vol. 34. San Luis. Edit. F.C.H.. UNSLU.
- Pérez del Viso de Palou, Rosa, Quero L, et. al, 2004. “Capacitaciones Laborales y utopías”. S. S. de Jujuy. EDIUNJU. REUN.

- Pérez del Viso de Palou, Rosa 2009. “Disquisiciones sobre la formación laboral y exclusión social”. En: Representaciones y frustraciones, entre la formación laboral y la exclusión social. Comp. Pérez del Viso de Palou. S. S. de Jujuy: Diversidad cultural.
- Pérez del Viso de Palou, Rosa. 2002. “Mundos diversos: jóvenes de la educación formal y jóvenes de la educación popular”. En: Educar en la diversidad. Comps Pérez del Viso de Palou y Jerez. S. S. de Jujuy. EDIUNJU.
- Pérez del Viso de Palou, Rosa. 1997. “Algunas cuestiones acerca de la etnografía”. En: Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 10. S. S. de Jujuy EDIUNJU.
- Pérez del Viso Rosa. 1997. “Que dice la investigación a la teoría de la Educación Especial” Sección 2ª. Comp. Pérez del Viso de Palou. S. S. de Jujuy. EDUNJU
- Pérez del Viso de Palou Rosa y Maldonado Silvina. 2010. “Transferencia científica a micro producción agroindustrial” En: VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. P.U.C.P. Lima: noviembre, inédito.
- Pérez Lindo, Augusto (2010). “Para qué educamos hoy”. Buenos Aires: Biblos.
- Perlo, Claudia. 2004. “Pedagogía intercultural: Un espacio de encuentro”. En: Diversidad cultural y fracaso escolar. Sagastizabal Directora. Bs. As. NOVEDUC
- Quero, Luis y Florit Estela. 2009. “Educación Intercultural”. En: Representaciones y frustraciones, entre la formación laboral y la exclusión. Comp. Pérez del Viso de Palou. San Salvador de Jujuy. Diversidad Cultural.
- Rinaudo, María Cristina. 2009. “Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia”. En: Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 4 – Nº 3. Río Cuarto. UNRC.
- Rus J. 1992. “La actitud teórica en las Ciencias de la educación”. En: Revista Estudios Sociales. Análisis y propuestas”. Vol. 71. Santiago de Chile.