

*Serie de Aprendizaje*

No. 2

# ENTRANDO AL MUNDO DEL TRABAJO:

Resultados de Seis Proyectos *entra 21*

Javier Lasida y Ernesto Rodríguez

Junio de 2006



Preparando a los Jóvenes para Entrar  
al Nuevo Mundo del Trabajo



International Youth Foundation®

### **Fundación Internacional para la Juventud (IYF)**

IYF se creó en 1990 con el fin de promover mayor atención a la importancia del desarrollo positivo de los jóvenes a nivel mundial, y para aumentar la inversión de recursos financieros, técnicos, y humanos hacia programas que impacten sobre la vida de los jóvenes en donde viven, aprenden, trabajan, y se divierten. Hoy la Fundación opera en 70 países y territorios en colaboración con los sectores de gobierno, empresa privada y sociedad civil, con quienes comparte el deseo común de mejorar las condiciones y perspectivas de la juventud.

### **Los Autores**

*Javier Lasida* es licenciado en Ciencias de la Educación y tiene un Masters en Ciencias Sociales. Se desempeña como Director del Departamento de Educación y Profesor de Políticas Sociales de la Universidad Católica y como Consultor de la empresa consultora GAMA en Uruguay. Tiene experiencia en el diseño, gestión y evaluación de políticas y programas educativos y de formación profesional en varios países de la región, trabajando tanto para gobiernos, ONG, como para distintos organismos internacionales. Es autor de varios artículos y libros sobre temas relacionados con la educación y el empleo juvenil.

*Ernesto Rodríguez* es sociólogo y Director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU), Coordinador del Portal de Juventud de América Latina y el Caribe ([www.joveneslac.org](http://www.joveneslac.org)), también Asesor a Organismos Gubernamentales y No Gubernamentales en diversos países de América Latina y Consultor de las Naciones Unidas, del BID y del Banco Mundial, en Políticas Públicas de Juventud y Desarrollo Social. Es autor de numerosas publicaciones en su especialidad.

*Entrando al Mundo del Trabajo: Resultados de Seis Proyectos entra 21*, es la segunda publicación de la Serie de Aprendizaje del programa **entra 21**. Se publica con el apoyo financiero del Fondo Multilateral de Inversiones (MIF) y la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos (USAID).

© 2006. International Youth Foundation (IYF). Todos los derechos reservados. Las opiniones expresadas en este reporte son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan las de la Fundación.



International Youth Foundation®



## Presentación

Desde su fundación en 1990, la Fundación Internacional para la Juventud (IYF), ha promovido una estrategia de desarrollo juvenil que valora el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes, para que lleguen a ser ciudadanos comprometidos y productivos. Entra 21 es una parte integral del trabajo de IYF, proporcionando habilidades para la vida, capacitación técnica y apoyo a jóvenes en desventaja entre los 16 a 29 años en América Latina y el Caribe. La iniciativa espera capacitar 19.000 jóvenes y colocar en trabajos al menos un 40% de ellos. Las experiencias y resultados de los seis primeros proyectos entra 21 son la base de esta publicación.

Gracias al generoso aporte del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del Banco Interamericano de Desarrollo, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y otros donantes, IYF esta aprendiendo de y con los 35 proyectos entra 21 financiados en Latinoamérica. Nuestra meta es compartir lo que hemos aprendido con otros programas, donantes, personas e instituciones involucrados en la formulación de políticas públicas, de modo que la calidad y la escala de los programas de empleo para jóvenes continúen creciendo en la región y aun mas allá de sus fronteras.

Esta publicación representa un salto cualitativo en nuestros esfuerzos por aprender de los proyectos entra 21. Por tratarse de un estudio de otros estudios, o sea un meta-análisis, contiene información sobre resultados y un análisis comparativo de seis proyectos entra 21 en seis países de América Latina. Abarca además otras dimensiones del modelo entra 21, desde los arreglos institucionales que las agencias ejecutoras forjaron, hasta las estrategias implementadas para insertar a los jóvenes en empleos dignos. Esperamos que tanto las personas que ejecutan programas de empleo juvenil, como los analistas y personas que formulan políticas, encuentren en esta publicación ideas y recomendaciones relevantes y valiosas.

En nombre de la IYF quisiera expresar nuestra gratitud a los autores, Javier Lasida y Ernesto Rodríguez, dos personas de larga trayectoria en el tema de empleo juvenil, a los evaluadores locales y el personal de la Asociación Ágape de El Salvador, Alternativa de Perú, Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa - COSPAE de Panamá, Centro de Información y Recursos para el Desarrollo - CIRD de Paraguay, Instituto Superior de Agricultura - ISA en la Republica Dominicana, y a la Fundación Cultural Quipus en Bolivia.

William S. Reese  
Presidente y CEO  
International Youth Foundation

# **Entrando al Mundo del Trabajo:**

Resultados de Seis Proyectos entra 21

Javier Lasida y Ernesto Rodríguez

International Youth Foundation™

## ÍNDICE

Presentación	i
Resumen Ejecutivo	1
Introducción	6
I. entra 21: Caracterización Inicial del Objeto de Estudio	7
II. La Inserción Laboral de Jóvenes como Desafío	16
III. Las Organizaciones y sus Estrategias de Intervención	25
IV. Principales Resultados Obtenidos	38
V. Aprendizajes a Partir de Similitudes y Diferencias	51
VI. Conclusiones y Recomendaciones Finales	73
Referencias Bibliográficas	77
Anexo1: Estadísticas sobre Educación Superior en América Latina	85

## Resumen Ejecutivo

### *Caracterización del Programa*

El Programa entra 21, una iniciativa de la Fundación Internacional para la Juventud (IYF) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) administrado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), junto con otros donantes, tiene como propósito mejorar la empleabilidad de jóvenes latinoamericanos en desventaja, a través de la formación en tecnologías de la información.

Ha apoyado 35 proyectos, de uno a tres años, en 18 países, alcanzando a la fecha a 19.332 jóvenes con una inversión total estimada en 27 millones de dólares. La tasa de deserción ha sido entre el 10 y el 15%.

El Programa se ha desarrollado a través de un conjunto de criterios y componentes comunes a los proyectos aprobados. Ha implementado cursos cortos, basados en estudios de demanda de ocupaciones que exigen el uso de TIC. Los cursos son integrales, incluyendo capacitación con énfasis práctico, componentes dedicados a las “habilidades para la vida” y a la orientación para buscar y mantener trabajo, refuerzos de las competencias básicas y en algunos de los proyectos, en competencias emprendedoras. Todos ellos incluyeron pasantías, que si bien formaron parte de la formación, se realizaron después de terminada la fase en aulas, en la mayoría de los casos.

### *El estudio*

Cada proyecto entra 21 es sometido a una evaluación externa, que consiste en encuestas a una muestra representativa de una cohorte de egresados, normalmente la primera; complementadas por grupos focales con los propios egresados y encuestas a los empleadores.

El presente estudio surge de la comparación de seis de esas evaluaciones externas, correspondientes a los proyectos de Ágape en El Salvador, Alternativa en Perú, el Centro de Información y Recursos para el Desarrollo (CIRD) en Paraguay, el Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa (COSPAE) en Panamá, el Instituto Superior de Agricultura (ISA) en República Dominicana y Fundación Quipus en Bolivia. Se trabajó con las bases de datos de los proyectos, con las encuestas a egresados y a empleadores y se realizaron entrevistas a los equipos técnicos a cargo de los proyectos.

Se considera que los resultados obtenidos por estas primeras cohortes de egresados se mantuvieron y mejoraron con las siguientes, en tanto la metodología de trabajo se mantuvo realizándole mejoras en aspectos parciales, se capitalizaron las redes de vinculación con los empleadores que demandaron una “inversión” inicial para las primeras inserciones y salvo en un país, República Dominicana, no se verificaron cambios significativos en el contexto económico y laboral.

### *La inserción laboral de los jóvenes como desafío*

Prácticamente desde que se llevan estadísticas rigurosas sobre el mercado de trabajo en la región, al menos desde los años setenta del siglo pasado, los jóvenes son alrededor de la mitad de los desempleados y subempleados, más allá de las coyunturas de crisis o expansión económica, afectando aún más a las mujeres que a sus pares varones. Resultan mayoritariamente relegados aquellos que pertenecen a familias en situación de pobreza y los pertenecientes a grupos étnicos históricamente discriminados como son los indígenas y afrodescendientes. La desocupación juvenil constituye un costo de ingreso al mercado laboral, que es consecuencia de las desarticulaciones entre formación y empleo y de las insuficiencias de información en el mercado laboral. Las políticas que tradicionalmente han procurado responder al problema han resultado ineficaces. En las últimas décadas han aparecido nuevos programas de capacitación laboral, que han sido rigurosamente evaluados y que en general muestran buenos resultados, pero con coberturas muy limitadas.

A la vez importa considerar que las transformaciones propias de la economía y la sociedad de la información incrementan las oportunidades para los jóvenes, que tienden a usar las TIC más frecuente y eficazmente que las generaciones anteriores.

### *Los jóvenes y los proyectos estudiados*

Los seis proyectos en conjunto trabajaron con 2.890 jóvenes, más de los mitad de los cuales tenían entre 20 y 24 y una cuarta parte entre 25 y 29 años. En conjunto muestran una distribución equitativa entre hombres y mujeres. La mayoría de los jóvenes tienen entre secundaria completa y primeros años de terciaria, salvo en Perú que se focalizó en egresados de secundaria completa con énfasis en algún oficio técnico.

El Programa y los seis proyectos han logrado responder a una población hasta ahora no priorizada en la formación profesional de jóvenes, que es la constituida por los egresados de la educación media, pertenecientes a sectores de bajos ingresos. La experiencia muestra que estos jóvenes, si bien obtuvieron un certificado importante, ello no les resulta suficiente ni para insertarse en un puesto de trabajo, ni para continuar estudiando. La situación en la que se encontraban al ingresar a los proyectos indica que requieren de un apoyo específico para la inserción laboral e incluso para continuar estudiando, que no reciben de la propia educación media.

### *Principales resultados relevados: inserción laboral en trabajos de calidad*

Al ingresar al Programa sólo el 15% trabajaba, mientras que al hacerse el seguimiento de egresados se encontró que el 54% estaba trabajando, y está en los niveles de las mejores experiencias a nivel comparado. La mayoría de los egresados percibe que participar del Programa lo ayudó a buscar empleo y a desempeñarse en el trabajo. Aquellos egresados que no estaban trabajando, por su parte, manifiestan estar buscándolo activamente y transmiten una fuerte motivación en ese sentido.

Los trabajos en los que se desempeñan los egresados son dignos y de buena calidad. Entre 80 y 90% trabajan más de 35 horas a la semana. Los salarios obtenidos mejoraron significativamente a los percibidos por aquellos que trabajaban al inicio, en más del doble en tres de los proyectos. El 80% de los puestos de trabajo se pueden considerar permanentes y, en cuatro de los proyectos, el mismo porcentaje cumple con las obligaciones y los derechos formales. También se registran cambios en las actitudes, primero de mayor confianza en si mismos y, en segundo término, hacia el mercado laboral, respecto al cual expresan objetivos y estrategias personales.

Los empleadores valoran positivamente la capacitación y lo que es más importante, el desempeño de los jóvenes, que lo consideran igual o mejor al de sus otros empleados, seleccionados por otras vías. La mayoría son empresarios del sector de comercio y servicios. En los cuatro países en que los egresados lograron empleos más formales, las empresas en las que se insertaron son más grandes. Respecto a las motivaciones para contratar a los egresados de los proyectos, la mayoría de los empleadores expresaron que respondió a su necesidad de buscar personal capacitado, lo que constituye un indicador de la calidad de las vinculaciones establecidas con ellos desde los proyectos. Otro grupo menor manifestó que su motivación fue el compromiso o la responsabilidad social de la empresa.

### *Los egresados continuaron y volvieron a estudiar y en general mejoraron su integración social*

Los jóvenes egresados entrevistados además de haber mejorado su inserción laboral, también habían incrementado su participación en la educación formal. Se encontró que eran más del doble, el 42%, los egresados que estudiaban, respecto a quienes lo hacían en el momento de ingresar al curso, en el que representaban sólo el 20%. Esto significa que además de la capacitación y el apoyo a la inserción laboral, recibieron de parte del Programa un mensaje y un estímulo a continuar estudiando, a no conformarse con la capacitación recibida. Algunos, el 21%, pudieron combinar ambos roles y estaban trabajando y estudiando. En tanto otro grupo no pudo trabajar o prefirió dilatarlo y optó por continuar estudiando, 25%, lo que significa que procurará ingresar en el mercado laboral en el futuro, en mejores condiciones.

Es interesante analizar los resultados desde la perspectiva de la integración social de los jóvenes. En el momento de ingresar a los proyectos más de dos terceras partes de ellos no estudiaban, ni trabajaban. O sea no tenían un rol social claro e incluso una parte de ellos comenzaba a no creer en sus posibilidades, en tanto además de no trabajar ni estudiar, tampoco estaba buscando trabajo. Entrevistados los mismos jóvenes varios meses después de egresar de los cursos, menos de una cuarta parte no trabaja, ni estudiaba y entre ellos todos estaban activamente buscando un empleo.



### *Principales aprendizajes e innovaciones de los seis proyectos*

Los proyectos se basaron en las mejores prácticas de formación laboral de jóvenes en la región, confirmándolas y profundizándolas. Por lo tanto las estrategias desarrolladas por los seis proyectos, fueron similares en sus características principales, en tanto respondieron a las orientaciones y criterios del Programa. En síntesis se puede afirmar que mostraron capacidad para responder a dos demandas exigentes, las de los jóvenes excluidos y las de los empleadores con posibilidades de contratarlos.

Para ello los cursos articularon sus diferentes componentes, en intervenciones que atendieron al joven en el conjunto de sus necesidades, posibilidades y objetivos. En especial fue importante que trabajaran explícitamente los sentimientos y actitudes del joven, tanto frente al curso, como frente al trabajo.

En la implementación de los cursos se establecieron relaciones personalizadas, “a medida” de los proyectos con las empresas. La primera y principal herramienta para desarrollarlas fueron las pasantías, que constituyó un componente articulado y que formó parte de la estrategia de formación. A través de ellas se logra que el trabajo se convierta en un ámbito y sobre todo un recurso para la formación.

Importa señalar que un análisis especial respecto a la correlación entre horas de pasantía (desde 80 a 357) e inserción laboral, mostró que las pasantías contribuyen a la inserción laboral independientemente del número de horas que tengan.

Algunos de los proyectos innovaron en el momento de la realización de la pasantía, al implementarla en una modalidad de alternancia con la formación en la institución educativa (por ejemplo yendo un día a la empresa y al siguiente a la escuela y así sucesivamente). La experiencia muestra la gran potencialidad formativa y la riqueza de herramientas didácticas que ofrece esta modalidad, que consiste básicamente en realizar la pasantía mientras se reciben clases, integrando ambos momentos y ámbitos formativos.

Para la ejecución se celebraron diversos tipos de acuerdos que posibilitaron capitalizar distintas capacidades de diversas instituciones para la realización de cada uno los proyectos. Los aportes se complementaron, de tal forma que los distintos actores contribuyeron con aquello que mejor hacen.

Otro componente con características innovadoras consistió en el acompañamiento a el/la joven para la inserción laboral. Durante la fase de capacitación y después de culminarla, los proyectos le brindaron a los/las jóvenes distintos tipos de apoyo durante la búsqueda de empleo y, a veces, durante las primeras etapas de desempeño laboral.

También fueron relevantes algunas experiencias de desarrollo de microempresas, a través de las cuales se generaron puestos de trabajo de calidad. Se destacan por los muy escasos antecedentes exitosos en la región, en la promoción de esta modalidad de inserción con jóvenes de bajos ingresos.

## *Conclusiones*

Estos seis proyectos lograron la inserción laboral de jóvenes de bajos ingresos, que se puede estimar que accedieron a mejores oportunidades de empleo. Este logro se complementa con el mantenimiento y el retorno a la educación formal, con lo cual se termina de configurar el impacto del Programa en el mejoramiento de la integración social de los jóvenes.

Entre los factores críticos para la eficacia se destacan las pasantías (donde el estudio muestra que, en general, es preferible que sean de corta duración) y las potencialidades de los vínculos locales construidos entre el centro de formación y la empresa.

El Programa en definitiva constituye un aporte significativo a las políticas públicas dirigidas a mejorar la educación media y establecer vinculaciones entre la formación y la inserción laboral.

## Introducción

Este estudio aborda un análisis comparado de las estrategias de inserción laboral de jóvenes de seis proyectos, desarrollados en el marco del Programa entra 21. Se trata de iniciativas relacionadas con la inserción laboral de jóvenes de escasos recursos, a través del uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), desplegadas en muy diversos contextos geográficos de América Latina y el Caribe, por parte de instituciones sin ánimo de lucro, que pretenden probar nuevas estrategias de intervención, que aseguren equidad de género y cuenten con una colaboración efectiva del sector empresarial, combinando capacitación y experiencias prácticas, a través de cursos técnicos y pasantías laborales.

El primer capítulo presenta las características centrales de esta innovadora propuesta programática y el “objeto de estudio” en el que se centra el resto del informe. El capítulo dos presenta un panorama general sobre la situación y las perspectivas de la inserción laboral y social de las y los jóvenes en América Latina y el Caribe, haciendo un énfasis particular en la presentación de las interpretaciones del desempleo juvenil, eje central del problema que se pretende atacar.

Por su parte, los dos capítulos siguientes, *Las Organizaciones y Sus Estrategias de Intervención y Principales Resultados Obtenidos*, presentan las estrategias de intervención de los seis proyectos analizados, así como los principales resultados obtenidos durante la primera etapa de su implementación. Para ello, se utilizan intensamente las Evaluaciones Externas realizadas en cada caso, de las cuales se recogieron datos estadísticos a través de encuestas realizadas a jóvenes y empresarios.

El capítulo, *Aprendizajes a Partir de Similitudes y Diferencias*, resalta los elementos más destacables desde el punto de vista de los aprendizajes, especialmente, los evidentes impactos logrados en términos de empleabilidad juvenil.

Finalmente, en el último capítulo incluimos las principales conclusiones del estudio comparado, destacando los itinerarios recorridos por las y los jóvenes participantes en materia de inserción educativa y laboral, los aciertos metodológicos con los que se trabajó, y los principales desafíos que se deberán encarar en el futuro, aprovechando al máximo las oportunidades del entorno nacional e internacional en estos dominios.

Agradecemos a Laura Noboa por el calificado apoyo brindado en el procesamiento de las bases estadísticas utilizadas, y a la IYF por la oportunidad brindada para participar en esta enriquecedora experiencia, agradeciendo en particular a Susana Pezzullo, por su confianza, entusiasmo y apoyo permanente. Esperamos contribuir con este aporte a la expansión y consolidación de entra 21 en el futuro.

## I. entra 21: Caracterización Inicial del Objeto de Estudio

### *Características Generales del Programa*

La Fundación Internacional para la Juventud (IYF) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del Banco Interamericano de Desarrollo, en asociación con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y otros donantes, han sumado esfuerzos para contribuir con la preparación de jóvenes dispuestos a laborar en empleos generados en campos de la nueva economía en América Latina y el Caribe. Para ello se ha creado el programa entra 21 con el fin de co-financiar proyectos de capacitación para el empleo juvenil en tecnologías de información y comunicación (TICs).

El programa se ha propuesto como objetivo fundamental mejorar la empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en América Latina y el Caribe por medio de procesos de capacitación, formación práctica y de gestión para su inserción laboral en ocupaciones relacionadas con las tecnologías de la información. Las estrategias de intervención del programa entra 21 en un espacio de cuatro años son:

- Apoyo a proyectos locales mediante la capacitación de jóvenes en habilidades para la operación de TICs y asistirlos en la búsqueda exitosa de empleos.
- Creación de alianzas entre organizaciones sin ánimo de lucro, gobiernos y empresas para responder a las necesidades de capacitación en TICs y empleo en la región.
- Identificación, documentación y divulgación de experiencias exitosas en capacitación, inserción laboral y de colaboración entre las organizaciones exitosas.

Desde la operación de los proyectos se proveerá capacitación en competencias laborales a por lo menos 12.000 jóvenes entre los 16 y 29 años de edad que hayan terminado sus estudios de secundaria.<sup>1</sup> También recibirán acompañamiento por parte de las Agencias Ejecutoras (AE) en la fase de la inserción laboral.

Entra 21 aporta donaciones y asistencia técnica a organizaciones sin ánimo de lucro en América Latina y el Caribe. Las donaciones son entregadas a organizaciones que ejecutan proyectos de capacitación e inserción laboral dirigidos a jóvenes, a quienes imparten habilidades en TICs, capacitándolos para trabajar con computadoras, Internet, otras tecnologías y equipos utilizados en el lugar de trabajo. Los proyectos responden a una clara demanda del mercado laboral y enseñan las habilidades necesarias para que las y los jóvenes capacitados encuentren y conserven un empleo, mejorando paulatinamente su calidad de vida.

Entra 21 utiliza una metodología específica y ha elaborado herramientas que permiten reconocer permanentemente el contexto local que se quiere afectar con cada uno de los proyectos. Las propuestas son elaboradas sobre la base de guías (presentación de propuesta preliminar, propuesta definitiva y presupuesto) que permiten en todo momento establecer nexos con las necesidades de cada región. Un aspecto importante en este sentido es la exigencia de basar la propuesta en estudios de mercado (fuentes primarias y secundarias) que le den

---

<sup>1</sup> A finales de 2005, IYF ajustó esta meta, incrementando el número de jóvenes a beneficiar a 19.000.

sustento a la decisión de invertir recursos en el tema de la formación del recurso humano, que tenga efectivas posibilidades de inserción laboral.

La elaboración de la propuesta está basada en la construcción del marco lógico, que permite de manera participativa involucrar a los directamente afectados por el problema y a las instituciones comprometidas con su desarrollo. La propuesta curricular de los proyectos entra 21 está integrada por un componente de formación y uno de inserción. El primero incluye el adiestramiento en competencias técnicas o específicas, competencias humanas y sociolaborales. Lo complementan cursos de formación para el emprendimiento y la pasantía laboral obligatoria. El segundo incluye servicios de inserción, utilización de sistemas de información e intermediación, preparación de los jóvenes para su ingreso efectivo en el mercado de trabajo o el autoempleo.

A la fecha ha apoyado 35 proyectos, de uno a tres años, en 18 países, alcanzando a 19.332, con una inversión total estimada en 27 millones de dólares. La tasa de deserción ha sido entre el 10 y el 15%.

### *Sistema de Monitoreo y Evaluación del Programa*

Todas las agencias ejecutoras están participando en un sistema único de monitoreo y evaluación diseñado por entra 21. El sistema pretende identificar y promover el uso de mejores prácticas en la capacitación e inserción laboral de las y los jóvenes. El Plan de Aprendizaje de entra 21 también sirve para aumentar el interés y el apoyo a los programas de este tipo y alentar el crecimiento de alianzas involucrando los sectores sin ánimo de lucro, gubernamentales y empresariales.

Los principales temas para el área de aprendizaje de entra 21 son: (a) mejorar la comprensión sobre la efectividad de los proyectos de inserción laboral de jóvenes en desventaja en América Latina y el Caribe; y (b) mejorar la comprensión de los esfuerzos de colaboración eficaces en torno a la empleabilidad y la inserción laboral juvenil entre entidades sin ánimo de lucro y las del sector empresarial.

Una parte del Plan de Aprendizaje se apoya en la recolección de datos a cargo de las propias Agencias Ejecutoras (AE) que se basan en un conjunto de instrumentos específicamente diseñados para tales efectos (encuestas de base y post para el proyecto, los cursos y los jóvenes). La otra parte fundamental para el Plan de Aprendizaje son los estudios de seguimiento (también conocidos como las Evaluaciones Externas).

Un insumo fundamental para determinar la efectividad de los proyectos son las evaluaciones externas. Este meta-estudio está centrado en las evaluaciones realizadas a los proyectos en Bolivia, El Salvador, República Dominicana, Paraguay, Perú y Panamá. En cada lugar un/a consultor/a local estudió una cohorte de egresados a principios de 2005, usando el mismo diseño e instrumentos proporcionados por el Programa entra 21 con el fin de tener datos confiables y comparables.

Las evaluaciones se concentran en dos temas principales: la empleabilidad e inserción laboral de los jóvenes egresados y el nivel de satisfacción de los empleadores con los jóvenes que

egresaron de los proyectos entra 21. Los jóvenes encuestados (hasta un total de 120 por proyecto) fueron seleccionados del universo de jóvenes que tenían de 6 a 12 meses de haber completado su capacitación. En este lapso de 6 meses, recibieron apoyo de los proyectos en técnicas y contactos para la inserción laboral.

### *Estudio de Inserción Laboral: Propósito y Cobertura*

La inserción laboral de los jóvenes egresados de los proyectos entra 21, es un aspecto central con respecto al éxito o no del programa regional. Entra 21 ha establecido como meta que no menos del 40 % de los jóvenes que participan en el proceso de formación estarán insertados en un empleo decente usando TICs. Para el área de aprendizaje, es un tema de suma importancia porque de ahí se desprenden los aprendizajes sobre las prácticas exitosas relacionadas con la capacitación integral de los jóvenes, las estrategias de inserción y la formación de alianzas con empleadores.

Este estudio se estructuró en torno a los **resultados e impactos** en cuanto a la inserción laboral y a la integración social de los jóvenes, considerando las diferencias entre los proyectos en cuanto a sus estrategias de intervención y a sus procesos de implementación.

Para ello, nos propusimos abordar y comparar las siguientes dimensiones, organizadas como conjuntos de variables:

- Los **puntos de partida** de los jóvenes, entendidos como su situación en el momento de ingresar al Proyecto.
- Los **arreglos institucionales y las formas organizativas** de cada proyecto, especialmente en los aspectos atinentes a la inserción laboral.
- Las **estrategias de intervención**, considerando sus principales características, en especial, horas de aula y de taller, componentes y modalidades formativas, prácticas laborales, perfil de educadores, formas de acompañamiento, etc.
- El **contexto**, analizando las oportunidades y limitaciones que éste planteó para la ejecución de cada proyecto.
- Los **resultados e impactos** efectivamente logrados.
- La **sostenibilidad de los proyectos y sus impactos en las políticas públicas** dirigidas a la formación e inserción laboral de los jóvenes.

A partir del análisis de estas dimensiones y de los resultados logrados, procuramos identificar **tipos de trayectorias formativo-laborales y de integración social**. Se trató de aplicar una misma tipología a los seis proyectos, con las adecuaciones locales correspondientes, de forma tal de facilitar la comparación entre ellos.

Los tipos de itinerarios deberían formularse, en este sentido, a partir de la interpretación de la información, pero algunas categorías por su relevancia han sido objeto de un análisis particular. Entre ellas se destacan: a) las trayectorias de hombres y mujeres; b) las trayectorias exitosas y las fracasadas respecto a los objetivos del proyecto y a la integración social; c) los itinerarios laborales “móviles” (cambios de empleo, alternancia de empleo y desempleo,

experiencias de trabajo independiente) y los estáticos; d) vinculaciones entre la situación laboral y las otras dimensiones de las vidas de las y los jóvenes.

### *Metodología e Insumos Informativos y Analíticos Utilizados*

Para la concreción de tales propósitos, se recurrió a diversas fuentes informativas y analíticas, incluyendo los documentos y registros de los seis proyectos, los informes de evaluación externa, las bases de datos con la información recogida en el marco de las evaluaciones externas, y la literatura disponible sobre estos temas en la región.

Importa destacar que el análisis de los resultados se hizo identificando caso a caso la situación de cada joven al ingresar al programa, para compararla con la situación relevada en el momento de ser encuestado para el seguimiento de egresados. Por lo tanto existe un control individualizado respecto a la calidad de los seguimientos realizados.

Con las bases de datos, confeccionó cuadros comparados para los seis casos incluidos, así como cruces y aperturas especiales de aquellas informaciones particularmente relevantes. Buena parte de los resultados logrados en este aspecto, se vuelcan en el texto mismo del informe o se incluyen al final como anexos informativos.

Se hizo un estudio especial sobre las pasantías, correlacionando el número de horas de pasantías realizadas con la inserción laboral lograda, a través de una regresión logística.

Respecto a la literatura disponible, importa destacar los informes producidos en el marco del Proyecto de Investigación CEPAL - GTZ sobre Empleo Juvenil, (ver [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl)). En el mismo sentido, fueron de gran utilidad varias de las publicaciones especializadas de CINTERFOR-OIT (ver [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)). Las referencias bibliográficas incluidas al final de este informe, dan cuenta de los materiales consultados en este marco.

Complementariamente, se hizo visitas de terreno a dos de los seis proyectos, en El Salvador y Paraguay. Estas visitas permitieron realizar entrevistas en profundidad con los operadores de dichos proyectos, así como con jóvenes egresados, técnicos de las entidades de capacitación asociadas y empresarios vinculados a la experiencia, lo cual nos brindó insumos de gran valor para nuestro trabajo.

Por ultimo, se programó entrevistas a distancia con los responsables de los otros cuatro proyectos (Bolivia, Panamá, Perú y República Dominicana) para evacuar consultas y recoger información adicional, así como para requerir opiniones y comentarios al respecto.

### *Similitudes y Diferencias de los Seis Proyectos Estudiados*

Los seis proyectos estudiados responden a finalidades comunes y se implementaron a través de estrategias que son similares en varias de sus características principales. De hecho la Fundación Internacional para la Juventud (IYF) realizó estudios y encuentros en los que analizó las mejores prácticas en la formación laboral de jóvenes de bajos ingresos, a partir de las cuáles delineó los criterios y componentes de una estrategia básica (o mínima) de intervención, que alimentó primero el diseño y luego la propia gestión del Programa.

Esa estrategia básica fue una referencia para el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos, a través de dos mecanismos. Primero el aporte de guías y materiales, junto con la orientación y el apoyo brindados por entre 21 a las ONG interesadas en postular una iniciativa. Y, en segundo término, a través del propio proceso de evaluación, en el que se verificó cómo la estrategia de intervención se adaptó a las características locales, tanto de la ONG como de los jóvenes destinatarios, y de las empresas en las que se aspiraba a que éstos se insertaran.

Ello explica que en las estrategias de intervención y en los resultados alcanzados por los seis proyectos no se encontraran diferencias significativas.

A la vez en el análisis de las diferencias en los resultados alcanzados por cada proyecto es difícil identificar cuánto influyen los diversos contextos económicos nacionales e incluso locales. Por ejemplo son países con mayor peso de la economía informal, como los casos de Bolivia y Perú que se analizarán en las Conclusiones. Y también hay importantes variaciones en el entorno cercano, desde proyectos ejecutados en el marco de ciudades grandes y dinámicas, como por ejemplo Lima, La Paz o Santa Cruz de la Sierra, hasta proyectos ubicados en zonas rurales o en poblaciones de menor escala, como por ejemplo los de la República Dominicana y El Salvador.

Las evaluaciones externas se basaron en las primeras cohortes de egresados en 5 de los 6 casos.<sup>2</sup> Los proyectos mostraron, en diversas medidas, haber incurrido un cierto costo inicial de aprendizaje, que se evidenció en la realización de ajustes importantes en las estrategias de trabajo aplicadas con las siguientes cohortes. Es razonable esperar que esos cambios hayan tendido a acercar aún más los resultados en los mejores niveles logrados por los seis proyectos.<sup>3</sup>

En conclusión este conjunto de factores, o sea la homogeneidad de intervenciones y resultados, las diferencias en los contextos y el costo de aprendizaje propio de una primera cohorte, nos llevan a no identificar diferencias en los logros que sean explicables por las diversas estrategias de los proyectos. Por el contrario el estudio muestra la potencia de una estrategia con criterios y componentes similares, en tanto es adaptada a diversos contextos nacionales y locales.

### *Jóvenes Participantes: Características Generales y Específicas*

Los seis proyectos evaluados aspiran a beneficiar a 2,890 jóvenes a través de cursos de capacitación de los cuales, 1,474 deberían insertarse laboralmente. Para lograrlo, se cuenta con una inversión total de US\$ 3,532,06, lo que hace que los costos previstos por joven capacitado asciendan, en un promedio, a US\$ 1,295, al tiempo que por joven insertado laboralmente, los costos ascienden, también en promedio, a US\$ 2,396. (Cuadro N° 1)

---

<sup>2</sup> En el caso ISA, encuestaron a la segunda cohorte.

<sup>3</sup> Cada proyecto enfrenta un “techo” en las posibilidades de inserción laboral, que está determinado por algunos jóvenes que no llegan a adquirir el mínimo de empleabilidad requerida para la inserción laboral y, sobre todo, dado el nivel educativo de estos jóvenes, por aquellos que prefieren dilatar la inserción laboral para continuar estudiando y por las altas expectativas que le imponen a la aceptación de un empleo. Si los proyectos fueran de mayor escala podríamos también enfrentar un techo constituido por la capacidad de absorción del mercado laboral.



**Cuadro N° 1: Metas Fijadas en los Proyectos en Materia de Jóvenes Beneficiarios**

Países	Total de Beneficiarios en Cursos	Total a Insertar Laboralmente	Total a Invertir (en US\$)	Costo por Joven Capacitado	Costo por Joven Insertado
Bolivia	500	250	846.533	1.693,07	3.386,13
El Salvador	480	240	533.312	1.111,07	2.222,13
Panamá	600	480	597.031	995,05	1.243,81
Paraguay	500	180	449.815	899,63	2.498,97
Perú	450	180	613.155	1.402,56	3.406,61
República Dominicana	480	180	492.560	1.026,16	2.736,44
TOTAL	2.890	1.474	3.532.406	1.294,93	2.396,48

La cantidad de jóvenes beneficiarios prevista varía entre 450 (Perú) y 600 (Panamá), con un promedio de 500. Por su parte, las metas de inserción laboral, muestran cifras más homogéneas (alrededor del 40 a 50% de los beneficiarios) con la excepción de Panamá, donde se aspira a insertar laboralmente al 80% de las y los jóvenes participantes. Estas diferencias explican, a su vez, las diferencias en materia de costos unitarios. Lógicamente, como la meta de Panamá es más ambiciosa, sus costos unitarios (en cuanto a inserción laboral) son más bajos, al tiempo que lo contrario sucede en los casos de Bolivia y Perú.

Tomando como referencia la información estadística recogida a través de las Evaluaciones Externas, se puede realizar una caracterización general de las y los jóvenes participantes en estos proyectos. Así, por ejemplo, las cifras del Cuadro N° 2 muestran que las edades de los participantes varían en un entorno que va de los 19 a los 25 años fundamentalmente, aunque existen casos por debajo (desde los 16) y por encima (hasta los 31) de dichas cotas. Las diferencias por países no son significativas, pero destaca el caso de Bolivia (que incluye varios “menores”) y los de El Salvador y Panamá (que incluyen varios “mayores”).

**Cuadro N° 2: Jóvenes Participantes por Edades y Países (%)**

Edades	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
16-19	25,7	1,5	7,8	3,7	4	5,6
20-24	51,2	68,2	43,1	81,5	70	67,7
25 y más	23,2	30,2	49,1	14,7	26	26,7
	100	100	100	100	100	100

Por su parte, la distribución por sexos es bastante pareja, sobre todo en los casos de El Salvador y Perú, pero es notorio el predominio de varones (en una relación de dos a uno) en los casos de Bolivia y Paraguay, mientras que esta relación se invierte en los casos de Panamá y República Dominicana (Cuadro N° 3). Entra 21, en principio, pretendía equidad completa de género, lo cual se ha logrado solo en algunos casos. De todos modos, las diferencias en los otros casos no son tan grandes y se están corrigiendo en las siguientes selecciones de futuros participantes.

**Cuadro N° 3: Jóvenes Participantes por Sexo y Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Femenino	31,7	56,1	65,4	31,8	48	60,6
Masculino	68,3	43,9	34,6	68,2	52	39,4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Por su parte, la gran mayoría de los jóvenes cuenta con estudios post-secundarios, lo cual fue asumido como un criterio de selección. Las cifras del Cuadro N° 4 muestran que una buena parte (entre el 30% en Paraguay y el 65% en El Salvador) tienen “secundaria completa” (son bachilleres) y que otra buena parte, incluso, cuenta con estudios universitarios completos e incompletos. En el caso de Alternativa/Perú importa aclarar que se trata de escuelas técnicas terciarias.

**Cuadro N° 4: Jóvenes Participantes por Nivel Educativo y Países (%) Situación ExAnte**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Primaria completa	1,2	--	--	--	--	--
Secundaria incompleta	13,4	--	1,9	--	--	--
Secundaria completa	47,6	65,2	34,6	29,5	2	57,7
Terciario incompleto (*)	35,4	31,8	44,2	66,6	8	40,8
Terciario completo (*)	2,4	3	19,2	3,8	90	1,4
TOTAL	100,0	100	100	100	100	100

(\*) Incluye institutos superiores terciarios.

En términos de estado civil, la mayor parte de los participantes son solteros o no viven en pareja. Esto es así al menos en las tres cuartas partes de los casos en El Salvador y llega a ubicarse en el entorno del 90% de los casos en Bolivia, Panamá y Paraguay (Cuadro N° 5). Desde este punto de vista, podría afirmarse que se trata de jóvenes que no tienen responsabilidades familiares propias (hijos, por ejemplo) aunque se trata, como veremos, de personas que viven en contextos de pobreza, lo cual implica, de todos modos, obligaciones familiares importantes desde el punto de vista económico.

**Cuadro N° 5: Jóvenes Participantes por Estado Civil y Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Soltero /no vive en pareja	96,3	72,7	88,5	85,3	100	80,3
Casado / vive en pareja	3,7	27,3	11,5	14,7	--	19,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Un indicador indirecto pero importante al respecto, es el número de familiares o allegados con los que convive. En este sentido, las cifras del Cuadro N° 6 muestran claramente que en la mayoría de los casos (con la excepción de Panamá) las y los jóvenes participantes habitan viviendas junto a grupos muy amplios compuestos por entre cinco y ocho personas, existiendo casos donde estos grupos son aún más amplios (con hasta 15 miembros en Perú y hasta 20 miembros en Bolivia, en las situaciones más extremas.

Asimismo, son notorias las diferencias entre países. Mientras que en Panamá entre 2/3 a 3/4 de los jóvenes habitan en familias de hasta 4 miembros, ello ocurre en apenas 1/4 de los casos en Paraguay y Perú, y en cuatro de cada diez en los casos de Bolivia y El Salvador.

**Cuadro N° 6: Número de Personas que Viven en el Hogar de Jóvenes Beneficiarios, por Países (%)**

N°	Bolivia		El Salvador		Panamá		Paraguay		Perú		República Dominicana	
	Trabajan (T)	No Trabajan (N)	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N
1 - 4	39,1	35,0	40,0	42,3	72,0	61,5	28,0	25,0	35,3	25,0	55,0	51,5
5 - 8	46,3	60,0	57,5	50,0	28,0	38,5	70,0	55,6	47,1	50,0	45,0	42,0
9 y +	14,6	5,0	2,5	7,7	0,0	0,0	2,0	19,4	17,6	25,0	0,0	6,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Finalmente, los niveles de ingreso de los hogares a los que pertenecen las y los jóvenes, muestran diferencias importantes entre países, pero en general confirman el perfil de escasos recursos definido como prioritario para la selección de beneficiarios. Aunque se trata de medidas imprecisas (Cuadro N° 7) en su conjunto permiten comprobar que en promedio, las y los jóvenes participantes pertenecen a familias donde el ingreso percibido se ubica en el entorno de los salarios mínimos vigentes en cada contexto.

**Cuadro N° 7: Jóvenes Encuestados por Niveles de Ingreso y País (Rango y media en dólares)**

	Casos	Mínimo US\$	MáximoUS\$	Media US\$	Desvío Standard
Bolivia	49	0,0	800,0	226,1	180,0
El Salvador	58	10,0	200,0	79,0	48,1
Panamá	47	48,0	500,0	184,7	112,0
Paraguay	44	5,3	61,1	31,0	16,7
Perú	39	41,7	750,0	192,9	154,8
R Dominicana	46	17,2	431,0	108,3	84,8

## II. La Inserción Laboral de Jóvenes como Desafío

Para poder apreciar los resultados presentados en este meta-análisis es importante ubicar el programa en el contexto correspondiente, y hacer una caracterización esquemática de la inserción laboral de las y los jóvenes en América Latina.

### *Jóvenes y Mercado de Trabajo en América Latina: Una Asignatura Pendiente*

Prácticamente desde que se llevan estadísticas rigurosas sobre el mercado de trabajo en los diferentes países de la región, las y los jóvenes aparecen netamente discriminados en términos de inserción laboral. Así, desde los años setenta del siglo pasado, las y los jóvenes son alrededor de la mitad de los desempleados y subempleados, más allá de las coyunturas de crisis o expansión económica, y del tipo de gobierno predominante o de la estructura económica del país que se considere.

Los datos proporcionados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son inapelables (ver Cuadro N° 8). Es importante señalar que en el panorama general destacado, las mujeres jóvenes aparecen, en la mayoría de los casos, más discriminadas que sus pares varones. La precaria inserción laboral de las y los jóvenes afecta más marcadamente a quienes pertenecen a familias en situación de pobreza y que cuentan con escasos niveles de capital educativo y cultural. Estas tendencias se refuerzan aún más en el caso de jóvenes pertenecientes a grupos étnicos históricamente discriminados y habitantes de territorios rurales.

Si se comparan los extremos, una mujer joven perteneciente a una familia pobre, con bajos niveles educativos y perteneciente a un grupo indígena o afrodescendiente que habita zonas rurales, está afectada por tasas de desempleo y subempleo cinco y seis veces superiores a la que ostenta un varón de clase media o alta, de raza blanca, habitante de la capital de cualquiera de nuestros países, con elevados niveles educativos y un capital cultural elevado en el seno de su familia de origen y/o pertenencia. Las situaciones son todavía más extremas, las diferencias llegan a ser de diez a uno, si las comparaciones se realizan entre jóvenes y adultos, con estas características polares.

Y más allá de la situación objetiva, las percepciones predominantes van en el mismo sentido. Así, la mayor parte de las encuestas nacionales de juventud conocidas en los últimos veinte años y las respuestas de los gobiernos a un formulario circulado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) el año pasado, muestran con elocuencia que la falta de trabajo es identificada, en ambos contextos, como uno de los principales problemas que enfrentan las nuevas generaciones en casi todos los países de la región, más allá de los énfasis que en cada caso se realizan. Estamos por tanto, ante un problema de primera magnitud, que requiere respuestas innovadoras, pertinentes y oportunas, que permitan la obtención de impactos efectivos en las y los jóvenes latinoamericanos.

*Cuadro N° 8: Tasa Medias de Desempleo Juvenil Urbano por Países y Grupos de Edad (1990-2004)*

PAÍS	1992	1996	2000	2004
<b>Argentina</b>	7,0	17,3	15,1	14,6
15-24	14,5	31,9	27,6	30,9
<b>Bolivia</b>	5,5	4,0	7,5	---
10-19	8,3	7,0	14,7	---
20-29	7,0	---	10,8	---
<b>Brasil</b>	4,9	5,4	7,1	11,9
15-17	14,4	13,0	17,8	39,0
18-24	11,2	10,5	14,7	23,3
<b>Chile</b>	6,2	5,4	9,2	9,2
15-19	12,6	15,0	26,1	28,5
20-24	10,3	12,2	20,1	20,0
<b>Colombia</b>	10,2	11,2	17,3	16,0
12-17	20,7	31,8	33,3	26,4
18-24	18,0	22,0	32,4	28,7
<b>Costa Rica</b>	4,3	6,6	5,3	6,7
12-24	9,3	13,9	10,9	---
<b>Ecuador</b>	8,9	10,4	14,1	11,1
15-24	17,3	20,0	17,4	20,5
<b>El Salvador</b>	6,8	5,8	6,5	6,5
15-24	14,3	13,1	14,3	13,2
<b>Honduras</b>	5,1	6,6	---	---
10-24	6,6	9,7	---	---
<b>México</b>	2,8	5,5	2,2	3,8
12-19	6,9	11,5	5,4	9,5
20-24	4,4	8,8	4,0	7,6
<b>Panamá</b>	18,2	16,9	15,3	---
15-24	37,0	34,8	32,6	---
<b>Paraguay</b>	5,3	8,2	10,0	---
15-19	14,1	29,1	---	---
20-24	7,3	12,6	---	---
<b>Perú</b>	9,4	7,2	7,8	9,7
14-24	15,8	14,9	17,1	15,6
<b>Uruguay</b>	9,0	11,9	13,6	13,4
14-24	24,4	28,0	31,7	33,1
<b>Venezuela</b>	8,1	11,8	13,9	16,1
15-24	13,4	25,4	25,3	26,7

Fuente: OIT (2004) *Panorama Laboral de América Latina y el Caribe 2004*. Lima.

Nota: Las cifras que aparecen en la línea de cada país, son las tasas globales de desempleo, mientras las que figuran en las líneas de abajo (en cada caso) corresponden a los respectivos grupos de edad juveniles. Las cifras de 2004 corresponden al promedio de los tres primeros trimestres, a excepción de las de Ecuador, que corresponden a septiembre

Al mismo tiempo, se notan otros cambios en la estructura de la población activa, que muestran un pequeño descenso en las tasas de participación<sup>4</sup> de los hombres jóvenes y un aumento importante de las tasas de participación de las mujeres jóvenes (ver Cuadro N° 9). Esto ocurre, sobre todo, entre las y los jóvenes de 20 a 29 años y más en el medio urbano que en el medio rural (ver Cuadro N° 10).

**Cuadro N° 9: Tasas de Participación en la Actividad Económica de Jóvenes en América Latina (18 países, por Grupos de Edad y Sexo, promedios simples)**

Año	15 - 19 años			20 - 24 años			25 - 29 años		
	Hombre	Mujer	Ambos	Hombre	Mujer	Ambos	Hombre	Mujer	Ambos
1990	52,4	25,5	38,9	83,8	46,1	64,2	94,8	50,4	71,5
2002	47,7	27,3	37,5	82,5	51,9	66,9	94,2	60,7	76,7
% de Variación	-9,0	6,9	-3,5	-1,5	12,7	4,3	-0,7	20,5	7,4

Fuente: CEPAL - OIJ (2004). *La Juventud en Iberoamérica: Tendencias y Urgencias*. Santiago.

**Cuadro N° 10: Tasas de Participación en la Actividad Económica de Jóvenes en América Latina (18 países, por Grupos de Edad, Sexo y Área de Residencia, promedios simples)**

Sexo	Grupos de Edad	1990		2002		Variación % 1990 - 2002	
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sexos	Ambos 15 - 19 años	36,7	50,3	34,5	46,2	-5,9	-8,1
	20 - 24 años	66,5	64,6	68,0	67,5	2,2	4,4
	25 - 29 años	75,2	65,2	79,1	70,8	5,1	8,6
	15 - 29 años	63,3	60,4	65,4	62,5	3,4	3,3
Hombres	15 - 19 años	45,2	72,2	40,5	63,0	-10,4	-12,7
	20 - 24 años	81,5	93,3	80,0	90,9	-1,9	-2,6
	25 - 29 años	94,5	96,6	93,2	95,2	-1,4	-1,4
	15 - 29 años	78,4	87,5	76,6	84,1	-2,2	-3,9
Mujeres	15 - 19 años	28,9	26,6	28,6	27,9	-0,8	4,9
	20 - 24 años	53,3	35,5	56,7	42,8	6,2	20,4
	25 - 29 años	58,7	35,1	66,6	46,8	13,5	33,5
	15 - 29 años	50,2	32,8	55,2	40,1	9,9	22,3

Fuente: CEPAL - OIJ (2004). *La Juventud en Iberoamérica: Tendencias y Urgencias*. Santiago.

<sup>4</sup> Las tasas de participación en la actividad económica se definen como el porcentaje de la población total que está incorporada a la población económicamente activa (tanto ocupados como desocupados).

## *Enfoques Interpretativos Predominantes en los Estudios Especializados*

La literatura sobre el tema del desempleo y subempleo juvenil reúne una amplia gama de explicaciones posibles, entre las cuales se destacan algunas particularmente relevantes. Tokman (2003) por ejemplo, destaca que “cuatro son las causas del desempleo juvenil que se identifican con mayor frecuencia: primero, la insuficiencia dinámica de la economía y las características del crecimiento; segundo, las exigencias o expectativas de los jóvenes en relación al empleo esperado; tercero, la insuficiencia de capital humano, tanto de educación como de experiencia; por último, los factores relacionados con la rigidez del mercado de trabajo y en particular, con los costos de contratación y despido de los jóvenes y los niveles de salarios mínimos.”

Sin duda, el elevado desempleo juvenil es en alguna medida *natural*, si se tiene en cuenta que los jóvenes recorren un largo itinerario de "prueba y error" en la búsqueda de una inserción estable en el mercado de trabajo, mientras continúan estudiando, incluso. Ello lleva a "inflar" la demanda de trabajo por parte de los jóvenes, incluyendo a muchos que en realidad no están realmente urgidos por incorporarse al mercado. Igualmente, aún desde esta perspectiva, el desempleo juvenil debe ser considerado como un costo de ingreso, que es consecuencia de las desarticulaciones entre formación y empleo y de la insuficiencia de información disponible sobre el mercado laboral.

También contribuyen a comprender el problema otras explicaciones ligadas a la actitud de los diferentes actores sociales involucrados en la distribución de los puestos de trabajo disponibles. Tres son los aspectos más destacables en este sentido:

- Los empresarios, al realizar una contratación, cuentan con más información sobre aquellos trabajadores que ya cuentan con experiencia, en tanto ante quien busca trabajo por primera vez, se enfrenta a múltiples áreas de incertidumbre. Por lo tanto, sin que tengan necesariamente menos competencia, los jóvenes muchas veces resultan relegados.
- En el caso de los trabajadores sindicalizados, el interés de las luchas reivindicativas está centrado en la defensa de los puestos de trabajo y en la mejoría de las condiciones de trabajo de quienes ya están incorporados al mercado de trabajo y, por tanto, ya están sindicalizados. Se trata, en definitiva, de una postura corporativa, de defensa de los intereses particulares de sus asociados.
- En el caso de los gobiernos, especialmente a través de los Ministerios de Trabajo, por su parte, ha primado una preocupación mayor en relación a los trabajadores adultos, dadas sus mayores responsabilidades al frente de sus respectivos núcleos familiares, que no pueden, bajo ningún concepto, quedar desempleados, porque ello acarrearía graves consecuencias en el conjunto de la familia.
- Por su parte, los propios jóvenes organizados y movilizadas, sólo excepcionalmente reivindican su condición de desocupados, y exigen de un modo u otro más y mejores empleos para sí mismos. Esto ha ocurrido siempre y en todas partes, por lo que no puede suponerse que se trate de un país en particular o una generación en especial, particularmente "apática" o "despreocupada" en torno a estos temas.

En realidad, todo parece indicar que, tal como se ha dicho en varios estudios especializados, los jóvenes parecen guiarse por las dimensiones *simbólicas* de su existencia y no, como en el caso de los trabajadores o las mujeres, por citar solo dos ejemplos, por las dimensiones *materiales*. Así, los jóvenes se movilizan por la paz mundial, la libertad, la justicia, los derechos humanos, la



democracia o la ecología, pero no por los problemas que más directamente los afectan. ¿Y por qué? Seguramente, porque la condición juvenil es la única que se pierde con el paso de los años, lo cual empuja a los jóvenes a preocuparse más por el mundo al que se van a insertar, que por los problemas que los afectan en tanto se mantienen en esta condición "transitoria" (Rodríguez 2002 y 2004).

Si todo esto es así, no resulta extraño que, en el contexto de sociedades donde las prácticas corporativas son determinantes, el desempleo de los jóvenes no sea un problema socialmente asumido como grave. En realidad, si los propios jóvenes no exigen nada al respecto, y el desempleo juvenil no afecta en particular a ninguno de los actores relevantes, desde ningún punto de vista, lo lógico es que el tema sea asumido como "natural", como algo pasajero que se irá canalizando normalmente, con el paso del tiempo. Así ha ocurrido durante décadas en América Latina y, seguramente, en buena parte del mundo.

Últimamente, en cambio, el tema ha comenzado a preocupar a los que toman decisiones y a la opinión pública, sobre todo por las consecuencias que, real o supuestamente, tiene el desempleo en el desarrollo de prácticas delictivas por parte de los jóvenes desempleados, lo cual genera un gran problema de inseguridad ciudadana, que se intenta por todos los medios encarar, en casi todos los países de la región. Desde este ángulo, hay que brindar oportunidades de empleo a los jóvenes, para evitar que desplieguen actividades al margen de la ley, que impactan directamente en la inseguridad ciudadana (Rodríguez 2005a).

En este marco, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, postulan que el desempleo juvenil debiera ser visto como un indicador de vulnerabilidad social, e incorporado como variable en el diseño de programas de combate a la pobreza y como indicador para la medición de los avances que se vayan obteniendo en este marco. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) incluyen una referencia específica al respecto, aunque no se incluyen metas específicas ni mecanismos de medición y verificación al respecto (como sí se hace con casi todos los demás temas incluidos).

Por todo lo dicho, se han ido estructurando iniciativas relevantes en estos dominios (que presentamos más sistemáticamente en las secciones siguientes) sobre todo en el ámbito internacional, entre las que se destacan la creación de una red en el seno de las Naciones Unidas (*Youth Employment Network*) y la realización de dos sesiones de la denominada *Cumbre Mundial sobre el Empleo Juvenil*, a partir de las cuales se han constituido redes nacionales y regionales (redes YES por la sigla en inglés) para el seguimiento correspondiente.

Sin embargo, como veremos enseguida, estas iniciativas no están aportando, por el momento, enfoques interpretativos innovadores en estos dominios, lo cual obliga a tener expectativas más acotadas respecto a los alcances efectivos que puedan tener estas iniciativas en el futuro.

### *Respuestas Implementadas: Logros y Asignaturas Pendientes*

La principal respuesta al problema de la precaria inserción laboral de los/las jóvenes fue, durante décadas, la implementación de los tradicionales *Programas de Aprendizaje*, impulsados monopólicamente desde las Instituciones de Formación Profesional públicas. Típicamente tenía una duración de entre tres y cuatro años, con una alta exigencia de educación previa, y sustentados en el enfoque de la formación dual, basada en la formación simultánea en el aula y en la empresa.

El modelo comenzó funcionando adecuadamente, respondiendo a las demandas de las industrias que florecían en el marco del modelo sustitutivo de importaciones, pero paulatinamente se fue rutinizando y formalizando, concentrando cada vez más tiempo en el aula y cada vez menos en la empresa, distorsionando el planteo original. De todas formas, fue una respuesta exitosa, para el público al que se dirigía aunque excluía a la mayor parte de los jóvenes desde su propia concepción que hizo crisis con los cambios en la dinámica económica general y de los mercados de trabajo en particular (Rodríguez 1995). Estos programas tradicionales de formación continúan vigentes en varios países de la región, pero ya no son la única ni la principal respuesta al desempleo juvenil.

Por ello, desde comienzos de los noventa se están desarrollando varios programas con un enfoque diferente, que cuentan con algunas características básicas comunes:

- (a) están focalizados en jóvenes excluidos, pertenecientes a hogares de escasos recursos, que cuentan con escasos niveles de capital social y en general son desertores del sistema educativo;
- (b) la implementación se realiza a partir de la contratación competitiva de cursos mediante licitaciones a las que acceden instituciones de capacitación públicas y privadas;
- (c) son cursos cortos (de tres a seis meses) que tienen dos componentes básicos, incluyendo el dictado del curso y una pasantía laboral en empresas;
- (d) en algunos se incluyen componentes de formación social y ciudadana, complementaria a la capacitación laboral;
- (e) el Estado se reserva en general el cumplimiento de roles ligados al diseño, la supervisión y la evaluación, renunciando a la ejecución directa; y
- (f) los beneficiarios reciben como incentivo durante su participación en el programa algunos viáticos para cubrir transporte y alimentación básica.

Como puede apreciarse, las diferencias con los Programas de Aprendizaje tradicionales son muy marcadas.

Las evaluaciones de estas iniciativas demuestran que los resultados son más auspiciosos que las modalidades tradicionales conocidas. Comparados con grupos testigos, los jóvenes participantes logran mejores rendimientos, consiguen trabajo con más rapidez, permanecen en sus cargos por más tiempo y mejoran sus ingresos en mayor proporción que los que no pasan por estos programas (en ambos casos compartiendo el mismo perfil social), todo lo cual les brinda una amplia "pertinencia" en términos de enfoque. Adicionalmente, estos programas logran impactos sociales sumamente relevantes, fomentando el retorno al sistema educativo de una buena parte de los jóvenes que participan, mejorando las relaciones de los beneficiarios con sus familiares y con el entorno comunitario y de sus grupos de pares, y potenciando significativamente el capital social con el que estos jóvenes cuentan a los efectos de procesar su

integración social de manera más fluida y dinámica (Gallart coord. 2000, Pieck 2000, Rodríguez 2004b).

La satisfacción que los beneficiarios muestran con la experiencia realizada es muy elevada, aunque los programas parecen seleccionar a los “mejores” entre los beneficiarios definidos, lo que marca una de sus limitantes más evidentes. En la misma línea, otra de las limitantes identificadas se ubica en la falta de sostenibilidad de dichos programas, que, en general, no logran sobrevivir al retiro de la cooperación internacional (el caso de PROJOVEN de Uruguay es una excepción en este sentido). Esto ocurre, en cierta medida, por la propia lógica del programa que, en general, no consolida instituciones públicas para su dinámica operativa, sustentada en el desarrollo de alianzas interinstitucionales heterogéneas que se estructuran y desestructuran en función de la demanda existente.

Por otra parte, los avances en los programas destinados a fomentar emprendimientos productivos para jóvenes han sido más acotados. Aunque no se dispone de suficientes evaluaciones sistemáticas, las evidencias sugieren serias limitaciones en la instrumentación de varios de estos programas, y los más antiguos muestran una falta de articulación entre la capacitación, el crédito y la asistencia técnica para la gestión, lo cual les ha restado eficacia y ha condicionado sus impactos efectivos. Los más recientes, han tratado de articular más y mejor estos tres componentes, diferenciando las microempresas de subsistencia de las microempresas de desarrollo, y al mismo tiempo, tratando de concentrar los esfuerzos en el desarrollo de una cultura emprendedora, más que en organizar programas para combatir la pobreza, que deben ser encarados desde otros organismos y con otras lógicas.

Finalmente, importa destacar que programas como entra 21 han comenzado a desarrollar acciones en el “nicho” de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que es uno de los pocos espacios donde se están logrando importantes niveles de empleo. La construcción de la sociedad de la información, actualmente en marcha a escala planetaria, está ofreciendo grandes oportunidades en el presente y éstas se expandirán aún más en el futuro, lo cual fundamenta claramente este tipo de opciones, en la medida en que las y los jóvenes son protagonistas centrales al respecto.

El supuesto que subyace en este sentido, podría expresarse con facilidad, recordando que los dos ejes estructuradores de la dinámica del siglo XXI, la permanencia del cambio y la centralidad del conocimiento, colocan a la juventud en una situación privilegiada para aportar al desarrollo, en la medida en que los jóvenes están más y mejor preparados que los adultos para lidiar con estas dinámicas. Así, la juventud pasa a ser el segmento de la población cuya dinámica se acompasa naturalmente al ritmo de los tiempos, mientras que lo contrario sucede con la población adulta, para la cual la celeridad de las transformaciones en el mundo de la producción reduce el valor de mercado de su experiencia acumulada y coloca sus destrezas en permanente riesgo de obsolescencia. De este modo, el foco de la dinámica se desplaza a las nuevas generaciones (CEPAL 2000, Rodríguez 2002).

## *Las Iniciativas Internacionales Actualmente en Marcha Como Oportunidad*

Finalmente, en esta apretada presentación del contexto en el que opera entra 21, importa reseñar brevemente algunas de las iniciativas internacionales actualmente en marcha, las cuales colaboran en la creación de un ambiente más propicio para este tipo de programas en el futuro inmediato. Entre otras, importa consignar las impulsadas en el seno de Naciones Unidas, destacando la creación de la *Red de Empleo de los Jóvenes* (YEN por sus siglas en inglés), la realización de dos ediciones (2002 y 2004) de la denominada *Cumbre sobre el Empleo Juvenil* (YES por sus siglas en inglés) y el análisis del tema en la reciente *Conferencia Internacional del Trabajo*. En dicho marco, importa analizar las dinámicas que están generando estas iniciativas, en el contexto específico de América Latina.

En lo que tiene que ver con la Red, importa consignar que fue creada como parte de un acuerdo entre el Secretario General de Naciones Unidas, el Director General de la OIT y el Presidente del Banco Mundial. El YEN fue instalado en 2002, respaldado por una resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, y la misma funciona con el apoyo de la OIT en su calidad de Secretaría Técnica. Esto, a su vez, fue motivado por el acuerdo de los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en 2000 en la denominada *Cumbre del Milenio*, en la que decidieron “elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes de todo el mundo la posibilidad real de encontrar un trabajo digno y productivo” (resolución 55/2 de la Asamblea General, párrafo 20). La Red ha venido operando regularmente, y en dicho marco, algunos países han tenido un particular protagonismo (en América Latina, el caso más claro es el de Brasil).

En este contexto, se vienen analizando las tendencias del empleo y el desempleo juvenil, así como las *buenas prácticas* para mejorar la situación en estos dominios. Asimismo, se ha convocado en dos ocasiones (en Egipto en 2002 y en México en 2004) la denominada *Cumbre sobre el Empleo Juvenil*, para las cuales se prepararon numerosos documentos de trabajo y en cuyo marco se aprobaron importantes resoluciones, tendientes a encarar respuestas más pertinentes y oportunas en estos dominios.

En este sentido, se han ido constituyendo Comités Nacionales interinstitucionales, denominados genéricamente como Redes YES, que reúnen, básicamente, a organismos de la sociedad civil, con una fuerte presencia de jóvenes organizados (especialmente en torno a programas y proyectos de fomento de una cultura emprendedora en las nuevas generaciones). Esto diferencia, en lo sustancial, a las Redes YES de la Red YEN, ya que ésta última está constituida, en lo fundamental, por representantes de los gobiernos. En cualquier caso, ambas redes (YES y YEN) están tratando de articular sus acciones, a los efectos de potenciar los impactos efectivos de las diversas iniciativas en curso.

Por su parte, la Conferencia Internacional del Trabajo fue convocada por la OIT en Ginebra, en junio de 2005, y a la misma asistieron miles de delegados (gobiernos, empleadores y trabajadores) de todo el mundo. El “empleo juvenil” fue uno de los temas centrales de la Conferencia (junto con el relativo al “trabajo infantil”) y fue abordado en base a un Documento de Trabajo (OIT 2005a) que presentó un panorama mundial y un conjunto de prioridades a ser encaradas desde la dinámica de las políticas públicas. Para su redacción, se tuvieron en cuenta numerosos antecedentes acumulados en los últimos años, destacándose el Documento Base

(OIT 2004b) y los Debates (OIT 2005b) de la “Reunión Tripartita sobre el Empleo de los Jóvenes: el Camino a Seguir”, convocada por la OIT en Ginebra en diciembre de 2004.

Los debates procesados (OIT 2005c) muestran la heterogeneidad de situaciones existentes en el mundo, al tiempo que reflejan, también, los diversos enfoques interpretativos y las diversas estrategias actualmente en desarrollo a lo largo y ancho del planeta, pero en general destacan dos constataciones relevantes, comunes a casi todas las intervenciones registradas: por un lado, cierta preocupación (mayor que en el pasado) de los actores sociales que interactúan en el mercado de trabajo (gobiernos, empleadores y trabajadores organizados) en relación a la precaria inserción laboral de las y los jóvenes, y por otro, los enfoques todavía exageradamente genéricos, y por momentos “simplistas,” dominantes, en cuanto a tipo de estrategias a implementar para procurar respuestas pertinentes y oportunas.

El tema del empleo juvenil forma parte de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y que existan mecanismos (YEN y YES) y organismos internacionales (la OIT, en particular), operando en estos dominios, es evidencia, de un avance importante, que habrá que aprovechar y consolidar en el futuro, procurando que las estrategias que se diseñen e implementen, asuman paulatinamente la complejidad de estas dinámicas y cuestionen decididamente las actitudes predominantes en los actores centrales del mercado de trabajo al respecto.

### III. Las Organizaciones y sus Estrategias de Intervención

#### *Características de las Organizaciones Ejecutoras de los Seis Proyectos*

Las organizaciones que llevaron adelante los seis proyectos analizados tienen algunos elementos comunes, pero también muestran diversidad en sus vocaciones, objetivos e incluso culturas organizacionales. El recuadro de la página siguiente, brinda alguna información esquemática, pero conviene realizar algunos comentarios específicos.

Dos de ellas, el Instituto Superior de Agricultura (ISA) de la República Dominicana y Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa (COSPAE) de Panamá, están especializadas principal o exclusivamente en la formación para el trabajo, ambas con peculiaridades respecto a las características mayoritarias de las entidades de este tipo en la región. ISA es un centro de educación superior con acción en la región norte del país especializado en temas agropecuarios y COSPAE es una organización de “segundo piso,” que gestiona becas educativas, realiza acciones de fortalecimiento de la educación y ofrece formación profesional a través de, entre otros recursos, un fondo proveniente del Seguro Educativo, cuya administración se la ha conferido el Ministerio del Trabajo.

En tanto la Asociación Ágape de El Salvador, es una ONG vinculada a la Iglesia Católica, que también tiene amplia y larga experiencia en formación. Ofrece una gama de servicios y actividades muy diversas que van desde la atención en salud u hogares de ancianos, hasta estaciones de radio y televisión y cursos para jóvenes.

Otras tres organizaciones, Alternativa de Perú, el Centro de Información y Recursos para el Desarrollo (CIRD) de Paraguay y Fundación Quipus de Bolivia, son ONGs con prolongadas y reconocidas trayectorias en sus países en la gestión de diversos proyectos sociales, en áreas muy diversas. Alternativa trabaja en el cono norte de la zona metropolitana de Lima sobre desarrollo local y del empleo, salud y nutrición, participación social y micro finanzas. El CIRD comenzó apoyando a diversas organizaciones de la sociedad civil, en proyectos dirigidos a promover su protagonismo en el desarrollo. Luego ha incluido en sus iniciativas también a diversos actores estatales, tanto del ámbito ejecutivo como legislativo. En tanto Quipus ha trabajado en la preservación, investigación y difusión cultural de las expresiones artísticas de grupos artísticos bolivianos, incluyendo la creación y gestión de dos importantes museos antropológicos.

<u>Organización</u>	<u>Principal Experiencia Previa</u> <u>Vinculada a Educación y Trabajo con Jóvenes</u>
Ágape El Salvador	ONG con amplia experiencia en la formación y educación de jóvenes. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administra centros de educación básica, media y superior con carreras de computación y mantenimiento de computadoras; un centro de formación profesional con oferta de cursos en diferentes áreas y con cobertura nacional; y un Infocentro de Capacitación en el Área de Informática auspiciado por Microsoft.</li> </ul>
Alternativa Perú	Una ONG que ofrece servicios de colocación de jóvenes egresados del Centro Educativo Tecnológico Jesús Obrero de carreras industriales al mercado laboral a través de la "Bolsa de Trabajo", <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación para acceder a puestos de trabajo dependiente e independiente.</li> <li>• Experiencia con metodologías participativas entorno a habilidades personales, sociales, para el empleo, a facilitar el acceso de diversos actores sociales de bajos ingresos en el uso de la informática.</li> <li>• Vinculaciones institucionales con organizaciones vinculadas a la formación y al acceso a Internet.</li> </ul>
CIRD Paraguay	ONG que cuenta con experticia en, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos dirigidos al desarrollo juvenil, participación juvenil, fortalecimiento de organizaciones juveniles y prevención de los problemas relacionados a la salud reproductiva, el abuso de drogas.</li> <li>• Antecedentes de promoción y trabajo en redes y alianzas con otras ONGs y el sector privado.</li> </ul>
COSPAE Panamá	Institución integrada por organizaciones gremiales, sindicales, académicas y cívicas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja por encargo del Ministerio de Trabajo el Fondo de Seguro Educativo destinado a la capacitación de trabajadores privados.</li> <li>• Proyectos orientados a la capacitación de jóvenes en situaciones desventajosas como el Sistema de Formación Profesional Dual y el Programa de Empresas Ciudadanas.</li> </ul>
ISA República Dominicana	Es una institución de formación que cuenta con amplia experiencia en la formación de jóvenes en desventaja económica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece cursos y entrenamientos de habilitación para el trabajo y programas a nivel técnico básico, técnico superior, grado y postgrado.</li> <li>• Se especializa en el sector agropecuario forestal.</li> </ul>
Quipus Bolivia	Es una fundación que a partir de la investigación y preservación de la cultura de los grupos étnicos bolivianos, ha realizado actividades de formación de niños y jóvenes. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en la educación no formal.</li> <li>• También ha promovido el desarrollo rural y de las TIC.</li> </ul>

Las seis instituciones estaban vinculadas a la formación y el trabajo de los jóvenes de distintas formas y con diversos grados, previo a la iniciación de sus proyectos en el marco de entra 21.

Las seis también se diferencian respecto al alcance territorial, lo que no significa que la cobertura de los proyectos sea la misma que la del conjunto de la organización. COSPAE, por ejemplo, es una organización de vocación nacional pero el proyecto entra 21 se concentró en la Ciudad de Panamá. CIRD y Quipus también son organizaciones de proyección nacional. ISA es una organización que trabaja en la Región Norte del Interior de República Dominicana, en tanto Alternativa lo hace en la Zona Norte del Área Metropolitana de Lima. Las dos realizaron sus proyectos en sus zonas de acción. En tanto Ágape, que trabaja en el Departamento de Sonsonate, aprovechó el proyecto para extenderse al Departamento de La Unión, ambas zonas del interior, distantes entre sí, ubicadas en los extremos del país.

### *Ejecución Directa o Indirecta de la Capacitación Técnica*

La experiencia previa de las agencias ejecutoras influyó la forma de organizar los componentes de capacitación técnica. ISA y Ágape los implementaron con equipos internos de las instituciones por ser entidades que realizan cursos de formación profesional. Las otras cuatro subcontrataron algunos de los componentes recurriendo a otras instituciones especializadas en la capacitación en el área ocupacional que les interesaba. Estas ONGs no ofrecen cursos o, como en el caso de COSPAE, lo hacen muy limitadamente, recurriendo también a otras organizaciones para la capacitación que realizan en el marco de otros de sus proyectos y líneas de trabajo.

Las seis agencias ejecutoras conformaron equipos reclutados especialmente para la ejecución del proyecto y, lo más importante, diseñaron ofertas con diferencias importantes a las suyas habituales.

En algunas de las organizaciones se registró un aprendizaje respecto a los procesos de subcontratación, que se expresó en modificaciones y ajustes a los acuerdos iniciales. Un ejemplo de realización de cambios importantes es el de CIRD, que cambió a los proveedores de capacitación después del primer ciclo, buscando otro perfil de entidades, que fueran más pequeñas, mejor articuladas a nivel local y más flexibles tanto respecto a las demandas del medio, como a las orientaciones de la propia institución contratante.

A la vez es interesante que varias de las organizaciones, aún cuando no tuvieran mayor experiencia previa en brindar capacitación, se hicieron cargo de la ejecución de buena parte de los componentes de la intervención e incluso, para algunos de los cursos (en determinadas áreas técnicas), de todos ellos. En este sentido se destaca la experiencia de Quipus, que prácticamente instaló nuevos centros de capacitación a partir del proyecto. Este tipo de decisiones tuvo la virtud de facilitar el ejercicio de la responsabilidad respecto al conjunto de los componentes de cada proyecto, pero a la vez tuvo como limitación el no capitalizar equipos y capacidades instaladas ya existentes.

La experiencia sugiere que en definitiva lo importante es la capacidad de articulación y la flexibilidad institucional orientada a los objetivos, más que una definición rígida de quien debe cumplir determinado rol. O sea que no hay una mejor modalidad obligatoria (subcontratar, no subcontratar), sino que lo importante es la capacidad que tenga la organización de elegir la opción que en cada caso le resulte más conveniente de acuerdo a sus condiciones propias y a las que les ofrezca el entorno.

### *Estrategias de Intervención: Un Conjunto Articulado de Componentes*

Las estrategias de intervención de los proyectos tienen en común un conjunto de componentes que formaron parte de los criterios y orientaciones del Programa entra 21. Dentro del marco del programa, cada uno de los seis proyectos diseñó intervenciones con ciertas variaciones, pero que tuvieron una serie de componentes comunes: capacitación laboral, formación en habilidades para la vida, capacitación en búsqueda de empleo y pasantías. El siguiente cuadro



presenta sus principales características en torno a parámetros comunes, en cuanto a número de horas dedicadas a la formación.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA CAPACITACIÓN BRINDADA						
		Horas de Capacitación				
	No. de Meses	Total	Técnica	Social/ Personal	Búsqueda de Empleo	Pasantías
ISA	7	705-733	277-292	78	6	344-357
Quipus	9	333-410	132-200	45	45	120
Ágape	6	588	380	88	40	80
COSPAAE	5	390	140+192*	70	20	160
Alternativa	7	406	180	60	6	160
CIRD	7	616-660	200-210	100	30	286-320
*Horas de inglés						

Más allá de las variaciones resumidas en el cuadro, los proyectos, respondiendo a las definiciones y orientaciones de entra 21, desarrollaron un conjunto de componentes con importantes características comunes, que estructuramos en nueve grupos de componentes, que se presentan a continuación. Mientras que algunos de ellos conforman la parte lectiva de los cursos que se dicta en las aulas y talleres de las instituciones educativas, otros transcurren fuera de las instituciones educativas, en la búsqueda de empleo y directamente en las empresas.

#### *La capacitación técnica*

Se definieron las áreas técnicas con base en estudios y a la información que disponían las instituciones sobre el mercado de trabajo. Aquellas que realizaban formación profesional previamente al proyecto, buscaron y eligieron ocupaciones diferentes a aquellas en las que ya tenían oferta de cursos.

Se puso énfasis en brindar información práctica, con fuerte carga de horas de taller, con docentes experimentados en esas modalidades y con amplio acceso a equipos, dentro y fuera del horario de clase.

Varios de los cursos fueron de operador de computadoras, incluyendo el manejo de software básico, uso de Internet, instalación de sistema operativo y de redes sencillas, atención a necesidades de clientes y mantenimiento preventivo. También se implementaron cursos de instalación, ensamblaje, mantenimiento y reparación de computadoras, de programación, diseño gráfico y de Web.

En algunos casos incluyó capacidades ocupacionales no estrictamente vinculadas a las TIC. Entre ellas se destaca la brindada por COSPAE en el manejo de inglés, en tanto identificó una demanda importante de “centros de llamadas” que requerían tanto el manejo de computadoras como la comunicación telefónica en ese idioma. En éste y en otros casos también se incluyeron otras áreas, como por ejemplo la atención a clientes o aspectos básicos de administración y contabilidad.

### *Los distintos tipos de certificación ensayados*

En varios de los proyectos se apostó a ofrecer una formación muy competitiva y exigente en cuanto a la calidad técnica, a la vez que reconocida en el mercado laboral. Es así que las organizaciones recurrieron a universidades o institutos de formación técnica cuando ellas no podían brindar directamente los cursos, ni por ende certificarlos. Esto les dió resultados desparejos, con dificultades especialmente en la capacidad de estas instituciones para adaptarse a los objetivos propios de estos proyectos entra 21.

Aunque esto implicó algunas dificultades, las empresas y en especial los jóvenes valoraron la legitimidad de los certificados expedidos por instituciones que cuentan con visibilidad y legitimidad social. Es sugestivo que justamente el nivel universitario es al que ellos están a la vez habilitados, pero imposibilitados efectivamente de acceder. Si bien los cursos brindados no fueron estrictamente universitarios, para algunos participantes tuvieron valor el que los realizaran y certificaran universidades.

Fue interesante la estrategia desarrollada por Quipus, que además de las certificaciones que tradicionalmente se brindan en programas de educación no formal, habilitó a los jóvenes a una de las certificaciones internacionales otorgadas por CISCO (programa IT Essentials I). El 85% de los jóvenes de la primera cohorte que terminaron el curso obtuvo esta certificación. Luego el equipo evaluó que si bien fue una buena carta de presentación para la primera cohorte ya no era necesaria una vez que el proyecto logró convertirse en interlocutor de un grupo importante de empresas. Por otra parte, a los costos propios del certificado se agregaron dificultades de conexión a Internet, que complicaron la ejecución de las pruebas.

### *Las habilidades para la vida*

La capacitación ofrecida por los 6 proyectos incluyó formación en habilidades para la vida y orientación laboral. Allí se trabajaron actitudes y valores de los jóvenes relacionados con el concepto de empleabilidad; se desarrollaron competencias como: comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en grupos, manejo de los conflictos, capacidad de pensar en forma lógica y coherente y autoestima. Se aportó información sobre el mundo del trabajo y sus requisitos; y se los preparó en algunas de las herramientas básicas para obtener y mantener un trabajo, como por ejemplo la elaboración del currículum vitae.

La incorporación de estos contenidos en los proyectos de entra 21 responde a un efecto de la masificación de la educación media. Hoy están egresando jóvenes, que tal como testimoniaron los educadores consultados, que provienen de familias cuyos miembros adultos no tienen memoria de empleos formales. Ello supone una brecha cultural con las oportunidades del mercado de trabajo, que es tan o más importante que las carencias en la capacitación específicamente técnico ocupacional. Los jóvenes no manejan los códigos y los comportamientos básicos de un empleo formal, lo que dificulta o directamente obstaculiza su inserción laboral. Por otra parte, algunas competencias básicas como la comunicación, el trabajo en equipo o la gestión de su aprendizaje, son altamente valoradas por los empleadores.

La brecha cultural se evidenció en diversos aspectos, que constituyen barreras de ingreso a ciertos sectores del mercado laboral. A modo de ejemplo, en los proyectos se trabajó

intensamente en la presentación personal, debiendo en muchos casos buscar la forma de proporcionar a los jóvenes la ropa necesaria para las entrevistas en las empresas. Fue recurrente también el objetivo de reforzar la autoestima en la etapa inicial y luego, ya frente a la inminencia del primer contacto con la empresa, el sentimiento de inseguridad. Varios educadores relataron que al inicio de las pasantías o de las inserciones laborales, los jóvenes se resistían a presentarse solos en las empresas.

Se puede identificar entre los proyectos un repertorio de técnicas que se repiten, como por ejemplo el trabajo sobre los proyectos de vida o la simulación y el análisis de entrevistas de selección de personal.

También se reforzó la formación básica, por ejemplo en matemática o lectoescritura. Estos componentes son menores que en otros proyectos de formación laboral de jóvenes, porque la población tiene terminada o casi terminada la educación media. Sin embargo, es significativo que, a pesar de ello, igualmente debieron reforzarse capacidades básicas o mínimas, que son las que deberían obtenerse seis años antes, al salir de primaria. Como se verá más adelante, aún así los empleadores identificaron carencias en capacidades básicas de lectoescritura y cálculo.

Finalmente, dentro de este capítulo que hemos caracterizado como de formación general para el trabajo, corresponde señalar que algunos proyectos incluyeron pequeños módulos dirigidos a la preparación para el trabajo independiente o la gestión empresarial.

#### *El acompañamiento personalizado*

Las intervenciones educativas de los proyectos, no se agotaron en los programas curriculares referidos anteriormente ni en las pasantías ni en los apoyos a la inserción laboral, que se analizan en los siguientes apartados. En todos existió un acompañamiento personalizado de cada joven, que complementó y reforzó a los otros componentes y tuvo una fuerte orientación hacia la inserción laboral. Este marco posibilitó darles apoyo en aspectos afectivos, que para muchos resultaron decisivos para que se mantuvieran en los cursos.

Esta es otra característica que diferencia las intervenciones educativas de los seis proyectos, tanto de la educación media formal como de la formación profesional tradicional. Ambas tienden a limitar su acción a la propuesta curricular. Los proyectos partieron del supuesto que ello no alcanzaba, recogiendo aprendizajes que vienen de la educación no formal.

Las instituciones sabían que el primer riesgo que enfrentaban era el de la deserción y por eso tomaron medidas para prevenirla, estimulando la reincorporación de los jóvenes cuando desertaran. El ejemplo más destacado fue el de ISA, que implementó un Plan de Retención, dirigido a los jóvenes, a sus familias y a sus comunidades locales, en tanto ambas tienen un peso importante en la continuación o no de los estudios de las y los jóvenes. Por su parte, COSPAE estructuró un Plan de Estipendios y Seguimiento Psicopedagógico.

Más allá de la estructuración de planes, todos los proyectos cumplieron con estas funciones, aunque fuera más informalmente, a través de educadores trabajando fuera del tiempo y el espacio de aula. En algunos casos fueron los educadores a cargo de la formación personal, en otros fueron los responsables del seguimiento de las pasantías y las inserciones laborales y aún

en otros los propios coordinadores de los proyectos, que igualmente en todos los casos realizaron un apoyo y seguimiento cercano a este componente (probablemente por ser el que contaba con menos estructuración y tradición previa).

#### *El trabajo con las familias, con la comunidad y la recreación*

Lo dicho supuso, en muchos casos, llegar a trabajar también con las familias y las comunidades. ISA fue el proyecto que se propuso trabajar de forma más sistemática con las familias, a las que por ejemplo convocaba a un encuentro a las pocas semanas de inicio de los cursos. En los casos de Ágape o CIRD las familias son interlocutores importantes, pero se vincularon con ellas individualmente.

Todos los proyectos aprovecharon de las celebraciones de graduación para involucrar a las familias. Puede parecer una instancia trivial, pero fue percibida como un momento importante, justamente porque significó formalizar y hacer público el reconocimiento al logro alcanzado por los jóvenes y sus familias.

También ISA y Quipus, trabajaron con las comunidades, cuyo apoyo les resultó decisivo para apuntalar a las y los jóvenes en los cursos y luego en las inserciones laborales. Probablemente ello haya obedecido a que las y los jóvenes, en estos casos, estaban más cerca de la cultura rural e/o incluso indígena.

En los seis proyectos se identificó que las instancias informales de encuentros entre los participantes, para diverso tipo de actividades recreativas (por ejemplo clases de “salsa” en ISA), reforzaron la vinculación de éstos con los cursos y por lo tanto contribuyeron a la formación.

#### *El apoyo con recursos y el cobro de los cursos*

Los proyectos optaron por no brindar un apoyo económico genérico y homogéneo para todos los jóvenes, sino que lo implementaron en la medida en que para algunos de ellos esto resultaba necesario para poder asistir a los cursos. Lo más común fue un apoyo para el transporte.

El caso Quipus tenía una política muy interesante. El proyecto boliviano cobró una pequeña cuota o matrícula (USD \$30 y un mínimo de USD \$10 a quienes no pudieran), a la vez facilitó a varios un apoyo para hospedaje y traslado. También es relevante la viabilidad del cobro a jóvenes de bajos ingresos, incluso combinando el cobro con la prestación de apoyos, cuando los requirieran como el caso Quipus.

Los buenos niveles de retención logrados durante los cursos, sugieren que los apoyos deben ser diversos y personalizados y que por lo tanto, los jóvenes pueden hacer frente a parte de los costos de la formación (por ejemplo en transporte, ropa) e incluso, como lo muestra Quipus, hasta realizar un pequeño pago por el servicio recibido que tuvo valor de reconocimiento por parte del joven y su familia, sin resultar un ingreso relevante para las acciones.

## *Las pasantías laborales*

En todos los proyectos las y los jóvenes, luego del período en las aulas y talleres, tuvieron una pasantía o práctica laboral previa a la inserción laboral como tal. Las pasantías se iniciaron en la región hace varias décadas, con el objetivo que los jóvenes lograran experiencia laboral. Fueron una respuesta a mercados laborales que mostraban una tendencia estructural a relegarlos, en buena medida por la falta de experiencia, que aparecía como una desventaja, inherente a la propia etapa juvenil.

El enfoque de entra 21 avanzó respecto a aquellas concepciones iniciales de las pasantías para plantearlas decididamente como una “estrategia pedagógica” (IYF-FOMIN, 2004: p.7), o sea como parte del proceso de formación y no sólo como una suerte de primera experiencia laboral, dirigida a lograr experiencia y referencias laborales. Una evidencia de este concepto, es que los actos de graduación de los cursos son posteriores a la finalización de las pasantías.

Para concretar las pasantías cada uno de los proyectos realizó un gran esfuerzo de contacto con empleadores y específicamente con las empresas privadas. Algunas organizaciones, como Ágape y COSPAE, capitalizaron la visibilidad y la legitimidad con que contaban entre los empresarios. A pesar de estos contactos tuvieron que realizar un importante esfuerzo de promoción respecto al proyecto entra 21 y sus cursos. Los proyectos realizaron actividades de difusión, a través de medios masivos de comunicación, de folletos o afiches, que se acompañaron con visitas y contactos sistemáticos con los potenciales empleadores. Todas las organizaciones ejecutoras crearon un puesto de trabajo especializado para gestionar las pasantías y la intermediación laboral.

En general los proyectos lograron pasantías para todos los jóvenes, aunque algunos tuvieron ciertas dificultades iniciales, como en el caso de Perú, donde un cuarto de los jóvenes de la primera cohorte no las realizó. Las instituciones consideran que los contactos con las empresas debieron comenzar más tempranamente, incluso previamente al inicio de los cursos. En general, los proyectos encontraron buena receptividad; por ejemplo el coordinador del proyecto entra 21 de Ágape testimoniaba que el planteo fue percibido por los empleadores “de entrada como impactante, novedoso”.

Cada proyecto creó una “cartera” de empresas, de las que fue obteniendo datos básicos que fue complementando a lo largo del trabajo con ellas, para las que a su vez él constituía una referencia.

### Dos Experiencias de Articulación de las Pasantías

Dos proyectos prácticamente integraron las pasantías a la formación técnico-ocupacional, a través de dos modalidades diferentes.

Ágape realizó las pasantías simultáneamente a la ejecución de la segunda parte de cada curso. Los jóvenes asistían media jornada a la institución de formación y media jornada a la empresa. En el taller casi todos los días se trabajaba lo realizado en la jornada anterior en la empresa, buscando que transmitieran la experiencia vivida, los aprendizajes, los logros y los problemas enfrentados. Se utilizó un formato sencillo de registro de lo hecho, que el joven debía completar cada día. En muchas oportunidades los docentes pedían que los jóvenes leyeran sus registros, como punto de partida del trabajo docente.

Este método retroalimentó a los cursos, especialmente en sus componentes de formación técnica, con información cotidiana de lo sucedido en las empresas. Ello significó que los docentes y los jóvenes estuvieran recibiendo información sistemática de las empresas sobre las necesidades muy específicas en sus áreas técnicas, a la vez que esa información se convertía en objeto de trabajo en clase y, por lo tanto, en una herramienta didáctica. También permitió a cada joven un intenso aprovechamiento horizontal de la experiencia y la información lograda por sus compañeros, lo que enriqueció la pasantía con los aportes no sólo de la empresa donde a él le tocó realizarla. Es sugestivo el dato que varios jóvenes continuaron la pasantía más allá del plazo establecido, por iniciativa propia y no de las empresas.

Quipus acompañó las pasantías con clases semanales de apoyo en formación técnica, estructurada básicamente a partir de las dudas planteadas por las y los jóvenes. Ello permitió que los propios jóvenes identificaran sus debilidades en el contexto laboral y tuvieran la oportunidad de superarlas. A la vez, el docente de formación social estaba disponible esos mismos días en el centro, para atender individualmente a los jóvenes que lo requirieran.

Las dos instituciones, al igual que las ejecutoras de los otros proyectos, hicieron visitas a las empresas y seguimientos telefónicos, para apoyar las pasantías y verificar que se desarrollaran conforme a lo acordado con las empresas y con los jóvenes. Mediante este mecanismo, ambos proyectos lograron una adecuación fina de la formación a la demanda, obtuvieron mucha información del campo laboral y aún más, establecieron canales de diálogo con las empresas sobre sus requerimientos con respecto a los egresados y también a los problemas y desafíos que enfrentan.

Todo ello alimentó a los cursos y a los jóvenes que las realizaron e incrementó sus posibilidades de inserción laboral en las mismas empresas. A la vez significó un fortalecimiento de las capacidades de las instituciones para futuras iniciativas. También importa destacar que las dos herramientas, acompañadas por visitas a las empresas, se mostraron efectivas para la supervisión de las pasantías, en tanto detectaron rápidamente los problemas suscitados tanto por los jóvenes como por las empresas, que también los hubo.

Las pasantías sirvieron, en muchos casos, para recibir sugerencias de los empresarios, para ajustar o agregar determinados cursos, como por ejemplo, habilidades de mecanografía en el caso de Ágape. Se forjaron relaciones de mayor colaboración en que los mismos empresarios retroalimentaron a los proyectos con información y evaluaciones, dirigidas a mejorar la formación.

En general, los jóvenes quedaron muy satisfechos con las pasantías; para la mayoría fueron muy buenas, en tanto en cuatro de los proyectos menos del 10% las calificó como regulares o malas y en los otros dos hay un grupo más grande que las valora como regulares; es muy reducido el grupo que las evalúa como malas. Entre los que se sintieron regular o mal, las principales razones señaladas fueron el ambiente laboral y en menor grado el no sentirse capacitados.

Todos los proyectos realizaron el seguimiento y la supervisión de las pasantías, contactando a los jóvenes y a las empresas, en general a través de su supervisor en la empresa y de visitas (algunas expresamente “de sorpresa”) en el momento que estaban trabajando. A la vez lograron que las empresas y los jóvenes los tomaran como referencia, recurriendo a las organizaciones en caso de presentarse dificultades.

Se registraron dificultades tanto de parte de los jóvenes, como de las empresas, que en general se solucionaron dentro de la propia empresa o, como recurso extremo, interrumpiendo la pasantía y recolocando al joven. Independientemente de que ello fue poco frecuente, importa como evidencia de la disposición o la voluntad de los proyectos, dadas ciertas circunstancias, de detener la presencia del joven en la empresa. La dificultad más reiterada fue la inadecuación entre la actividad realizada en la empresa y la capacitación. En algunos casos, ello obedeció a problemas de coordinación y en otros a un uso inadecuado de la pasantía en la empresa. En casos extremos se llegó a cambiar a los jóvenes de empresa, pero en general se procuró evitar este riesgo a través de la preparación y el seguimiento de las pasantías.

Varias de las instituciones desarrollaron instrumentos formales que apoyaron la gestión de las pasantías. Por ejemplo ISA y COSPAE utilizaron un formulario para los empresarios y otro para los jóvenes, de registro y evaluación del proceso de la pasantía, en tanto Alternativa elaboró un manual de pasantía. En varios casos se pidió una evaluación formal por parte de la empresa del desempeño del joven así como constancias de la pasantía realizada por el joven, que a éste le valiera como documentación de antecedente laboral.

La duración de la pasantía fue variable y se fue modificando, a partir de la experiencia, con las siguientes cohortes. Por ejemplo, COSPAE debió superar expectativas del mercado laboral panameño que está acostumbrado a prácticas más largas y lograron, luego de ganada la legitimidad con un grupo de empresas, reducir los tiempos de las pasantías a un mes. Sin embargo Quipus valora que un mes resulta escaso, pero a la vez que no debe ser mayor de tres.

Un indicador de la satisfacción de los empleadores con los pasantes se evidencia en el número de jóvenes que quedó trabajando en el mismo establecimiento donde hizo la pasantía. Como veremos en el capítulo siguiente, las evaluaciones externas realizadas muestran que casi la mitad de los pasantes de Panamá y República Dominicana continuaron trabajando en la misma

empresa, en tanto que en los casos de Bolivia, Paraguay y Perú lo hicieron aproximadamente un tercio. En el caso de El Salvador, se registraron un 4% del total.

### *El apoyo a la inserción laboral*

El último componente de la intervención ofrecida por los seis proyectos fue el apoyo a la búsqueda de empleo y a la inserción laboral. Esta también fue una definición del Programa entra 21 que planteó que los servicios de intermediación laboral debe trabajarse después de la formación y las pasantías.

Este componente representa otro cambio notorio con la formación profesional tradicional, la que terminaba el último día de clase y es una clara respuesta a la brecha cultural, que se mencionó anteriormente. A esta carencia, los proyectos respondieron brindando información, acompañando a los jóvenes y también facilitándoles contactos con los empleadores.

La primera oportunidad de empleo con que contaron los jóvenes fueron las empresas donde realizaron las pasantías. Ellas no constituyeron listas cerradas para los proyectos, por el contrario fueron la base que les permitió ampliarse, para llegar a nuevas empresas, específicamente para lograr la inserción laboral de las y los jóvenes.

Luego de la inversión inicial en difusión y contactos, todos los proyectos se convirtieron en referencias para los empresarios, comenzando a operar otra dinámica, consistente en que fueran éstas quienes acudieran a las organizaciones a pedir egresados para cubrir algunas de sus necesidades de recursos humanos. De esta forma, en la mayoría de los proyectos se generaron mecanismos para informar a los jóvenes sobre las demandas. Por ejemplo COSPAE semanalmente difundía en carteleras las demandas laborales recibidas.

Durante la etapa de acompañamiento, varios de los proyectos realizaron actividades formativas de refuerzo a la búsqueda de empleo y al desempeño laboral. En especial pequeños talleres sobre técnicas de búsqueda y en el caso de Quipus talleres de pocas horas en temas técnico ocupacionales.

Una sola de las instituciones, COSPAE, actuó en la etapa de inserción básicamente respondiendo a demandas de empresarios y otorgando información a las y los jóvenes, pero sin organizar un seguimiento sistemático de cada joven. Es probable que los buenos resultados obtenidos se deben a que COSPAE cuenta con mucha legitimidad entre un grupo amplio de empleadores, por ser una organización conformada por empresas. Ello la consolidó más rápidamente como referencia, operando luego una cierta fuerza inercial. Obviamente se puede plantear la hipótesis de que, si es posible un rol menos intenso de los proyectos a partir de que se consolidan como referencia para los empleadores, entonces disminuyen los costos de este componente y de la estrategia en su conjunto.

Los responsables del acompañamiento a los jóvenes transmiten como aprendizaje que es importante guardar un equilibrio entre apoyar al/a la joven y dejar que el/ella tome la iniciativa para buscar y conseguir un empleo. Toda la intervención, especialmente la pasantía y el apoyo a la inserción se orientan a reforzar la confianza del joven y su protagonismo. El caso COSPAE apunta al tipo de equilibrio que se busca durante la fase de intermediación, apoyo sin afectar el esfuerzo y las tareas que debe realizar el joven y que también constituyen parte de su formación.



Importa reconocer que las seis instituciones responsables de los Proyectos se convirtieron en una referencia para las y los jóvenes durante el período de búsqueda de empleo y de inserción laboral. Ello ocurrió más allá de los instrumentos de seguimiento aplicados por los proyectos y también de los plazos previstos para ese acompañamiento. Los técnicos testimonian por ejemplo en Ágape, CIRD y Quipus, que un número importante de jóvenes recurrió espontáneamente al apoyo de la institución luego de terminada la intervención prevista. Retornaron y retornan a ella con diferentes propósitos; simplemente “darse una vuelta” y mantener el contacto, o frente a dificultades enfrentadas en el trabajo, o en búsqueda de apoyo para buscar un puesto (sea porque perdieron el anterior o porque quieren cambiar). Otro tanto pasó con las empresas, si bien con distintas intensidades, de acuerdo a los puntos de partida y los contextos de cada caso. Pero fue común que a partir de la relación establecida durante los cursos, especialmente con las pasantías y luego en el apoyo a la inserción laboral, varias han recurrido a las instituciones.

#### *El apoyo al trabajo independiente*

Algunos de los proyectos brindaron componentes formativos y luego realizaron un **acompañamiento especial a los jóvenes que optaron por el trabajo independiente**. Ello fue un canal de inserción importante para Alternativa, en tanto Ágape logró desarrollar una metodología muy efectiva, con muy buenos resultados y amplia satisfacción de parte de los jóvenes.

El logro de un número de inserciones laborales en tres de los proyectos, en la modalidad de trabajo independiente, que se presenta en el próximo capítulo, es una característica excepcional de estas iniciativas. Son escasas las experiencias eficaces en la generación de nuevas empresas o en la utilización del trabajo independiente como respuesta a los problemas de desempleo y exclusión.

Alternativa y Ágape incluyeron pequeños componentes de formación para la generación de microempresas y luego hicieron un proceso de selección de los jóvenes a los que les brindaron apoyos complementarios.

Ágape incluyó el apoyo para la preparación del plan de negocios, consistente en la definición del perfil y en la elaboración del presupuesto de inversión, eventualmente acompañando y hasta respaldando su presentación a instituciones financieras. En la elaboración del plan participaban diversos docentes, por ejemplo los del área técnica, la promotora de inserción laboral e incluso la contadora general de la institución, quien revisaba los aspectos económicos y financieros.

En ninguno de los proyectos se les dio apoyo económico para sus microemprendimiento; los jóvenes los obtuvieron a través de otras vías diversas, apoyos familiares así como del propio sector financiero. La calidad de los empleos conseguidos en varios casos es mejor que la de sus compañeros asalariados. Varios están ganando más del doble que si estuvieran empleados, a la vez que están trabajando formalmente, según veremos más adelante.

En Ágape, los muy buenos resultados están asociados con un intenso apoyo del profesor de mantenimiento de computadoras, por encima de sus términos de referencia. Y como se verá en Alternativa se manifestó cierta insatisfacción de los jóvenes con el apoyo recibido. Si combinamos que en un caso el apoyo fue mayor que el previsto y que incluso el financiado por el proyecto y en el otro los jóvenes lo percibieron como escaso, se concluye que el apoyo debe ser mayor que el incluido en los proyectos, tanto durante la preparación y especialmente luego, en tutorías durante la implementación. Es razonable suponer que un microemprendimiento demanda de un seguimiento y una asistencia más intensa y durante más tiempo, que una inserción asalariada.

Por otra parte varias de las de microempresas exitosas, especialmente en El Salvador, son cybercafés, lo que muestra que tuvieron la capacidad de responder a una demanda existente en el mercado. Importante destacar que los jóvenes hayan identificado un nicho de oportunidad, lo que no siempre es posible.

### LOGROS EN LA CREACIÓN DE MICROEMPRESAS

Héctor Zelaya nos recibió en una cabina de radio, pegada a una sala con unas quince computadoras que brindan servicio de acceso a Internet. Es un lindo local con vista al parque (la plaza) de la dinámica ciudad de Santa Rosa, cerca del límite de El Salvador con Honduras. Héctor terminó enseñanza secundaria en 1999 sin saber computación. Le gustaba el trabajo de radio y le parecía un buen negocio poner un cybercafé. Con éste último objetivo hizo el curso en Ágape.

Durante el curso diseñó el plan de negocios. El profesor de computación lo asesoró y acompañó intensamente primero en la compra y en la instalación de la red de computadoras y luego en toda la primera etapa de inicio de la empresa. El dinero se lo prestó un banco, con la garantía de un terreno de su padre, que es albañil. Otros egresados de los cursos de Ágape, que crearon otros cybercafé que también están funcionando muy bien, recurrieron al financiamiento de las remesas de sus familiares emigrados a Estados Unidos.

Mientras conversábamos, la radio emitía canciones y anuncios comerciales que Héctor había programado en la computadora y que se escuchan en parlantes colocados en los postes de la zona comercial de la ciudad, que es intensa como corresponde a una ciudad de frontera.

Con el cybercafé y la radio tiene ingresos para pagar puntualmente al banco y quedarse con unos USD \$400 por mes, que es más de lo que perciben sus compañeros que están empleados. Ha contratado a uno de sus compañeros de curso como empleado. Paga sus impuestos e incluso a la alcaldía un derecho por el uso de los postes. Tiene el plan de extender la radio comunitaria hasta llegar a comprar una onda de radio. Sus compañeros de curso no le creían mucho, pero sus profesores le dieron gran apoyo al diseño y a la implementación de su proyecto.

## IV. Principales Resultados Obtenidos

### *Inserción Laboral y Búsqueda de Empleo*

En su conjunto, las Evaluaciones Externas de los seis proyectos incluidos en este análisis comparado, entrevistaron a 441 jóvenes, cuyas características demográficas generales fueron presentadas en el Capítulo 2.

Como se puede visualizar en el Cuadro N° 11, entre el 41 y el 70% están trabajando, mientras que entre el 20 y el 55% de los mismos, dependiendo de la situación en cada país, no trabajan pero están buscando trabajo.

Menos del 4% en los casos de Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana y entre el 11 y el 13% en los casos de Bolivia y El Salvador, no trabajan ni buscan trabajo.

*Cuadro N° 11: Situación Laboral de los Jóvenes Egresados por Países (%)*

PAISES	Trabaja	No Trabaja pero Busca Trabajo	No Trabaja y No Busca Trabajo	TOTAL N° %
Bolivia	50,0	39,0	11,0	82 100
El Salvador	60,6	25,8	13,6	66 100
Panamá	50,0	46,0	4,0	50 100
Paraguay	41,0	55,7	3,3	122 100
Perú	70,0	28,0	2,0	50 100
R. Dominicana	56,3	42,3	1,4	71 100

Como puede apreciarse, las situaciones varían de un país a otro. Mientras que en Paraguay son mayoritarios los que no trabajan y buscan trabajo (55,7%), en Perú, El Salvador y en República Dominicana son mayoritarios los que están trabajando (70%, 60,6 y 56,3% respectivamente). En Panamá la proporción de jóvenes que trabajan (50%) y los que no trabajan pero están buscando trabajo activamente (46%) es más pareja; apenas un 4% no trabaja y no busca trabajo.

### *Condiciones Laborales y Educativas de las y los Jóvenes Empleados*

Si pasamos a analizar la situación de cada uno de estos grupos, podremos identificar temas relevantes para analizar en todos los casos.

### Tipos de Cargos

Comenzando con los jóvenes empleados, resulta evidente que la mayoría trabaja como un empleado no jerárquico u operario, esto es, en relación de dependencia de un patrón o jefe. Son muy pocos los casos de jóvenes que trabajan por su cuenta, son patrones o dueños de sus empresas (con empleados a cargo) o son trabajadores familiares sin salario (Cuadro N° 12).

**Cuadro N° 12: Cargos que Ocupan las y los Jóvenes Empleados por Países (%)**

Cargo	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú*	República Dominicana
Empleado jerárquico	7	10	0	0	11	20
Empleado no jerárquico u operario	83	75	100	94	60	80
Trabajador por su cuenta	6	5	0	0	26	0
Patrón o dueño con empleados a cargo	2	10	0	0	0	0
Otro (Vendedor)	2	0	0	3	0	0
Total	100	100	100	100 (*)	100	100

(\*) Incluye un caso de “trabajador familiar sin salario”, equivalente al 3% del total.<sup>5</sup>

En dicho marco, importa distinguir la situación en los diferentes países, destacando que en los casos de Panamá y Paraguay las cifras de trabajadores dependientes son altas, mientras que ello está más atemperado en los casos de Perú, El Salvador y en menor medida Bolivia. En estos casos, existen grupos de trabajadores independientes destacables, especialmente en el caso peruano (donde los trabajadores por su cuenta son una cuarta parte de los egresados) y en el caso salvadoreño (donde los patrones o dueños con empleados a cargo son un 10% del total). Asimismo, resulta destacable el grupo de “empleados jerárquicos” (que en Perú y El Salvador se ubican en el entorno del 10% de los casos y en República Dominicana llegan a ser el 20% del total).

### Tiempo en Conseguir un Empleo

Otro indicador relevante a considerar en materia de condiciones de trabajo, tiene que ver con el tiempo que tardó en conseguir trabajo. Las cifras del Cuadro N° 3, permiten observar la existencia de situaciones particulares muy disímiles entre sí. Así, mientras que en los casos de Bolivia y República Dominicana la mitad de los egresados ya estaba trabajando mientras hacía el curso o se quedó trabajando después de la pasantía, y en Panamá más de la mitad se quedaron trabajando luego de la pasantía, en El Salvador casi la mitad de los egresados tardó 4 meses o más en conseguir empleo, y en Paraguay casi el 40% tardó más de un mes (incluyendo varios que tardaron más de cuatro meses) en conseguir un empleo. Las particularidades de cada contexto y la pertinencia de las respectivas estrategias de intervención, explican en buena medida estas diferencias.

<sup>5</sup> Nota de IYF: No se considera al joven “insertado” si no recibe una remuneración por su trabajo. Por lo tanto, la tasa de inserción laboral para la cohorte estudiada en Perú es 67.5%.

**Cuadro N° 13: Tiempo que Tardaron los Egresados en Conseguir Trabajo por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Ya estaba trabajando mientras asistía al curso	16	0	4	6	15	28
Continué trabajando luego de terminar la pasantía	34	9	52	29	19	28
Un mes	21	24	8	27	12	20
1 a 3 meses	26	21	20	16	27	1
4 meses y más	3	47	16	21	27	13
NS/NC	0	0	0	3	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

#### *Cantidad de Horas Laborales por Semana*

Las cifras del Cuadro N° 14 indican que en la mayor parte de los casos estamos ante jornadas casi completas o completas (más de 35 horas semanales). Las semanas de más de 45 horas son destacables en Perú, Paraguay y Bolivia (por encima del 55%), y otro tanto puede decirse de las semanas de 35 a 45 horas, que desarrollan más de la mitad de los egresados en El Salvador, Panamá y República Dominicana.

**Cuadro N° 14: Horas de Trabajo por Semana de los Empleados por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
hasta 15hs	5	3	0	0	0	0
de 16 a 34 horas	8	6	8	5	15	5
de 35 a 45 horas	32	50	56	29	15	55
más de 45 horas	55	41	36	63	69	40
ns/nc	0	0	0	3	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

#### *Tipo de Contratación*

Otro dato clave es el tipo de trabajo que desempeñan, en términos de estabilidad laboral y grado de formalidad contractual. Las cifras del Cuadro N° 15 permiten apreciar que en los casos de El Salvador, Panamá, Paraguay y República Dominicana, la estabilidad y la formalidad de los empleos es elevada, pero en los casos de Bolivia y Perú ésta se combina con un gran

porcentaje de empleos temporales y con escasos niveles de formalización, todo lo cual tiene consistencia con los respectivos mercados nacionales de trabajo.

**Cuadro N° 15: Tipo de Empleo Ocupado (Estabilidad/Formalidad) por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Permanente, fijo, efectivo	34	71	80	81	4	88
Becas, pasantía, aprendizaje	3	0	0	0	0	3
Trabajo en un programa de empleo	3	3	0	0	8	0
Contrato laboral temporario	24	6	20	3	31	3
Trabajo temporario con acuerdo de palabra	37	15	0	8	54	8
Ocasional	0	6	0	3	4	0
Sin Datos	0	0	0	5	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

#### *Prestaciones Laborales*

Desde el ángulo de los beneficios sociales disponibles (Cuadro N° 16) se confirma la dicotomía planteada, ya que en los casos de Bolivia y Perú aparecen con porcentajes elevados de egresados “sin beneficios.” Asimismo, resulta destacable que en El Salvador, Panamá, Paraguay y República Dominicana se cuente con coberturas razonables en lo que atañe a vacaciones, seguros de salud y aguinaldos, pero sin que ocurra lo mismo con seguros de jubilación (a excepción del caso panameño). Como ya comentamos, estas tendencias acompañan las respectivas dinámicas nacionales de los mercados de trabajo y no guardan relación con las estrategias de implementación de los proyectos como tal.

**Cuadro N° 16: Beneficios Sociales Disponibles para Empleados por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Sin beneficios	74	15	8	13	69	5
Vacaciones	13	68	84	60	19	75
Jubilación	3	24	68	16	19	20
Seguro de salud	8	68	84	52	19	65
Aguinaldo	21	74	56	60	23	80
Otros	0	15	16	10	12	0

### *Tipo de Tareas Realizadas*

En cuanto al tipo de tareas que realizan en sus puestos de trabajo, la información disponible muestra una elevada dispersión de situaciones, destacándose levemente cierta concentración de casos en “servicio al cliente” y “tareas administrativas” (en todos los casos a excepción de República Dominicana), así como “búsqueda y organización de información Web”, sobre todo en El Salvador, Panamá y Perú (Cuadro N° 17).

**Cuadro N° 17: Tipos de Tareas Realizadas en sus Puestos de Trabajo por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Utilización de tecnologías de la información en tareas de servicio al cliente	37	12	16	19	19	35
Tareas Administrativas; Digitador; Secretaria; Encargada de Nóminas; Bibliotecario; Docente en Aula.	18	21	28	31	19	21
Utilización de Programas de Diseño; Soporte Técnico de Software; Trabajo en red; Creación y mantenimiento de sitios web; Información web.	20	61	56	35	62	3
Venta, mantenimiento y reparación de equipos; Instalación y mantenimiento de bases de datos; Encargado Depto. audiovisuales	21	6	0	15	0	6
Operario y/o Supervisor Confección Prendas de Vestir; Programador Corte Automático (Vestimenta); Soldador; Despachador; Tabaquera (elaboración cigarrillos); Cajera.	0	0	0	0	0	35
No Sabe / No Contesta	4	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

### *Utilización de las Capacidades Aprendidas en los Cursos*

Otro ángulo relevante de estas dinámicas, es el referido a la aplicación de lo aprendido en el desempeño de los respectivos puestos de trabajo. Las cifras de los Cuadros N° 18 y 19, permiten analizar estas variables, distinguiendo habilidades y conocimientos en TICs por un lado y conductas adecuadas al ámbito laboral por el otro. Como puede apreciarse, lo aprendido se aplica en buena medida en casi todos los casos, destacándose Panamá y República Dominicana donde más de la mitad aplican mucho lo aprendido. Contrasta el caso de El Salvador, donde la mitad aplica “poco” o “nada” lo aprendido en la fase de capacitación.

**Cuadro N° 18:** Aplicación en Trabajo de lo Aprendido en TICs por Países (%)

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Mucho	39	24	52	39	15	53
Bastante	32	15	28	13	23	20
Algo	11	12	12	21	23	5
Poco	11	15	8	8	19	10
Nada	8	35	0	18	19	13
Total	100	100	100	100	100	100

**Cuadro N° 19:** Aplicación en Trabajo de lo Aprendido en Conductas Adecuadas al Ámbito Laboral por Países (%)

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Mucho	55	41	72	52	12	88
Bastante	26	26	28	24	42	13
Algo	5	12	0	19	31	0
Poco	13	15	0	5	12	0
Nada	0	6	0	0	4	0
Total	100	100	100	100	100	100

### Ingresos

Por otra parte, resulta útil conocer los niveles salariales que tienen las y los jóvenes empleados, pero la información disponible es escasa. Es posible analizar estos temas desde ángulos más “subjetivos,” evaluando hasta que punto los ingresos son o no suficientes para solventar gastos personales y familiares (ver las cifras del Cuadro N° 10). Como puede apreciarse, la co-relación entre respuestas es muy positiva en Panamá, positiva en Paraguay, Perú y República Dominicana, y levemente negativa en Bolivia y El Salvador.

**Cuadro N° 20:** ¿El ingreso cubre sus gastos mensuales personales y familiares? (%)

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Sí	34	44	96	52	62	55
No	66	56	4	40	38	45
Ns/Nc	0	0	0	8	0	0
Total	100	100	100	100	100	100



Es interesante el caso de Perú, donde en la evaluación externa se pudieron comparar los ingresos percibidos por los egresados con aquellos del Programa Projoven llevado adelante por el Ministerio de Trabajo de ese país. Importa mencionar que las intervenciones son similares y que la información también se recabó a través de fichas de ingreso y de encuestas de seguimiento, realizadas a los seis meses de terminada la capacitación, por todo lo cual la comparación resulta relevante. Los datos muestran que los egresados aumentaron promedialmente en un 70% respecto a los que recibían antes de los cursos, en tanto los egresados de entra 21 los incrementaron en un 87%. En otros casos, como en Republica Dominicana el promedio es 2.5 veces superior respecto a los ingresos de quienes trabajaban antes de ingresar al Proyecto.

#### *Satisfacción con el Empleo*

Entre el 80 y el 90% de los jóvenes entrevistados declara que le gusta su trabajo.

**Cuadro N° 21: Gusto por el Trabajo de parte de Egresados por Países (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Sí	87	82	92	92	81	80
No	5	12	8	0	12	13
No estoy seguro	8	6	0	8	7	7
Total	100	100	100	100	100	100

Entre los que declaran que sí les gusta su trabajo, las razones que más se destacan son las vinculadas con que se trata de un “trabajo interesante” y una buena “oportunidad de promoción,” lo cual muestra que se los valora más en perspectiva futura que presente, y que no se hace hincapié en las condiciones salariales y de otros beneficios (Cuadro N° 12). En cambio los que valoran negativamente su trabajo, argumentan que los sueldos son bajos y que los beneficios son insuficientes. También destacan que no tienen “oportunidades de promoción” y que tienen “escasa seguridad en el trabajo” (Cuadro N° 13).

**Cuadro N° 22: Razones que Explican Por Qué SI les Gusta su Trabajo (%)**

Le Gusta porque:	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Sueldo justo	8	24	56	34	15	0
Beneficios justos	21	21	32	21	4	0
Trabajo interesante	79	68	64	58	58	10
Seguridad adecuada	26	29	44	27	42	5
Oportunidad de promoción	61	24	36	45	19	13
Independencia, manejo del tiempo	24	18	40	18	46	8
Otros motivos	8	18	0	18	19	5
NS/NC	0	0	0	0	0	40

**Cuadro N° 23: Razones que Explican Por Qué NO les Gusta su Trabajo (%)**

	Bolivia	El Salvador	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana
Sueldo bajo	8	9	4	3	4	3
Beneficios insuficientes	8	12	0	0	4	0
Trabajo poco interesante	8	3	4	5	4	0
Escasa seguridad en el trabajo	3	6	0	5	4	0
Sin oportunidad de promoción	5	9	12	5	0	0
Otros motivos	0	6	4	0	12	3
NS/NC	0	0	0	0	0	15

### **Condiciones de Trabajo de las y los Jóvenes Emprendedores**

Un conjunto más reducido de los jóvenes encuestados optó por el trabajo independiente, intentando la construcción de ciertos micro-emprendimientos productivos. En general, se trató de jóvenes varones, que egresaron de cursos de mantenimiento y reparación de equipos informáticos, por lo que los micro emprendimientos correspondientes, se estructuraron en torno a la instalación de cybercafés.

La información resultante de las evaluaciones externas en este sentido, indica que estos microemprendimientos se desarrollaron en tres de los seis países: Bolivia, El Salvador y Perú.

En total, fueron entrevistados 18 jóvenes (3 en Bolivia, 6 en El Salvador y 9 en Perú). En este caso, dado lo reducido de la muestra, preferimos exponer los resultados en números absolutos, sin pretensiones de representatividad y con el único objetivo de mostrar ciertas tendencias que pueden ayudar a visualizar aprendizajes y desafíos a encarar.

En cuanto a los servicios que prestan existe también una gran diversidad de situaciones (en los tres casos se brindan varios servicios a la vez) predominando los relacionados con administración de redes, soportes técnicos de software y utilización de TICs en servicio a clientes.

En todos los casos, estos micro-emprendedores desarrollan largas jornadas de trabajo, seguramente para poder asegurar la obtención de un conjunto de ingresos medianamente decorosos. Emplean entre 1 y 10 personas y se ubican mayoritariamente en el ramo del “comercio.” En general, los jóvenes entrevistados declaran que utilizan los conocimientos adquiridos en los cursos de capacitación, aunque existen excepciones al respecto (un caso en El Salvador y tres casos en Perú).

Mientras algunos declaran que no habían trabajado en este sector anteriormente, otro tanto declara que sí lo había hecho, tanto en forma dependiente como independiente. En la mayor parte de los casos, llevan más de tres meses trabajando y la cantidad de clientes atendidos y/o productos generados es muy amplia.

En general, obtuvieron los recursos necesarios a través de familiares y amigos y los entrevistados declaran que los proyectos no los ayudaron a conseguir recursos. La excepción al respecto está constituida por un caso en El Salvador, donde el proyecto colaboró contactando a los jóvenes con fuentes de financiamiento. Solo en unos pocos casos los entrevistados tienen socios y en los casos en que sí los tienen, se trata, fundamentalmente, de familiares.

En general, los entrevistados encararon la implementación de sus micro emprendimientos, para generar ingresos adicionales y para tratar de ganar independencia, y las iniciativas se vieron facilitadas por su propia experiencia previa y porque se sentían capaces de encararlas, más que por la disponibilidad de financiamiento.

Los entrevistados declaran que lo aprendido en los cursos impartidos en el marco del proyecto les ha brindado herramientas útiles, sobre todo en materia de “administración de empresas” y en menor medida, en relación a “ventas.” En algunos casos el apoyo de los proyectos les resultó escaso.

Al momento de identificar dificultades enfrentadas, los entrevistados destacan la “competencia”, los “ladrones” y la falta de maquinaria necesaria, y cuando se los consulta respecto al futuro, la mayoría se inclina por continuar con su micro emprendimiento, en lugar de buscar empleos dependientes.

En general, los ingresos generados con los microemprendimientos, permiten cubrir los gastos que dichos micro emprendimientos generan, pero solo en algunos casos permiten cubrir los gastos personales y familiares de sus impulsores.

En definitiva, ¿a los entrevistados les gusta el trabajo que realizan? Las respuestas a dicha pregunta fueron unánimemente positivas, y entre las razones de tales juicios, destacan que se trata de un “trabajo interesante” y que permite “independencia.”

### *Involucramiento de los Empresarios en los Proyectos*

Desde el comienzo, los proyectos definieron acciones específicas para lograr un activo involucramiento de las empresas, asumiendo que se trataba de un aspecto clave para tratar de asegurar la inserción laboral de las y los jóvenes participantes. Por ello, resulta útil analizar hasta que punto se logró una efectiva participación empresarial en estas dinámicas, utilizando las encuestas realizadas a empresarios, en el marco de las Evaluaciones Externas de los seis proyectos considerados.

En total, se realizaron 118 entrevistas con empleadores: 27 en Bolivia, 17 en El Salvador, 14 en Panamá, 30 en Paraguay, 15 en Perú y otras 15 en República Dominicana. La mayoría son del sector de servicios y en segundo lugar de comercio. El tamaño de la empresa varía según país. En Bolivia y Perú predominan las microempresas (1 a 10 empleados), en Panamá, Paraguay y República Dominicana las empresas grandes (de más de 100 empleados). La situación de El Salvador, por su parte, muestra una distribución entre empresas medianas (11 a 50 empleados) y grandes (más de 100 empleados).

De este conjunto de empresarios entrevistados, una buena parte recibió jóvenes egresados de los proyectos en calidad de pasantes, pero las situaciones entre países muestran matices. Así, mientras en los casos de Bolivia, Panamá y Perú el 100% de las empresas consideradas recibió pasantes, en los casos de El Salvador, Paraguay y República Dominicana, tres de cada cuatro empresas recibió pasantes.

Otro aspecto importante a relevar tiene relación con los motivos que llevaron a las empresas a recibir jóvenes en régimen de pasantías. Las respuestas brindadas (ver el Cuadro N° 14) permiten corroborar que el 45% de los entrevistados asocia su respuesta con la “necesidad de contar con personal capacitado,” mientras que tres de cada diez declaran que lo hacen por “compromiso social.” Apenas un 15% declara que lo hace para “contar con mano de obra temporal sin costo o a bajo costo.” El total (que en este caso tiene en cuenta solo a las 102 empresas que recibieron jóvenes en pasantías) se completa con casi un 9% de otras explicaciones (sin especificar). Las respuestas parecen consistentes con lo que se podría esperar, sobre todo en lo que atañe a las respuestas asociadas a “capacitación” (el énfasis central de entra 21), pero muestran, también, niveles importantes (sobre todo en Panamá) de compromiso social de las empresas, algo relativamente nuevo y en expansión.

*Cuadro N° 24: Motivos para Ofrecer Pasantías a Jóvenes del Proyecto por Países*

Países	Compromiso Social	Necesidad de contar con Personal Capacitado	Contar con Mano de Obra Temporal sin o a bajo costo	Otros Motivos	TOTAL
Bolivia	9	14	2	2	27
El Salvador	2	4	4	2	12
Panamá	7	4	2	1	14
Paraguay	8	7	8	--	23
Perú	1	11	--	3	15
Dominicana	4	6	--	1	11
Total N°	31	46	16	9	102
Total %	30,4	45,1	15,7	8,8	100

En general, los empresarios entrevistados sienten que han sido consultados sobre los contenidos de la capacitación ofrecida por los proyectos entra 21, aunque la situación varía significativamente entre países. En Bolivia, El Salvador, Panamá y República Dominicana por ejemplo, la mayoría de los empleadores respondieron que fueron consultados y ocurre exactamente lo contrario en los casos de Paraguay y Perú.

En todos los casos los pasantes fueron seleccionados por el proyecto, pero en varios casos se enviaban ternas de candidatos y en dicho marco las empresas seleccionaban a quien les parecía más pertinente, pero el "matiz" importa en términos de los "diálogos" existentes entre ambas partes en estos dominios (seguramente más fluidos en el caso de los empresarios que recibieron ternas y se sintieron consultados).

Pero una de las variables más relevantes a tener en cuenta, es la evaluación del desempeño de los y las pasantes, por parte de las empresas que los/las recibieron, y en este sentido, las respuestas son claramente favorables: ocho de cada diez empresarios consultados, declaran que las y los jóvenes tuvieron desempeños "satisfactorios" y apenas un 3% declara que tales desempeños fueron "insatisfactorios."

Igual contundencia tienen las respuestas relativas a la pertinencia de la capacitación brindada a las/las jóvenes participantes, en función de las necesidades de las empresas: tres de cada cuatro empresarios entrevistados declara positivamente en este sentido y apenas un 4% contesta negativamente, con un 20% de respuestas ambiguas.

Combinando los dos elementos anteriormente destacados, se consultó a los empresarios entrevistados respecto al desempeño de las y los pasantes, en relación a otros trabajadores que ocupan puestos similares, y las respuestas muestran que para casi 6 de cada 10 empresarios, el

desempeño es igual, mientras que para un tercio es mejor, habiendo un grupo que no contesta por insuficiencia de información.

Finalmente, importa evaluar la disponibilidad relativa de las diferentes empresas para seguir recibiendo jóvenes en pasantías en el futuro, tema en el que las respuestas brindadas permiten constatar que hay una gran disponibilidad al respecto, tal como lo demuestran las cifras del Cuadro N° 25, sumando las respuestas “muy dispuesta” y “bastante dispuesta.” Se destaca el caso de República Dominicana, donde las 15 empresas están “muy dispuestas” a seguir recibiendo jóvenes en pasantías. En el extremo opuesto, se destaca el caso de Paraguay, donde figuran 5 empresas que “no están dispuestas” a recibir más pasantes.

**Cuadro N° 25: Disponibilidad de las Empresas a Seguir Recibiendo Pasantes por País**

Países	Muy Dispuesta	Bastante Dispuesta	Poco Dispuesta	No Dispuesta	TOTAL
Bolivia	9	8	5	2	24
El Salvador	9	4	4	--	17
Panamá	6	8	--	--	14
Paraguay	9	15	1	5	30
Perú	7	8	--	--	15
República Dominicana	15	--	--	--	15
Total N°	55	43	10	7	115
Total %	47,8	37,4	8,7	6,1	100

En su conjunto, las respuestas brindadas por los empresarios muestran un nivel importante de involucramiento en estos proyectos, y esto se transforma en una fortaleza importante para los mismos, que han demostrado, en diversas medidas, contar con estrategias pertinentes para operar en estos dominios.

### ***Jóvenes Desocupados: Algunos Comentarios Generales***

Las principales explicaciones de por qué los jóvenes egresados no consiguen empleo, tienen que ver con “la falta de experiencia”; la mitad de los panameños señala esta causa. Otra razón es por “la falta de contactos”; cuatro de cada diez salvadoreños lo destacan, al igual que tres de cada diez paraguayos y bolivianos. La “falta de trabajo” es apenas mencionada en unos pocos casos sobre todo en República Dominicana.

Por su parte, en relación a las razones que explican por qué no trabajan en forma autónoma, la mayoría de respuestas se concentra en “la falta de dinero para comenzar”, a lo que se suman otras menciones relacionadas con falta de experiencia y de capacitación. Uno de cada dos jóvenes peruanos, respondan que no se les ocurrió.

La mayor parte ha estado más de cuatro meses buscando trabajo, a excepción de Bolivia (donde dos tercios ha estado buscando entre uno y tres meses) y Perú (donde cuatro de cada diez ha estado buscando entre uno y tres meses, y un 14% ha estado buscando menos de un mes). En general, son mayoritarios los que han trabajado alguna vez desde que terminaron el curso, salvo en Bolivia (donde predominan los que no trabajaron) y en Paraguay (donde hay paridad en este aspecto).

Las razones por las que dejaron de trabajar y pasaron a formar parte del grupo de desocupados, están equilibradas en algunos países (Bolivia, Paraguay, Perú, República Dominicana) y más desequilibradas en otros (El Salvador y Panamá). En estos dos últimos países, el porcentaje de aquellos que dejaron de trabajar por razones involuntarias es ampliamente mayoritario, mientras que en Bolivia y Paraguay, son levemente mayoritarios los que han dejado de trabajar por razones voluntarias (renuncias, etc.). El caso de Perú muestra una distribución exactamente igual (la mitad aduce razones voluntarias y la otra mitad señala razones involuntarias).

### *Pertinencia y Relevancia de entra 21*

En su conjunto, la información incluida en este capítulo muestra buenos resultados desde el punto de vista de la empleabilidad de las y los jóvenes participantes en los seis proyectos, así como en relación al involucramiento de los empresarios en estas dinámicas. Como veremos a continuación, además, estos buenos resultados también se visualizan cuando se cruzan educación y empleo, lo cual –aunque no fue un efecto explícitamente buscado desde entra 21– constituye otro indicador de éxito relevante, en la medida que la información disponible permite corroborar que entre las y los participantes, aumentan significativamente los que trabajan, los que estudian y trabajan y los que solo estudian, al tiempo que descienden notoriamente las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan.

## V. Aprendizajes a Partir de Similitudes y Diferencias

En este capítulo se presenta una serie de aspectos y componentes que constituyen aprendizajes e innovaciones relevantes. Algunos porque suponen formas inéditas de trabajo, y otros porque contribuyen a una tradición de innovación y experimentación en educación y trabajo en la región.

### *El Impacto a Través de las Trayectorias de las y los Jóvenes*

Importa destacar los cambios ocurridos en las condiciones laborales y educativas de las y los jóvenes participantes en los proyectos, comparando el punto de partida cuando se matricularon al proyecto con el punto de llegada, seis meses o más después de egresar del proyecto.<sup>6</sup> Cuando ingresaron, más de dos tercios se encontraban fuera de la educación y del trabajo, o sea en una situación de desintegración respecto a estas dos dimensiones principales en la vida personal y social.

En contraste, cuando se les entrevista, meses después de haber egresado, más de la mitad estaba trabajando y uno de cada cinco estudiaba y trabajaba. El total de los que estudiaban también se había duplicado, pasando del 20 al 42%, e incluso se incrementó levemente el grupo de los que sólo estudian. Los egresados mejoraron su situación de integración social al estudio y al trabajo<sup>7</sup>, respecto a la que tenían al momento del ingreso. Cuando se inscribieron en los cursos, el 69% no estudiaba ni trabajaba, en tanto cuando se entrevistaron a los jóvenes seis o más meses después de egresar, se encontró solo a un 24% en esa situación. Los gráficos 1 y 2, permiten visualizar con más claridad las dimensiones de lo que estamos comentando. Se trata, sin duda, de impactos relevantes, que permiten comprobar el cumplimiento de los supuestos con los que se trabajó en los seis proyectos y a la vez, que las estrategias de intervención lograron efectos muy importantes.

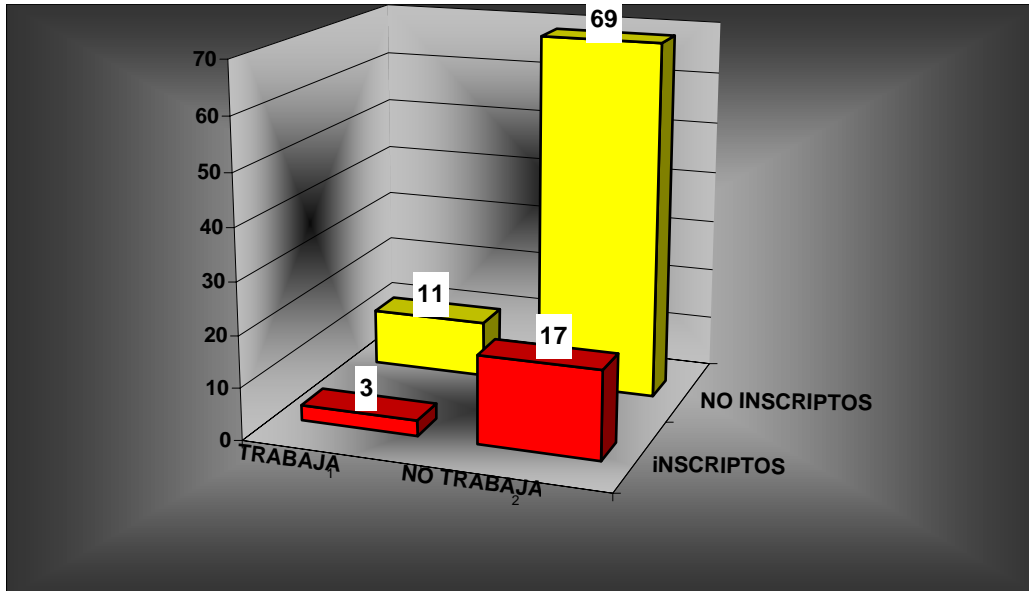
---

<sup>6</sup> Corresponde señalar que entre quienes respondieron que están inscriptos pueden estar incluidos algunos que lo estén pero no asistan, pero ello no descalifica el indicador de relación con el sistema educativo, en la medida en que además arroja diferencias significativas entre las respuestas al ingreso y en el seguimiento del egreso.

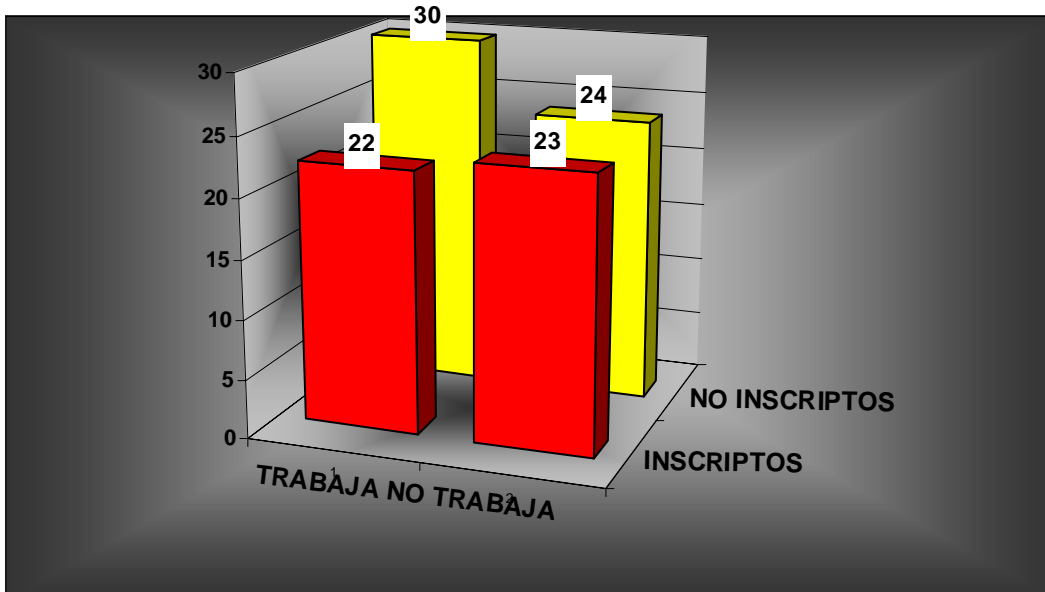
<sup>7</sup> El trabajo y el estudio son dos dimensiones principales de la construcción de la identidad personal y de la adquisición de un papel social. Por ello el estar trabajando y estudiando se consideran indicadores de integración social. A la vez, y como contrapartida, la ausencia de estos dos roles se interpreta como un indicador de desintegración social o de riesgo de tal. Más específicamente se califica como de riesgo o vulnerabilidad la situación de quienes no están estudiando, ni trabajando están buscando trabajo y como de desintegración o exclusión la de quienes sin trabajar ni estudiar, no buscan trabajo. Importa anotar que era muy bajo el número de quienes se encontraban en esa posición al ingresar a los seis proyectos y que no se identificaron casos entre los egresados.



Situación laboral por inscripción en Educación en todos los Proyectos  
 - Datos al inicio del proyecto -



Situación laboral por inscripción en Educación en todos los Proyectos  
 - Datos de la evaluación externa en porcentajes -



Este análisis, combinado con otros datos que se mencionarán enseguida, sugiere por lo menos cuatro itinerarios diferentes entre las y los jóvenes, cuyos puntos de llegada para tres de ellos son beneficiosos en términos de su integración social y laboral, mientras que el cuarto muestra una zona de riesgo a tener en cuenta.

1. Las trayectorias que reflejan un mejor resultado de las intervenciones, son las de aquellos jóvenes que lograron estar trabajando y estudiando. Es mejor que los jóvenes estén estudiando y no sólo trabajando, porque los cursos ofrecidos por los proyectos suponen capacitaciones breves, que en tanto están articuladas con el mundo del trabajo posibilitan la inserción laboral. Pero atendiendo a las exigencias de la sociedad y la economía del conocimiento y de la información, sería deseable que los cursos no constituyeran el final de la formación. Por ello es relevante analizar que ese no haya sido el mensaje explícito y sobre todo implícito de los proyectos. Los datos indican que, por el contrario, los proyectos les significaron un estímulo a continuar estudiando, lo que les plantea el difícil desafío de compatibilizar las exigencias propias de uno y otro rol.
2. Las otras trayectorias reconocidas como buenos resultados son las de los jóvenes que estaban trabajando. En torno a estos temas o trayectorias no hace falta fundamentar sus aportes a la integración social de las y los jóvenes participantes.
3. En el contexto del incremento de las dos categorías precedentes, como se decía antes, el crecimiento también de los que sólo estudian es un dato positivo, que también significa buenos resultados del Programa en dos sentidos. Primero, en términos de su integración social. Estudiar significa tener un proyecto de vida y poder desempeñar un rol que a partir de la industrialización de las sociedades tiende a casi equiparse con el de joven. El retorno al estudio de un 23% de los jóvenes, aunque una parte de ellos no esté trabajando, es un logro a valorar. Se puede estimar que a ello hayan contribuido tanto las orientaciones y la información aportada por los cursos, como el refuerzo de la autoestima que la experiencia les significó. Segundo, respecto a la propia finalidad de mejorar su inserción laboral. Estos jóvenes ingresarán en mejores condiciones porque continúan la formación y porque el curso les aportó una serie de herramientas para el momento de buscar trabajo. Por otra parte debe reconocerse que el nivel educativo alto de la población objetivo de estos seis proyectos, que se encuentra relativamente cercana a opciones de formación profesional terciarias, hacen que la opción de continuar estudiando sea especialmente atractiva.
4. Los que no están estudiando y no están trabajando. En un análisis superficial podrían interpretarse como un sector con el que el Programa fracasó. Pero profundizando se encuentran varios datos que sugieren que más bien constituyen una población de riesgo. Los jóvenes cuando se incorporaron a los seis proyectos ya eran una población en situación de riesgo limitado, en tanto era casi nulo el número de quienes estando desocupados y sin estudiar, además no buscaban trabajo. Decimos limitado porque aquí los beneficiarios se distancian de sus coetáneos, entre los que hay grupos importantes que se encuentran en esa situación de desintegración crítica<sup>8</sup>. En los grupos focales se perciben jóvenes que están entusiasmados y comprometidos con la tarea de buscar trabajo y que sienten que cuentan

---

<sup>8</sup> Datos sobre cuatro de los países comprendidos (Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú) muestran que los que no estudian y son inactivos económicamente (no buscan trabajo), son menos del 10% de los jóvenes. La situación es más crítica en todos los países entre las mujeres. Pero en los dos países que sufren situaciones de violencia e inseguridad, más importantes, El Salvador y Perú, también los varones rondan el 10%, lo que obviamente hace que suba la tasa general. Estos grupos –como se sabe– están conformados por jóvenes con baja escolaridad y de ingresos muy bajos, lo que se aleja del perfil de población objetivo de *entra 21*.

con herramientas para ello. Expresando tanto el estado de ánimo, como el manejo de los instrumentos, un egresado panameño decía “yo tengo por lo menos tres tipos de currículo, uno en español, uno en inglés y otro que adapto según la empresa que sea...”.

5. El riesgo de no trabajar ni estudiar es importante también en términos afectivos y de reconocimiento social. Ser estudiante o trabajador es un rol y también una identidad social clara, para la persona y para los demás. La participación en los seis proyectos del Programa fortaleció tanto la inserción laboral de los que lograron emplearse, como la autoestima y la voluntad de buscar trabajo de quienes en el momento de la encuesta no lo tenían. O sea que interpretamos que también reforzó la integración social en términos subjetivos, así como la posibilidad objetiva que, efectivamente, consigan un puesto de trabajo.<sup>9</sup>

En la lectura de estos resultados debe valorarse que el bachillerato se ha convertido para un importante sector de jóvenes, entre los que están los participantes en estos proyectos, en un punto de llegada, un logro que, en el momento que lo alcanzan, muestra que no era lo que prometía. Sus beneficios son por lo menos menores a los esperados porque aún con ese certificado encuentran importantes dificultades para acceder tanto a las universidades, como al mundo del trabajo. El bachillerato comparte la situación y es el punto culminante de toda la masificación de la educación media, que a la vez que recibe a nuevos sectores sociales, que antes no accedían, no logra adecuarse a sus necesidades, a la vez que sufre un fuerte deterioro en su calidad.<sup>10</sup>

En conclusión, los datos muestran que el Programa, a través de estos seis proyectos, logró impactar en tres niveles en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y más ampliamente en el mejoramiento de su integración social.

- Primero, en los aprendizajes incorporados y en la pertinencia de los mismos con las necesidades del mundo del trabajo. Considerando que son bachilleres y casi bachilleres, puede evaluarse que les permitió completar y ajustar un caudal de formación básica que ellos ya traían.
- Segundo, en el acceso a las oportunidades de empleo disponibles. Dada la situación en la que se encontraban al ingresar, puede suponerse que requerían de diversos apoyos para lograrlas, y como vimos, los obtuvieron.
- Y, en tercer lugar, produjo cambios en su desarrollo personal en los estados de ánimo y la capacidad de formular proyectos con las que empiezan su etapa educativa y laboral, después de completar la educación media.

---

<sup>9</sup> Decimos que mejoró la capacidad objetiva, porque el estado de ánimo con el que se busca empleo es una variable decisiva para tener éxito y porque además se les aportaron herramientas con las que mejorar la técnica de búsqueda, que como se vio, en las entrevistas los jóvenes testimoniaron que estaban utilizando.

<sup>10</sup> La pérdida de calidad es consecuencia tanto de la masificación de los servicios, como de la inadecuación a los códigos y a los objetivos de los nuevos sectores que acceden. En este segundo sentido uno de los principales problemas es que la educación media mantiene su carácter propedéutico para la universidad en detrimento de objetivos propios y vinculados al mundo del trabajo. Obviamente, ambas finalidades la preparatoria para la universidad y para el mundo del trabajo no tienen porque constituir alternativas excluyentes, ni vías de formación compartimentadas entre sí.

### Los Impactos en Cada Proyecto en Particular

Los datos correspondientes a cada país, permiten verificar que estos cambios se produjeron en todos los casos, aunque en medidas y combinaciones diferentes. Las cifras del Cuadro N° 26, permiten visualizar con claridad las seis situaciones específicas.

**Cuadro N° 26: Situación Laboral por Inscripción en la Educación (%)**

PAÍSES	SITUACIÓN LABORAL	DATOS AL INGRESO		TOTAL	DATOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA		TOTAL
		Inscriptos	No Inscriptos		Inscriptos	No Inscriptos	
		%	%		%	%	
BOLIVIA	Trabaja	4	21		21	29	
	No Trabaja	20	55		32	18	
				100			100
EL SALVADOR	Trabaja	3	8		11	50	
	No Trabaja	42	47		12	27	
				100			100
PANAMA	Trabaja	0	0		26	24	
	No Trabaja	0	100		20	30	
				100			100
PARAGUAY	Trabaja	3	3		31	11	
	No Trabaja	14	80		31	27	
				100			96*
PERÚ	Trabaja	6	22		14	56	
	No Trabaja	18	54		10	20	
				100			100
REPUBLICA DOMINICANA	Trabaja	3	17		25	31	
	No Trabaja	11	69		23	21	
				100			100

**La muestra de las fichas de ingreso corresponde a los mismos jóvenes que los entrevistados en la muestra de egresados. (\*) No suman 100% por falta de datos en 5 casos (4%).**

En todos los casos, se verifica que el grupo de los que ni estudian ni trabajan desciende significativamente, lo cual puede ser tomado como indicador muy claro de los impactos positivos de los proyectos. En el caso de Bolivia, desciende del 55 al 18%, mientras que en El Salvador, pasa del 47 al 27%. En el caso de Panamá el descenso es muy fuerte, del 100 al 30%, porque se focalizó exclusivamente en jóvenes que no estudiaran ni trabajarán. Y en Paraguay es un descenso también importante (del 80 al 27%). Finalmente, en Perú desciende del 54 al 20%, y en República Dominicana ocurre otro tanto.

En la misma línea, en todos los casos se amplían los grupos de quienes solo trabajan y de quienes solo estudian (con la excepción de El Salvador y de Perú) lo cual refuerza los comentarios que estamos formulando. Esto es notorio en el caso de El Salvador, donde los que solo trabajan pasan del 8 al 50%, mientras que otro tanto ocurre en el caso de Perú, pasando del 22 al 56%. Entre los que solo estudian, sobresalen los casos de Paraguay y República Dominicana (que pasan del 14 al 31% y del 11 al 23% respectivamente).

También aumentan aquellos que estudian y trabajan a la vez, otra combinación “virtuosa” para la población objetivo del programa, según ya hemos comentado. En Bolivia, pasan del 5 al 21%, mientras que en El Salvador, pasan del 3 al 11% y en Paraguay, del 3 al 31%. Por su parte, en Perú el aumento también es importante (del 6 al 14%) y en República Dominicana es todavía más visible (pasando del 3 al 25% del total).

En su conjunto, entonces, una situación notoriamente mejorada, que muestra la incidencia positiva y significativa de los seis proyectos en estos dominios.

### *Resultados Divergentes desde la Perspectiva de Género*

El otro ángulo relevante para analizar estos temas, es el de la perspectiva de género. En este sentido, tal como lo demuestran las cifras de la inserción laboral de las y los jóvenes participantes ha mejorado notoriamente, pero siguen habiendo distancias importantes entre hombres y mujeres, a favor de los primeros.

*Cuadro N° 27: Condición Laboral Antes y Después del Proyecto por Sexo (%)*

Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	10,4	47,8
	No Trabaja	89,6	52,2
	Total	100	100
Hombre	Trabaja	17,3	57,4
	No Trabaja	82,7	42,6
	Total	100	100

Así, las mejorías se producen en ambos grupos, pero como los hombres parten de mejores situaciones, las mejorías que se concretan en el caso de las mujeres siguen mostrando diferencias. Las distancias son especialmente notorias si consideramos al grupo de aquellas que no trabajan ni estudian, lo cual se asocia al desempeño de exclusivos roles domésticos y de trabajo no reconocido.

La situación por países muestra algunas variantes, pero en general se mantiene el patrón mencionado, esto es, una mejoría generalizada pero que tiene más y mejores efectos en el caso de los hombres. La situación de los varones es siempre de mayor inserción laboral, aunque en la República Dominicana, la mejora de las mujeres es mayor que la de los varones.

**Cuadro N° 18: Condición Laboral Antes y Después del Proyecto por Sexo y por país (%)**

<b>Bolivia</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	28,1	37,5
	No Trabaja	71,9	62,5
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	23,5	55,9
	No Trabaja	76,5	44,1
	TOTAL	100	100
<b>El Salvador</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	3,6	57,1
	No Trabaja	96,4	42,9
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	11,4	65,9
	No Trabaja	88,6	34,1
	TOTAL	100	100
<b>Panamá</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	0	39,4
	No Trabaja	100	60,6
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	0	70,6
	No Trabaja	100	29,4
	TOTAL	100	100
<b>Paraguay</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	3,2	34,4
	No Trabaja	96,8	65,6
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	8,7	45,6
	No Trabaja	91,3	54,4
	TOTAL	100	100
<b>Perú</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	16,7	66,6
	No Trabaja	83,3	33,4
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	38,5	73,1
	No Trabaja	61,5	26,9
	TOTAL	100	100
<b>Republica Dominicana</b>			
Sexo	Inserción Laboral	Situación al Inicio	Situación al Egreso
Mujer	Trabaja	15,5	52
	No Trabaja	84,5	48
	TOTAL	100	100
Hombre	Trabaja	31,0	61,5
	No Trabaja	69,0	38,5
	TOTAL	100	100

Si atendemos a quienes solo estudian, sin trabajar, la situación también tiene matices: mientras en Bolivia las mujeres pasan del 4 al 9% y los hombres pasan del 17 al 23%, en El Salvador ocurre lo contrario: las mujeres descienden del 23 al 8% y los hombres lo hacen del 17 al 5%. Por su parte, en Perú también se producen descensos pero más leves: las mujeres bajan del 10 al 8% y los hombres del 8 al 2%.

Finalmente, en el caso de los que no estudian (el indicador es que no están inscriptos) ni trabajan (no trabajan ni están inscriptos), el descenso generalizado es más pronunciado entre los hombres. En Panamá, las mujeres bajan del 52 al 22% y los hombres del 48 al 8%, mientras que en Paraguay las mujeres descienden del 28 al 13% y los hombres lo hacen del 52 al 15%. En Perú, por su parte, las distancias son menos marcadas y los cambios son más favorables a las mujeres.

### *Altos Niveles Educativos y Bajos Recursos: ¿Es Posible Focalizar Así?*

Uno de los temas más complejos de evaluar en el marco de entra 21 es la pertinencia de las opciones asumidas en términos de focalización, en especial, por lo que se refiere a exigir –como condición para participar en el programa- que las y los jóvenes aspirantes tuvieran el bachillerato terminado. La complejidad del tema radica en que el nivel educativo requerido, excluye a sectores importantes de jóvenes excluidos. Para tratar de fundamentar nuestro enfoque, hemos recurrido al análisis de la situación más general, y en dicho marco, ubicar estas opciones estratégicas en particular.

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2003) brinda datos referidos al porcentaje de jóvenes urbanos de 18 a 29 años que solo completa el secundario, comparado con el porcentaje que ingresa a la educación superior y el porcentaje que abandona la educación superior.

La conclusión que se extrae al respecto, es particularmente relevante: “la relación entre el porcentaje de egresados de la educación media y el de ingresantes a la educación superior es intensa y negativa, es decir, cuanto mayor es el porcentaje de los que terminan la educación secundaria, menor es el porcentaje de los que ingresan a la educación terciaria o universitaria. Efectivamente –acota el informe- en los tres países con mayor porcentaje de jóvenes egresados de la escuela media (Chile, Paraguay y Brasil) el peso relativo de los ingresantes es del 40% o menos; en cambio el acceso a la educación superior es mucho más abarcativo en los países que cuentan con relativamente pocos egresados de la educación media.”

En cuanto al porcentaje de jóvenes urbanos de 25 a 29 años con educación superior (terciaria o universitaria) completa, el informe de SITEAL afirma que, “El abandono de la educación superior está positivamente asociado al porcentaje de ingresantes de manera tal que los países con mayores niveles de acceso tienden a presentar también mayores niveles de abandono. Sin embargo, se acota, esta asociación no es muy intensa ( $r = 0,24$ ) lo que hace suponer que el porcentaje de ingresantes no da cuenta por sí mismo de la deserción del nivel terciario o universitario.”

Agrupando la información brindada por ambos gráficos, el informe de SITEAL distingue cuatro situaciones diferentes y ubica a los países, de acuerdo al siguiente detalle:

- “Países con bajos porcentajes de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, niveles de abandono de la educación superior relativamente bajos y niveles intermedios o bajos de egresados universitarios. Esta es la situación más frecuente y en ella se encuentran los países centroamericanos (Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador), México y Uruguay.”
- “Países en una situación intermedia en cuanto al porcentaje de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, altos niveles de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados urbanos de 25 a 29 respecto al total del grupo de edad. Esta es la situación de Argentina y Bolivia.”
- “Países con alto porcentaje de egresados de media, bajo nivel de ingreso a la educación superior y niveles intermedios de egreso de la educación superior. Esta es la situación de Brasil y Paraguay.”
- “El caso de Chile se distingue por contar con un alto porcentaje de egresados de la escuela media, bajo nivel de acceso a la educación superior, alto nivel de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados.”

Sobre quienes ingresan, abandonan y egresan de la educación superior, SITEAL ofrece evidencia empírica que permite constatar “la fuerte desigualdad social en las oportunidades de acceso a la educación superior. En todos los países en consideración, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. Brasil, Guatemala, Honduras y Costa Rica son los países con más restricciones de acceso a la universidad para los jóvenes provenientes de los hogares con menores ingresos. A su vez en todos los países, el perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico”. Ofreciendo información complementaria sobre la relación entre el ingreso a la educación superior y el nivel socio-económico de los que acceden, el informe sostiene que “cuanto menor es el porcentaje de ingresantes a la universidad entre los egresados de nivel medio, mayor es el nivel socioeconómico de los ingresantes.”

Complementariamente, un reciente informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), sostiene que, a nivel mundial, “más estudiantes que nunca aspiran a la educación superior en los países con ingresos medios, donde las matrículas para la educación terciaria han aumentado un 77% en el último decenio. Estas cifras deben compararse, agrega el informe, con el aumento del 43% en los países ricos” (UNESCO -OCDE 2005). La misma comparación se establece en relación a la educación secundaria, y se sostiene que las matrículas crecieron 39% en los países de ingresos medios y apenas 5% en los países ricos. En Brasil, por ejemplo, el número de alumnos creció de 5,9 a 6,5 millones (entre 1995 y 2003) y en Paraguay se duplicó (pasando de 105.000 a 211.000 matriculados en el mismo período). Con todo, el crecimiento más espectacular se dio en la enseñanza superior: en Brasil, por ejemplo, pasó de 1.782.686 matriculados a 3.582.105 en el mismo período (idem).



Sin embargo, como contra cara de lo que estamos comentando, el informe constata que en este marco se está produciendo una creciente dependencia de las fuentes privadas: “en 2002, los estudiantes y sus familias asumieron el 37% de los gastos de la educación terciaria en los países de ingresos medios, frente a 13% en 1995” (idem). Adicionalmente, el informe constata que en muchos casos, existe una fuerte asimetría entre ingresos y egresos, encontrando niveles muy bajos de egresos en Argentina (8%) y Uruguay (9%), teniendo en cuenta el elevado nivel de estudiantes que ingresan (62 y 32% del grupo de edad correspondiente, respectivamente).

Todo lo dicho, fundamenta la percepción de que existe un amplio grupo de jóvenes que egresan de la secundaria, se inscriben en la universidad y luego desertan, sin poder graduarse, y sin duda, dicho grupo está compuesto en gran medida por jóvenes de escasos recursos, con el perfil de los jóvenes que matricularon en los proyectos. Por lo dicho, la focalización está bien concebida y tiene una gran relevancia social.

Importa considerar que las distancias entre las situaciones de ingreso y egreso en algunos de los proyectos resultan acrecentadas porque se seleccionaron jóvenes que no estudiaban ni trabajaban. Por otra parte, instrumentalmente es un criterio práctico para facilitar el adecuado desarrollo de los cursos, en tanto garantiza que no existirán interferencias con otras actividades escolares que realicen las y los jóvenes.

El requisito de que no estén trabajando puede resultar contradictorio<sup>11</sup> con el objetivo de focalizar en sectores de bajos ingresos. Cuanto menor sea el nivel socioeconómico de los jóvenes, mayor es la posibilidad de que trabajen; en tanto lo hacen en ocupaciones de muy baja calidad, les generan también ingresos escasos, que no les permiten salir de la situación de exclusión en que se encuentran. De hecho, entra 21 utilizó este requisito con flexibilidad, aceptando jóvenes que trabajan en empleos muy precarios y con malas condiciones.

---

<sup>11</sup> Las contradicciones entre criterios de selección arriesgan estimular su incumplimiento por parte de los seleccionadores o de los postulantes (a través de falsas declaraciones) o de ambos.

	No inscripto actualmente	escuela secundaria inferior	escuela secundaria superior	academia o centro de capacitación	universidad	Otro y ns/nc	Total
Bolivia							
Trabaja	24	--	4	2	10	1	41
No T y B	12	--	2	5	13	--	32
NoT/NoB	3	--	4	--	2	--	9
Total	39	--	10	7	25	1	82
El Salvador							
Trabaja	33	--	--	--	7	--	40
No T y B	14	--	--	--	3	--	17
NoT/NoB	4	--	--	--	5	--	9
Total	51	--	--	--	15	--	66
Panamá							
Trabaja	12	1	--	--	12	--	25
No T y B	14	--	--	--	9	--	23
NoT/NoB	1	--	--	1	--	--	2
Total	27	1	--	1	21	--	50
Paraguay							
Trabaja	13	--	--	11	25	1	50
No T y B	29	--	--	--	25	14	68
NoT/NoB	4	--	--	--	--	--	4
Total	46	--	--	11	50	15	122
Perú							
Trabaja	28	--	--	--	7	--	35
No T y B	10	--	--	--	4	--	14
NoT/NoB	--	--	--	1	--	--	1
Total	38	--	--	1	11	--	50
República Dominicana							
Trabaja	22	--	--	2	13	3	40
No T y B	15	--	--	3	12	--	30
NoT/NoB	--	--	--	--	1	--	1
Total	37	--	--	5	26	3	71

**Notas:** No T y B = No Trabaja y Busca Trabajo; No T / No B = No Trabaja y No Busca Trabajo

### *Oportunidades y Limitaciones del Contexto*

Los proyectos se despliegan en contextos específicos, que influyen, positiva y negativamente, en sus desarrollos efectivos. Desde este ángulo, resulta interesante observar como en casi todos los casos analizados, el contexto ha favorecido el desarrollo de los proyectos en algunas áreas específicas y lo ha limitado en otras. El Informe de la Evaluación Externa del proyecto impulsado por Alternativa en el cono norte de Lima es muy ilustrativo al respecto:

“Los jóvenes del curso de ensamble mantenimiento y reparación de computadoras (Ensamblaje), tienen mayores posibilidades de trabajar, debido a que el mercado para esta especialidad, es bastante dinámico y competitivo, facilitando el desarrollo de manera autónoma, en pequeños negocios como cabinas de Internet, o asesorías independientes en los temas involucrados (ocho de cada diez jóvenes de la especialidad estaba empleado o realizando actividad independiente). El mercado para Contabilidad, brinda oportunidades a jóvenes para trabajo temporal y el desarrollo de actividades rutinarias operativas, pero no se vislumbran posibilidades de desarrollo de actividades

independientes (sobre todo para el nivel académico de los jóvenes integrados al proyecto). El mercado para Ofimática es el que presenta mayor nivel de saturación y menores posibilidades de desarrollo independiente dentro de la especialidad. Una característica adicional que se presenta en el mercado laboral peruano para estas tres especialidades, es que se encuentra altamente saturado por oferta de jóvenes con elevadas calificaciones generalmente, egresados de institutos particulares o universidades” (Briceño 2005, p. 2).

Otro tanto señala el Informe de la Evaluación Externa del proyecto de Quipus en Bolivia, al destacar el particular contexto de crisis en el que se desarrolló, el cual tuvo, entre sus principales ingredientes, la destitución de dos Presidentes de la República por parte de las intensas movilizaciones indígenas y campesinas desplegadas en los últimos tiempos:

Es importante tomar el proceso vivido y los resultados en su primera cohorte en justa dimensión, es decir, ver los porcentajes de jóvenes con trabajo (48.8%) como un resultado exitoso dado que se desarrolló en una etapa difícil que atravesó el país, debido a la crisis política, social y económica que tuvo su punto más alto entre mediados del 2004 y primeros meses del 2005 (y que) impidió poder cumplir con los cronogramas y plazos establecidos para los efectos de la evaluación (Aguilar 2005).

En el caso del proyecto que impulsa ISA en República Dominicana, por su parte, se destaca que la inserción laboral lograda por los egresados, tiene un valor adicional si se tiene en cuenta que éstos se lograron en un contexto donde el mercado de trabajo se contrajo:

La situación laboral encontrada es considerablemente distinta a la prevaleciente al inicio del proceso de capacitación. La tasa de participación en la población activa de los jóvenes beneficiarios era de un 87% y sube casi al 100%. Ahora el 56% de los egresados está trabajando y el 42% está buscando insertarse en el mercado. La tasa de ocupación se incrementó en un 32% con respecto a la que se registró al inicio de la capacitación, al pasar de 23 al 56%. Esa tasa puede considerarse como el primer indicador de logro de este Proyecto, sobre todo, si se toma en cuenta que la de desempleo a nivel nacional durante el 2004, aumentó considerablemente, de 14% en el 2002 pasó a 18% (Amargós 2005).

Pero cuando se intenta planificar el futuro sobre la base de simples proyecciones del pasado, suelen enfrentarse dificultades, centradas, sobre todo, en la elevada incertidumbre sobre la que hay que formular pronósticos sobre cuales sean las áreas temáticas a proyectar. Algo de esto parece haber sucedido en el caso de Paraguay, donde se había estimado una demanda de manejo *Linux* argumentando que se trataba de un “nicho” del mercado en expansión y en realidad eso no se verificó en la práctica. Los egresados de estos cursos tuvieron serias dificultades para encontrar espacios laborales para realizar pasantías y sobre todo para encontrar trabajo efectivo (Elías, R. 2005).

Esto ocurre, en general, con los estudios macro de mercado de trabajo, que se realizan en América Latina desde hace tiempo, sin poder aportar información sustantiva realmente útil a nivel micro, que es donde se deciden los destinos de las iniciativas programáticas de pequeña escala y alcance local, como las que se impulsaron en el marco de los estudios que estamos analizando en este informe. Aún en los estudios más actuales y sofisticados (Proyecto CEPAL-GTZ de Empleo Juvenil) estas limitaciones resultan evidentes, aunque no se pueden desconocer

sus aportes tanto para el diseño de políticas nacionales de empleo juvenil, más amplias y abarcativas, como para ubicarse en el contexto de intervenciones de alcance local (ver, por ejemplo, Carranza 2004, Chacaltana 2004 y Heikel 2005).

En cambio, a nivel micro las dinámicas específicas de mercado son difícilmente captadas por los estudios agregados. A este nivel, las circunstancias cambiantes del entorno son mejor valoradas desde los propios espacios locales y muchas veces no requieren de estudios e informes ni académicos ni de mercado. En los seis proyectos estudiados y en la experiencia comparada (Lasida 2005) muestran mejores resultados las visitas y contactos sistemáticos y permanentes con las empresas entre las agencias ejecutoras, centros de formación y empresas. Una clave es que la relación involucre a los responsables directos de la formación, en especial a los docentes.

### *Capacidades Institucionales: Flexibilidad para la Vinculación y la Articulación*

Los proyectos estudiados se sustentaron en diversas articulaciones institucionales, en cada una de sus etapas. Las organizaciones ejecutoras recurrieron a otras entidades especializadas para realizar la capacitación, generaron densas vinculaciones de diálogo y negociación con conjuntos amplios de empresas y están construyendo la sostenibilidad de los proyectos, con base en acuerdos con nuevos organismos de financiamiento privado y/o con organismos estatales. O sea que, en cada una de las etapas, las organizaciones han trabajado con otras instituciones, implementando proyectos abiertos, que tuvieron entre sus fortalezas el intercambio y la cooperación con otros actores.

El aprendizaje que surge de estas experiencias es que son suficientes y más viables mediante modalidades “livianas” de relacionamiento entre los actores. Lo que importa es que las instituciones sean muy abiertas, con amplias capacidades de cooperación y negociación con otras. Esta aparece como una fortaleza decisiva para los buenos resultados alcanzados.

Al igual que en las empresas competitivas, la fortaleza institucional decisiva es tener la visión estratégica y capacidad para saber construir diversos vínculos orientados al logro de los objetivos. En las experiencias analizadas se constata el desarrollo de esas capacidades, la flexibilidad institucional para desarrollarlas y adaptarse a requerimientos variables.

En conclusión, importa destacar entre los desempeños de las instituciones su flexibilidad y capacidad de aprendizaje organizacional, expresada por ejemplo en las inmediatas readecuaciones que realizaron a partir de los logros y de las dificultades encontradas con la primera cohorte, según ya hemos destacado. Quipus en Bolivia, por ejemplo, para la segunda cohorte abrió la oferta de cursos en 12 áreas ocupacionales que, a partir de una base común, resultaban más vinculadas a las necesidades de las empresas. Para ello recurrió a nuevos docentes, para cuya selección tuvieron en cuenta su relación con las empresas demandantes de recursos humanos.

### *Construcción de Vínculos con Empleadores: Pasantías e Inserción Laboral*

En cinco de los seis proyectos se construyeron fuertes vinculaciones con los empleadores. Las pasantías constituyeron a la vez una exigencia y una herramienta para iniciar y desarrollar esas relaciones. Tal como sintetizaba el informe de evaluación externa de Oscar Amargós respecto a ISA en República Dominicana, “no sólo constituyen un mecanismo idóneo para ampliar las competencias de los egresados, sino que también son una vía de vinculación directa con el mercado de trabajo que favorece la inserción laboral,” concluyendo a partir de las encuestas realizadas que “además son bien acogidas por los empleadores”. Algunos proyectos, como COSPAE en Panamá, capitalizaron información y contactos con los que contaban previamente a los cursos, por las propias características institucionales y por la detección de demanda realizada previamente. Otras, como Quipus en Bolivia o Ágape en El Salvador, construyeron las relaciones en el momento que salieron a buscar las pasantías. El único proyecto que mostró limitaciones para relacionarse con los empresarios fue Alternativa en Perú, porque fue el único de los seis en que un número importante de jóvenes no logró realizar pasantías en la primera cohorte. Ello puede estimarse que obedeció tanto a razones de la propia organización ejecutora, como del contexto laboral limeño.

A partir de las pasantías los proyectos desarrollaron diversas técnicas, entre las cuales las más comunes fueron las visitas a las empresas y manejo de una base de datos sobre las empresas. Importa observar que las pasantías no se realizaron colectivamente; esto se hizo masivamente pero en términos individuales. La experiencia general, a partir de la segunda cohorte, coincidió en promover el contacto con las empresas desde la preparación de los cursos, para alimentar los contenidos y resultados esperados; luego varias las incorporaron a la ejecución; por ejemplo, en ISA dieron charlas durante los cursos y en COSPAE durante el curso visitaron a las empresas y para lograr las articulaciones para las pasantías.

Para ello, los proyectos crearon cargos dedicados a obtener y realizar seguimiento de las pasantías y luego de las inserciones laborales y que asumieron, en términos más generales, la relación de los cursos con las empresas. Los responsables de estas funciones las ejercieron en estrecho contacto con las empresas y también con los docentes de los cursos. Por ejemplo, las promotoras de Ágape, a la vez que contactaban empresas recabando sus necesidades, a partir de la información recogida realizaban actividades de coordinación con los docentes e incluso con los alumnos.

El vínculo construido no fue unidireccional, simplemente registrando la información proporcionada por las empresas. A éstas también se les brindó información sobre las acciones desplegadas por los proyectos, de forma tal que comenzaron a convertirse en referencia para la selección de personal de aquellas.

La experiencia y los contactos logrados con las pasantías proporcionaron a los proyectos una sólida base para lograr las inserciones laborales. Todos los proyectos se constituyeron, luego de los cursos, en calificados agentes de intermediación laboral. Contaban con excelentes condiciones para hacerlo en tanto disponían de muy buena información sobre la oferta (los egresados de sus cursos) y sobre la demanda (las empresas visitadas). Un indicador del alcance de este logro es que los proyectos se convirtieron en referencias para unos y otros, incluso un

buen tiempo después de terminados los cursos. Esto fue evidente y común a los seis proyectos. Sobre esta base común debe reconocerse diversidad en las modalidades de trabajo. Por ejemplo COSPAE y en menor medida Ágape, capitalizaron la visibilidad y legitimidad que las organizaciones tenían previamente entre los empresarios. La forma en que las ONGs desempeñaron este papel de referente varía; COSPAE recibió las demandas de los empleadores, mientras que en Ágape y en varios de los otros tuvieron que tomar la iniciativa y ofrecer sus servicios a los empleadores. Varios de los proyectos, como Alternativa o CIRD en Paraguay, constituyeron servicios de intermediación más formalizados y con proyección más allá de los egresados de los cursos. En otros casos, el servicio fue exclusivamente para los egresados.

Es interesante el aporte de dos de los proyectos, Ágape y Quipus, que intensificaron el uso de la pasantía para la formación técnico ocupacional. Ágape iniciándolas al promediar los cursos lectivos y Quipus acompañándolas de talleres técnicos.

Las pasantías fueron el momento en que *las empresas* se incorporaron como actores en la mayoría de los proyectos. Las organizaciones debieron realizar un importante esfuerzo para lograrlo, y una vez que lo consiguieron tuvieron la capacidad de capitalizarlas para otras funciones, en otros componentes y en otras etapas de los proyectos. Como se dijo, primero las aprovecharon para la inserción laboral de los jóvenes, luego para el diseño e incluso para la implementación de los cursos destinados a las siguientes cohortes. A partir de ello, los proyectos tienden a ser reconocidos como “proveedores” de los recursos humanos que las empresas requieren. Varios empresarios consultados comentaron que los proyectos les aportan mejor información y acompañamiento de los postulantes, que las que obtienen por otras vías y agentes de selección de personal e intermediación laboral.

### ***La Duración de la Pasantía y Su Correlación con la Inserción Laboral***

Se realizó un análisis especial, para verificar si el número de horas de las pasantías influía en las probabilidades de inserción laboral. El estudio se refirió a cuatro proyectos en los que prácticamente todos los jóvenes realizaron pasantías<sup>12</sup> y a uno, el de Alternativa, en que el 80% las realizó. En ellos las pasantías se escalonaron entre las 80 y las 357 horas, en la mayoría de los casos luego de finalizada la capacitación. Aplicada una regresión logística al número de horas de pasantía realizada por cada joven, correlacionada con su situación laboral, se encontró que no existía ninguna relación estadísticamente significativa.

A partir de este análisis puede plantearse la pregunta respecto al impacto efectivo de las pasantías como tales. La información no responde a esta pregunta, en tanto no permite realizar comparaciones entre jóvenes que realizaron y que no realizaron pasantías. Conviene mencionar estudios anteriores, que ofrecen pistas para responder a la pregunta sobre el impacto que representa agregarle a la formación un componente de pasantía. Las evaluaciones de impacto de los Programas Chile Joven y de Projoven en Uruguay<sup>13</sup> ambas cuasi-experimentales

---

<sup>12</sup> No incluyó a Panamá porque el número de horas fue prácticamente el mismo para todos los jóvenes. El único de los proyectos que tuvo un grupo relevante de jóvenes que no accedieron a las pasantías fue Perú.

<sup>13</sup> Santiago Consultores “Evaluación ex - post Programa Chile Joven fase II. Informe final.” Santiago de Chile. Mimeo. 2001. Y Martín González y Marisa Buchelli. “Evaluación de impacto del Proyecto de capacitación laboral de jóvenes”. 1999. BID FOMIN. Montevideo.

aportan evidencia en este sentido. En el primer caso se identificó que cada componente de la intervención, incluidas las pasantías, significó un aporte para la inserción laboral de los jóvenes. En tanto en el segundo se constató que, para ciertos jóvenes, sólo las pasantías, acompañadas de orientación laboral pero sin capacitación, lograron adecuados resultados en cuanto a la inserción laboral.

Ello se complementa con las percepciones de los jóvenes y los empleadores en estos seis proyectos, que valoraron que las pasantías constituyeron un aporte tanto para obtener como para desempeñarse en el trabajo.

Por lo tanto, leídos en este contexto, los datos respecto a la duración de las pasantías sugieren que si bien éstas son un componente importante, su duración no es relevante, por lo menos en la modalidad predominante en estos 5 proyectos, que fue realizarlas luego de terminada la capacitación.<sup>14</sup>

La teoría que fundamenta las pasantías se refuerza con esta constatación, en tanto considera que su papel es complementar la formación e integrar a los jóvenes a los códigos y exigencias del mercado laboral formal, lo que no requiere de períodos extensos para poder alcanzarse.

En conclusión, para las pasantías post capacitación parece conveniente reducir las horas a alrededor de las 80 horas. Este criterio no tiene sentido para pasantías en alternancia, que deben ir acompañando y guardar una relación con las horas de aprendizaje en el aula.

El criterio también debería aplicarse atendiendo a las múltiples situaciones particulares que pueden existir y que ameriten su extensión; nos referimos por ejemplo a características de algunas áreas ocupacionales y empresas, y también a necesidades de algunos jóvenes, que para lograr los resultados esperados requieran de un cierto incremento en el número de horas de pasantía<sup>15</sup>. En este sentido y en concreto, es preferible que un joven realice el mínimo de horas de pasantía posible y a la vez que se cuente con cierta flexibilidad para extenderlas, frente a ciertas condiciones específicas.

### *Integralidad de las Intervenciones en Dos Sentidos*

El Programa entra 21 exigió la formación integral y por lo tanto todos los proyectos incluyeron un componente dirigido a la formación en habilidades o competencias para la vida. Este componente tuvo en común el brindar un espacio amplio para trabajar actitudes, valores y comportamientos de las y los jóvenes, abierto a recoger inquietudes y temas de interés

---

<sup>14</sup> Puede plantearse la hipótesis que el número de horas si se convierte en relevante en tanto las pasantías se realicen simultáneamente a la capacitación técnica, en modalidades como las del sistema dual alemán o de alternancia.

<sup>15</sup> En algunos casos también existen normas legales; pero importa señalar que más allá de que siempre deben cumplirse si están establecidas, deberían ser siempre encuadre facilitadores cuyas estipulaciones (en este caso respecto a la duración), siempre respondieran a las necesidades de jóvenes y empresas y a la mejor articulación entre ellos. En este campo, las normas que más que facilitar pretenden imponer comportamientos a los actores suelen no ser utilizadas y por lo tanto conviene pensar en como adecuarlas. Lo mencionamos porque éste es el caso con buena parte de la normativa de pasantías en la región.

planteados por los propios participantes e incluyendo también información y preparación muy práctica para el mercado laboral.

La integralidad de las intervenciones tuvo como soporte a equipos que fueron responsables del conjunto del trabajo. A la vez, una serie de herramientas contribuyeron a establecer articulaciones entre los componentes, entre los que se destacan las pasantías. Pero los integrantes de los equipos consultados hicieron especial énfasis en la vinculación “fina” entre cada componente y los demás. Por ejemplo una de las promotoras de pasantías e inserción laboral, planteaba que “mi trabajo siempre se apoyaba en los instructores,” transmitiéndoles información de los requerimientos de las empresas y a la vez recibiendo información sobre las capacidades de los jóvenes y sus características personales.

En definitiva, los proyectos brindaron un conjunto de diversos apoyos que los jóvenes requerían para lograr insertarse. La referencia fue la demanda de los jóvenes para ese propósito, por lo tanto, también la demanda de las empresas. Esto significa una superación del foco tradicional de la formación, que tiende a concentrarse en el programa que ofrece (los contenidos, los aprendizajes, las técnicas que brinda). Para ser eficaces debieron cumplir con la condición educativa de trabajar con toda la persona no sólo con su intelecto o con sus habilidades cognitivas porque varios de los requerimientos críticos de los empresarios corresponden al área de las actitudes e incluso al manejo de la afectividad, o en términos de aportes psicológicos recientes, a la “inteligencia emocional” lograda por los jóvenes.

Por lo tanto, las intervenciones fueron integrales en un doble sentido. El referido a su cohesión y en otro de índole pedagógica, el de haber construido vínculos considerando la integralidad de la persona de las y los jóvenes con los que trabajaron. El objetivo de los proyectos es la formación para la inserción laboral, pero ello no significó que se limitaran a esas dimensiones. El abordaje integral es coherente con la importancia que tienen la educación y el trabajo en la vida de los jóvenes, para el proceso de socialización y de construcción de identidad y de integración social.<sup>16</sup>

### *Lógicas de Gestión: Orientación a la Demanda y Prioridad a los Resultados*

Los seis proyectos estudiados responden a las demandas de dos grupos de actores muy diferentes y a la vez exigentes y específicas. Ellos son, por un lado, los jóvenes con dificultades para acceder al empleo y procedentes de sectores de bajos ingresos, y por otro, los empleadores que demandan recursos humanos y que, por lo tanto, tienen potencialidad para contratar a los primeros. La base de la estrategia consiste en responder a los requerimientos de ambos, para cumplir con los propósitos planteados. Para lograrlo se definieron una serie de resultados como objetivo y los proyectos se ejecutan en referencia a los mismos. La lógica de gestión de los proyectos está centrada en la obtención de esos logros.

---

<sup>16</sup> Varias interpretaciones respecto al papel del trabajo en la sociedad y en la economía de la información y el conocimiento plantean (casi se podría decir, denuncian), que esta nueva etapa de la producción y del trabajo ha conllevado la pérdida de centralidad del trabajo en la vida de las personas. Aunque se acepte que ello ocurrió, en términos relativos (no es una pérdida absoluta), igualmente debe reconocerse que el trabajo mantiene un papel decisivo en la imagen que las personas construyen de sí mismas y del mundo y en la distribución de recursos y oportunidades.



La gestión del programa se implementa a través de un proceso de elaboración y aprobación de proyectos, que tiene entre sus criterios básicos el demostrar la viabilidad de alcanzar las metas de inserción laboral, por encima de un mínimo de 40%. Luego de aprobados, los proyectos deben ir mostrando los sucesivos resultados alcanzados y finalmente son evaluados, atendiendo principalmente al logro de las inserciones laborales comprometidas.

Por lo tanto, la prioridad a los resultados y la demanda se evidencia en cada etapa de la implementación de los proyectos. No se parte del supuesto que los destinatarios van a venir a los cursos, que se van a mantener en ellos y que luego los empresarios los van a contratar. La educación y la formación tradicional que parten sí de estos supuestos, lo hacen bajo la premisa de que lo que brindan es adecuado y que por lo tanto corresponde a los beneficiarios (quienes se forman y quienes los contratarían) apreciarlo y aprovecharlo. Su responsabilidad es brindar el servicio, no los resultados que unos y otros alcancen, o sea su referencia es lo que ofrecen, no lo que jóvenes y empresas demandan.

La prioridad dada en la gestión a los resultados y a las demandas de jóvenes y empleadores, también se expresa en la flexibilidad de gestión y funcionamiento, en la capacidad de aprendizaje a partir de los éxitos y sobre todo de los problemas enfrentados. Especialmente en la etapa de terminación del trabajo con una cohorte y de preparación para la siguiente, se condensan reflexiones, conclusiones y diversas decisiones de cambio. La incorporación de la evaluación sistemática de resultados e impactos al proceso de implementación, es otra característica que entra 21 comparte con las nuevas generaciones de iniciativas de formación, distinguiéndolas de las tradicionales que lo hacen escasamente.<sup>17</sup>

En conclusión, la flexibilidad observada se logra sobre dos cimientos sólidos, que permiten que los proyectos se muevan hacia uno u otro lado, sin perder el rumbo. Primero una precisa y adecuada formulación de los resultados a alcanzar, que opera como referencia para las decisiones que los diferentes actores deben tomar. Segundo la prioridad dada en toda la gestión al logro de esos resultados, en particular la inserción laboral, alcanzando hasta a condicionar las propias decisiones de financiamiento.<sup>18</sup>

### ***Descentralización: Un Factor Crítico de la Inserción Laboral***

La educación y la formación profesional experimentan en la región procesos complejos y contradictorios de descentralización. Analizando una serie de políticas y programas en los últimos años (Lasida 2004) se interpreta que la descentralización ha operado como condición y motor del acercamiento al mundo del trabajo, frente a los desafíos planteados por la globalización, el agotamiento del modelo de producción industrial y la imposición de las

---

<sup>17</sup> Estas tienden a reducir la evaluación a la que se hace del rendimiento de los educandos, pero excepcionalmente ello se acompaña de la evaluación del desempeño de la institución. Nuevamente el supuesto implícito es que la enseñanza es adecuada, debe evaluarse sólo si el que la recibió la aprovechó.

<sup>18</sup> Decimos que condiciona el financiamiento porque los proyectos no se aprueban en tanto no cumplen con estas condiciones y porque luego los desembolsos también están condicionados a los resultados que se van logrando. Importa destacar los criterios de financiamiento, porque éste constituye uno de los componentes críticos de la lógica de gestión.

denominadas economías de la información y del conocimiento, que tienen como sustento a las TICs.

Con diferentes modalidades, la decisión del área ocupacional en la que brindar formación pasó a ser tomada por las instituciones locales, que a la vez asumen su implementación, la administración de los recursos correspondientes y la responsabilidad por los resultados alcanzados. La mayor parte de las experiencias de descentralización transfirieron las funciones principales hacia los centros locales, que brindan directamente la formación, a los que denominamos como el “primer piso” instituciones.

Este modelo ensayado por el programa, muestra potencialidades para adecuarse a diversidades regionales y también para facilitar la experimentación de innovaciones con cierto volumen, antes de masificarlas.

### *La Gestión de los Proyectos*

En las organizaciones que ejecutan los proyectos evaluados se plasmó equipos internos dedicados exclusivamente a su gestión, lo que respondió a un criterio general establecido por el Programa. O sea que hacia adentro de las instituciones adquirieron el formato propio de un proyecto (por lo tanto un emprendimiento a término), con una estructura ad hoc,<sup>19</sup> que se le acopló por un período, manteniéndose diferenciada del resto de la organización.

A la vez la conformación interna de los equipos tuvo rasgos comunes, existiendo siempre un coordinador y un conjunto reducido de técnicos, uno o más de los cuales asumieron como función específica la gestión de las pasantías y el seguimiento de las inserciones laborales. Esto implicó la creación de puestos de trabajo que hasta ese momento no habían existido, definiendo sus responsabilidades, su posición y sus vinculaciones con el resto del equipo, así como los requisitos que debía cumplir la persona a desempeñarlo. Todo ello enriqueció la estructura funcional de las organizaciones, más allá de la ejecución de este proyecto en particular.

Varios de los proyectos formularon descripciones detalladas de sus procedimientos, produciendo manuales y otras herramientas que sistematizan las intervenciones. Entre estos esfuerzos se destaca, por parte de Ágape, la formulación del flujo de proceso de todo el proyecto y en especial de sus componentes de apoyo a la inserción laboral. El documento (ver el Anexo N° 3) es un ejemplo elocuente del preciso diseño de instrumentos, pasos y circuitos que ha sido propio de varias de las experiencias.

Los proyectos, de acuerdo con las orientaciones del programa, coincidieron en la prioridad otorgada a la construcción de una gestión cohesionada de la intervención. Ello supuso definición de roles, de funciones y de instrumentos de intervención, especialmente de aquellos que son complementarios a la formación en el aula.

---

<sup>19</sup> Para evitar ser confusos respecto a los dos planos de análisis conviene aclarar que aquí estamos hablando de la implantación en la institución y a continuación lo haremos de sus procedimientos y componentes internos. En tanto en el apartado anterior aludimos a los roles y funciones de los diferentes actores y niveles que tienen directamente que ver con la ejecución de cada proyecto.

En este sentido, en general se logró que los recursos humanos operaran como un equipo de trabajo articulado, incluso cuando pertenecieran a diversas instituciones, como en el caso de COSPAE, o estuvieran radicados en diferentes regiones, como en el caso de Ágape. En los casos en que las organizaciones a cargo de algunos cursos subcontratados no se comprometieron y alinearon con los objetivos del proyecto, se las reemplazó por otras organizaciones, como en el caso del CIRD. En este caso, se optó en una segunda instancia por centros de formación más pequeños, más vinculados a su contexto local y más flexible.

La experiencia sugiere que el propósito de la inserción laboral requiere de organizaciones y equipos trabajando en conjunto, en estrecha coordinación, lo que se aleja del modelo formativo tradicional, en que cada asignatura y cada componente tienden a ser autosuficiente y a funcionar con escasa interacción con los restantes. En esta perspectiva, emerge la figura del coordinador del curso, que es el/la director/a de orquesta, que armoniza a cada instrumento con los objetivos y ritmos comunes al grupo y al proyecto. Nuevamente, en contraste con la formación tradicional, su papel no es administrativo, sino que es eminentemente educativo y de coordinación sustantiva del proceso y sus actores, manteniendo además relación directa con los propios participantes.

Es un aprendizaje de los proyectos el haberle dado un soporte organizativo y de gestión a nuevos componentes de la formación, entre los que se destacan el acompañamiento de las pasantías y de la inserción laboral. Ello contribuyó a consolidar y a profundizar en esas innovaciones, incorporándolas no como añadidos a las intervenciones, sino como parte integral de las mismas. De esta manera se avanzó respecto a varias de las experiencias en la región, en las que las pasantías se han tomado como un complemento de la formación, con dificultades para articularse adecuadamente con ella.

### *Nuevas Herramientas*

En el marco de la estrategia de intervención propuesta por entra 21, los proyectos desplegaron experiencias diversas de renovación de la formación, en las que se destaca la presencia de varias herramientas nuevas y de actores nuevos.

Importa destacar que las estrategias e incluso varios de sus componentes más importantes son comunes. Entre éstos, como se expuso en el capítulo III, se destaca que en todos los programas curriculares, junto a la capacitación técnica, se incluyeron espacios dedicados a la *formación personal y social* y a la *orientación laboral*.

Esta herramienta contaba con varios antecedentes, pero está ausente o tiene una presencia muy débil en la mayor parte de la oferta de formación profesional. Su utilización en los proyectos muestra un grado de consolidación equiparable a la propia formación técnico ocupacional. Respecto a los resultados, se recogió de varios de los equipos técnicos de los proyectos la valoración que esta formación “hizo la diferencia” y que posibilitó las inserciones laborales de los egresados.

Ello coincide con las crecientes y mayoritarias lecturas que los empleadores tienden a requerir competencias básicas para el trabajo, priorizándolas respecto a las competencias técnicas más

específicas, que consideran variables y que prefieren que los trabajadores las adquieran en el desempeño laboral, en la empresa.

Los seis proyectos muestran la importancia del *acompañamiento post formación (incluida la pasantía dentro de la formación)* en la etapa de *inserción laboral*. Si bien la metodología utilizada fue similar a las pasantías, importa subrayar que ésta es una etapa nítidamente diferenciada de aquélla: los jóvenes ya no están en un marco formativo, sino que están decididamente en el mundo del trabajo, pero no solos sino con un acompañamiento. La metodología es similar, porque es básicamente un acompañamiento personalizado. Pero en la inserción laboral las reglas de juego son las propias del mercado de trabajo, el principal interlocutor para el joven pasa a ser la empresa, en contraste con la pasantía, durante la cual todavía predomina el papel del instituto de formación y de los educadores.

Es interesante la diferencia de metodología de apoyo a la inserción mostrada por COSPAE; en éste proyecto se actuó respondiendo a demandas de empresarios y otorgando información a los jóvenes, pero sin organizar un seguimiento sistemático de cada joven, a diferencia de los otros cinco proyectos. Sin embargo sus resultados fueron similares. Por lo tanto, sería interesante realizar un análisis de cual es el mínimo de apoyo requerido, a la vez que concretar el análisis de los costos de las diversas alternativas.

Finalmente algunos de los proyectos, como ISA y Ágape desarrollaron un *trabajo sistemático con las familias* de los jóvenes, que logró que algunas de ellas apoyaran la participación en el proyecto. Se identificó que la valoración y el respaldo familiar constituyeron un factor crítico tanto para la formación, como para la posterior inserción laboral. Apareció como un actor relevante para algunas de las participantes mujeres, especialmente al comenzar a trabajar; en ese momento se registraron resistencias y competencia con el ejercicio de roles domésticos.

Importa destacar este componente, porque todavía son escasas las experiencias, a nivel comparado, que han logrado -como en este caso- incorporar a las familias al proceso de trabajo de los jóvenes.

### ***Efectos en la Participación Juvenil: ¿Retrocesos o Cambios Esperables?***

Otro impacto importante a tener en cuenta, es el relacionado con los efectos del proyecto en los niveles de participación juvenil de quienes formaron parte de estas experiencias. Las evaluaciones externas revelan un descenso en la participación de los egresados en organizaciones barriales, religiosas, cívicas desde que iniciaron su capacitación.

Intentando mirar estos cambios desde la perspectiva y la lógica de los jóvenes, se encuentran algunas pistas para explicarlos. Una primera es que al momento de integrarse a experiencias como éstas, se forman grupos de amigos que pasan a ocupar el lugar que antes ocupaban otros espacios de socialización. El informe de Bolivia lo destaca claramente:

A la pregunta respecto a cuál de las instituciones y/o organizaciones participaba y/o participa antes y después del curso, no existen variaciones importantes que se puedan considerar, solo en el caso de la pertenencia a asociaciones o clubes deportivos, donde

antes y después del curso hay un número importante de jóvenes. Es importante sin embargo considerar que a decir en los grupos focales de personas empleadas y no empleadas, manifestaron que en el curso de capacitación encontraron 'amigos' con quienes ahora comparten ideales y referentes 'Lo que aprendí fue a ser más sociable y a respetar a todos los demás', decía uno de ellos. En los grupos focales se pudo identificar que más del 50% de los/as jóvenes manifiestan que extrañan mucho los encuentros en el proyecto (Aguilar 2005).

Una segunda pista es que para quienes comienzan a trabajar, los tiempos libres se acortan significativamente, con lo cual, sus actividades recreativas y culturales se disminuyen notoriamente. En este caso, se produce un doble efecto relevante, ya que en la medida en que se cuenta con ingresos propios, las actividades de "tiempo libre" se reformulan, y comienzan a ocupar más tiempo aquellas que requieren cierto gasto (ir al cine o a bailar, salir a comer con amigos, etc.).

Desde este punto de vista podría, incluso, interpretarse el aumento del vínculo con asociaciones y/o clubes deportivos, en la medida en que muchos de ellos requieren el pago de cuotas para poder asistir, y ello se facilita cuando se cuenta con ingresos propios.

Por otra parte no estaba entre los objetivos del Programa el aumentar la participación social, política y/o cultural de las y los jóvenes incorporados a cursos y pasantías laborales, para lo que se requeriría de otro tipo de acciones. En realidad, la escasa participación juvenil es un fenómeno constatado en todos los estudios que se han realizado en los últimos veinte años y obedece a circunstancias que podrían ser catalogadas de "estructurales," que funcionan en base a dinámicas sobre las cuales resulta difícil incidir, desde la lógica de proyectos como los que estamos analizando.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Hemos analizado estos temas con más detenimiento en el Estudio "Capacidades Institucionales de las Organizaciones y Movimientos Juveniles en América del Sur", bajo la coordinación de Ernesto Rodríguez, analizando el tema a través de un intenso trabajo de campo en 20 ciudades de los 10 países de la región. Los 15 informes del estudio (incluyendo uno por país y cinco más de carácter comparado) se encuentran disponibles en Internet, en la Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud ([www.joveneslac.org](http://www.joveneslac.org)). Ver Rodríguez 2005b.

## VI. Conclusiones y Recomendaciones Finales

### *Los Destinatarios: una Respuesta Eficaz a los “Nuevos Bachilleres”*

El Programa se ha mostrado como una respuesta eficaz y efectiva para los “nuevos bachilleres,” o sea, estudiantes que completan la educación media, pertenecientes a sectores sociales que antes no lo lograban o lo hacían en bajas proporciones.

Considerando que los participantes son bachilleres y casi bachilleres puede concluirse que el Programa les permitió completar y ajustar un caudal de formación básica que ellos ya traían. Debe señalarse que en ocasiones se enfrentaron y debieron trabajarse varias situaciones más críticas, de jóvenes que a pesar de contar con alrededor de doce años de educación formal, no habían adquirido las competencias básicas y mínimas, de lectoescritura y cálculo. Pero para el conjunto de los jóvenes participantes, los proyectos significaron un complemento de la educación formal, que les permitió ajustarla o “activarla”, en relación a las demandas de las empresas.

En la lectura de estos resultados debe valorarse que el bachillerato se ha convertido para un importante grupo de jóvenes, entre los que están los participantes en estos proyectos, en un punto de llegada, un logro, que una vez alcanzado no brinda el premio prometido; algo así como haber hecho un trabajo, según ya destacamos, pero no saber si se va a cobrar y cuando. La educación media se ha masificado en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, en una progresión sostenida. Es así que sectores antes excluidos de este nivel educativo han ido ingresando, cumpliendo cada vez con más años, hasta que un grupo importante de ellos ha logrado completarla. Con el consecuente incremento de expectativas y riesgo de generar mayor frustración.

La masificación de la educación media superior y de su egreso, le significa un nuevo reto a las políticas educativas, el de los bachilleres de bajos ingresos, para quienes la educación superior es una alternativa esquivada e insuficiente. A pesar de haber cumplido con el requisito de la educación media, estos bachilleres no logran ingresar a las universidades, o no lo hacen a aquellas que les interesan y que les posibilitan inserciones laborales satisfactorias. Es insuficiente porque necesitan además generar ingresos; tienen más necesidades y menores posibilidades que sus coetáneos pertenecientes a familias con más recursos, que por una parte pueden esperar y por otra cuentan con mejores vínculos e información a la hora de buscar trabajo.

En definitiva estos “nuevos bachilleres” ponen en cuestión que el fin exclusivo del Bachillerato sea el preparar para la universidad. Los sistemas educativos tienen la oportunidad y el desafío que estén asistiendo en la misma edad en que están en condiciones y tienen necesidad de incorporarse al mercado laboral. Pero, a pesar de ello, la educación media en el nivel de sus finalidades, tiene dificultades para plantearse propósitos de formación laboral, que no deberían ser exclusivos sino complementarios a los propedéuticos universitarios. Y en el nivel de las prácticas muestra gruesas grietas con el mundo del trabajo, con el que tiene escasos contactos y

distinto tipo de dificultades para establecerlos. Justamente los proyectos analizados les posibilitaron a los jóvenes atravesar esa brecha.

### *La Triple Base de la Estrategia Implementada*

El análisis de la estrategia promovida por el programa y de la implementada por los seis proyectos indica que estos se sustentaron en la obtención de tres áreas de resultados. Cada una de ellas tiene su lógica y características específicas, a la vez que se retroalimenta y complementa con las otras dos. Las tres áreas de resultados identificadas son: (a) la formación laboral lograda y su vinculación con las demandas del mercado, (b) el acceso efectivo al empleo y (c) el desarrollo personal o de habilidades para la vida.

Primero, en los aprendizajes incorporados y en la pertinencia de los mismos con las necesidades del mundo del trabajo. En este sentido importa subrayar lo expresado por varios empresarios antes y después de recibir egresados, que sostienen que lo decisivo para ellos es la formación básica, no la específicamente técnica. La cuestión crítica es que no es cualquier educación básica la que les sirve, sino una que contemple las exigencias y la cultura propia del mundo del trabajo y en especial del formal, del que muchos de estos jóvenes y sus familias están excluidos.

Desde esta perspectiva, puede interpretarse que el área ocupacional específica tiende a transformarse casi en un recurso didáctico para brindar el aporte sustantivo, que es una formación básica para el trabajo. Las TICs forman parte de esa formación transversal requerida para la inserción en diversas áreas ocupacionales y las pasantías fueron un instrumento que formó parte y tuvo un rol destacado en las diversas estrategias formativas.

Las redes de vinculación e información de los jóvenes beneficiarios, el segundo nivel de resultados, sugieren que difícilmente hubieran accedido a los empleos conseguidos, de no mediar los proyectos. Dada la situación en la que se encontraban al ingresar, puede suponerse que requerían de diversos apoyos para lograrlos, y por lo que hemos estado mostrando, los lograron efectivamente.

Las pasantías fueron una herramienta principal para la construcción de las relaciones entre centros de formación y empresas y para las propias estrategias formativas desplegadas. Es interesante el análisis que muestra que contribuyen a la inserción laboral independientemente de su duración y que, por lo tanto, de no mediar alguna circunstancia particular sería conveniente que no superaran las 80 horas.

El tercer nivel de resultados identificado fue en la dimensión de competencias personales y sociales, desarrollados en los jóvenes, incluida la capacidad de fijar metas personales y alcanzarlas. Las evaluaciones realizadas muestran que aquí radican los aspectos más y mejor valorados por los propios jóvenes y los empleadores, de los proyectos.

### ***Los Actores: Relaciones entre las Instituciones de Formación y las Empresas***

Los proyectos obtuvieron los resultados destacados en el apartado anterior a partir de un intenso y sistemático relacionamiento con empresas demandantes de recursos humanos. Algunas de las organizaciones establecieron contactos desde el mismo diseño de los cursos, también se registraron colaboraciones para la ejecución y luego, todas ellas, los reforzaron y profundizaron en el momento de las pasantías. Finalmente, estos vínculos constituyeron una poderosa herramienta para el logro de las inserciones laborales.

Las relaciones con las empresas les aportaron -a las organizaciones- información sobre sus demandas y vínculos en el momento que los jóvenes terminaron la formación y salieron a trabajar. Esos vínculos fueron más efectivos, aportaron más a los cursos y a las inserciones laborales, en tanto y en cuanto involucraron más a los docentes responsables de la capacitación técnica o al equipo de educadores en su conjunto.

Para que esto fuera posible, los proyectos se ejecutaron a partir de arreglos institucionales en los que los centros contaron con amplia capacidad de decisión para el establecimiento de esos vínculos. Esta que puede resultar una característica obvia y evidente, es relevante a los efectos de pensar en la replicación del modelo en organizaciones de mayor tamaño, que requerirán de esquemas descentralizados de la gestión de los cursos y de los vínculos con las empresas.

### ***Impactos: Inserción Laboral, Continuación de la Formación e Integración Social***

En términos de impactos del Programa y de los cursos corresponde destacar, en primer término, la inserción laboral de los egresados. El alcance de este impacto está dado por el número de jóvenes insertados y también por la calidad de los empleos obtenidos, así como por la satisfacción de los jóvenes con los mismos y de los empleadores con su desempeño.

Una segunda área de impacto fue la continuación de su formación. Si bien ésta no había sido inicialmente planteada como un objetivo, consideramos que debe ser valorada porque en definitiva constituye también un aporte a la mejor inserción laboral futura de esos jóvenes. En este sentido, debe considerarse que la terminación del Bachillerato es un momento en el que grupos significativos de jóvenes dejan de estudiar, especialmente en los sectores de menores ingresos, en los que se focalizaron estos proyectos. El hecho que los que estudiaran fueran significativamente más en la medición de seguimiento de egresados que en el momento de inscripción para los cursos, muestra que éstos lograron revertir la tendencia, lógica en cualquier cohorte, orientada al desgranamiento de la asistencia a la formación.

Vistas en conjunto, la inserción laboral y la continuación de la formación, constituyen refuerzos relevantes al desarrollo personal de los jóvenes y a su integración social. Los datos muestran que personalmente fortalecieron su autoestima, su capacidad de definir objetivos y de trabajar para lograrlos, al tiempo que complementariamente, reforzaron su lugar en la sociedad, en la etapa decisiva en la que están asumiendo roles como adultos.



## *Las Estrategias de Sostenibilidad*

Los proyectos han desarrollado diversas estrategias de sostenibilidad. Algunas están más dirigidas a impactar en otras instituciones, como la de Alternativa, que busca mejorar la calidad y la pertinencia de instituciones estatales de educación técnica. Otras, como la de COSPAE, han logrado incorporar los aprendizajes y los logros en líneas de trabajo de la propia organización, que cuentan con financiamiento más permanente. La segunda estrategia es más segura, pero un tema decisivo es el financiamiento. Los Estados de los seis países y en general los latinoamericanos destinan importantes recursos a la formación ocupacional de jóvenes, la mayor parte de ellos con peores resultados que estos seis proyectos.

La mejor estrategia de sostenibilidad, parece ser aquella que logre combinar un papel decisivo de la organización a cargo de la ejecución del proyecto, con el financiamiento de recursos estatales o paraestatales (de fondos tripartitos para la capacitación y el empleo, por ejemplo). No siempre será posible, como en el caso de COSPAE, lograr gestionar directamente los recursos. Pero tan o más importante que ello es lograr incidir en los objetivos, orientaciones y criterios con que se los aplica. Estas estrategias son más viables cuanto antes se diseñen e implanten, logrando el temprano involucramiento de los otros actores presentes en el escenario.

## *Los Principales Aportes a las Políticas Públicas*

El aporte más evidente de los proyectos es a las políticas de formación laboral. En este sentido, consolidan innovaciones y aportan otras, que requieren de profundizaciones, sistematizaciones e incluso de más experimentación. Probablemente su principal contribución sea a las políticas de educación media, pero esto es menos evidente.. Es allí que están los principales recursos de los Estados dirigidos a las y los jóvenes y a la vez y, por eso mismo, la gran capacidad de cobertura.

Los proyectos muestran estrategias y resultados, que deberían formar parte de la educación media. Hace décadas que se viene planteando que el exclusivo fin de la educación media no debe ser el ingreso a la universidad. Pero a la vez, ha sido difícil darle un contenido a esos nuevos fines. Más difícil aún ha sido la relación con el mundo del trabajo, que es el otro destino (no excluyente) de quienes realizan la educación media. Y allí, estos seis proyectos aportan un repertorio de estrategias, instrumentos y experiencias, sumamente pertinentes.

Debería buscarse la forma que ellos formaran parte de un diálogo y de aportes a los prolongados y difíciles procesos de reforma de la educación media. Las formas del diálogo y sobre todo las formas de la cooperación entre educación formal y no formal, pueden ser muchas y variadas. Deberían tender a incluir, como líneas rectoras, la incorporación de las estrategias y los actores (especialmente las organizaciones de formadores y las empresas) de la no formal en la educación media, a la vez que se buscan mecanismos para que ésta reconozca y certifique los aprendizajes logrados fuera de sus muros. Lo importante, al igual que con las empresas, es iniciar un camino de diálogo y de progresivas acciones conjuntas.

## Referencias Bibliográficas

Abdala, E.; Jacinto, C. y Solla, A. (Coord.) (2005) **La Inclusión Laboral de los Jóvenes: Entre la Desesperanza y la Construcción Colectiva**. CINTERFOR/OIT, Trazos de la Formación N° 21, Montevideo.

Abdala, Ernesto (2004) **Manual para la Evaluación de Impacto en Programas de Formación para Jóvenes**. CINTERFOR/OIT, Montevideo.

Acevedo, Dacil (2005) **Programa Bilingüe de Certificación Profesional en Nuevas Tecnologías de la Información con Énfasis en Telemercadeo y Comercio Electrónico. Programa Entra 21 en Panamá. Informe Final de Evaluación Externa**. IYF-FOMIN-USAID, Panamá.

Acevedo, Dacil y Otros (Comp) (1999) **Primer Foro de Jóvenes del Mercosur: Alternativas Frente al Desempleo Juvenil**. BID-INTAL, Buenos Aires.

Aguilar, Rodrigo (2005) **Inserción Laboral y Empleabilidad de los Jóvenes del Proyecto Entra 21: Bolivia**. IYF-FOMIN-USAID, La Paz.

Alberti, J.P. y Lasida, J. (coord.) (2005) **Evaluación de Medio Término del Programa Entra 21(ATN/MH-7513-RG)**. FOMIN/YF, Washington.

Alberti, J.P. y Lasida, J. (2000) **Los Institutos Públicos de Formación Profesional: Transición Hacia Nuevas Modalidades de Intervención del Estado**. GAMA, Montevideo.

Amargos, Oscar (2005) **Proyecto de Formación en Tecnologías Básicas de la Información de República Dominicana: Informe de la Primera Evaluación Externa**. IYF-FOMIN-USAID, Santiago de los Caballeros.

Argüello, A. y Contreras, R. (2002) **Se Buscan Jóvenes: Juventud y Mercado de Trabajo**. FLACSO, San Salvador.

BID (2004) **Perú: Programa de Capacitación Laboral para Jóvenes**. Propuesta de Préstamo (PE-0241) Aprobada. Washington.

Briceño Bustillos, Luis (2005) **Proyecto “Capacitación en Tecnologías de la Información para el Empleo Juvenil” de Perú: Informe Final de Evaluación Externa**. IYF-FOMIN-USAID, Lima.

Carosini, Leticia (2005) **Inserción Laboral de los Jóvenes en Paraguay: La Visión de los Empresarios**. CPES-CEPAL-GTZ, Asunción.

Carranza, Marlon (2004) **El Salvador: Integración de Jóvenes al Mercado Laboral. Primera Parte: Barrido de Información**. IUDOP-CEPAL-GTZ, San Salvador.

Casanova, Fernando (2004) **Desarrollo Local, Tejidos Productivos y Formación: Abordajes Alternativos para la Formación y el Trabajo de los Jóvenes**. CINTERFOR-OIT, Montevideo.

CEPAL - ALIS (2005) **Políticas Públicas para el Desarrollo de Sociedades de Información en América Latina y el Caribe**. Santiago.

CEPAL-UNESCO (2005) **Invertir Mejor para Invertir Más: Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago.

CEPAL - OIJ (2004) **La Juventud en Iberoamérica: Tendencias y Urgencias**. XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud (México). Santiago.

CEPAL (2003) **Los Caminos Hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe**. Libros N° 72, Santiago.

CEPAL-IPEA-PNUD (2003) **Hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Reducir la Pobreza en América Latina y el Caribe**. Libros de la CEPAL N° 70, Santiago.

CEPAL-OEI (2002) **Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada**. Revista Iberoamericana de Educación N° 30, Madrid.

CEPAL (2000) **Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, Oportunidades y Desafíos**. Libros de la CEPAL N° 59, Santiago.

Chacaltana, Juan (2005a) **Trayectorias Laborales de Jóvenes Peruanos**. CEDEP-CEPAL-GTZ, Lima.

Chacaltana, Juan (2005b) **Políticas de Empleo para Jóvenes en Perú**. CEDEP-CEPAL-GTZ, Lima.

Chacaltana, Juan (2004a) **La Inserción Laboral de Jóvenes en Perú: Una Revisión de Datos, Estudios y Experiencias de Promoción**. CEDEP-CEPAL-GTZ, Lima.

Chacaltana, Juan (2004b) **Inserción Laboral de Jóvenes en Perú: La Visión de los Empresarios**. CEDEP-CEPAL-GTZ, Lima.

Chávez, G. y Bernal, G. (2005) **Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en la Ciudad de Guayaquil, Ecuador**. Centro de Antropología y Desarrollo, Universidad Politécnica Salesiana, CEPAL-GTZ, Quito.

CIDE (2004) **Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en Chile**. Proyecto Regional CEPAL-GTZ, Santiago.

CINDE (2005) **Proyecto Joven Competitivo para el Empleo Sostenible: Informe de Evaluación Externa**. Medellín.

COMFENALCO (2005) **Informe Final de Actividades del Programa "Joven Competitivo para el Empleo Sostenible" de Medellín**. IYF-FOMIN-USAID, Medellín.

CORPORACION PAISAJOVEN - GTZ (2003) **Formación de Jóvenes para el Trabajo: Elementos Metodológicos para el Fortalecimiento de Instituciones de Formación de Jóvenes para el Trabajo.** Medellín.

Corseuil, C.; Domingues, D. y Foguel, M. (2001) **Decisões Críticas em Idades Críticas: a Escolha dos Jovens entre Estudo e Trabalho no Brasil e em Outros Países da América Latina.** IPEA, Textos para Discussão N° 797, Río de Janeiro.

Crovi, D. y Girardo, C. (2001) **La Convergencia Tecnológica en los Escenarios Laborales de la Juventud: Identidad e Intolerancia.** UNAM, México.

Dávila, O.; Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005) **Los Desheredados: Trayectorias de Vida y Nuevas Condiciones Juveniles.** CIDPA Ediciones, Viña del Mar.

Dávila, Oscar (comp) (2003) **Políticas de Juventud en América Latina: Políticas Nacionales y Políticas Locales.** Ediciones CIDPA, Santiago (dos volúmenes).

De Ibarrola, María (Coord) (2004) **Escuela, Capacitación y Aprendizaje: la Formación para el Trabajo en una Ciudad en Transición.** CINTERFOR, Montevideo.

Diez de Medina, Rafael (2001) **Jóvenes y Empleo en los Noventa.** CINTERFOR/OIT, Montevideo.

Egger, Phillipe (1999) **El Desempleo de los Jóvenes en los Países Andinos (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela): Situación y Perspectivas.** OIT, Lima.

Elias, Rodolfo (2005) **Proyecto Empleojuven.py: Evaluación Externa.** CIRD-IYF-FOMIN-USAID, Asunción.

Elias, Luis (2002) **Investigación de Demanda Laboral para Jóvenes Formados en Tecnologías de la Información.** CIRD, Asunción.

Espinosa, B. y Esteves, A. (coord.) (2005) **Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en Quito-Ecuador.** FLACSO-CEPAL-GTZ, Quito.

FLACSO (2005) **Ecuador: Informe sobre los Requerimientos de la Demanda Laboral.** FLACSO-CEPAL-GTZ, Quito.

FLACSO (2004) **Inserción Laboral de Jóvenes y las Experiencias de Políticas Públicas: el Caso de Chile.** FLACSO-CEPAL-GTZ, Santiago.

FUNDASALVA (2004) **Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en El Salvador.** FUNDASALVA-CEPAL-GTZ, San Salvador.

Gajardo, M. y Milos, P. (1999) **Capacitación de Jóvenes Pobres en Chile: Situación Reciente y Perspectivas.** CIDE - MIDEPLAN, Santiago.

Gallart, María Antonia (2001) **La Formación para el Trabajo y los Jóvenes en América Latina**. CEPAL-GTZ, Santiago.

Gallart, María Antonia (coord.) (2000) **Formación, Pobreza y Exclusión: los Programas para Jóvenes**. CINTERFOR/OIT - RET, Montevideo.

Gatica, Jaime (2005) **Procesamiento Especial de las Encuestas de Hogares de Chile 1996 a 2003 para el Estudio Trayectorias Laborales Juveniles**. CEPAL-GTZ, Santiago.

GTZ (2005) **Experiencias de Inclusión Social con Jóvenes de Sectores Carenciados en las Mercociudades**. Asunción.

Gutiérrez, José Fernando (2004) **¿Cómo Están y Donde Están los Jóvenes en el Mercado Laboral Colombiano?** Bogotá.

Heikel, María Victoria (2005) **Revisión de la Información sobre la Inserción Laboral de Jóvenes y las Experiencias con Políticas, Programas y Proyectos para su Fomento**. CEPAL-GTZ, Asunción.

Hernández, Juan Carlos (2005) **Entra 21: Preparando a los Jóvenes para Entrar en el Nuevo Mundo del Trabajo**. En "La Inclusión Laboral de los Jóvenes: entre la Desesperanza y la Construcción Colectiva". CINTERFOR-OIT, Montevideo.

Hilbert, M.; Bustos, S. y Ferraz, J.C. (2005) **Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe**. CEPAL-ALIS, Santiago.

Hopenhayn, Martín (2003) **Educación, Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información: Una Perspectiva Latinoamericana**. CEPAL, Santiago.

IUDOP - UCA (2005) **Lineamientos Estratégicos de Políticas y Programas de Fomento del Empleo Juvenil 2005**. IUDOP-CEPAL-GTZ, San Salvador.

IYF (2005) **Guía para la Evaluación Externa de los Proyectos entra 21**. Baltimore.

Jacinto, Claudia (1999) **Programas de Educación para Jóvenes Desfavorecidos: Enfoques y Tendencias en América Latina**. IPE - UNESCO, París.

Jacinto, C. y GALLART, M.A. (coord.) (1998) **Por una Segunda Oportunidad: la Formación para el Trabajo de Jóvenes Vulnerables**. CINTERFOR-OIT, Montevideo.

Kaleido Consultores (2005) **Estudio de Trayectorias Laborales en Chile**. CEPAL-GTZ, Santiago.

Kaleido Consultores (2004) **Estudio sobre Requerimientos de la Demanda Laboral**. Proyecto "Integración de Jóvenes al Mercado Laboral". CEPAL-GTZ, Santiago.

Larraechea, I. y Guzmán, A. (2003) **Desempleo Juvenil en Chile: Desafíos y Respuestas a la Luz de la Evolución en los Años 90**. Friedrich Ebert Stiftung, Santiago.

Lasida, Javier (2004) **Estrategias para Acercar a los Jóvenes al Trabajo**. Tendencias y Debates N° 2, REDETIS (IIPE-IDES), Buenos Aires.

Latorre, C.L. y Nájera, E. (2003) **Los Programas de Formación de Jóvenes de Sectores de Pobreza: El Papel del Estado y su Relación con las ONG**. UNESCO, París.

León, Mauricio (2005) **Políticas, Programas y Proyectos de Fomento de Inserción Laboral de los y las Jóvenes en Ecuador**. FLACSO-CEPAL-GTZ, Quito.

Martínez, José Antonio (2004) **Estudio sobre la Dinámica del Mercado Laboral Urbano del Ecuador, Bajo las Perspectivas de Rotación, Movilidad y Trayectorias de la Fuerza de Trabajo (Abril 2000, 2001 y 2002)**. CEPAL-GTZ, Quito.

Müller, Marina (1998) **Orientar para un Mundo en Transformación: Jóvenes entre la Educación y el Trabajo**. Editorial Bonum, Buenos Aires.

NACIONES UNIDAS (2005) **Objetivos de Desarrollo del Milenio: Una Mirada desde América Latina y el Caribe**. Santiago.

Naranjo, Alicia (2002) **Capacitación y Formación Profesional para Jóvenes en Uruguay**. CINTERFOR/OIT-PNUD, Montevideo.

OECD (2004) **Insertar a los Jóvenes en los Negocios: Retos de Política para las Habilidades Emprendedoras de la Juventud**. OECD-FUNDACION E, México.

OIT (2005a) **El Empleo de los Jóvenes: Vías para Acceder a un Trabajo Decente**. Informe VI; Conferencia Internacional del Trabajo, 93ª Reunión, 2005. Ginebra.

OIT (2005b) **Notas sobre las Labores: Reunión Tripartita sobre el Empleo de los Jóvenes: el Camino a Seguir**. Ginebra.

OIT (2005c) **Conferencia Internacional del Trabajo, Comisión del Empleo de los Jóvenes: Proyecto de Informe**. Ginebra.

OIT (2005d) **Panorama Laboral 2005, 1º Semestre: América Latina y el Caribe**. Lima.

OIT (2004a) **Por una Globalización Justa: Crear Oportunidades para Todos**. Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización. Ginebra.

OIT (2004b) **Un Buen Comienzo: Trabajo Decente para los Jóvenes**. Reunión Tripartita sobre el Empleo de los Jóvenes: el Camino a Seguir. Ginebra.

OIT (2004c) **Panorama Laboral 2004: América Latina y el Caribe**. Lima.

OIT (2003a) **La Hora de la Igualdad en el Trabajo**. Seguimiento de la Declaración de la OIT Relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo. Ginebra.

OIT (2003b) **Superar la Pobreza Mediante el Trabajo**. Conferencia Internacional del Trabajo 2003. Ginebra.

OIT (2001a) **Hacer Frente al Reto del Empleo Juvenil: Guía para Empleadores**. Ginebra.

OIT (2001b) **Juventud y Empleo: Guía Sindical**. ACTRAV-CINTERFOR-IFP/SKILLS, Montevideo.

OIT (2000) **La Formación para el Empleo: la Inserción Social, la Productividad y el Empleo de los Jóvenes**. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.

OIT (1999) **Emplear a los Jóvenes: Promover un Crecimiento Intensivo en Empleo**. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.

ONU (2001) **Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel de la Red de Empleo de los Jóvenes**. Asamblea General (A/56/422) New York.

OREALC/UNESCO (2004) **Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por Buen Camino?**. Santiago.

Padilla, A. y Arrieta, I. (2005) **Estudio sobre las Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en Perú**. Instituto CUANTO – CEPAL – GTZ, Lima.

Palau, M. y Caputo, L. (2005) **Proyecto Regional “Integración de Jóvenes al Mercado Laboral”:** Informe Final Paraguay. BASE Investigaciones Sociales, Asunción.

Pieck, Enrique (coord.) (2000) **Los Jóvenes y el Trabajo: la Educación frente a la Exclusión Social**. Universidad Iberoamericana, México.

Pineda, Saúl (1999) **Memorias del II Encuentro Iberoamericano sobre Políticas de Empleo Juvenil: El Desafío de lo Local**. Corporación Paisajoven, Medellín.

PNUD (2004) **La Democracia en América Latina: Hacia una Democracia de Ciudadanos y Ciudadanas**. Ediciones Alfaguara-Aguilar-Altea-Taurus, Buenos Aires.

PNUD (2001) **Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano**. Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Ediciones Mundi Prensa, México.

PRESIDENCIA DA REPUBLICA (2005) **ProJovem. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. Coordenação Nacional do ProJovem, Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília.

Rifkin, Jeremy (2000) **La Era del Acceso: la Revolución de la Nueva Economía**. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Rifkin, Jeremy (1996) **El Fin del Trabajo. Nuevas Tecnologías Contra Puestos de Trabajo: El Nacimiento de una Nueva Era.** Editorial Paidós, Buenos Aires.

Rodríguez, Ernesto (2005a) **Políticas Públicas y Marcos Legales para la Prevención de la Violencia Relacionada con Adolescentes y Jóvenes: Estado del Arte en América Latina 1995-2004.** OPS-GTZ, Montevideo.

Rodríguez, Ernesto (2005b) **Organizaciones y Movimientos Juveniles en América del Sur: Estado de Situación y Bases para un Programa de Fortalecimiento Institucional.** CELAJU-UNESCO-BANCO MUNDIAL, Montevideo.

Rodríguez, Ernesto (2004a) **Políticas de Juventud en América Latina: Del Año Internacional de la Juventud (1985) a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015).** CEDAL, San José de Costa Rica.

Rodríguez, Ernesto (2004b) **Políticas y Estrategias de Inserción Laboral y Empresarial de Jóvenes en América Latina: el Desafío de la Empleabilidad.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Infancia y Juventud, Volumen 2, N° 1, Universidad de Manizales - CINDE, Colombia.

Rodríguez, Ernesto (2002) **Jóvenes en América Latina: Actores Estratégicos del Desarrollo.** Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), México.

Rodríguez, Ernesto (1995) **Capacitación e Inserción Laboral de Jóvenes en América Latina: Oportunidades y Desafíos.** CINTERFOR-OIT, Montevideo.

Schkolnik, Mariana (2005) **Caracterización de la Inserción Laboral de los Jóvenes.** CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 104, Santiago.

Sierra, Juan Fernando (2004) **Parámetros de Calidad para Servicios de Formación e Inserción Laboral de Jóvenes en Situación de Desventaja.** Estudios y Reflexiones No. 1 International Youth Foundation (IYF), Baltimore.

Steckel, R. y Boyson, J. (2004) **Creación de Empresas Sociales Mediante Alianzas Estratégicas: Herramientas para las ONG.** IYF - BID, Bogotá.

Tokman, Víctor (2003) **Desempleo Juvenil en el Cono Sur: Causas, Consecuencias y Políticas.** Friedrich Ebert Stiftung, Santiago.

UNESCO - OCDE (2005) **Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators.** París. Disponible en [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

UNIMER (2005) **Inserción Laboral y Empleabilidad de los Jóvenes en El Salvador: Programa Entra 21. Informe Final de Evaluación Externa.** IYF-FOMIN-USAID, San Salvador.

Varios Autores (2004a) **Formación de Jóvenes en Alternancia.** Serie Trazos de la Formación, CINTERFOR-OIT, Montevideo.



Varios Autores (2004b) **El Nuevo Rostro Empresarial: Indagación sobre el Empresariado Juvenil en América Latina y el Caribe**. BID, Washington.

Varios Autores (2002) **Los Jóvenes, el Desempleo y el Desarrollo Local: Modelos e Ideas para la Capacitación y el Empleo**. Comisión de Juventud, IMM, Montevideo.

Varios Autores (2001) **Capacitación Laboral de Jóvenes**. Boletín Interamericano de Formación Profesional N° 150, CINTERFOR-OIT, Montevideo.

Varios Autores (1998) **Juventud, Educación y Empleo en Iberoamérica**. CINTERFOR/OIT - OIJ, Montevideo.

Vasconez, A. y Trujillo, A. (2004) **Incorporación de los Jóvenes al Mercado Laboral**. FLACSO-CEPAL-GTZ, Quito.

Vega, L. y Carranza, M. (2005) **El Salvador: Experiencias y Visión de los Empresarios sobre la Inserción Laboral de los Jóvenes**. IUDOP-CEPAL-GTZ, San Salvador.

Villatoro, P. y Silva, A. (2005) **Estrategias, Programas y Experiencias de Superación de la Brecha Digital y Universalización del Acceso a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)**. CEPAL, Santiago.

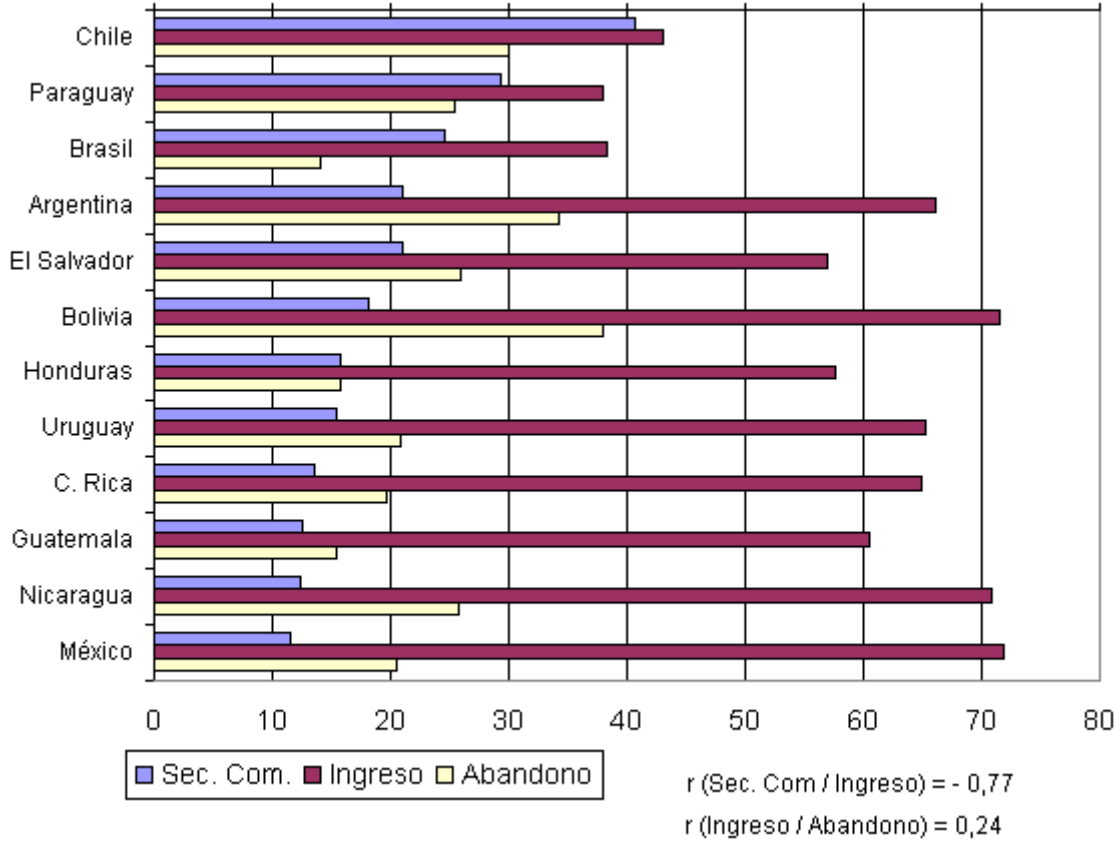
Weller, Jürgen (2003) **La Problemática Inserción Laboral de los y las Jóvenes**. CEPAL, Serie Macroeconomía del Desarrollo N° 28, Santiago.

YABT-BID (2004) **Directorio de Organizaciones que Apoyan a Jóvenes Emprendedores de América Latina y el Caribe**. Young Americas Business Trust - Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Yañez, M.R. y Villatoro, P. (comp.) **Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Institucionalidad Social: Hacia una Gestión Basada en el Conocimiento**. CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 108, Santiago.

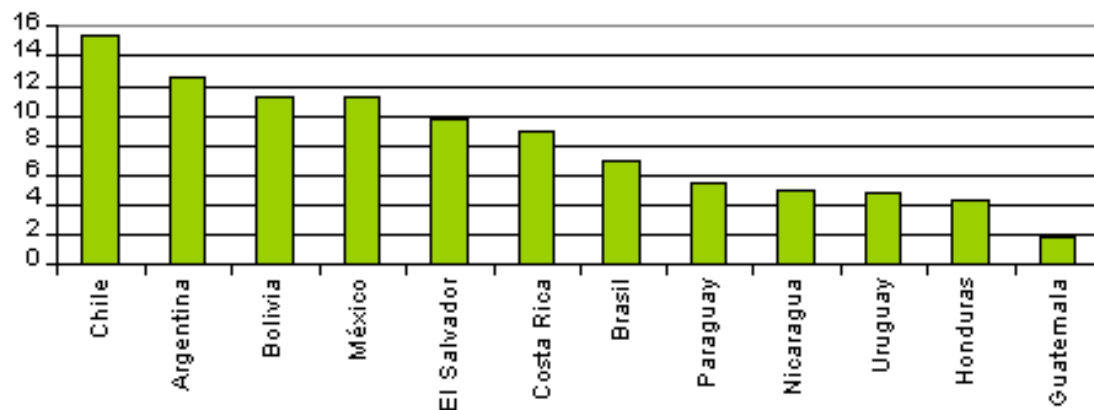
## Anexo 1: Estadísticas sobre Educación Superior en América Latina

**Gráfico 1. Jóvenes urbanos de 18 a 29 años. Porcentaje que sólo completa el secundario, porcentaje que ingresa a la educación superior entre quienes completaron el secundario, porcentaje que abandona la educación superior entre los ingresantes. Año 2000**



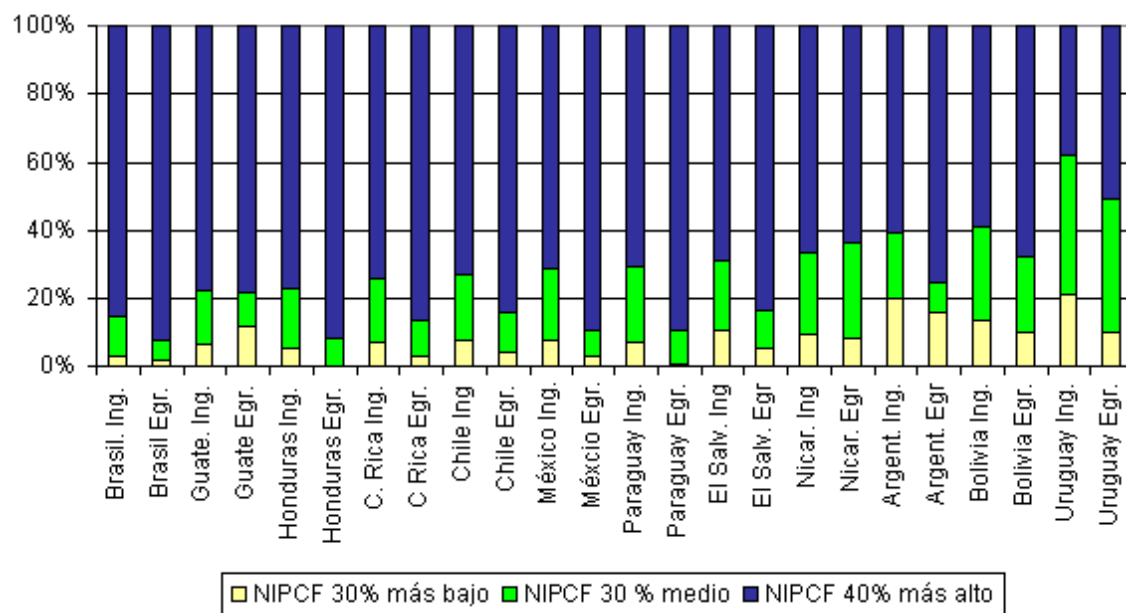
Fuente: SITEAL (IPE/UNESCO - OEI).

Gráfico 2. Porcentaje de jóvenes urbanos de 25 a 29 años con educación superior (terciaria o universitaria) completa. Año 2000



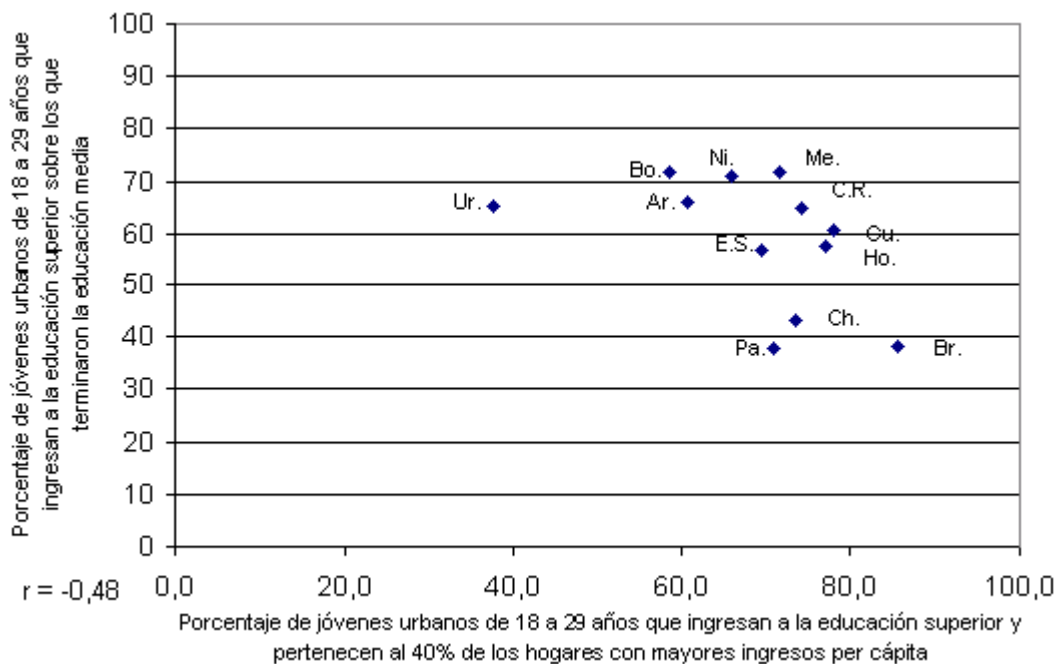
Fuente: SITEAL (IIP/UNESCO - OEI).

Gráfico 3. Jóvenes urbanos de 18 a 29 años que accedieron a la educación superior y egresados urbanos de 25 a 29 años por Nivel de ingresos per cápita del hogar. Año 2000.



Fuente: SITEAL (IIP/UNESCO-OEI).

**Gráfico 4. Relación entre el ingreso a la educación superior y el nivel socioeconómico de los que acceden. Países de la región. Año 2000**



Fuente: SITEAL (IPE/UNESCO-OEI)





**International Youth Foundation®**

32 South Street, Suite 500  
Baltimore, Maryland 21202 USA

Tel: 410-951-1500  
Fax: 410-347-1188

[www.yfnet.org](http://www.yfnet.org)

