



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014): entre la profesionalización, la acumulación y la socialización.

Autores (en el caso de tesis y directores):

Verónica Millenaar

Claudia Jacinto, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





Subsecretaría de Doctorado
Secretaría de Estudios Avanzados

Verónica Millenaar

Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014).

Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización.

Tesis para optar al título de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Directora: Dra. Claudia Jacinto

Ciudad de Buenos Aires

Año 2016

Índice

Agradecimientos.....	6
Introducción.....	8
<i>Presentación general</i>	8
<i>Estructura de la tesis</i>	12
 PRIMERA PARTE	
Capítulo 1. Trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género.....	13
1.1. Empleo de jóvenes: problema y discusiones.....	14
1.1.1 Empleo de jóvenes: la desigualdad de género como evidencia	14
1.1.1.1 Desigualdad de género en los indicadores educativos	16
1.1.1.1. Desigualdad de género en los indicadores laborales.....	18
1.1.2 Discusiones: la complejización de las relaciones entre educación y trabajo.....	23
1.2. Hacia un análisis de las trayectorias educativo-laborales en clave de género	26
1.2.1 La perspectiva de género: de la categoría a la propuesta analítica.....	26
1.2.2. El género como “gramática”: estructura y sujeto	30
1.2.3. Identificaciones de género.....	36
1.2.4. La contribución de la perspectiva de género al estudio de trayectorias	38
1.3 Trayectorias educativo-laborales de jóvenes: estado de la cuestión.....	46
1.3.1 Problematizar el contexto: del modelo normativo al modelo de la “desestandarización” en los recorridos juveniles.....	46
1.3.2. Los estudios de trayectorias educativo-laborales juveniles en Latinoamérica	49
1.3.3. Los estudios de trayectorias educativo-laborales juveniles en Argentina.....	51
1.3.4. Masculinidades y feminidades: aportes para los estudios de trayectorias	56
Capítulo 2. Formación laboral en la Argentina: horizontes de intervención y enfoques de género	62
2.1. La formación laboral como dispositivo de socialización ocupacional y de género	63
2.1.1. Discusiones en torno al género en las instituciones educativas y laborales	64
2.1.2. La formación laboral en su rol de socialización ocupacional y de género: algunos antecedentes	67
2.1.3. Dispositivos de formación laboral desde una perspectiva de género: estado del conocimiento en la actualidad.....	72
2.2. La incorporación de un enfoque de género en las políticas: el caso de la formación laboral	75
2.2.1. El enfoque de género en la formación para el trabajo desde una perspectiva histórica	76
2.2.2. La perspectiva de género en las políticas: un debate no saldado	80

2.3. Política de Formación Profesional en Argentina: historia y actualidad	88
2.3.1. <i>La FP en cuatro momentos históricos</i>	88
2.3.2. <i>Las lógicas de la FP en la actualidad</i>	95
Capítulo 3. Abordaje metodológico	100
3.1. Fundamentos epistemológicos y diseño metodológico.....	101
3.2. La investigación	104
3.2.1. <i>Objetivos de investigación, y su marco temporal y geográfico</i>	104
3.2.2. <i>Los pasos de la investigación y las decisiones metodológicas</i>	106
3.2.3. <i>Unidades de análisis: los dispositivos y las trayectorias de jóvenes varones y mujeres</i>	106
3.2.3.1. <i>Los dispositivos</i>	107
3.2.3.2. <i>Los y las jóvenes</i>	112
3.2.4. <i>Las estrategias de recolección de datos y desarrollo del trabajo de campo</i>	116
3.2.5. <i>Las estrategias de análisis de los datos</i>	122
SEGUNDA PARTE	
Capítulo 4. Retóricas institucionales y abordajes de intervención en los dispositivos de formación laboral	127
4.1. La Fundación: abordaje igualitario	129
4.1.1. <i>“Les agregamos valor”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven</i>	129
4.1.2. <i>“Hasta en las peores situaciones se puede elegir lo que quiero para mi vida”: cómo intervenir ante la problemática de género</i>	136
4.1.3 <i>“Aprender a decir lo que el otro quiere escuchar”: acciones de formación</i>	140
4.2. El Taller: abordaje diferenciado	146
4.2.1. <i>“Entonces ya empiezan a quebrar esa cosa de estigma que tienen”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven</i>	146
4.2.2. <i>“Armar un vínculo y fortalecerse”: cómo intervenir ante la problemática de género</i>	152
4.2.3. <i>“Con las mujeres se fue haciendo como una diferencia, se fue haciendo como una brecha natural”: acciones de formación</i>	157
4.3. La Escuelita: abordaje crítico	162
4.3.1. <i>“Anímate y empezá una nueva historia laboral”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven</i>	162
4.3.2. <i>“Promovés la igualdad cuando realmente los tratás como iguales” vs. “Habría que agarrar cabezas y abrir: trepanación de cráneos tendríamos que hacer”. Visiones (contrapuestas) en torno a cómo intervenir frente a la problemática de género</i>	173
4.3.3. <i>“Acá no se viene con las uñas pintadas” vs. “Estás de acuerdo ideológicamente con lo que estás haciendo, (...) lo milito, entonces es maravilloso”. Acciones (resistidas) de formación</i>	176
Capítulo 5. Trayectorias de varones mujeres, entre la formación y el trabajo.....	181
5.1. Grupos de trayectorias: la homogeneidad en la diversidad	183
5.1.1. <i>La construcción de los grupos</i>	183

5.1.2. Algunas advertencias	188
5.2. Trayectorias de profesionalización	189
5.2.1. Esfuerzo personal y maduración: carrera laboral y educativa.....	191
5.2.2. Construcción de un compromiso con la profesión: sentidos de la formación	196
5.2.2.1. Profesionalizarse y asumir un interés por el oficio: “cuando tenés la oportunidad de verlo, no podés hacerte el gil”	197
5.2.2.2. Profesionalizarse para crecer: “en la película de mi vida, yo termino jefa”	199
5.2.3. Avanzar en la vida: sentidos del trabajo	200
5.2.4. Cuestionamientos femeninos, cumplimiento masculino: identificaciones de género	202
5.2.5. Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de profesionalización	208
5.3. Trayectorias de acumulación	214
5.3.1. Apoyo y mandato familiar: carrera laboral y educativa.....	215
5.3.2. Armarse para dar batalla: sentidos de la formación	219
5.3.2.1. Acumular conexiones: “nunca sabés para que te puede servir”	220
5.3.2.2. Acumulación de oportunidades para el interés del presente: “es que necesitás trabajar para hacer lo que querés”	222
5.3.3. Un medio para un fin: sentidos del trabajo	224
5.3.4. “El discurso de las abuelas no va más”: identificaciones de género.....	225
5.3.5. Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de acumulación	229
5.4. Trayectorias de socialización	233
5.4.1. Intermittencia y desgano: carrera laboral y educativa	235
5.4.2. Vínculos que acercan al trabajo y la inclusión: sentidos de la formación	238
5.4.2.1. Socializar con otros como forma de pensar en uno/a mismo/a: “Respirar un poquito”	239
5.4.2.2. Socialización como re-vinculación: “acá me rescaté... porque la calle... si querés te la rapeo”	241
5.4.3. Una obligación que pesa en el cuerpo: sentidos del trabajo	244
5.4.4. Adhesión al mandato: temprana en las mujeres, anhelada en los varones. Identificaciones de género	247
5.4.5. Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de socialización ..	252
Conclusiones	260
Presentación general	260
Recapitulación a partir de las preguntas de investigación.....	260
Epílogo	272
Bibliografía.....	274
Anexos.....	292

Índice de gráficos y tablas

Gráfico 1: Porcentaje de trabajadores desocupados por grupos de edad y sexo (años 2003-2013, Argentina).....	20
Gráfico 2: Porcentaje de trabajadores en el sector informal, por grupos de edad y sexo (2003-2013, Argentina).....	20
Gráfico 3: Alumnos matriculados en FP, años 2003 a 2013, por modalidad de gestión. Total país.....	94
Gráfico 4: Alumnos matriculados en FP, por grupos de edad. Año 2014. Total país.....	95
Gráfico 5: Alumnos matriculados en FP, por sexo. Año 2014. CABA, Conurbano y Resto de Buenos Aires.....	95
Gráfico 6: Distribución de jóvenes por sexo.....	112
Gráfico 7: Distribución de jóvenes por edad y dispositivo.....	113
Gráfico 8: Porcentaje de jóvenes con hasta secundario incompleto y con secundario completo y más, por dispositivo.....	114
Gráfico 9: Porcentaje de jóvenes con padres con hasta secundario incompleto y con secundario completo y más, por dispositivo.....	115
Gráfico 10: Distribución de jóvenes de acuerdo a si tienen o no hijos.....	115
Gráfico 11: Identificaciones de género en las trayectorias de profesionalización.....	208
Gráfico 12: Trayectorias de profesionalización: recursos adquiridos en cada uno de los dispositivos.....	213
Gráfico 13: Identificaciones de género en las trayectorias de acumulación.....	229
Gráfico 14: Trayectorias de acumulación: los recursos que se adquieren en cada uno de los dispositivos.....	232
Gráfico 15: Identificaciones de género de las trayectorias de socialización.....	252
Gráfico 16: Trayectorias de socialización: recursos adquiridos en cada uno de los dispositivos.....	259
Tabla 1: Ejemplo de calendario biográfico.....	118
Tabla 2: Esquema analítico comparativo de los abordajes de intervención de los dispositivos.....	128
Tabla 3: Características de los grupos de trayectorias: Profesionalización, Acumulación, Socialización.....	186
Tabla 4: Esferas de mayor intensidad (+++), de intensidad media (++) o de menor intensidad (+) cuando se otorga un sentido a la formación, de acuerdo a cada grupo de trayectoria.....	187
Tabla 5: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de profesionalización (tiempo inmediatamente posterior).....	196
Tabla 6: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de acumulación (tiempo inmediatamente posterior).....	218
Tabla 7: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de socialización (tiempo inmediatamente posterior).....	253
Tabla 8: Información de entrevistas a referentes institucionales.....	292
Tabla 9: Información de los y las jóvenes entrevistados de acuerdo a los perfil de trayectoria (Profesionalización, Acumulación, Socialización).....	292

Agradecimientos

En estas primeras páginas quisiera hacer explícito mi agradecimiento a distintas personas e instituciones que me acompañaron y ayudaron a lo largo de todo el desarrollo de esta tesis. Primeramente, quiero agradecer a mi Directora Claudia Jacinto. Ella fue quien me abrió las puertas, con muchísima generosidad, a su equipo de trabajo, el PREJET (Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo), que tiene sede en el CIS-IDES/CONICET (Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social). Claudia fue quien me inició y formó en la investigación, fue mi Directora de becas y de tesis; fue quien me orientó, acompañó, aconsejó, enseñó, exigió; quien me contuvo y quien me estimuló para que esta tesis se desarrolle. Asimismo, quiero reconocer el valioso equipo de trabajo que Claudia ha conformado y en el cual siempre me he sentido a gusto: allí encontré un lugar donde la creatividad, las nuevas ideas y las propuestas se han recibido con entusiasmo. María Eugenia Martín, Ada Freytes, Pablo Barbetti, Silvia Martínez, Delfina Garino, Eugenia Roberti, Alejandro Burgos, Mariana Sosa, José Pozzer y Sabrina Ferraris: gracias compañeros y compañeras por los intercambios importantísimos con ustedes, por su aliento, sugerencias y comentarios.

Agradezco enormemente también a los/as directores y docentes de las tres instituciones de las que habla esta tesis, así como a cada uno/a de los/as entrevistados/as. En el epílogo hago explícito el lazo emocional que tengo con los tres centros y con los y las jóvenes que participan en ellos. Estos años me he sentido siempre muy cerca de sus acciones, proyectos, problemas y búsquedas de solución. Con las tres instituciones he entablado un vínculo de trabajo y compromiso que hoy considero como el regalo más valioso de este proceso investigativo. Agradezco especialmente a Teresa, Claudio, Melisa, Patricia, Rodrigo, Vanesa, Guillermo, Néstor y Verónica. Quiero agradecer a Cristina Antúnez y a Paula Ottolenghi, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, por la confianza que me han tenido y la importantísima puerta que me abrieron.

Quisiera reconocer que esta tesis se desarrolló, en su primer período, gracias a una Beca Tipo II de CONICET, que dio continuidad a mi formación iniciada con una beca FONCyT, con la cual desarrollé mi tesis de maestría. Quiero agradecer también al Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el marco en el cual la investigación fue tomando forma, especialmente a los docentes de los seminarios que he cursado y que tanto han enriquecido mis lecturas y reflexiones. Debo decir también que el último tramo de este proceso, ya sin beca, logré sostenerlo gracias al apoyo de diversas instituciones en las cuales trabajé y trabajo, y que de algún modo contribuyeron a que pudiera continuar mi Doctorado. Quiero agradecer, en este sentido, a la organización NORRAG, que me permitió desenvolverme como asistente en un importante proyecto de investigación sobre empleo juvenil en

Argentina y Sudáfrica; a la UNIPE (Universidad Pedagógica), en especial a Ana Pereyra y Sebastián Abad; al IPE (Instituto Internacional de Planeamiento Educativo), y en particular a Marcelo Souto; y a la UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo), en la cual me desenvuelvo como docente.

Agradezco enormemente a todo el grupo humano del IDES y al Director del CIS, Sergio Visacovsky. En estos años he sostenido mi lugar de trabajo allí gracias a una “Beca IDES” sin financiamiento que garantizó mi permanencia. Quiero reconocer y destacar el valioso gesto institucional de contribuir a que sus investigadores/as en formación continúen trabajando en dicho ámbito, porque estimula el espíritu de pertenencia y compromiso con la institución. El IDES es mi “casa”: estaré siempre agradecida por el espacio brindado y la posibilidad de construir vínculos y aprendizajes. Agradezco a mi “camada” de becarios y becarias con quienes, codo a codo, compartí desde la organización de congresos, eventos e intercambios de avances de tesis, hasta muchísimos momentos de camaradería y riquísimos almuerzos. Especialmente quisiera agradecer a Victoria Daona, Jimena Caravaca y Lucila Dallaglio, así como también a Irene y a Miguel. ¡Gracias!

Quiero agradecer también a mis amigas y amigos. ¡He hablado tanto de esta tesis! Gracias por escucharme, aconsejarme, alentarme. A ustedes, chicas, mis amigas sociólogas, y “co-equipers” (como nos solemos llamar): Alenka Mereñuk y Carolina Dursi, y a sus familias que tanto quiero (Manu, Pablo, Carme, Fide, León y su próximo hermanito). También a mis otras dos amigas sociólogas “grosas”: Mara Burkart y Julieta Rostica. Y también a ustedes, las históricas: Maku y María. Agradezco a mis amigos y amigas de la escuela de mis hijos, la “Resistencia de la 14”, por tantísimo apoyo, y sobre todo por la red de contención de padres y madres que hemos conformado: Emiliano, Fernanda, Pablo y sigue la lista... ¡Gracias! También agradezco a Rodolfo, Inti, José Luis, Guillermina, Daniel y Sabrina.

A toda mi familia, también le agradezco su apoyo: a mis padres, Lucas y Gabriela, a mis abuelos, Tomás y Lucia, a mis hermanas y hermanos, Daiana, Valeria, Manuel y Francisco, a mis cuñados, Sebastián y Cristian, a mis sobrinos, Josefina, Juan, Pilar y Mora. Agradezco muchísimo también a mi suegra Ángela, a mi querido cuñado Pablo, a Hugo y a Mercedes. Quisiera agradecer especialmente a dos personas por su ayuda tan concreta y fundamental: el cuidar de mis hijos. ¡Les agradezco tanto, Gloria y Vero! Sin ustedes no hubiese podido nada: ser mamá y hacer una tesis se vuelven, por momentos, dos actividades incompatibles. No es casual que en esta tesis haya tantas reflexiones al respecto.

Por último, quiero agradecer el acompañamiento, la sabiduría, la ayuda, el aliento y la tolerancia de mi marido, socio y compañero de vida, Gabriel Paz. Y quiero decirles a ustedes, Mateo y Camilo, mis hermosos hijos, que han sido la razón y el pilar de todo esto. Mate y Cami: quiero dedicarles esta tesis. Porque ustedes son mi motor, mis “lucecitas” y mi sostén. Gracias por el amor que nos tenemos.

Introducción

Presentación general

La investigación que da lugar a esta tesis parte de una pregunta que, siendo fácil de formular es, a la vez, compleja de responder: ¿qué lugar ocupa, en las trayectorias educativo-laborales de mujeres y varones jóvenes, la participación en un dispositivo de formación para el trabajo? Con el propósito de contribuir al conocimiento sobre las relaciones entre la juventud, la educación y el trabajo, la presente tesis se propone, desde una perspectiva de género, comprender las trayectorias educativo-laborales de jóvenes y el papel que en ellas juegan las instancias educativas de formación para el trabajo, asumiendo la multiplicidad de factores que se conjugan en la configuración de dichos recorridos y experiencias.

Puede decirse que en los últimos años la integración juvenil al trabajo se ha constituido en un problema social. En Argentina, las tasas de desocupación y precariedad laboral de jóvenes, aún en un contexto de recuperación económica como el que se ha vivido en el período posterior a la crisis del 2001-2002, resultan significativas y persistentes. Como se verá en el primer capítulo, existe una acumulación sólida en relación a las características que ha adquirido el problema de empleo joven en la Argentina contemporánea. En ese marco, se ha mostrado la relación entre la desigualdad social y las características de la estructura ocupacional juvenil, señalándose que en los estratos con menores ingresos existe un importante desajuste entre los niveles educativos y las oportunidades laborales (Molina Darteano, 2013; Álvarez y Fernández, 2012; Groisman, 2012; Pérez, 2008; Salvia y otros, 2008). Asimismo, se ha mostrado que los recorridos juveniles hacia el empleo son múltiples y heterogéneos, como así también sus vínculos con el trabajo (Roberti, 2015; Sendón, 2013; Corica, 2012; Longo, 2011; Jacinto, 2010; Macri, 2010; Saintout, 2009; Pérez Sosto y Romero, 2008).

Tanto en nuestro medio, como en otros contextos, existe consenso teórico en que los procesos de inserción laboral juveniles resultan recorridos “desestandarizados”; los cuales conjugan los condicionamientos propios de la segmentación social y del mercado de empleo, con las estrategias y subjetividades desplegadas por los y las jóvenes (Walther y Phol, 2007; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Biggart y otros., 2002). Asumiendo esta característica, se coincide en que el análisis de las trayectorias educativo-laborales resulta un enfoque privilegiado para analizar dichas construcciones (Longo, 2011; Jacinto, 2010; Casal, Merino y Quesada, 2006; Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005). El análisis de las trayectorias, como se verá, se erige como un enfoque teórico-metodológico que busca comprender los recorridos juveniles entre la educación y el trabajo, desde una perspectiva capaz de entrecruzar rasgos estructurales con perfiles subjetivos. Esta mirada analítica otorga relevancia a la

multiplicidad de aspectos y esferas de la vida que se articulan en la construcción de un recorrido biográfico.

Los estudios juveniles que priorizan esta perspectiva analítica pocas veces incorporan una lectura en clave de género. Ciertamente se cuenta con investigaciones referentes que han enfatizado en las desigualdades entre mujeres y varones jóvenes (Minor Salas y de Oliveira, 2009; García y Merino, 2006; Nicole-Drancourt, 1994; Chisholm y Du Bois-Reymond, 1993), como así también investigaciones sobre trayectorias específicamente femeninas, en tanto son ellas las que se enfrentan a mayores restricciones y discriminaciones en sus procesos de inserción laboral (Flahault, 2006; Guzmán, Mauro y Araujo, 2003; Riquer y Tepichín, 2001). Sin embargo, lo que generalmente suele observarse es que la categoría género resulta una variable clasificatoria y comparativa utilizada para indicar diferencias y contrastes.

Menos frecuente es el análisis de las prácticas y discursos juveniles que permiten interrogarse sobre el modo en que varones y mujeres, desde una perspectiva relacional, experimentan, recrean e impugnan las normatividades hegemónicas de la masculinidad y feminidad (Elizalde, 2011). En este sentido, una lectura de las trayectorias juveniles invita a reconocer y dilucidar la “gramática de género” (Segato, 2003) que organiza “camino” diferentes en la inserción ocupacional -a través de mandatos, expectativas sociales, habilitaciones y restricciones específicas-, y que lleva a los y las jóvenes (aunque no siempre del mismo modo) a otorgar sentidos y apropiarse del trabajo en sus particulares recorridos biográficos. Por ello, las desigualdades de género en el mercado de trabajo no solo se explican por las oportunidades laborales (caracterizadas por la segregación de género que las atraviesa), sino también por la disponibilidad subjetiva a emplearse en determinadas actividades laborales y en diferentes condiciones de acuerdo al género (Faur y Zamberlin, 2008).

Como veremos en el próximo capítulo, los estudios feministas han aportado elementos para comprender de qué modo el género resulta una categoría “útil” en un doble nivel analítico: de las prácticas biográficas, pero también de las dinámicas institucionales y en relación a la interacción entre ambos niveles (Scott, 2008; 1996).

Hemos puesto en diálogo el primer nivel analítico con el enfoque de las trayectorias para, desde allí, procurar comprender el lugar de las identificaciones de género en ellas. En este sentido, las identificaciones de género, si bien son producidas por las prácticas reguladoras de una matriz socio-cultural de relaciones de poder, al mismo tiempo, se re-construyen performativamente (Butler, 2007). El género es un hacer: una práctica reiterativa y referencial que no siempre se ajusta a las normas culturales reguladoras mostrando los límites mismos de ese campo de legitimidad (Butler, 2005). Así, las identificaciones de género pueden ser concebidas desde este marco como el resultado de una compleja interrelación de identificaciones sociales heterogéneas (en donde el género se entrelaza con otras formas

de la desigualdad social), que los sujetos despliegan como respuestas activas, muchas veces adhiriendo y otras subvirtiendo los mandatos sociales.

Desde el segundo nivel analítico en clave de género, cobran relevancia las experiencias institucionales de formación para el trabajo en tanto las mismas se vuelven mecanismos clave en el modo en que se construyen identidades, sentidos sobre el trabajo y proyectos laborales (Skeggs, 1997; Bates, 1991), tal como se plantea en el segundo capítulo. En este sentido, se conceptualiza el carácter de “dispositivo” que puede reconocerse en los programas de formación laboral. Se comprende la noción de dispositivo (Foucault, 1984) como herramienta analítica que da cuenta del funcionamiento de las instituciones de formación como un conjunto de prácticas y discursos que producen formas de subjetividad (Crocco, 2010).

En Argentina, se ha analizado el papel que cumple la Formación Profesional (FP) en los recorridos juveniles, porque se la considera un tipo de dispositivo que puede constituirse en puente y apoyo respecto de los procesos de inserción de los sectores pobres (Jacinto y Millenaar, 2012a; 2012b; Herger, 2012; Jacinto y Gallart, 1998). Sin embargo, se ha cuestionado que estos dispositivos promuevan una igualación de oportunidades entre mujeres y varones; sobre todo cuando la oferta de formación se diferencia en especialidades tradicionalmente femeninas y masculinas (Goren, 2009; Goren y Barrancos, 2002). Incluso en ocasiones, dicha formación parece reproducir una determinada socialización de género patriarcal y jerarquizada, haciéndose esto más evidente en los estratos más pobres y menos escolarizados (Millenaar y Jacinto, 2015). Hemos mostrado, particularmente desde un análisis de las trayectorias femeninas, que la formación para el trabajo ocupa un lugar y un sentido diverso en relación a los proyectos ocupacionales y de vida (Millenaar, 2012a).

Teniendo en cuenta los elementos mencionados, la investigación que aquí se presenta -y que fue resultado de un trabajo de varios años- construyó, a partir del interrogante inicial previamente formulado, una serie de preguntas específicas: ¿de qué modo las identificaciones de género se vinculan a las características que adquieren las trayectorias educativo-laborales juveniles?, ¿de qué manera el género es un factor que organiza y orienta la intervención de dispositivos de formación laboral?, ¿cómo inciden los dispositivos de formación laboral en las trayectorias y a qué procesos de movilidad laboral y subjetivación contribuyen?, ¿de qué forma los abordajes de género de los dispositivos resultan un factor para comprender dichos procesos?, ¿qué sentidos le otorgan varones y mujeres jóvenes a los dispositivos de formación laboral en sus relatos biográficos?, ¿cómo se comprenden esos sentidos en el marco de sus trayectorias?

Dar una respuesta a estos interrogantes requirió de una lectura articulada entre el análisis de las trayectorias de jóvenes y sus relaciones con las experiencias institucionales de formación. Puede

plantearse ahora que la presente tesis tiene el objetivo de analizar y comparar, en clave de género, las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de bajo estrato socio-económico que participaron y egresaron de dispositivos de formación para el trabajo. Desde una perspectiva comparativa, se buscó: 1) analizar las trayectorias de los y las jóvenes para comprender el papel que cumplen las identificaciones de género en ellas; 2) examinar con qué enfoque de género actúan los dispositivos y que estrategias de intervención despliegan; 3) reconocer y analizar los sentidos que adquieren estas experiencias formativas para los y las jóvenes en el marco de sus trayectorias educativo-laborales, considerando los procesos de movilidad laboral y subjetivación a los que dan lugar.

De este modo, a la vez que se buscó comprender el intercambio que se produce entre trayectorias juveniles y dispositivos de formación laboral, la investigación tuvo el fin de distinguir el papel del género como factor presente, tanto en las prácticas y discursos juveniles, como en los enfoques desde los cuales las instituciones intervienen. Tal abordaje al problema de estudio requirió un diseño metodológico – descrito en el tercer capítulo- que articula el análisis de las biografías con las diferentes mediaciones institucionales, desde una lectura analítica en clave de género, para reconocer patrones comunes como también rasgos diversos en la configuración de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes. Así, desde un diseño metodológico cualitativo, la tesis analiza y contrasta las dinámicas institucionales y enfoques de género de tres dispositivos de formación y reconstruye, a partir de entrevistas, trayectorias de varones y mujeres jóvenes que egresaron de dichos dispositivos entre uno y tres años antes del desarrollo del trabajo de campo, que tuvo lugar entre 2008 y 2014. La estrategia analítica permitió la construcción de grupos de trayectorias que nos permitieron reconocer diferentes sentidos otorgados a la formación, en el marco de los recorridos biográficos.

Puede adelantarse, en relación a los resultados presentados en el cuarto y quinto capítulo, que la investigación permitió identificar tres abordajes de género diferentes en los dispositivos analizados (igualitario, diferenciado y crítico), que se desprenden tanto de las dinámicas, como de los discursos institucionales con las que abordan sus programas de formación laboral. Estos abordajes habilitan aprendizajes y experiencias diferentes para los y las jóvenes.

A su vez, en relación a las trayectorias educativo-laborales, se arribó a la construcción de tres grupos de trayectorias juveniles, en los cuales se combinan, de formas diversas, variables de empleo y educativas de los y las jóvenes, sus identificaciones de género y los sentidos dados a la formación, el trabajo, el estudio y la familia. Podrá observarse que en cada uno de los grupos de trayectorias se resaltan diferentes recorridos laborales y educativos, así como procesos de adquisición de recursos materiales y simbólicos en el marco de la experiencia de formación.

Trayectorias de profesionalización, de acumulación y de socialización son los nombres dados a los distintos grupos de trayectorias. En ellos, varones y mujeres, de modos diferentes, otorgan un sentido subjetivo a sus condicionamientos económicos, educativos y familiares, y atribuyen también sentidos a la formación en el marco de sus construcciones biográficas. Dichos sentidos, a su vez, se vinculan a las identificaciones de género que manifiestan discursivamente, que en algunos casos muestran adhesión a la matriz cultural de género y en otros, cuestionamientos, resistencias o dificultades para cumplirlos como quisieran.

Estructura de la tesis

A continuación, quien lea esta tesis, la encontrará organizada en dos partes. En la primera de ellas, se procura ofrecer el marco teórico al que se orienta el problema de investigación, así como el estado de conocimiento en torno al mismo. Esta parte, organizada en tres capítulos, ofrece tanto los debates y antecedentes de investigación en relación al estudio de trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género, como los horizontes de intervención institucional de los dispositivos de formación para el trabajo, particularmente en la Argentina de los últimos años. A su vez, como parte de la construcción de un abordaje al problema en cuestión, se incluye el marco metodológico de la investigación y se detallan cada una de las decisiones en relación a la recolección de datos y la estrategia analítica.

En la segunda parte, el/la lector/a encontrará dos capítulos diferenciados. Por un lado, en el cuarto capítulo, se analizan los tres dispositivos de formación laboral en relación a sus abordajes institucionales de intervención. Los datos primarios en los que se basa el capítulo corresponden tanto a las observaciones no participantes en las instituciones, como a entrevistas a directores, tutores y docentes. Este material se complementa con fuentes secundarias que permiten describir a las instituciones. Por otro lado, en el quinto capítulo, se analizan los tres grupos de trayectorias de jóvenes construidos desde la estrategia analítica adoptada, diferenciados según los sentidos otorgados a la experiencia de formación. Aquí, los datos primarios se basan en la reconstrucción de las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres que participaron y egresaron de las instituciones de formación laboral anteriormente descriptas.

Para finalizar, en las conclusiones se vuelve, desde una estrategia analítica y reflexiva, sobre las preguntas específicas que busca responder esta investigación, señalando los aportes de la misma al campo del conocimiento acumulado que entrecruza los estudios de la juventud, la educación y el trabajo.

Capítulo 1. Trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género

El capítulo tiene el objetivo de presentar y poner en discusión tanto los datos empíricos como los debates teóricos que enmarcan el estudio de las trayectorias juveniles desde un enfoque de género. Para ello, comenzaremos por mostrar algunos indicadores educativos y laborales para señalar que existe un patrón de desigualdad en los recorridos juveniles vinculado no solamente al género, sino también a la edad y al origen social. A partir de allí, se presentan las discusiones teóricas orientadas a explicar el problema del empleo juvenil, principalmente enmarcadas en los enfoques sobre las relaciones entre la educación y el trabajo y en la necesidad de complejizar y problematizar el estudio de la inserción laboral de jóvenes como un proceso en el tiempo, no necesariamente lineal, en el que confluyen condicionamientos estructurales y también subjetivos, y en donde la división sexual del trabajo cobra relevancia.

A continuación, discutiremos qué se entiende por género, mostrando el recorrido de ese concepto en las ciencias sociales durante las últimas décadas. Se buscarán precisar las propuestas teóricas y analíticas que comprenden al género como un permanente hacer, en el marco de ciertas condiciones consolidadas, y no solamente como reflejo de un patrón cultural o de un mandato sociocultural. Asimismo, se ofrecerán precisiones conceptuales sobre las trayectorias, que se han erigido como propuestas teórico-epistemológicas para la comprensión de los recorridos juveniles entre la educación y el trabajo.

Señalaremos que, para los estudios de trayectorias, la perspectiva de género se vuelve una contribución en dos sentidos. En primer lugar, porque al mismo tiempo en que permite comprender los caminos socialmente estandarizados para varones y mujeres en la esfera educativa y laboral, posibilita abordar los modos diversos de los sujetos de vincularse a dichas normatividades hegemónicas. En segundo lugar, porque complejiza la forma de comprender la desigualdad como una multiplicidad de procesos relacionales y dinámicos, en donde cobra relevancia el papel de la identificación de las personas como varones y mujeres, trabajadores y trabajadoras.

En la siguiente sección problematizaremos el contexto desde el cual comprender los procesos de inserción de los/as jóvenes que los estudios de juventud en los últimos años han comenzado a caracterizar como recorridos “desestandarizados”. Sistematizaremos los hallazgos a los que se han arribado en el interesante acervo de estudios en nuestro medio durante los últimos años. El capítulo concluye señalando los aportes de los estudios sobre juventudes en torno a las femineidades y masculinidades, que postulan temáticas relevantes a considerar en el análisis de las trayectorias educativo-laborales.

1.1. Empleo de jóvenes: problema y discusiones

1.1.1 Empleo de jóvenes: la desigualdad de género como evidencia

La integración juvenil al trabajo se ha constituido, a lo largo de las últimas décadas, en un problema social. Esto ocurre a pesar de que en nuestro país, luego de la crisis de 2001-2002, el ciclo de crecimiento económico permitió mejorar sensiblemente los indicadores laborales y sociales del conjunto de la población. Incluso, también se postula que, en los últimos años, se configuró un escenario propicio para revertir los problemas de empleo juvenil. Sin embargo, se vislumbra un patrón de desigualdad que parece difícil de modificar y que mostraremos en los párrafos que siguen: el aumento del empleo y de la formalidad no se da de igual manera entre mujeres y varones, ni tampoco del mismo modo entre jóvenes de distinto origen social.

Puede plantearse que tres son los escenarios favorables para los/as jóvenes en la Argentina actual. El primero es de índole demográfico. La población de jóvenes de 15 a 29 años de edad ha representado, de manera constante, alrededor del 25% del total poblacional en las últimas cuatro décadas (Miranda, Otero y Córlica, 2007). En el último censo poblacional, el grupo etario de 15-29 años era, en términos absolutos, de 9.972.925 millones de habitantes (3.433.517 varones y 3.408.699 mujeres). Respecto a su característica poblacional, Argentina se encuentra entre los países de América Latina con *transición demográfica avanzada*. Este proceso, relativamente largo en el tiempo, parte de un estado inicial con altas tasas de mortalidad y fecundidad, para luego evidenciar una disminución de estos indicadores y una desaceleración del ritmo de crecimiento demográfico en general. Por eso hay menor participación poblacional de los grupos de niños y de jóvenes en edad escolar (los/as jóvenes de 15-24 años representan en el último censo el 17.7%) y personas mayores, respecto de la población en edad de trabajar. El efecto es conocido como *bono demográfico* (OIT, 2010) que hace referencia a una fase de equilibrio entre edades y ha sido vista como una oportunidad para el desarrollo en la medida en que las relaciones de dependencia descienden. Específicamente, este fenómeno se ha asociado positivamente a la ocasión para optimizar las políticas públicas dirigidas al grupo juvenil en todos los países de América Latina (Saad y otros, 2012).

Este contexto demográfico de largo plazo se vincula a un segundo escenario favorable de índole educativo. En la Argentina, las tasas de escolarización han crecido en las últimas décadas y, en términos

generales, las generaciones jóvenes han superado a las anteriores en relación al acceso a mayores niveles educativos (SITEAL, 2015). Esto es especialmente significativo en el nivel secundario, en donde se ha alcanzado, en el año 2012, una tasa neta de escolarización del 86,1 % (SEDLAC, 2013). El incremento de los últimos años es, en parte, consecuencia de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206) en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la escolaridad desde los cinco años hasta finalizar la escuela secundaria. En una visión de largo plazo, la prolongación de la escolaridad obligatoria ha hecho que disminuya la PEA (Población Económicamente Activa) de jóvenes varones y mujeres en edad de asistir al nivel secundario (Neffa, 2008; Miranda, 2010). Por su parte, la asistencia a la educación superior (de nivel universitario y no universitario) también se ha incrementado en la última década como consecuencia del aumento de egresados/as del secundario y sus demandas de mayor formación (Jacinto, 2013). Cabe señalar que, en el año 2012, la tasa neta de escolarización de las mujeres en el nivel superior era del 35,5 % y del 88,7 % en el nivel secundario (SEDLAC, 2013). Del conjunto de la población, son en especial las mujeres quienes han incrementado sus niveles educativos en las últimas décadas. Mientras que para las cohortes de población nacidas entre 1930 y 1950 las mujeres con secundario completo no superaban el 30% de la población total, entre aquellas nacidas en la década de 1980 ese porcentaje asciende a cerca del 70% y supera a los varones en 10 puntos porcentuales (Miranda, 2009).

El tercer escenario favorable es el económico: el ciclo expansivo que tuvo lugar en la Argentina después de la crisis de 2001 y 2002 condujo a una significativa mejora en los indicadores laborales y sociales del país. Vale recordar que, durante los años noventa, el modelo económico inspirado en el “consenso de Washington” y basado en la convertibilidad, así como en políticas aplicadas a reducir los costos laborales y flexibilizar la fuerza de trabajo, deterioraron significativamente las condiciones y los niveles de empleo. Tras la devaluación del año 2002, la tasa de desocupación llegó al 24,5 %, al mismo tiempo que el 47,5 % de los hogares se encontraban bajo la línea de pobreza (CENDA, 2010). El ciclo de crecimiento económico iniciado luego de la crisis, favorecido por un mercado internacional de *commodities* en expansión y un cambio en el modelo de economía política basado en el fortalecimiento del rol del Estado, condujo sensiblemente a incrementar la tasa de ocupación y mejorar la distribución del ingreso. Por su parte, las múltiples reformas laborales revirtieron la tendencia al estancamiento del salario y la flexibilización de la fuerza de trabajo (Berasueta, A. y otros, 2010). La reactivación de sectores de trabajo intensivo también contribuyó a incrementar los niveles de empleo. Diversos autores coinciden en señalar el impacto positivo de las políticas económicas, laborales y sociales durante el período de la posconvertibilidad (Beccaria, Esquivel y Maurizio, 2005; CENDA, 2010; Palomino y Dalle, 2012). Principalmente, se muestra el crecimiento de los trabajadores asalariados y un cambio de composición

de los asalariados a partir del incremento del peso relativo de los trabajadores registrados (mientras que el empleo no registrado se estanca, el empleo registrado aumenta) (Palomino y Dalle, 2012). En los años recientes, la tendencia ha sido que el empleo asalariado aumenta, al mismo tiempo que disminuye la tasa de desocupación para el conjunto de la PEA. En este marco, cabe destacar que la participación laboral femenina¹ ha aumentado en las últimas décadas y también han disminuido sus niveles de desocupación.

Gracias a este escenario, la juventud ha mejorado sus indicadores laborales en los últimos años y constituye un grupo poblacional más educado que hace tiempo (Pérez y Busso, 2014). Sin embargo, las problemáticas laborales para este grupo adquieren nuevos interrogantes a partir de la evidencia de la *desigualdad* desde la cual se han producido dichos mejoramientos. En principio, puede plantearse que la recuperación del empleo no fue una tendencia homogénea al interior de la estructura ocupacional. Incluso, hay quienes sostienen que la mayor posibilidad de acceder a empleos registrados se concentró en los sectores más modernos de la economía, reforzando la característica de “heterogeneidad estructural” que presenta el mercado de trabajo argentino (Salvia y Vera, 2011). Asimismo, se ha mostrado la persistencia de un patrón de desigualdad en el plano distributivo: los miembros de hogares de menores recursos disponen de menores oportunidades laborales y, al mismo tiempo, evidencian mayor inestabilidad y una fluctuación más elevada de sus ingresos (Groisman, 2008). En el marco de estas desigualdades, argumentamos que aquellas vinculadas al género se vuelven un patrón de persistente evidencia, como se muestra a continuación.

1.1.1.1 Desigualdad de género en los indicadores educativos

Los indicadores educativos, comparados según los ingresos de los hogares, presentan contrastes que persisten a pesar del mejoramiento económico general. Los/as jóvenes de los quintiles de ingreso

¹ El deseo de trabajar entre las mujeres crece, gracias a sus mayores niveles educativos, como así también a los cambios en sus patrones de construcción vital. El movimiento hacia la actividad entre aquellas mujeres con mayor nivel educativo acompaña un cambio de pautas reproductivas y de familia. Las mujeres posponen la maternidad en función de sus carreras laborales, permitiendo la expansión del modelo de familia de dos proveedores (a diferencia del esquema tradicional de un único proveedor varón). Como se verá, esta mayor participación en la actividad no sucede de modo homogéneo y ocurre también a partir de la necesidad de salir a trabajar en contextos de crisis y desocupación de los varones, y al fortalecimiento del sector servicios que demanda mano de obra femenina. La situación de muchas mujeres cónyuges que se vuelcan al trabajo sucede al ritmo en que crece la desocupación masculina; sugiriendo una entrada femenina al mercado de empleo como estrategia de reemplazo de los ingresos anteriormente provistos por los varones (Wainerman, 2005). Al mismo tiempo, un movimiento de exclusiones acompaña el proceso de integración al trabajo. El acceso al empleo es limitado para las mujeres; las tasas de desocupación y de empleo no registrado que presentan son mayores y la segmentación del mercado de trabajo refleja una distribución desigual del tipo de empleo y remuneraciones entre mujeres y varones. Los estudios de género que se ocupan del análisis del mercado de empleo argentino, aportan elementos relevantes sobre la desigualdad derivada de la división sexual del trabajo (CEMyT, 2011; Novick, Rojo y Castillo, 2008, Rojo Brizuela y Tumini, 2008; Contartese y Maceira, 2006; Cortés, 2003).

inferiores, asisten menos al nivel secundario y al nivel superior que los/as jóvenes de los quintiles más altos² (SEDLAC, 2013). La desigualdad social vinculada al acceso a la educación ha sido vastamente estudiada en la Argentina, sobre todo en la reciente etapa de expansión educativa (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Tenti Fanfani, 2007). A pesar de que fue en los sectores de menos ingresos en donde más se incrementó la escolarización, se ha planteado que la expansión educativa, al menos en el nivel secundario, ha alcanzado su “techo”: un porcentaje de jóvenes, principalmente de bajos recursos, no logra acceder a dicho nivel y probablemente no logrará hacerlo a mediano plazo por las condiciones desiguales que se evidencian a nivel social (López, 2012).

La desigualdad no solo se manifiesta en términos del acceso a la escuela. También se evidencia en relación a los circuitos educativos que los distintos sectores sociales configuran en sus trayectorias escolares. Por un lado, esta desigualdad deviene de la modificación estructural del sistema educativo, consecuencia de la descentralización ocurrida durante la década de los noventa, que contribuyó a profundizar el proceso de *fragmentación* educativa³. Por otro lado, se ubica a las transformaciones económicas como variable central para explicar las desigualdades educativas. Se resalta, en particular, la corrosión del aparato productivo y la consecuente flexibilización y precarización del mercado de trabajo como causas principales de la expansión y solidificación de un núcleo duro de la pobreza estructural. Al irse perdiendo el modelo de integración social de décadas anteriores, se profundiza en la actualidad un proceso de *segmentación* social: el empobrecimiento de los sectores históricamente desfavorecidos resulta una contracara del enriquecimiento de la clase social que se encuentra en el otro extremo de la estructura social. Así, los cambios estructurales fueron multiplicando las distancias entre los segmentos sociales, configurando circuitos distintos de socialización y reproducción, y debilitando, a su vez, puntos de contacto y canales de intercambios entre ellos. En este nuevo escenario, la estructura social se divide en compartimentos estancos y homogéneos no solo en términos de segmentación educativa, sino también en términos culturales y de segregación urbana (Chaves, 2010; Tiramonti, 2004).

Se plantea, entonces, que en los distintos segmentos sociales la oferta y calidad educativa no es la misma: en los sectores más pobres, la educación en términos de infraestructura edilicia, calidad docente, recursos y actividades extra-curriculares, también se manifiesta “empobrecida” (Tuñón y Halperin, 2010).

² Respecto a la tasa neta de escolarización secundaria, las diferencias entre el quintil más pobre y el más rico alcanzan casi los 14 puntos porcentuales: 80,4 % es la tasa en el primer quintil y 94,0 en el quinto quintil. Respecto a la tasa neta de escolarización terciaria, las diferencias son mayores: 19,9 para el primer quintil y 53,1% para el quinto quintil (SEDLAC, 2013).

³ Dicho proceso, remite a la ruptura de la organización estado- céntrica del sistema educativo (los gobiernos educativos, desde ese entonces, dependen de las jurisdicciones provinciales) generando que cada espacio de formación funcione sin referencias a un centro de coordinación general, de manera “autoreferida” (Tiramonti, 2004).

En este marco, las diferencias de género se asocian a la profundización de la desigualdad en los recorridos educativos de los/as jóvenes. Como hemos visto, generalmente se asumen y celebran los logros educativos de las mujeres como uno de los avances más importantes en las últimas décadas. En un artículo ya mencionado (Miranda, 2009), se plantea que el proceso de democratización en el acceso al diploma secundario es más evidente en los sectores socioeconómicamente medios y bajos. Este fenómeno suele vincularse a la necesidad pero también a la presión social y familiar hacia los varones a insertarse en el mercado de empleo a temprana edad. No obstante, la posibilidad de que el acceso al título secundario signifique mayores oportunidades laborales para las jóvenes de sectores más vulnerables es relativa (Millenaar y Jacinto, 2015). Más aún, cuando este tema se centra en el valor de la formación profesional y superior, se evidencia la dificultad de las mujeres de ingresar a puestos de trabajo en determinadas ramas de actividad masculinizadas, a pesar de contar con el mismo nivel de formación de sus colegas varones (Faur y Zamberlin, 2008; Bustos Romero, 2008). Esto ocurre no solo en los sectores considerados como territorios masculinos: en rigor, para cada especialidad laboral existe un “núcleo de empleos” (*emplois coeur*) de mayor prestigio, remuneración y calidad, a los que a las mujeres les resulta más difícil acceder (Épiphanie, 2006). Asimismo, si se analiza la actividad de los/as jóvenes que no estudian en el secundario, se observa que mientras que los varones se vuelcan al trabajo, las mujeres permanecen inactivas, vinculándose de manera temprana a las actividades domésticas familiares. La inactividad y la vulnerabilidad es el fenómeno más extendido entre las mujeres jóvenes que habitan en hogares de menores recursos. De acuerdo a datos de 2006, el 20 % de las mujeres de 15 a 18 años no estudia, ni trabaja. Pero lejos de no realizar ninguna actividad, en este grupo se evidencia que las chicas realizan actividades domésticas de modo intenso (Miranda y Otero, 2010).

1.1.1.1. Desigualdad de género en los indicadores laborales

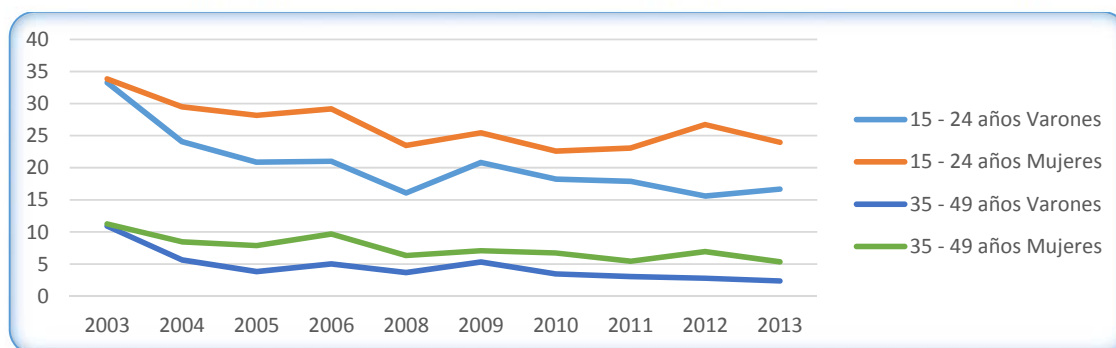
Con respecto a los indicadores laborales, la desigualdad se manifiesta en términos de generación y origen social. Como venimos mencionando, los contrastes entre la población adulta y la juvenil son significativos: incluso en el actual contexto de recuperación del empleo, se suele señalar que las tasas de desocupación generalmente triplican a la de los adultos (Deleo y Fernández Massi, 2016; Álvarez y Fernández, 2012; Vezza y Betranou, 2011). Asimismo, se muestra que los/as jóvenes tienen más probabilidades de insertarse laboralmente en ramas de actividad que ofrecen condiciones más precarias, como la construcción y el comercio. En estas ramas se observa mayor tendencia al empleo no registrado, a los contratos de duración determinada y a percibir remuneraciones por debajo del salario mínimo vital y móvil. En 2012, el porcentaje de jóvenes (de 18 a 24 años) empleados en el sector del comercio ascendía al 34,1 % y en el sector de la construcción al 13,0% (Fernández Massi, 2014).

Las desigualdades generacionales y de origen social pueden percibirse entrecruzadas en los indicadores laborales. En un estudio reciente, en donde se analiza el promedio del período comprendido entre 2003 y 2010 a partir de datos de EPH-INDEC, se constata que la desocupación juvenil (población de 14 a 25 años) es del 22,5%, en relación al 7, 3% de los adultos. Asimismo, entre los ocupados asalariados, la probabilidad de obtener un empleo no registrado es más alta: mientras que en los/as jóvenes un 48,2 % se encuentra ocupado en empleos no registrados, en el caso de la población adulta el porcentaje solo asciende al 18,4 %. Estos dos indicadores (desempleo y empleo asalariado no registrado) son más altos en el caso de la población joven perteneciente a hogares de nivel de ingresos bajos (hogares que se encuentran en los deciles 1 y 5 de la distribución del ingreso per cápita familiar). En los/as jóvenes de estos hogares el desempleo asciende al 29,2% y el empleo no registrado al 58,3 % (a diferencia de jóvenes pertenecientes a hogares con ingresos altos, donde el desempleo es del 16,6 % y el empleo no registrado del 40,8 %) (Álvarez y Fernández, 2012).

La desigualdad de género, persistente patrón que caracteriza el mercado de trabajo argentino, se suma a las mencionadas inequidades generacionales y de origen social (Pérez, 2016). Si se observan los datos de 2013, la tasa de desocupación total era del 7,6 % (6,9 % en el caso de las mujeres, y 4, 5 % en el caso de los varones). Sin embargo, para los/as jóvenes de 15 a 24 años, la tasa es más alta: 24 % para las mujeres jóvenes y 18 % para los varones jóvenes (SEDLAC, 2013). Esta desigualdad, vinculada a la edad y al género, se mantiene estable durante los últimos años. El gráfico 1, en base a datos de SITEAL (IIPE-UNESCO), compara el grupo de varones y mujeres de 15 a 24 años con el de varones y mujeres de 35 a 49 años en términos de desocupación. Se muestra que, en ambos grupos, las mujeres presentan mayor desocupación que los varones y que las tasas más altas de desocupación las tienen las mujeres jóvenes. En el caso del empleo no registrado, no se observan diferencias significativas entre varones y mujeres jóvenes. Las diferencias sí se observan cuando se emplea una definición “productivista” de la informalidad⁴⁴, que refiere a los ocupados en establecimientos pequeños, como cuentapropistas con bajas remuneraciones o trabajadores familiares sin ingresos. En este caso, la informalidad de mujeres jóvenes era en el 2013 del 41,53 % en comparación con el 33,98 % de los varones (en el grupo de adultos las diferencias también existen: 30,49 % para las mujeres y 19,13 % para los varones) (SITEAL, 2013) (Gráfico 2).

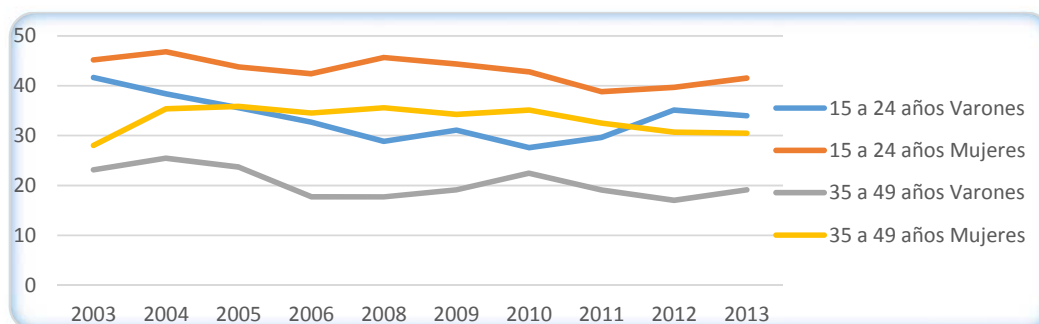
⁴⁴ Es conveniente señalar aquí que las definiciones de la informalidad laboral han sido debatidas en los últimos años a nivel internacional y nacional. La tradición en la Argentina vincula la informalidad al empleo asalariado no registrado, considerando como informales a aquellos trabajadores a quienes no se les realizan los descuentos jubilatorios (Bertranou y otros, 2013). Esta puede ser considerada la definición “legalista” de la informalidad, que enfatiza en la falta de protección social de la contratación de los trabajadores. Organismos como SITEAL y SEDLAC incorporan también una definición “productivista”, que coloca el foco en las unidades productivas. Desde esta definición, son informales quienes desarrollan su actividad laboral como cuentapropistas con baja remuneración, trabajadores familiares sin remuneración fija y asalariados en establecimientos de hasta 5 personas. Esta definición apunta a identificar el segmento informal del aparato productivo.

Gráfico 1: Porcentaje de trabajadores desocupados por grupos de edad y sexo (años 2003-2013, Argentina)



Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC

Gráfico 2: Porcentaje de trabajadores en el sector informal⁵, por grupos de edad y sexo (2003-2013, Argentina)



Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC

Los gráficos presentados reflejan aspectos coincidentes con los estudios que analizan el mercado de trabajo (juvenil y adulto) desde un enfoque de género y que han señalado largamente las segmentaciones cuyas consecuencias resultan en discriminaciones explícitas y encubiertas hacia las mujeres. Tanto desde la literatura internacional (Maruani, 2000; Adkins, 1995) como latinoamericana (Yannoulas, 2013, Abramo, 2006) se ha mostrado que a pesar de los avances de las mujeres en relación a su mayor participación en la fuerza laboral y el aumento de sus niveles educativos, persisten segregaciones y

⁵ Según definición de la SITEAL (IIPE-UNESCO/OEI) el porcentaje de trabajadores del sector informal es el cociente entre los ocupados con las características de informalidad respecto del total de ocupados, por cien. Características de informalidad: 1) Asalariados y patrones que trabajan en establecimientos de hasta 5 personas; 2) Trabajadores por cuenta propia con baja remuneración (fueron considerados trabajadores por cuenta propia con baja remuneración a los que perciben una remuneración horaria promedio en el 30% más bajo de la distribución conformada por la remuneración horaria de los trabajadores por cuenta propia); 3) Trabajadores familiares sin remuneración fija.

brechas de desigualdad de género en el mercado de trabajo. Entre los principales aspectos que los estudios del trabajo, desde un enfoque de género, han resaltado pueden reconocerse los siguientes:

- El aumento de la participación laboral en el colectivo femenino no ha sucedido de modo homogéneo en las últimas décadas⁶, sino que se encuentra vinculado al nivel educativo, como así también a la presencia y cantidad de hijos menores (MTEySS, 2014). Esto último señala la persistencia del patrón tradicional de la división sexual del trabajo (las mujeres no ingresan o se retiran del mercado laboral para efectuar tareas de crianza) si bien, no obstante, la participación femenina en el mercado laboral de aquellas que son madres ha aumentado en los últimos años (aunque su proporción siga siendo visiblemente menor que las no madres) (OIT, 2013).
- A pesar del mejoramiento del empleo en general, el desempleo es mayor en el caso de las mujeres. Aquí también se reconocen diferencias dentro del colectivo femenino. Aquellas con menores años de estudio presentan mayor probabilidad de estar desocupadas y/o de ocuparse en un empleo no registrado (SEDLAC, 2013).
- El mercado de trabajo presenta persistentes discriminaciones a partir del género: se trata de situaciones en las que se reconoce un tratamiento diferencial a mujeres y varones en el mercado de trabajo, a pesar de que ambos sean de igual modo productivos. Estas discriminaciones pueden darse de diversos modos y operan de modo explícito, encubierto, como también en el sentido de una auto-discriminación para las mujeres (Yannoulas, 2013). Por un lado, segregación horizontal u ocupacional se nomina a la demanda diferenciada de varones y mujeres en la estructura laboral⁷. Por otro lado, la segmentación vertical hace referencia a la menor presencia de mujeres en puestos de mayor jerarquía.

⁶ El Boletín de Estadísticas de Género y Mercado de Trabajo publicado desde el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (MTEySS, 2014) señala que la tasa de actividad de las mujeres era, para 2014, del 46,5% (habiendo amentado con respecto a comienzos de la década del 90 en casi 10 puntos porcentuales). No obstante, esa tasa de actividad presenta diferencias con respecto a la de los varones (del 71,8%), como así también entre las mismas mujeres, de acuerdo a sus niveles educativos. Mientras que en el caso de aquellas que alcanzaron la secundaria incompleta (en el año 2013), la actividad es del 38,9 %, en el caso de las mujeres con secundario completo o terciario o universitario incompleto, la actividad llega al 59, 5%, y al 84,5% en el caso de aquellas con título terciario o universitario.

⁷ Este tipo de discriminación es evidente y persistente en el mercado de trabajo argentino, que presenta una distribución sectorial y ocupacional consolidada. Las ramas de actividad con presencia femenina elevada se encuentran principalmente en el servicio doméstico (con presencia femenina prácticamente excluyente), como así también en la enseñanza y los servicios sociales y de salud. En otro extremo, ramas como la construcción, el transporte y la industria manufacturera presentan muy poca presencia femenina y mayor concentración masculina. De este modo, la tasa de feminidad (la relación entre la cantidad de trabajadores mujeres respecto del total de trabajadores en el sector) es del 18,6 % en la industria, manteniéndose estable en los últimos años, a pesar de los avances mencionados en relación a los logros educativos de las mujeres. Por su parte, la tasa de feminidad es del 34,8% en comercio y 43,4% en servicios, notándose un incremento de las mujeres en este último sector (MTEySS, 2014). A pesar de los cambios en el régimen macroeconómico de los últimos años y la mayor participación del empleo industrial en la estructura ocupacional, la segregación horizontal en la Argentina es persistente (Novick, Rojo y Castillo, 2008). Esto se ve reflejado también en la oferta de formación laboral que generalmente se orienta a los empleos típicamente femeninos y masculinos, reforzando la consolidación de itinerarios laborales diferenciales para varones y mujeres y su distribución segmentada en la estructura ocupacional. Como veremos en el próximo capítulo, la segregación ocupacional es un terreno en el cual determinadas propuestas han buscado intervenir cuando se incorpora un enfoque de género en las políticas de formación para el trabajo.

Se plantea que existen “techos de cristal” para las mujeres en relación a su desarrollo profesional y en el acceso a los puestos de decisión -aun cuando un estudio reciente mostró que la presencia de mujeres en puestos de decisión en el ámbito laboral aumentó en los últimos años (OIT, 2013)-. Por último, la brecha salarial⁸ es también un tipo de discriminación que afecta puntualmente los niveles salariales de varones y mujeres.

- Existe disparidad en las condiciones laborales de varones y mujeres ocupados/as y en el uso del tiempo. Las mujeres son más proclives a trabajar a tiempo parcial. Esta situación es más visible entre las mujeres con menores niveles educativos y, en parte, se explica por la preferencia de las mujeres a emplearse en ocupaciones que les permitan también realizar actividades domésticas. Así, son las mujeres quienes mayoritariamente continúan como responsables principales de la organización del hogar y del cuidado infantil (OIT, 2013).
- Las mujeres más pobres no solo participan menos de la fuerza de trabajo, sino que, cuando efectivamente se ocupan, lo hacen en condiciones más precarias. Son también ellas quienes dedican más tiempo al cuidado doméstico, probablemente por el mandato sociocultural vinculado a la división sexual del trabajo que incide en sus elecciones laborales, pero también por la falta material de servicios públicos de cuidados educativos y asistenciales para sus hijos (Faur, 2014). El origen social del cual provienen las mujeres diferencia profundamente sus experiencias (Cerrutti, 2003). La intermitencia laboral resulta una característica de las trayectorias de empleo femeninas de sectores populares⁹.

En síntesis, lo visto hasta aquí muestra que para abordar el empleo juvenil es necesario considerar los procesos de desigualdad que caracterizan a la experiencia educativa y al mercado de trabajo, en donde se evidencian desigualdades vinculadas al nivel socioeconómico, pero también a segmentaciones laborales de género que, de modo persistente, inciden en la distribución ocupacional de varones y mujeres y en sus diferencias respecto del acceso al empleo y sus condiciones laborales.

En este sentido, la presente tesis se interroga por las experiencias de varones y mujeres jóvenes de sectores populares, con el fin de profundizar en el modo en que la desigualdad vinculada a la edad y al

⁸ A pesar de los avances en los últimos años, las brechas respecto de las remuneraciones entre varones y mujeres persisten, y se intensifican cuando menor es el nivel educativo, aspecto que se vincula al origen social (siendo la brecha salarial del 30,2% entre los ocupados varones y mujeres con primaria completa) (OIT, 2013)

⁹ Incluso esto ocurre cuando se ha mostrado que en los hogares donde se combinan dos ingresos relativamente estables – el del principal proveedor (varón) y el de su cónyuge- es posible reconocer sostenidos ascensos en el bienestar (mejoras en la vivienda y en el consumo, concreción de proyectos educativos, etc.) (Goren y Suárez, 2009). Sin embargo, el trabajo extradoméstico femenino es escasamente reconocido en el imaginario social. La ambivalencia entre sostener un empleo o quedarse en casa y dedicar más tiempo al hogar y los hijos resulta un tema de gran relevancia en la configuración de los recorridos laborales femeninos (García y De Oliveira, 2007).

origen social se entrecruza con las diferencias de género. Como hemos visto, en estos sectores, tal entrecruzamiento se manifiesta en términos de una agudización de la condición de vulnerabilidad.

A continuación, veremos que las discusiones vinculadas a comprender el problema del empleo juvenil han partido del debate en torno a las relaciones entre la educación y el trabajo, para preguntarse acerca del valor de las credenciales educativas en el mercado laboral. Argumentaremos que estas discusiones son insuficientes si no incorporan una visión más amplia y compleja de los factores que inciden en el acceso al empleo y las condiciones en las que se ocupan los y las jóvenes que, como uno de sus elementos relevantes, deriva de la organización social entre los géneros.

1.1.2 Discusiones: la complejización de las relaciones entre educación y trabajo

Los problemas de empleo juvenil (dificultades de inserción y condiciones laborales inestables y precarias) no son actuales, sino que se evidencian como un fenómeno de largo plazo, significativo y persistente. Diversos han sido los aportes que, desde distintas perspectivas, buscan dar comprensión a dicha problemática en la literatura latinoamericana y nacional (Weller, 2007; Tokman 2003; Fawcett, 2002; Pérez, 2007).

Ya a comienzos de los años setenta se evidenciaban problemas de empleo juveniles y, sobre todo en los países desarrollados, las políticas tendientes a superarlo se basaron en la *Teoría del Capital Humano*, de corte neoclásico, que asumía la hipótesis de que la educación es un capital para el agente económico y, por lo tanto, la decisión de educarse, se convierte en una inversión. Desde esta visión -reflejada centralmente por Becker (1975) y Schultz (1971)- las credenciales educativas y los conocimientos adquiridos incrementan la productividad de los trabajadores. Esta propuesta tuvo un peso significativo en la impronta con la que se diseñaron las políticas tendientes a promover el empleo y se extendió más allá de la década de los años 70. No obstante, desde una perspectiva crítica a tal teoría, se plantea que el incremento de los años de escolarización de la población no redundan en un mejoramiento de los problemas de empleo. Esto sucede en el marco del deterioro de un modelo de acumulación centrado en el pleno empleo y en la tendencia a la *devaluación* de las credenciales educativas (Boudon, 1983). En la medida en que los niveles de educación aumentan, los empleadores tienen oportunidad de contratar trabajadores cada vez más calificados. Por lo tanto, un efecto asociado a este fenómeno es la *sobreeducación*, que acrecienta la competencia por los puestos laborales entre la población juvenil (Rose, 1998).

En la Argentina, la tendencia respecto a la devaluación de las credenciales educativas ha quedado de manifiesto en la investigación desarrollada por Filmus (2001), de gran relevancia en el debate local, en la medida en que se muestra, en el caso del título secundario, su valor “necesario pero no suficiente” para la obtención de un empleo. Asimismo, se ha planteado que el incremento de los niveles educativos de la fuerza de trabajo no tiene una relación mecánica y directa con la disminución de las tasas de desocupación.

La relación educación-trabajo en nuestro país ha sido complejizada desde muchos ángulos. Principalmente, se ha planteado que el origen social de los/as jóvenes se constituye como factor determinante en dicha relación. Esto es así porque la definición de la cantidad y calidad de educación, como así también la formación laboral que tendrá una persona, están ligadas a su condición social. Al mismo tiempo, a igual nivel de formación, las posibilidades de los grupos juveniles de origen social humilde de valorizar su formación son menores que las de origen social más acaudalado (Pérez, 2007). Como se ha mostrado en Jacinto y Millenaar (2013), según cifras de la Encuesta Permanente de Hogares 2006, se observa que los jóvenes no pobres con título secundario son los que presentan una tasa más baja (33%) de acceso a empleos no registrados. Pero en los jóvenes pobres que terminaron el secundario, esa tasa asciende al 81%, lo cual es muy similar en los pobres que no lo terminaron (89%). Respecto a la desocupación, terminar el secundario para los pobres lleva a tasas de desocupación mayores que no haberlo terminado: 49% los primeros y 30% los segundos. Esto seguramente está vinculado a que los pobres que terminan el secundario tienen mayores expectativas y probablemente menores urgencias que aquellos que no lo terminaron y deben aceptar sin remedio empleos de bajos niveles de calificación. Sin embargo, esta situación es bien contrastante con la tasa de desocupación que presentan los no pobres (en torno al 11%), hayan terminado o no el secundario.

En consonancia con estas evidencias, una abundante evidencia empírica señala la fuerte incidencia del origen social en la inserción laboral de los jóvenes (Salvia, 2008; Pérez, 2008). Asimismo, otra línea de estudios ha enfatizado la hipótesis de la *heredabilidad*, enfocando la mirada hacia la movilidad intergeneracional, mostrando el peso de la reproducción en las primeras inserciones de los jóvenes (Molina Derteano, 2013). Entonces, el mayor esfuerzo por permanecer en el sistema educativo que realizan los sectores de menores recursos (apoyados por las políticas de inclusión) dudosamente se refleja en mejores condiciones de inserción laboral que las que pueden esperarse según la estructuración y oportunidades en el mercado de trabajo. Las tendencias a la reproducción social priman por sobre las credenciales educativas¹⁰.

¹⁰ Además de la posición de origen social, una vasta literatura señala otros factores que inciden y complejizan la relación educación-trabajo: el capital social y las redes de relaciones con las que cuentan los/as jóvenes, el circuito educativo

Señalamos en este punto que la matriz organizativa de las relaciones de género resulta un elemento insoslayable que incide en el valor diferencial de las credenciales educativas para varones y mujeres, tanto en las posibilidades de participación de la fuerza laboral, como en las probabilidades de ocupación y las características de los empleos obtenidos. A pesar de que la desigualdad de género se manifiesta persistentemente como patrón diferenciador de las experiencias masculinas y femeninas de la juventud, los debates teóricos orientados a analizar las relaciones entre educación y trabajo, no siempre se interrogan por la matriz de organización del género como factor explicativo de las experiencias biográficas, más allá de su papel de diferenciación en la performance ocupacional.

Algunos autores han abordado esta dimensión en particular cuando se discuten las relaciones entre educación y trabajo, y que se constituyen en un antecedente importante en vistas a comprender analíticamente el empleo juvenil (Pérez, 2016; Sendón, 2013; Paz, 2005). Los mencionados estudios se centran en la segregación de género existente en el mercado de trabajo y discuten con la teoría neoclásica que explica dicha segregación a partir de considerar a las mujeres (al igual que al grupo juvenil) menos productivas por su tendencia a la rotación laboral y a la conciliación con las tareas domésticas. Por el contrario, se muestra su mayor nivel educativo (Sendón, 2013), a pesar de que se vean subrepresentadas en determinados nichos ocupacionales y puestos de mayor jerarquía. En este sentido, los textos indican pautas de discriminación asociadas a patrones socio-culturales e históricos, que vuelven mucho más compleja la pregunta por la incidencia de la educación en la inserción ocupacional. Sin embargo, consideramos que la complejidad no radica en las características de la desigualdad históricamente consolidada que se manifiesta en el mercado de trabajo, sino en una “gramática” más profunda que atraviesa el territorio laboral, pero también las múltiples esferas de entramados de socialización de los/as jóvenes.

El debate teórico que relaciona la educación y el trabajo resulta un marco de referencia para la presente tesis en la medida en que posibilita interrogarnos sobre la incidencia de experiencias educativas de formación laboral en las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres. Sin embargo, coincidimos con las perspectivas que complejizan el abordaje causal y simplista entre el nivel educativo y la inserción laboral. La perspectiva de género a la que esta tesis adhiere no se reduce a evidenciar los contrastes

fragmentado del que provienen los demandantes jóvenes de empleo y el rol de las políticas de educación técnico-profesional en su posibilidad de conformar un sistema de educación y formación para el trabajo que oriente, acompañe y facilite los procesos de inserción laboral (Herger, 2013; Jacinto y Millenaar, 2013). Asimismo, y como veremos más adelante, desde una perspectiva cualitativa que estudia trayectorias educativo-laborales, se ha dado relevancia al modo en que los mismos sujetos, en el marco de sus construcciones biográficas, articulan la educación y el trabajo a partir de sus condicionantes estructurales como también al despliegue de sus propias estrategias (Roberti, 2015; Longo, 2012; Millenaar, 2012; Otero, 2009). Desde todos estos puntos de vista se coincide en reaccionar frente a posturas que comprenden a la educación y al trabajo de modo aislado, y por el contrario, buscan resignificar esa relación comprendiendo el marco estructural y contextual en el que se produce, como así también el sentido que adquiere en los recorridos biográficos de los sujetos.

entre mujeres y varones (que es el modo en que el género suele abordarse en los estudios en esta materia), sino, por el contrario, comprender la gramática de género y el modo en que los/as jóvenes se relacionan con ella y configuran así sus recorridos.

1.2. Hacia un análisis de las trayectorias educativo-laborales en clave de género

1.2.1 *La perspectiva de género: de la categoría a la propuesta analítica*

Se ha afirmado que “género” es un concepto fundamental de la teoría feminista, tanto en su contribución al conocimiento, la crítica y desnaturalización de la diferencia sexual, como así también en su capacidad de encarnar diversos procesos políticos de liberación de la mujer y de las minorías sexuales. El género es “la mayor conquista del feminismo” y “su operador estratégico” (Richard, 2002) como así también un modo de “contestar a la naturalización de la diferencia sexual en múltiples terrenos de lucha” (Haraway, 1995).

Concretamente, puede decirse que, a lo largo de la historia de la teoría feminista, *género* ha sido un concepto relacionado con el de sexo y sexualidad. El feminismo ha establecido diferencias entre estas nociones, así como también relaciones e imbricaciones. No solo se ha buscado delimitar aquello que resulta “natural” respecto del contenido más de tipo cultural y social al que estos conceptos referencian¹¹, sino que también se ha discutido y reflexionado sobre las implicaciones ideológicas y políticas de tales delimitaciones.

Gayle Rubin, un investigadora feminista norteamericana, acuñó el concepto de *sistema sexo/ género* a mediados de los setenta, que se constituyó en un fundamental aporte a la teoría feminista. Desde esta perspectiva se lograba avanzar en una problematización sobre la diferencia sexual, discutiendo con las principales teorías que la habían explicado desde diferentes perspectivas: el marxismo, el psicoanálisis

¹¹ En perspectiva histórica, el concepto de género tiene un origen no feminista (Cháneton, 2007) al ser acuñado por la psicopatología en los años 60 para diferenciar entre el sexo, en su carácter de base biológica y física, y el género, como la construcción social y cultural atribuida a esa base. El género surge para identificar la construcción cultural y social que se moldea sobre el sexo biológico, siendo éste considerado la “materia prima” de esas construcciones. De este modo, la teoría feminista adoptó en un comienzo una visión dicotómica entre sexo y género, asociando el primer término a la biología y la determinación corporal, y relacionando el segundo término a las significaciones culturales y sociales construidas sobre esas biologías y cuerpos. El valor de este esfuerzo de diferenciación radicó en la estrategia de poner sobre la mesa el carácter social e históricamente construido de las identidades femeninas y masculinas (reforzando la potente premisa que tiempo atrás había instalado Simone De Beauvoir cuando afirmó: “no se nace mujer, se llega a serlo”). El problema, como planteó Haraway (1995), es que se tardó quizás demasiado en sospechar y criticar esta visión binaria y dicotómica que no reconocía que los cuerpos y sexos también eran producidos y significados histórica y culturalmente en el marco de relaciones de poder.

y el estructuralismo antropológico. Rubin (1988 [1975]) identificaba al matrimonio heterosexual como la base de un sistema de producción de relaciones de sumisión, objetivación y domesticación de los propios deseos. El sistema sexo/ género remitía al “conjunto de disposiciones por las que una sociedad dada transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, más allá del modo concreto e histórico en que esas disposiciones se organicen” (Rubin, 1988 [1975], p. 97). Para modificar esas relaciones de sumisión y domesticación, planteaba Rubin, no alcanza con cambiar las relaciones de producción, sino que también es necesario alterar las relaciones de poder familiares, determinadas por el modelo heterosexual, lo que abriría a nuevos procesos de constitución psíquica en mujeres y varones. Esta definición fue crucial para el feminismo en su apuesta a producir sistemas de sexo/género que no estén basados en relaciones desiguales y en la domesticación de las mujeres¹².

Nos obstante, a nivel académico el *sistema sexo/género* recibió variadas críticas, como observa Donna Haraway en su revisión de la noción de género (Haraway, 1995). Dichas críticas estuvieron principalmente referidas a: 1) la visión dicotómica de la definición que no comprende al sexo y al cuerpo como productos sociales que también adquieren significados en determinados sistemas de dominación, y 2) el sesgo de universalidad que conlleva la definición, que impide reconocer que las posiciones masculinas y femeninas no son únicamente dos y que bajo el rótulo de “mujeres” se encuentran muchas y variadas experiencias.

La primera de esas problematizaciones fue debatida por autoras que, desde las ciencias médicas y la biología, contribuyeron a poner en tela de juicio un concepto de cuerpo como ente natural y objetivo. Incluso se postula que la clasificación de los fenómenos de sexuación en dos sexos es errónea, pues desde un punto de vista cromosómico, fisiológico y anatómico, existen más de dos sexos (Fausto-Sterling, 2006). Asimismo, desde una perspectiva foucaultiana, se acuña el concepto de *tecnología de género* para proponer que el género no solo se plasma en los discursos institucionalizados y en las múltiples tecnologías disciplinarias, sino que también se construye a través de las diversas formas de definir, nombrar y habitar nuestros cuerpos (De Lauretis, 1996). En definitiva, el cuerpo no puede ser pensado y experimentado sino es a través de la tecnología de género.

La segunda problematización se nutrió de las discusiones revitalizadas por el feminismo afroestadounidense, así como de mujeres lesbianas, ya desde los años setenta. Según se afirmaba, la teoría feminista, hasta ese momento, había tomado la situación de algunas mujeres (blancas, heterosexuales y anglosajonas) como la situación de todas las mujeres, comprendiendo de forma

¹² Cabe señalar aquí que el contexto en el cual escribe Rubin es de significativa relevancia para las mujeres, en tanto en esos años se producen transformaciones sociales que contribuyen a su independencia económica, como también respecto de sus cuerpos. La entrada de la mujer al mercado de trabajo, por un lado, y la píldora anticonceptiva que permite a las mujeres elegir el momento de ser madres, por otro, están en la base de dichas transformaciones.

simplista las relaciones de dominación. Debía revisarse histórica y la noción misma de “mujer” como así también problematizar la comprensión de las relaciones de dominación y sus múltiples maneras de actuar. Esta discusión fue importante para problematizar las imbricaciones entre el género, la clase social y la etnia. Asimismo, se volvió central para cuestionar la existencia única de dos géneros, dando lugar a una visión que reconoce diferentes formas de ser mujer y varón en términos de estrato socioeconómico, raza, identidad sexual, religión, etc. (Dorlin, 2009). Esta discusión ha estado en el centro de la producción teórica del feminismo, buscando comprender no solo las imbricaciones entre las distintas formas de la desigualdad, sino también aspirando a ubicarlas jerárquicamente de acuerdo a las posiciones políticas. Esto es objeto de distinción fundamental entre una posición marxista del feminismo de otra posición más liberal que apuesta exclusivamente a ampliar los derechos cívicos de las mujeres (sin distinción de clase)¹³.

De todos modos, la discusión en torno a qué quiere decir la categoría “mujeres” y en qué medida se vuelve o no el sustrato desde el cual el feminismo piensa y propone sus luchas y políticas, constituye un debate que se extiende hasta la actualidad. Cabe señalar, en este sentido, que los aportes de Judith Butler fueron fundamentales para comprender que no es posible pensar a las identidades de género como algo acabado, sino como un proceso en permanente transformación. El género no puede pensarse solamente a nivel de las representaciones culturales, sino que también nos constituye en términos subjetivos y corporales. El género, que se produce permanentemente a través de nuestras prácticas, deja de pensarse como una categoría cerrada y acabada, como aquello se “es” y que se “tiene”, para considerarse como un proceso, como un permanente “hacer”. Al mismo tiempo, en tanto categoría analítica, propone un modo de lectura y comprensión de la manera en que nos constituimos y relacionamos. En términos generales, el trabajo analítico desde el género requiere un tipo de lectura “oblicua” de los procesos, prácticas y discursos para reponer la construcción de un sujeto presupuesto que, en su neutralidad, representa un punto de vista falsamente universal (Cháneton, 2007).

En ese sentido, como se ha podido observar hasta aquí, la perspectiva crítica e histórica se encuentra en el corazón de la epistemología feminista y constituye un aspecto fundamental de la noción de género. Así, la propuesta feminista consiste en reconocer y cuestionar el modo en que el orden simbólico del género ha producido sesgos en el conocimiento orientados según creencias culturales en torno a la

¹³ Cabe señalar también que las propuestas políticas feministas se basaron en diferentes perspectivas. Por un lado, aquellas, como la de Celia Amorós y Elizabeth Badinter, que pugnaban por la igualdad respecto de los derechos en la participación en todas las estructuras sociales. Desde esta perspectiva, no se proponía homogeneizar al grupo de mujeres, sino reconocer su diversidad, pero asumiendo que la igualdad está mejor garantizada por una ley universal que se imponga a todos los sujetos y no por perspectivas relativistas que dan lugar a excepciones. Por otro lado, posturas alternativas, como la de Luce Irigaray, pugnaban por la diferencia, reconociendo el valor de los atributos tradicionalmente considerados femeninos y buscando otorgarles reconocimiento y valoración social (Schwarz, 2012).

diferencia sexual (Dorlin, 2009). Desde esta perspectiva crítica y repositora, se ha acuñado una tradición en investigación acerca de la “historia de las mujeres”, que ha contribuido a mostrar el rol de ellas como agentes de cambio y transformación social. La historia de las mujeres procuró reparar su invisibilidad en los registros oficiales historiográficos. La metodología clásica implementada en estos esfuerzos de visibilización fue la reconstrucción y recuperación de las voces y prácticas femeninas¹⁴, desde una perspectiva interpretativista, centrada en historias individuales y de grupos (Scott, 2008).

Ahora bien, como plantea Scott, los métodos y teorías desde la perspectiva de género se caracterizan por su heterogeneidad y eclecticismo. No puede reconocerse un método propio del feminismo, ni una forma establecida de hacer análisis de género. Lo que sí aparece como aspecto unificador es el esfuerzo por entender al “género” como categoría de análisis fundamental para comprender procesos sociales, prácticas y discursos. *“La tendencia, si realmente ha existido alguna, ha sido apartarse de la documentación sobre el protagonismo de las mujeres en favor de una preocupación por el género como categoría de análisis”* (Scott, 1992, p. 50). Género se ha vuelto una categoría utilizada y muy bien aceptada en las ciencias sociales; aunque también bajo estrategias y definiciones distintas (desde posiciones más descriptivas y como mero reemplazo de la categoría “mujeres”, a posiciones que otorgan énfasis al carácter relacional de la diferencia sexual) (Scott, 1996).

Como ha planteado Scott (1996), el género resulta una categoría analítica “útil”; es decir: una estrategia crítica de revisión y abordaje sobre el modo en que se producen, utilizan y cambian los significados de los cuerpos sexuados. Asimismo, el género como categoría analítica procura dar cuenta de los significados en torno a la diferencia sexual, pero descartando que las nociones de masculino y femenino (o incluso de mujeres y varones) sean fijas e invariables. Así, se trata de recomponer el modo en que las identidades genéricas son construidas en relación a normas, instituciones, idiosincrasias. Los componentes del género suponen una diversidad de escalas, estabilidad y fijación, en tanto pueden reconocerse en aspectos: 1) simbólicos y culturales, 2) jurídicos y normativos, 3) institucionales y organizacionales y 4) subjetivos e identitarios (Scott, 1996). Se busca ver históricamente cómo se construyen significados en torno a la diferencia sexual, en los cuales necesariamente se articulan aspectos normativos, culturales, idiosincráticos con aspectos psíquicos y subjetivos (Scott, 2008).

El corazón de la propuesta analítica del género, que consideramos en diálogo con el estudio de trayectorias, busca reconocer los vínculos que se producen entre normas, mandatos y relaciones de poder y saber, cristalizadas en instituciones, leyes, reglas y creencias, y las subjetividades y cuerpos,

¹⁴ Ha sido relevante el acervo de investigaciones que revisaron la misma historia de los orígenes del capitalismo, así como de sus transformaciones en épocas más recientes, desde la perspectiva de la opresión a las mujeres, contribuyendo a plantear las imbricaciones entre capitalismo y desigualdad de género (Hartman, 1980; Sassen, 2003). En nuestro medio, debe mencionarse el enorme aporte de una historia de las mujeres trabajadoras (Barrancos, 2007).

porque en esas relaciones se conforman significados en torno de la diferencia sexual. Entonces, para ubicar esta definición en la problemática de la inserción laboral juvenil, podemos pensar en el orden simbólico de género que organiza y da forma a los procesos de entrada al mundo de trabajo (y que delinea recorridos diferentes para varones y mujeres, por ejemplo, a través de mandatos, expectativas sociales, pero también habilitaciones y restricciones específicas en términos de la oferta de empleos en el mercado de trabajo) y en el modo en que las subjetividades se vinculan (adhiriendo, resistiendo, reproduciendo o subvirtiendo) a dicha organización estructural y simbólica.

1.2.2. El género como “gramática”: estructura y sujeto

En el apartado anterior expusimos la utilidad del “género” como categoría analítica: en el curso de vida de un sujeto, preguntarse por sus prácticas y decisiones cotidianas lleva necesariamente a interrogarse sobre sus posibilidades de acción en el marco de unas determinadas condiciones sociales. Concebir al género como *gramática* (Segato, 2003; Faur y Zamberlin, 2008) permite considerar tanto sus componentes simbólicos, normativos e institucionales, como también el modo en que incide orientando las prácticas, decisiones y también las afecciones que se despliegan en los recorridos biográficos. En este sentido, el mercado de trabajo es un espacio social que evidencia de forma clara y medible una gramática que plantea desigualdades entre varones y mujeres, como así también las variadas identificaciones subjetivas vinculadas a ella.

La crítica feminista se ha ocupado especialmente de analizar el mercado laboral, planteando las implicancias de la división sexual del trabajo en la organización social. Se ha discutido largamente en torno a cómo la jerarquía entre los géneros se entrelaza con la desigualdad de clase en el sistema capitalista: el efecto de esa imbricación es un mercado de trabajo en donde determinadas personas ocupan determinados puestos laborales en función de su género, raza, clase (Hartman, 1988). Pero también, las relaciones sociales y laborales mismas han sido pensadas por el feminismo como relaciones de género, en tanto la división sexual del trabajo ha asignado prioritariamente a los varones a la esfera productiva y a las mujeres a la esfera reproductiva (Kergoat, 2010). En este sentido, no solamente al interior del mercado de trabajo se producen las desigualdades. También se ha evidenciado que las vinculaciones hacia el trabajo productivo y reproductivo se encuentran generizadas, lo que lleva a plantear la importancia de valorizar las tareas de cuidado que realizan las mujeres cotidianamente de forma no remunerada, y a cuestionar la noción misma de “trabajo”, más allá del empleo remunerado. Esta idea postula que la reproducción del capital y el desarrollo del capitalismo no se han basado únicamente en las relaciones de producción, sino también en el trabajo doméstico y reproductivo. La

configuración social basada en el *salario familiar* de mediados del Siglo XX, resulta la piedra angular de la actual división sexual del trabajo, en la que la mujer es primordialmente responsable del trabajo doméstico y el hombre lo es primordialmente del trabajo asalariado (Fraser, 1997; Hartman, 1988).

En América Latina, estos debates han contribuido enormemente a la visualización y la denuncia de las injusticias y discriminaciones de género, tanto en relación con el empleo, como con respecto al trabajo de cuidados no remunerados señalando la opresión e injusticia que se manifiestan en el colectivo de las mujeres con respecto a los varones (Yannoulas, 2013; Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Es importante señalar que en términos de los debates enarcados en la sociología laboral, el enfoque está puesto en señalar las desigualdades entre “mujeres” y “varones”, perspectiva que continuamos en esta tesis como estrategia de recorte analítico, sin desmerecer la existencia de la pluralidad de géneros. Ha sido intenso el debate en torno a cuál es la base del feminismo para su lucha política; discusión que persiste en la actualidad. Mientras se postula que es necesario ampliar esa base y no reducirla a “las mujeres”, otras posturas, de cara a la organización actual de trabajo, consideran que la lucha de las “mujeres” sigue siendo el motor principal del feminismo, en la medida en que persisten terrenos de opresión que no se han resuelto, como aquellos reconocidos en el ámbito del trabajo productivo y reproductivo, teniendo en cuenta los procesos globalizados de acumulación del capital¹⁵ (Sassen, 2003).

Tanto las segregaciones de género existentes en el mercado de empleo como la división sexual entre el trabajo productivo y reproductivo, aparecen como referencias obligadas para comprender las restricciones y habilitaciones con las cuales cuenta un sujeto en sus prácticas cotidianas. Es decir: ser varón o mujer significa estar posicionado de diferente manera en relación a las oportunidades y limitaciones vinculadas a las ofertas de empleo disponibles y a la propia proyección en términos laborales. En este sentido, suele abordarse el género como un dato objetivo de las personas, que plantea una posición ventajosa o desventajosa en relación a un esquema binario y jerarquizado entre varones y mujeres. Con menos frecuencia se identifican estudios de trayectorias educativo-laborales que se interroguen y problematicen por poner en relación directa al marco estructural (las segmentaciones de género y la división sexual del trabajo) respecto de las posiciones subjetivas. Esto no quiere decir que no sea válido insistir respecto de las injusticias de género entre mujeres y varones. Por supuesto, la enorme producción de trabajos señala la importancia que ha tenido y sigue teniendo el análisis crítico de los procesos de inserción al empleo y las condiciones laborales de mujeres y varones. Es sumamente importante que se insista con estas evidencias porque, como se ha planteado, los muchos avances en

¹⁵ De todos modos, los análisis y políticas orientadas a promover los derechos y condiciones laborales de los grupos de lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT) ha ganado felizmente visibilidad y relevancia en los últimos tiempos.

materia de incorporación de normas y reglamentaciones en relación a la igualdad entre los géneros lejos está de plasmarse a nivel de las prácticas concretas (Fraser, 2008b).

No obstante, el ejercicio que asume esta tesis es el de buscar complejizar esta visión clasificatoria y basada en indicadores estadísticos del género, para problematizar los modos diversos de los/as jóvenes de constituirse y pensarse como mujeres y varones en relación a un trayecto laboral. Así, por ejemplo, mujeres con un empleo en el sector informal de pocas horas y con un bajo salario, pueden percibirse *eligiendo* ese tipo de empleo como respuesta a un proyecto vital de mayor alcance. Lo mismo puede ocurrir, en el caso de varones en mejores condiciones laborales, pero que se perciben *cuestionando* la imposición social de cumplir el rol de proveedores del hogar.

De algún modo, el ejercicio nos lleva a revisar cómo la literatura feminista contemporánea ha buscado responder al debate en torno al género como sistema de dominación: ¿es la dominación de género una estructura que nos determina universalmente? ¿Es posible “salir” de esta estructura de dominación y producirnos otra? ¿Es el sujeto generizado siempre un reflejo de la gramática simbólica y normativa de género? ¿Tiene el sujeto posibilidades de “producirse” o de agenciarse en términos identitarios?

Ya hemos mencionado que la teoría feminista ha discutido especialmente el carácter estructural de la opresión patriarcal. Desde una visión marxista feminista se vinculó al patriarcado con la estructura de dominación capitalista: a partir de la división sexual del trabajo -que obliga y dirige a las mujeres a realizar sin remuneración tareas domésticas indispensables-, el patriarcado permite y garantiza la reproducción de la fuerza laboral necesaria para producir y expandir el capital. Sin embargo, como plantea Gayle Rubin (1979) en un texto ya mencionado, esta perspectiva no explica la génesis de la opresión de las mujeres. Para esta autora, el capitalismo retomó y organizó ideas sobre el hombre y la mujer que eran muy anteriores. Por eso, la perspectiva de la antropología estructural junto a los aportes del psicoanálisis contribuyeron a ampliar y complejizar la mirada sobre las estructuras de género. La opresión económica de la división sexual del trabajo es un tipo de organización derivado de sistemas de parentesco, que (de acuerdo a la perspectiva Lévi-Straussiana) establecen las relaciones de poder entre los géneros y otorgan un lugar específico de subordinación a las mujeres. Para Rubin, dicha organización se relaciona, a su vez, con mecanismos psíquicos que garantizan la división de los sexos en dos (varón/mujer) y organizan la sexualidad en un régimen heterosexual.

La discusión en torno al origen de la opresión de las mujeres y el vínculo entre capitalismo y patriarcado es extenso e interesante en la teoría feminista. No obstante, aquí quisiéramos detenernos en el modo en que Gayle Rubin contribuye a concebir al género en términos de *gramática*. De acuerdo a la lectura que hace Rita Segato (2003), el *sistema sexo/género* que describe Rubin resulta una estructura de sentido eminentemente abstracta que se encuentra detrás de toda organización social: es una matriz primigenia

de poder, una gramática: *“Una estructura que es más del ámbito de las instituciones que de los sujetos sociales que transitan por ellas, y que forma parte del mapa cognitivo con que esos sujetos operan antes que una identidad estable supuestamente inherente a su constitución”* (Segato, 2003, p. 69). En este sentido, para Segato, la interpretación de ese mapa cognitivo es siempre una instancia individual y puede ser bastante aleatoria y accidentada. Así, en su lectura de Rubin, apuesta a pensar al género sin recurrir a inscribirlo en un lugar plenamente determinante. La gramática de género resulta el mapa cognitivo desde el cual constituimos nuestras prácticas, que siempre presentan un margen de contingencia.

El debate en torno al género como estructura, y al modo en que nos constituye, se ha reavivado en los últimos años al calor de las teorías posestructuralistas. Dicho debate es importante en la literatura feminista contemporánea porque ha permitido discutir el carácter universal e invariante del género en términos históricos. Quisiéramos detenernos principalmente en los aportes de Judith Butler, quién avanza aún más en la comprensión del género como gramática, discutiendo con la perspectiva de la antropología estructural. Butler no ha sido la única autora referente de la teoría feminista en los últimos tiempos, pero sí puede decirse que su modo de concebir al género ha dejado una huella en los estudios que incorporan dicha perspectiva. Es este aporte el que proponemos rescatar porque nos resulta útil y productivo en el diálogo con los estudios de trayectorias.

Para Butler (2007) es un error pretender encontrar un modelo universalista del patriarcado que proponga un sistema estructural de dominación y que se reconozca, aunque con variantes, en todas las culturas. Esto equivaldría a posicionar al patriarcado como categoría universal y como modelo ficticio de la estructura de dominación. La idea de que haya tal modelo a-histórico y a-social para Butler ha perdido credibilidad.

Sin embargo, según su visión, somos producidos como sujetos en el marco de particulares e históricas relaciones de dominación. Incluso, no podemos “ser” antes de esa misma producción. Pensar el género en términos binarios (varón/mujer), o pensar un sexo natural y anatómico por ejemplo, es ya pensarlo en términos de un medio discursivo y cultural que produce y da significación a esas anatomías y dicotomías. No existe una “verdad” de los sexos que pueda reconocerse en un plano pre discursivo. Los cuerpos son también producidos y significados y, por lo tanto, también efecto de una dinámica de poder e *“indisociables de las normas reguladoras que gobiernan su materialización”* (Butler, 2005, p.19). La identidad de género y nuestro modo de dar una significación a nuestros cuerpos es posible y cobra existencia a través de prácticas discursivas, dentro de cierta *matriz de inteligibilidad*.

Butler, haciendo uso de una perspectiva foucaultiana, comprende que las significaciones capaces de producir a los cuerpos sexuados tienen lugar dentro de una matriz cultural en la cual se despliegan relaciones generizadas de poder. Butler aboga por el carácter construido del género sin perder la

dimensión cultural de la opresión, en tanto las relaciones de género siempre se dan dentro de la matriz cultural que las vuelve inteligibles. Es en esa matriz¹⁶ -en esas condiciones de poder y saber- que cobran significación la sexualidad, las identidades de género y también los cuerpos.

Para Butler, si bien las identidades generizadas son producidas por las prácticas reguladoras de una matriz de la coherencia de género, al mismo tiempo, se construyen performativamente. El género es siempre un hacer. La performatividad es para Butler la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra (Butler, 2005). Se trata del mismo hacer discursivo cotidiano, repetido una y otra vez, a través del cual la matriz de inteligibilidad logra producir los fenómenos que regula o impone.

De este modo, siguiendo a Butler, la matriz de inteligibilidad se sostiene gracias a su poder reiterativo. La performatividad de género garantiza esa reiteración. Así, Butler propone que las identidades que no se ajustan a esas normas reguladoras de la coherencia de género, en su insistencia y proliferación terminan mostrando los límites mismos de ese campo de legitimidad, y proponen posiciones diferentes y subversivas que colaboran en el desorden de género. Esa es la apuesta política de su teoría, que fue bien recibida y utilizada como bandera por las luchas por los derechos y el reconocimiento de las minorías sexuales.

Ahora bien, la estructura, tal como se la piensa en las ciencias sociales¹⁷, remite a las condiciones históricas en las cuales se organizan, en términos socio-económicos, las relaciones entre los sujetos. Para Bourdieu, por ejemplo, es posible reconocer “estructuras objetivas” en el mundo social (relaciones materiales, pero también sistemas simbólicos) que existen independientemente de las conciencias y voluntades de los sujetos y que son capaces de orientar o constreñir sus prácticas y representaciones (Bonnewitz, 2006). Esta perspectiva piensa en términos históricos sin apelar a una ley que explique y actúe por fuera de esas condiciones. Sin embargo, el carácter objetivo e independiente de esas estructuras las vuelve, para esta posición teórica, en esquemas siempre condicionantes. La estructura

¹⁶ Esa matriz de inteligibilidad es para Butler histórica y contingente. “No existe un “fuera”, un ancla epistémica en un “antes” precultural”, dice Butler. “Únicamente cuando el mecanismo de construcción de género implica la contingencia de esa construcción, el carácter construido per se es útil para el proyecto político de aumentar la gama de configuraciones posibles de género” (Butler, 2007, p.106).

¹⁷ Conviene aclarar aquí las distinciones que existen entre los diferentes lenguajes disciplinarios en relación a la noción de estructura. En la antropología, “estructuralismo” remite a un método comparativo, a partir de identificar el sistema formal que sustenta toda organización social y no sus contenidos (el conjunto y no sus elementos, las relaciones y no sus términos) (Decombes, 1988). Por eso, la antropología estructural se basa en la ley del incesto como estructura primaria de lo social, que le permite identificar, en cada cultura particular, un sistema de parentesco capaz de ser comparado. En el caso de la sociología, la estructura (social, económica, de género) remite a la cristalización y estabilidad en el tiempo de cierta histórica organización social y modo de producción, que se evidencia en el marco normativo y jurídico que la sustenta y legitima, y que funciona a modo de “malla social” que ordena las posiciones de los sujetos según la posesión de sus capitales (económicos, simbólicos, educativos, culturales) y su sexo (Bourdieu, 2007).

de dominación de género es pensada en esos términos por Bourdieu, de acuerdo a la literatura feminista (Skeggs, 2004).

El aporte de la teoría de Butler no solo apunta a revisar cierta idea rígida de la determinación de la estructura, que desplaza la posibilidades de acción humana y que invisibiliza prácticas que no se ajustan a las normas reguladoras, sino que también cuestiona la esencialización de la categoría *género* como algo invariable e inmodificable. Centrándose en la noción de performatividad, la perspectiva de Butler entiende a la identidad de género como algo que no “se posee”, ni que tiene carácter estático, sino que siempre es un “hacer”. El giro performativo butleriano aporta riqueza teórica a la visión del sujeto y la subjetividad y puede en ese mismo sentido nutrir los estudios de trayectorias, como veremos, basados en el enfoque biográfico.

Como planteó Sabsay (2011), el giro performativo de Butler se ubica en un lugar distinto tanto del determinismo rígido de estructuras exteriores que se nos imponen, como de una visión del individualismo liberal que propone sujetos consientes con capacidad de manipular a voluntad sus identidades. En verdad, la conceptualización de Butler desestructura la polarización sujeción/autonomía. La noción de performatividad supone que el género es siempre un hacer, pero enmarcado en ciertas condiciones de inteligibilidad para tal hacer y desarrolladas por un sujeto que no puede considerarse preexistente a la acción. La matriz de inteligibilidad -aquella que establece una norma de género- es precisamente el efecto “sedimentador” de la reiteración regulada y obligada de las prácticas performativas de género, que se reiteran incesantemente. Sin embargo, como plantea Sabsay, al mismo tiempo en que esa matriz normativa es constrictiva, tiene también carácter instituyente, en tanto cada práctica es singular, irrepetible y puede abrir paso al acontecimiento.

La propuesta de Butler ha sido un valioso aporte a la perspectiva de género porque al mismo tiempo en que permite comprender la reproducción de la matriz normativa y su mecanismo de funcionamiento, habilita a pensar su inestabilidad constitutiva. Dicha inestabilidad funda en las prácticas subjetivas que no pueden pensarse como efectos de la incorporación automática y lineal de las normatividades. *“Las normas no son incorporadas, como afirma Bourdieu, sino que la incorporación es a su vez un modo de interpretación, no siempre consciente, que somete la normatividad misma a una temporalidad reiterable”* (Butler, 2003, p.158).

Butler sostiene, desde una visión psicoanalítica, que el sujeto tiene una percepción imaginaria de su totalidad subjetiva. Pero, en rigor, se encuentra siempre escindido, desconocido para sí mismo y no totalmente consciente de las tramas de poder en las que está inmerso y que le son constitutivas. Tampoco se encuentra totalmente determinado por ellas. Desde el plano del inconsciente, puede afirmarse que el sujeto siempre está marcado por un resto -un “envés de sombra” (Lewckowicz, 2001)-

que produce un campo de efectos secundarios, ineliminables e invisibles y que siempre opacan la posibilidad de lograr de forma completa la “marca” de lo instituido. El sujeto no es puro efecto de su sujeción (ese resto de la subjetividad plantea siempre la posibilidad de una resistencia), ni tampoco despliega nunca una autonomía consciente ante la norma: el sujeto “*es el efecto de una negociación de las fronteras*” (Sabsay, 2011, p.57).

Corriéndose tanto de una mirada determinista como de otra individual voluntarista, la propuesta de Butler avanza en una discusión ya clásica de la sociología, basada en aspectos fundamentales del psicoanálisis y proponiendo un camino para pensar las operaciones productivas del poder, pero también las formas de las resistencias.

Argumentamos que esta forma de concebir la relación entre el sujeto y la estructura normativa permite visualizar la producción generizada de nuestros cuerpos, identificaciones y deseos, proponiendo que esta producción siempre tiene un margen de contingencia. Por supuesto, el análisis de prácticas biográficas nunca podrá dar cuenta de esa “opacidad” inconsciente que nos constituye y a la que nos referíamos. Pero no por ello hay que desconocer esa dimensión. En definitiva, se trata de asumir la posibilidad subjetiva de resistir mandatos de género instituidos, así como también de experimentar de múltiples maneras el propio rol de género. Lo anterior nos lleva a plantear que incorporar una perspectiva de género requiere abordar más a fondo las relaciones entre discursos instituidos y el modo de interpretación (y no ya de incorporación directa) que hacen los sujetos de ellos. Del mismo modo, la identidad de género no puede ser concebida como una característica ya dada al sujeto, inherente a su cuerpo biológico. Los debates que cuestionan el lugar de la identidad vinculada al mundo laboral se suman al planteo que se viene formulando y aportan un enfoque centrado en los procesos de identificación, que desarrollaremos a continuación.

1.2.3. Identificaciones de género

En el apartado anterior revisamos la literatura feminista para reconocer un modo de concebir al género que se orienta a indagar, en cada sujeto, el propio modo de sentir e interpretar su masculinidad o feminidad, así como los roles que adquieren los géneros en la sociedad. No se trata de asignar externamente a cada entrevistado/a los atributos relacionados con su sexo, sino permitir que desde sus propias voces se exprese el modo de experimentar el rol de género que se asume y que se tiene como horizonte.

Ahora bien, la presente tesis se enmarca en el estudio de trayectorias-laborales; y, como veremos, el modo de reconstruirlas es a través de la voz de los sujetos. En este sentido, la perspectiva de género asumida en el marco del estudio de trayectorias, apunta a registrar, desde el plano discursivo, de qué modo los/as jóvenes entrevistados se identifican con la gramática de género, otorgando un lugar central a la noción de la *identidad*.

En términos generales, puede plantearse que la identidad es resultante de un ejercicio, por parte de los sujetos, de remitirse a múltiples maneras de combinar elementos dados de la sociedad o comunidad (linaje, roles, categorías) y formas biográficas de autorreferenciarse (Batistini, 2009). La identidad se construye en la intersección entre lo que nosotros predicamos de nosotros mismos y lo que otros dicen de nosotros. Pero esta relación refleja y reflexiva no se da en un instante y para siempre, sino que es el resultado de un proceso histórico, no lineal y aleatorio (Battistini, 2009).

Desde la sociología del trabajo se ha aportado un interesante debate en torno a la identidad laboral. Se plantea que las identidades laborales deben entenderse, dadas las condiciones actuales, como una construcción que se realiza de un modo permanente y que exige un proceso reflexivo por parte del sujeto. No es posible hoy comprender la conformación identitaria de un modo estable y como el resultado directo del empleo con el que se cuenta (Dubar, 2001a). En este marco, se ha cuestionado que la noción de identidad resulta un concepto anclado a aquello fijo “que se tiene”, y no permite captar la complejidad y contingencia de las relaciones con la esfera laboral.

Resulta interesante el aporte a la discusión sobre este concepto brindada por Brubaker y Cooper (2001). Los autores, desde una revisión bibliográfica extensa, plantean dos concepciones diferentes del término identidad: por un lado, la concepción “fuerte”, que remite a aquello que caracteriza y clasifica a las personas y que les otorga un sentido de pertenencia y homogeneidad respecto de un grupo. Por otro lado, las concepciones “débiles”, que apuntan a entender la identidad como un proceso en permanente construcción, cambiante, múltiple y fragmentado. En base a estas definiciones, los autores proponen que, en el contexto contemporáneo, la noción de *identificación* es la más pertinente para remitirse a la acción de autoreconocerse. Por supuesto, esa “acción de identificarse” sucede en un juego de relaciones con el contexto, pero se centra en los procesos de autocomprensión, que pueden ser variables a través del tiempo. Si bien la identificación sólo puede capturar la propia concepción y se encuentra cargada afectivamente, dicha noción resulta un término subjetivo y autorreferencial capaz de reconocerse en una situación discursiva explícita.

La presente tesis parte de esta línea argumental y sostiene que los/as jóvenes entrevistados se posicionan ante los roles de género de modos diversos; aspecto que incide en sus modos de

autoreconocerse, relacionarse con el trabajo y en las motivaciones con las cuales piensan y delinean un proyecto ocupacional.

En síntesis, las *identificaciones de género* resulta una categoría que nos permite adentrarnos en los términos de la fundamentación con la que los/as entrevistados le dan coherencia a las decisiones asumidas y un sentido a los eventos que se van sucediendo en sus trayectorias. Siempre desde un plano discursivo, reflejan el modo de concebir (se) y sentir (se) respecto del género y el trabajo y que, a su vez, tiene consecuencias en las estrategias que despliegan en torno del empleo y el grado de compromiso que se moviliza en función de él (Longo, 2009). En otras palabras, reflejan un modo (entre muchos otros posibles) de posicionarse discursivamente respecto del lugar que la gramática de género asigna a las mujeres y varones, particularmente en lo que respecta a la división sexual del trabajo. Las interpretaciones que varones y mujeres hacen respecto de las normatividades de género, resultando una noción similar a lo que Hochschild (2008) entiende como aquellas “reglas implícitas” de los sentimientos, miradas y juicios sobre el trabajo y su lugar en la propia vida, que suponen un modo particular de identificarse con las categorías de género.

Los estudios de trayectorias que centran su atención en el relato biográfico de los sujetos, permiten adentrarse en los modos discursivos de experimentar el propio lugar como mujeres y varones, reconociendo que no hay dos únicas formas para dicha experimentación. En este sentido, el modo de comprensión de las experiencias educativo-laborales juveniles implica abordarlas no como una instancia aislada, ni como el paso de un estado al otro, sino en el marco de trayectorias en las cuales confluyen estas experiencias en términos de procesos.

1.2.4. La contribución de la perspectiva de género al estudio de trayectorias

La reconstrucción y análisis de trayectorias educativo-laborales generalmente se enmarca en lo que se ha conocido como *enfoque biográfico* (Bertaux, 1981; Sautú, 1999). Esta perspectiva, que propone el estudio de las biografías y de sus interacciones con las estructuras sociales, no es nueva, sino que puede reconocerse tempranamente en estudios relevantes enmarcados en la Escuela de Chicago (como en el trabajo de Thomas y Znaniecki, como así también en la reconocida obra de Wright Mills (1959)). Sin embargo, fue recién en la década del setenta cuando, en un contexto de revalorización de la metodología cualitativa, este enfoque experimentó un vigoroso resurgimiento en respuesta a la sociología estructural-funcionalista (Bertaux y Kohli, 1984).

Como se ha planteado en las muy completas revisiones sobre esta perspectiva teórico-epistemológica (Blanco, 2011; Muñiz Terra, 2012; Sautú, 1999; Bertaux y Kholi, 1984), el estudio de trayectorias se vincula al concepto de “curso de vida” (*life course*). El sociólogo norteamericano Glen Elder (1991, 1994), como así también la historiadora Tamara Hareven (2000), fueron los principales referentes que aportaron en torno a su precisión conceptual. Glen Elder define a las trayectorias como “*el concepto que refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción*” (Elder, 1991, p. 63). De este modo, el estudio del curso de vida o de trayectorias resulta una perspectiva relevante para abordar, desde la singularidad de una vida, la estructura social y las posibilidades de cambio.

Desde el enfoque biográfico, el estudio de trayectorias pretende conocer lo social a través de la perspectiva de la propia biografía de un sujeto centrándose en tramos y aspectos de la vida que resultan interesantes para la investigación. Se trata de examinar las variables biográficas (los elementos que hacen a una historia en particular) desde el marco de las relaciones sociales e históricas de las que forman parte. Pero además, se trata de analizar las imbricaciones entre los diversos factores que, en un juego de interdependencias, dan forma a los recorridos de los sujetos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los condicionamientos con los que cuentan los actores -que los ubican ante una serie de recursos y restricciones-, las dinámicas institucionales por las que atraviesan y la subjetividad que comparten -sus modos de pensar, sentir y actuar-. Estos elementos se comprenden como aspectos que, en su combinación, dan forma a las experiencias de los sujetos a lo largo del tiempo (Bidart, 2006; Longo, 2008).

Este modo de comprender las trayectorias se sustenta en el debate teórico que asume que los sujetos resultan actores que configuran su trayecto biográfico y que, en sus elecciones y decisiones, le dan una orientación y un sentido. Al estudiar trayectorias se está entendiendo al actor como un sujeto condicionado por la matriz de relaciones sociales y estructurales en la que vive, pero también como alguien capaz de dar sentido a sus recorridos y transiciones, y de apropiarse de los recursos (materiales y simbólicos) de los cuales dispone. De este modo, los estudios sobre trayectorias intentan registrar las articulaciones entre dos dimensiones: el análisis de la estructura social y el análisis de la experiencia individual¹⁸.

¹⁸ Como plantea Franco Crespi (1997), la teoría sociológica ha tratado históricamente de afrontar el problema de la relación entre sujeto y estructura. Se han cuestionado por un lado, los modelos deterministas que analizan la acción social únicamente en los términos de sus condicionamientos objetivos, y por el otro, los modelos individualistas, que tienen sus raíces en la tradición utilitaria, que están fundadas en el presupuesto de que el individuo es una unidad capaz de elecciones autónomas y que su accionar está dirigido por la lógica de optimizar sus propias elecciones. Algunos sociólogos contemporáneos –como por ejemplo Bourdieu y Giddens- han intentado analizar la acción social a partir de un esquema teórico que perciba la relación entre sujeto y estructura, no como una oposición de términos separados entre sí, sino como dos dimensiones en una compleja

En este sentido, concebir las biografías en el marco de una estructura social permite comprenderlas no como puro acontecimiento y devenir azaroso (Bourdieu, 1989). Al mismo tiempo, las elecciones de los sujetos y, en definitiva, su capacidad de agencia, juegan un papel relevante en la configuración de sus trayectorias vitales.

La sucesión continua de posiciones que ocupan los sujetos en una trayectoria, es consecuencia de aquellos elementos estructurales que constituyen las limitaciones y recursos con las que cuenta cada sujeto. Los aspectos estructurales, como plantea Bourdieu, son factibles de ser traducidos teóricamente como los *condicionantes objetivos* de la práctica social: las posibilidades e imposibilidades, facilidades e impedimentos que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivas vinculadas a un grupo o clase (Bourdieu, 2007 [1980]). Para el caso argentino, hemos hecho mención de aquellos elementos que inciden en limitar o favorecer las trayectorias juveniles. El nivel educativo de los/as jóvenes, la edad, el origen social y el género, son algunos de los elementos considerados condicionantes objetivos. Pero, como vimos, los estudios de género – principalmente a partir de Butler-, aportan una visión del género que no resulta en una estructura siempre determinante e invariante, sino en prácticas reiterativas, al modo de un “hacer” permanente.

Como plantea Elder (1994), un mismo grupo social, con las mismas características estructurales, puede contener distintas trayectorias en su interior. Porque a partir de dichos elementos estructurales, los sujetos orientan sus acciones de acuerdo a *diferentes posiciones subjetivas*: sus representaciones sociales e identificaciones (los modos compartidos de pensar, sentir, actuar y autoperibirse¹⁹) inciden en sus elecciones, motivaciones y necesidades; pero no a través de un determinismo mecánico, sino a partir de la singular apropiación de los sujetos. Así, si bien la acción individual parece ajustarse a sus condicionantes estructurales, siempre existen márgenes de variación en el modo en que éstos son apropiados por los actores.

En este punto, surge el interrogante en torno a cómo pensar las relaciones entre variables estructurales y biográficas. ¿Cómo dar cuenta de esa relación? Nicole-Drancourt (1994) plantea una figura interesante. Ella propone pensar al sujeto como un árbitro: el individuo se encuentra inmerso en un entramado social que condiciona sus posibilidades y opciones; pero, al mismo tiempo, se afirma como un árbitro de eso que se le ofrece. El individuo es capaz de tomar lo que le conviene, decidir, evaluar, hacer uso o desechar

y circular relación. Ambos consideran tanto a la acción como a la estructura como variables interdependientes de un único proceso y como dimensiones inextricables de la interacción práctica.

¹⁹ Entendemos a los condicionamientos subjetivos como los modos de pensar, sentir, actuar y de autoperibirse que son compartidos por un grupo (no necesariamente “personales”) y que orientan las prácticas y discursos de los sujetos, sin determinarlos. De todos modos, “la libertad condicionada y condicional que aseguran, está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 2007 [1980], p. 90).

los recursos y opciones que se presentan en su camino. Esta figura está lejos de suponer que la trayectoria es el resultado de voluntades o intenciones puramente individuales. Pero sí alude a la posibilidad del sujeto de “gestionar” los recursos de los cuales dispone. El arbitraje es entonces la operación de gestión que cada sujeto realiza en una posición determinada y desde la singularidad de su vivencia individual²⁰.

Puede plantearse que una de las cualidades analíticas de la reconstrucción y análisis de trayectorias consiste en la posibilidad de registrar las experiencias de los sujetos tanto en el marco de un *proceso temporal*, como en su *dimensión institucional*. Por un lado, el *proceso temporal* aparece bajo la dimensión del tiempo histórico y contextual por un lado, y bajo la dimensión del propio tiempo vital, por otro (Saraceno, 1989). Jelin y Balan (1979) plantean, en este sentido, al ciclo vital y al contexto institucional y familiar como marcos indispensables de referencia para el análisis de trayectorias y, de algún modo, resultan elementos “mediadores” entre el tiempo individual y el histórico. Asimismo, dentro del mosaico de factores que intervienen en una trayectoria, la dimensión temporal se manifiesta también al modo de acontecimientos, eventos, decisiones que configuran un devenir, y que incluso tienen la capacidad de cambiar el rumbo de un recorrido o incidir fuertemente en su dinámica. Coninck y Godard (1990) emplean la idea de *bifurcación* para remitirse a los períodos de ruptura en los recorridos vitales y en un sentido similar se utiliza el término *turning point* (Hareven, 1994). Si se comprende que el devenir biográfico es una construcción que implica, en última instancia, la idea de heterogeneidad y contingencia, es posible entonces registrar momentos decisivos en las trayectorias en donde todo es puesto en juego. Los *turning points* son las consecuencias de determinados hitos que experimenta un sujeto, que pueden permitir, en su vida posterior, un encadenamiento de eventos que en otras circunstancias hubieran sido improbables. La dimensión temporal de las trayectorias, así como los aspectos vinculados a su carácter contingente en tanto proceso en devenir, han sido abordados por Longo (2011) y han permitido mostrar el modo heterogéneo a partir del cual los/as jóvenes configuran sus trayectorias. El trabajo de esta autora ha permitido identificar modos variados de percibir el tiempo en términos subjetivos, así como trazar articulaciones entre estas percepciones y la configuración de las trayectorias.

²⁰ Claro está, la “gestión de uno mismo” no resulta una experiencia en igualdad de condiciones para todos los/as jóvenes. Los condicionamientos objetivos pueden reflejar escasos márgenes de elección. La pérdida de soportes sociales, seguridades y protecciones institucionales puede derivar en lo que Castel ha llamado individualización por defecto (Castel, 2010) y es la que puede reconocerse en los estudios de juventud latinoamericanos y de nuestro medio, en donde se observa que los/as jóvenes construyen sus trayectorias en un marco de impedimentos y restricciones. En estos casos, el componente de contingencia que se encuentra presente en todo proceso de inserción laboral juvenil, aparece reforzado ante la situación de vulnerabilidad y desafiliación institucional. El carácter de “obligatoriedad” que asume la individualización pone en tensión la capacidad reflexiva y la autonomía de los sujetos (Robles, 1999). Pero, paradójicamente, aun en los contextos menos favorecidos, sin instancias de regulación institucional que garanticen la inclusión social, la presión por encontrar canales de integración obliga a los/as jóvenes a tomar decisiones que moldean el curso de su biografía. Incluso contando con escasos márgenes de elección, las instancias de decisión y la propia gestión de los jóvenes resultan elementos decisivos en el modo en que se configuran sus trayectorias de inserción laboral (Millenaar, 2014a).

Por otro lado, se ha argumentado también que la *dimensión institucional* resulta central para comprender el modo en que se configuran las trayectorias de las personas (Jacinto y Millenaar, 2009). La participación en una experiencia institucional puede constituirse en un andamiaje y estructura de acompañamiento y soporte. Principalmente si el foco está puesto en las trayectorias educativo-laborales, las experiencias institucionales se vuelven un elemento de referencia, en la medida en que constituyen espacios de socialización y subjetivación capaces de mediar entre las expectativas subjetivas y los condicionantes estructurales. A pesar de su debilidad²¹, las instituciones por las que atraviesan los/as jóvenes –si éstas están legitimadas socialmente- se erigen como espacios de socialización y brindan recursos que pueden acumularse en términos de capital social y cultural. Distintos estudios (Jacinto, 2006b; Jacinto y Millenaar, 2010) han puesto en evidencia el peso significativo de las experiencias institucionales en los recorridos de los jóvenes. En particular, Jacinto (2006b) ha argumentado que la “transferencia del capital social institucional” resulta muchas veces clave para lograr la inserción: la legitimación social de la que goza la institución u organización con la que los/as jóvenes se encuentran relacionados brinda redes y puentes con el empleo, que de otro modo estarían vedados. En el mismo sentido, un dispositivo de formación para el trabajo puede constituir un soporte que contribuye a facilitar la inserción en el empleo. Pero el tipo y la importancia de dicho soporte, como así también la particularidad de los recursos que ofrezca, dependerán de la dinámica institucional en particular, que no puede definirse de antemano (Jacinto y Millenaar, 2009). En condiciones contemporáneas, el vínculo de los sujetos con las instituciones es heterogéneo y responde a múltiples variables. Los sujetos se vinculan de modos particulares con las dinámicas de funcionamiento que caracterizan a las instituciones, y construyen, a partir de ese singular intercambio, su propia experiencia institucional. La heterogeneidad de las experiencias institucionales es un elemento particularmente visible desde los estudios de trayectorias.

Como forma de sistematización, Blanco (2011) plantea que los estudios de trayectorias, a pesar de presentar ciertas diferencias entre el contexto europeo y el norteamericano, se asientan en algunos principios básicos:

- 1) *el principio de desarrollo a lo largo del tiempo*: la comprensión de las biografías requiere de una perspectiva de largo plazo;
- 2) *el principio del tiempo y el lugar*: las trayectorias deben entenderse situadas socio-temporalmente (y agregamos también institucionalmente);

²¹ Desde hace ya algunas décadas, la literatura señala el “declive de las instituciones” en la vida de los individuos, a partir de las transformaciones sociales que derivan en procesos de individualización, desanclaje y desafiliación (Dubet, 1997).

3) *el principio del timing*: toda trayectoria es una sucesión de eventos que, sin embargo, tienen significados diversos para los sujetos según el momento vital que se está transcurriendo (no es lo mismo la posición de hijo/a o la de madre o padre y eso tendrá incidencia en el modo en que se signifique la propia experiencia);

4) *el principio de vidas interconectadas*: en el estudio de las trayectorias, es importante considerar el entorno familiar y social, y por lo tanto, las otras biografías relacionadas;

5) *el principio de la agencia*, que postula que los individuos no son entes pasivos a los que se les imponen influencias externas, sino que hacen elecciones y toman decisiones que colaboran en delinear el curso de la propia trayectoria.

Resta agregar un último principio, sugerido por Nicole-Drancourt, (1994). En las trayectorias es posible reconocer una “lógica de construcción”. La noción de trayectorias es, en definitiva, un artefacto teórico construido por el investigador desde la voz de los propios actores. Sin embargo, no se acota a una fotografía de acontecimientos sucesivos en un recorrido, sino que aspira a reconocer el sentido que le es atribuido a esa secuencia de eventos. Se trata, entonces, de reconocer cierta lógica que subyace al devenir biográfico y a partir de la cual se organiza la multiplicidad de hechos que contiene la vida de un individuo. Esta organización subyacente no refiere a un recorrido prefijado a partir de determinaciones externas, sino al ordenamiento que realiza el propio sujeto desde el discurso, y que logra imprimirle una cierta lógica de sentido²².

De algún modo, este principio asume la idea de Bourdieu (1989) de que la biografía, como un todo coherente y homogéneo, es una “ilusión” y, en definitiva el producto de una narración en el marco de un interacción discursiva. Por más que refiera a hechos verdaderamente ocurridos, es siempre un relato de autoría conjunta entre el investigador y el entrevistado, indisociables de esa misma escena de interacción (Arfuch, 2002). Sin embargo, reconstruir la lógica de construcción de las trayectorias revaloriza el esfuerzo investigativo en comprender, desde la voz de los mismos sujetos entrevistados, un modo posible de articular el recorrido biográfico con el marco estructural. Siguiendo a Giddens (2006), es posible

²² Desde esta misma idea, Chantal Nicole-Drancourt (1994), en un estudio de trayectorias laborales de jóvenes franceses, mostró, a partir de diferentes concepciones sobre el propio rol de género, que varones y mujeres establecen relaciones diferentes con la actividad laboral (es decir, con el empleo en tanto actividad remunerativa y con el trabajo en general). La autora, en ese registro, identificó al interior del grupo de varones como del de mujeres, diferentes lógicas de organización de las trayectorias, argumentando que la relación con la actividad resultaba un dato fundamental de orientación de las conductas en función de los aprendizajes y apropiaciones que habían realizado esos/as jóvenes a lo largo de su historia de vida, tanto en la propia familia como en las instituciones. Según Nicole-Drancourt (1992), la relación con la actividad expresa un modo de autopercepción en torno al género, y se manifiesta en términos de una disposición a la actividad laboral, que facilita, promueve u obstaculiza en los/as jóvenes las decisiones y comportamientos en torno al trabajo. Se trata de una disposición adquirida y vinculada al rol de género (aunque no por ello inmodificable) que no refleja ni únicamente una intención interna del individuo ni tampoco una determinación social externa.

suponer que los/as jóvenes resultan agentes cuyas conductas se asocian a intenciones y motivaciones subjetivas, y que son capaces de hacer referencia a ellas discursivamente, manifestando modos particulares de entendimiento de aquello que viven, hacen y deciden. Precisamente allí donde se reconoce el esfuerzo discursivo de los/as jóvenes en manifestar modos de pensar y sentir diferentes respecto de sí, es posible reconstruir la lógica de sentido que subyace en sus trayectorias.

En síntesis, el estudio de trayectorias es una propuesta analítica que brinda la posibilidad de observar una sucesión de acontecimientos de un tramo de la vida, para registrar el efecto que produce el hecho de ocupar una posición en la estructura social, como así también aspectos de la subjetividad. Desde esta perspectiva, las limitaciones y recursos que condicionan la configuración de un devenir laboral no solo corresponden a los condicionamientos objetivos de una trayectoria. Las representaciones sociales que se tengan en torno al trabajo, la imagen de uno/a mismo/a como mujer o varón y las creencias en torno al lugar que uno/a debe ocupar como trabajador o trabajadora, resultan elementos centrales en la configuración de las trayectorias. Esas representaciones, como hemos visto, están vinculadas a una matriz de inteligibilidad del género que se erige como condición de posibilidad para constituirse subjetivamente. Sin embargo, esta matriz no es determinante de forma mecánica; siempre deja lugar a múltiples formas de resignificación y agencia. La manera en que los/as jóvenes significan sus recorridos por las instituciones educativas o la valoración que tienen de aquello experimentado en los ámbitos laborales refleja aspectos profundos de un sentir propio en torno al lugar que reconocen y aspiran a ocupar como mujeres, varones, trabajadores y trabajadoras.

Sostenemos que la contribución de la perspectiva analítica del género a los estudios de trayectorias educativo-laborales, puede reconocerse en dos aspectos. En primer lugar, permite profundizar y complejizar el papel del género en los recorridos juveniles, contribuyendo a comprender el modo (diverso) en que varones y mujeres lo experimentan. Desde la sociología laboral, particularmente en los estudios de trayectorias educativo-laborales, hemos mencionado que el género generalmente se utiliza como variable de diferenciación, sinónimo de sexo, y en directa relación con las segmentaciones evidenciadas en el mercado de trabajo. La utilización de la categoría género de este modo no recupera toda la potencialidad que tiene dicho marco analítico, que busca comprender la relación (no lineal, ni siempre la misma) entre una organización social desigual para mujeres y varones, y el modo en que las personas significan, reproducen o resisten dicha organización. La perspectiva relacional del género se vuelve una estrategia en el análisis de trayectorias laborales, porque propone una lectura biográfica, a la vez que estructural, de los procesos que buscan estudiarse, y contribuye a comprender el modo en que varones y mujeres jóvenes recrean y, a veces también, impugnan las normatividades hegemónicas de la masculinidad y feminidad (Elizalde, 2011; 2006).

En segundo lugar, la perspectiva de género, con su lente puesta en las subjetividades, contribuye a abordar las relaciones entre las múltiples desigualdades, que tienen un peso relevante en las experiencias juveniles (y del cual hemos dado cuenta en los primeros apartados de este capítulo). Generalmente, en las investigaciones relevadas suele implementarse un recuento matemático de las desigualdades de determinados grupos poblacionales, como si fuesen elementos autónomos, que pueden añadirse uno a uno. Frecuentemente se habla de la doble o triple desigualdad de las mujeres, por ejemplo cuando éstas son pobres y, además, jóvenes. La desigualdad de género se suma a la de clase y a la desigualdad etaria, produciendo desigualdad “por tres”. Más aun, muchas veces esta lógica aritmética es la que prima en los estudios producidos por organismos internacionales o de ámbitos ministeriales, lo que determina poblaciones objetivo de las políticas públicas, ubicando a ciertos sectores en los pedestales más altos de las necesidades de asistencia estatal.

La perspectiva de género plantea una alternativa a esta visión sumatoria de la desigualdad, proponiendo la noción de “interseccionalidad” (Dorlin, 2009) que comprende la posición de los sujetos en el marco relaciones de poder complejas y cambiantes. El grupo social que se analiza, desde esta visión, no puede ser definido previamente a partir de identidades fijas y estancas, sino que debe abordarse a partir de sus procesos de identificación, siempre contingentes y móviles. En el caso del análisis de los procesos de inserción laboral juveniles, se trata de comprender los diferentes modos de percibirse como jóvenes, pero también como varones, mujeres, madres, padres, trabajadores, trabajadoras, estudiantes. Esta perspectiva busca comprender las múltiples formas de la desigualdad desde la identificación de los mismos sujetos y resulta una estrategia analítica que, desde una epistemología interpretativista, se propone abordar dichas desigualdades en su complejidad y dinamismo.

En síntesis, los aportes de la literatura feminista a los estudios de trayectorias, se reconocen principalmente en las discusiones en torno al género como gramática (definición que se corre de una visión del género como mandato externo que se impone al sujeto), como así también en torno al papel de los procesos de identificación de varones y mujeres (que se corre de una definición estática de la identidad).

Como veremos a continuación, el enfoque de las trayectorias como estrategia de comprensión de los procesos de inserción laboral juvenil ha ganado consenso en los últimos años, en un contexto en donde se asume un nuevo patrón de entrada a la vida adulta y que, desde la sociología de la juventud, se ha analizado ampliamente a nivel internacional como así también en nuestro medio.

1.3 Trayectorias educativo-laborales de jóvenes: estado de la cuestión

1.3.1 Problematicar el contexto: del modelo normativo al modelo de la “desestandarización” en los recorridos juveniles

Durante las últimas décadas, se han discutido ampliamente, a nivel internacional, los patrones juveniles de entrada a la vida adulta (Bynner, Chisholm y Furlong, 1997; Cavalli y Galland, 1995; EGRIS, 2001; Walther, Stauber y otros, 2002). Principalmente a partir de los años noventa, diferentes estudios académicos se propusieron mostrar y analizar las alteraciones que se habían producido respecto de cierto “modelo normativo” de entrada a la adultez, que había acompañado a las generaciones jóvenes durante las décadas que promediaron el siglo XX, en el marco de la consolidación de las sociedades de pleno empleo.

De acuerdo a Bois Reymond y López Blasco (2004), la era industrial consolidó una normalización de las biografías de los sujetos. Este modelo normativo de entrada a la vida adulta se volvió un patrón de reproducción social legitimada y esperable, organizada en función de diferentes etapas de la vida. La juventud era una de esas etapas: un período de “moratoria” que sigue a la infancia, cuya función era la de garantizar un espacio para la formación y preparación de cara a la vida adulta. Como bien muestra Chaves (2010), durante esos años había ganado consenso el enfoque funcionalista sobre la juventud, con Parsons como referente principal. Esta perspectiva concebía a la juventud como una etapa del ciclo vital; es decir, un período de tránsito hacia un estado de emancipación, que devendría de tres adquisiciones vitales sustantivas: la inserción en el mercado de trabajo, la culminación de los estudios y la independencia respecto del hogar de origen. La consolidación del Estado de Bienestar contribuyó a visualizar en la juventud un grupo con particularidades propias y lo cristalizó como un nicho de consumo material y cultural. En este sentido, las teorías funcionalistas sobre la juventud permitieron comprender los mecanismos de tránsito hacia la adultez, como así también las prácticas y subjetividades asociadas a los procesos de reproducción social; y enfocaron sus miradas en torno al problema de las adhesiones o cuestionamientos juveniles respecto del ordenamiento social. Entre otras cosas, estas perspectivas reflejaron la institucionalización moderna de la “cronologización del ciclo vital”, que logró universalizar un modo occidental de comprender las etapas de la vida, como así sus funciones (Chaves, 2010).

Ya desde fines de los años setenta, pero principalmente en los años noventa, de la mano de las transformaciones en el modo de acumulación a nivel global y de los mecanismos de integración social, se comienza a sugerir que los tránsitos juveniles a la adultez se habían vuelto cada vez más prolongados,

complejos y *desestandarizados*. Estudios de referencia en Europa y EEUU argumentaron que esto se debió a las transformaciones sociales y económicas que alteraron el modelo social del bienestar, como así también a la tendencia de los sujetos a interpretar reflexivamente la configuración de las propias biografías (Cavalli y Galland, 1995; EGRIS, 2001). Estos estudios marcaron una nueva orientación en la comprensión del pasaje de la juventud a la adultez, ya que tomaron como punto de partida los debates teóricos relevantes en ese momento, promovidos por autores como Giddens (2006) o Beck (1998). Desde esta perspectiva teórica, se abordó analíticamente el ascenso de las incertidumbres en las biografías, como así también los crecientes procesos de reflexividad e individualización²³. En base a estos argumentos, se comenzó a plantear el debilitamiento de los modelos colectivos de socialización y una mayor responsabilidad individual en la configuración de los itinerarios individuales hacia la vida adulta.

En este marco, se comenzó a postular que las transiciones a la vida adulta de los jóvenes se configuran al modo de “biografías de elección”, recorridos “no lineales” y “trayectorias fallidas” y “laberínticas” (Pais, 1996; 2002; Biggart y otros, 2002) y también reversibles,” y de tipo “yo-yo” (Du Bois Reymond y López Blasco, 2003). Para estos autores, los sujetos ya no responden a las biografías del modelo normativo, sino que las construyen a partir de sus propias decisiones en el marco de la tensión entre la libertad de decisión y las restricciones que supone el propio contexto de vida. Asimismo, se argumentó la configuración de recorridos biográficos en el marco de mayores incertidumbres y vulnerabilidades (Furlong y Cartmel, 1997; Wyn y White, 1997; Casal y otros, 2006). Estos argumentos, de mucha intensidad en los años noventa y comienzos de los dos mil, se plasmaron en la conformación de equipos de investigación académicos dedicados específicamente a analizar los procesos de entrada a la vida adulta entre los/as jóvenes, como así también en agendas políticas específicas de investigación que llevaron a problematizar dichos procesos en perspectiva comparada (EGRIS, 2001).

Principalmente fue a partir de estos estudios que ganó consenso la hipótesis de un proceso de *desestandarización* como marco de las transiciones juveniles: si durante muchos años la juventud había resultado una fase de la vida socialmente organizada, actualmente son los mismos sujetos jóvenes quienes, de manera individual y colectiva, se apropian y dan sentido a estas condiciones institucionales. De este modo, los/as jóvenes no están determinados por la sociedad -en el sentido en que son “objetos

²³ La individualización hace referencia al proceso por el cual el propio individuo se convierte en la unidad de reproducción de lo social. Como plantea Giddens (1995) la organización de la propia vida resulta en la modernidad de una construcción individual, apartada de los antiguos patrones de creencias, rutinas y sistemas de confianza. El individuo se ve impulsado a tomar decisiones sobre su propia experiencia. Este proceso, que también implica el de reflexividad, se da en un contexto de riesgos crecientes, consecuencias de la inestabilidad laboral, familiar y vincular. Desinscriptos de todo marco de certezas, los sujetos de sociedades postradicionales, se ven compulsivamente “emancipados” e impulsados a hacerse responsables de sus decisiones; a partir de las cuales van construyendo su propia biografía (Beck, 1998).

de socialización"- sino que se constituyen en actores de sus propias biografías y por lo tanto inciden en ellas (Du Bois Reymond y López Blasco, 2003).

Vale señalar que lo que está atrás de este argumento, y que ha marcado la agenda de discusión de la sociología de la juventud en los últimos años (Roberts, 2004), es la relación sujeto-estructura en los procesos de construcción biográfica juveniles. Por lo tanto, se otorga centralidad a temáticas vinculadas a dimensiones subjetivas, como el logro de la mayor autonomía personal, la gestión de la propia vida, la asunción de responsabilidades, y la participación. Las posturas más radicales plantean una "biografización" de las transiciones: los/as jóvenes tienen que construir su propia biografía y se ven obligados a tomar decisiones individuales. Debido a la amplitud de las opciones presentes en la sociedad, los/as jóvenes tienen que tomar tales decisiones de forma razonada y justificada, en contextos donde la agencia está socialmente constituida (Evans, 2002; Alheit y Dassein, 2008). Las posturas más escépticas, por su parte, han argumentado que la desestandarización es, en rigor, consecuencia de la pérdida de aseguramientos sociales que el Estado otorgaba en el marco de un modelo social basado en el pleno empleo. Actualmente, ante tal pérdida, la complejidad y heterogeneidad de los recorridos juveniles se debe menos a la obligación sociocultural de la propia elección en las biografías, que a contextos de vulnerabilidad, incertidumbre y mayor riesgo de exclusión social. Incluso, estas posturas escépticas, revisan cierta tendencia a la "exageración" con la que se han analizado los nuevos patrones de entrada a la vida adulta en los países desarrollados (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008).

Respecto a la inserción laboral en particular, la hipótesis de la desestandarización también tuvo su peso, cuando se comenzó a plantear la debilidad de la misma noción de "inserción", que tiempo atrás había permitido estudiar la entrada al mercado de trabajo (Rose, 1998). Diferentes autores plantearon que la inserción no puede ya identificarse como un momento preciso de cambio entre un estado y otro, sino que debe comprenderse al modo de un proceso en el tiempo, que comienza cuando el joven inicia búsquedas laborales y finaliza cuando logra insertarse en un empleo estable (que puede llevar varios años y diferentes cambios de situación entre el inactividad, la actividad y la ocupación). Así, de la noción de "inserción" pasó a hablarse de "transición", como forma de analizar, más puntualmente, los cambios en el estado ocupacional de los sujetos, sin que necesariamente eso refleje un camino a una inserción estable y formal en el empleo.

Pero se ha planteado también que el proceso de inserción es mucho más complejo que una "suma de transiciones". La inserción es, en realidad, un período de socialización –sin que necesariamente "termine" en un determinado momento- y de adquisición de saberes y modos de comportamiento asociados a una actividad laboral en el cual confluyen múltiples elementos y factores. En este sentido, se propone el enfoque de las *trayectorias laborales* como el estudio de un proceso más amplio en el tiempo, que permita

captar la complejidad de este fenómeno en toda su magnitud (Nicole-Drancourt y Rollet-Berger, 2001). Cabe señalar en este punto que si la “transición” hace referencia al pasaje de un estado ocupacional a otro, el término “trayectoria” refiere a una secuencia de estados y transiciones durante un periodo determinado, pero con el fin de observar los múltiples factores que los atraviesan. Los estudios que se enfocan en los recorridos educativos y laborales de los jóvenes vienen priorizando el estudio de trayectorias, para dar cuenta de estas experiencias en un marco de proceso en el tiempo.

1.3.2. Los estudios de trayectorias educativo-laborales juveniles en Latinoamérica

Cabe señalar que, en latinoamericana, los debates en torno a las transiciones a la vida activa y, específicamente, las trayectorias educativo-laborales, también entraron en la escena académica tempranamente, en el mismo momento en que los problemas de empleo juvenil comenzaron a percibirse de manera intensa y con difícil resolución inmediata. En los debates latinoamericanos, siempre en diálogo con la literatura que surge de los países desarrollados, también se incorporó un enfoque de las trayectorias que otorga centralidad a la agencia del sujeto. Sin embargo, argumentamos que la especificidad de los debates en estas latitudes fue la de comprender esta agencia individual y los nuevos patrones de entrada a la vida adulta en el marco de las restricciones derivadas de la estructura social. Asimismo, en los estudios latinoamericanos generalmente se cuestiona que los “modelos normativos” mencionados hayan tenido el peso que generalmente se asume, y se hayan dado de un modo homogéneo entre los/as jóvenes. La especificidad del debate en nuestro medio está dada en otorgar mayor peso explicativo a la *desigualdad* (económica, social y también de género) que atraviesa a las experiencias juveniles y en comprender la relación entre la agencia individual y las restricciones estructurales en el marco de la segmentación social que caracteriza a las sociedades latinoamericanas.

Así, por ejemplo en México, algunos estudios muestran que los procesos de desigualdad social y de género no permiten concebir una única juventud, como tampoco modelos normativos homogéneos de tránsito hacia la adultez (Minor Salas y Oliveira, 2009). En este sentido, se observa que, en el marco de la creciente segmentación social y precarización laboral, la juventud parece tener poco control sobre sus vidas y sus opciones y elecciones encuentran límites en las restricciones económicas y en los rasgos familiares. Pérez Islas (2008) argumenta que los/as jóvenes actuales tienen pocas alternativas para “optar” en sus biografías, debido a los procesos de corrosión del mercado de trabajo. En los recorridos juveniles, las situaciones están fuera de su control y, por lo tanto, muchas veces los/as jóvenes recurren a lo que tienen a mano para reconstruir alternativas de incorporación a la adultez. El autor encuentra procesos polarizados de incorporación a la vida adulta y al trabajo, aunque en todos los casos se observa

la tendencia al riesgo y la incertidumbre. Ciertos jóvenes, con mayores capitales educativos, logran insertarse al mercado de trabajo formal y estable, pero a costa de sumar más certificaciones que les permitan mayor competitividad ante la escasez de empleos; por su parte, los/as jóvenes con menores capitales educativos se insertan en el circuito de la informalidad, a costa de aumentar la propia situación de desprotección y riesgo. En términos de género, los estudios mexicanos han enfatizado en el modo en que el mandato patriarcal incide en sus recorridos laborales y educativos. Riquer y Tepichin (2001) mostraron cómo las jóvenes mexicanas destinan gran parte de su tiempo no solo a las labores domésticas sino también al cuidado de hermanos. Las experiencias educativas y del trabajo, en el caso de las mujeres, se encuentran tamizadas por los mandatos culturales de género: a ellas se las sigue socializando para el matrimonio y la maternidad, con el fin de que cumplan su destino de género: “la reproducción biológica y social de la especie” (Riquer y Tepichín, 2001, p. 501).

De modo similar, en Chile, los estudios de trayectorias juveniles recientes señalan que, aun en el marco de un cambio generalizado en relación a los procesos de entrada a la vida adulta e inserción laboral, los/as jóvenes ven sus experiencias diferenciadas por el género, como así también a partir del nivel de estudios alcanzados, cuestión directamente asociada al origen social. Esto no es nuevo: se plantea que históricamente jóvenes varones y mujeres de distintos grupos socioeconómicos han vivido de modos distintos la experiencia de hacerse adultos (Dávila y Ghiardo, 2011). Actualmente, puede hablarse de una homogeneización parcial de las estructuras de transición, tomando en consideración la mayor cobertura del nivel secundario, que permite a más jóvenes contar con ese título. Sin embargo, los sectores de bajos recursos siguen estudiando menos años en Chile, y entrando a trabajar a una edad más temprana que las clases medias y altas. De este modo, los cambios en las estructuras de transición juveniles no pueden comprenderse sin incorporar al análisis de una perspectiva vinculada, principalmente, a la posición que los grupos juveniles ocupan en la estructura social. Incluso, se plantea que la mayor cobertura educativa, sucede a costa de profundizar lo que se ha dado en llamar “apartheid educativo” (Gentili, 2001): las redes educacionales se encuentran estructuralmente diferenciadas y segmentadas, y la calidad educativa termina estando asociada a la cantidad de recursos económicos con los que se cuenta (Bustos y Quintana, 2010). Respecto del ingreso al mercado de trabajo, se entiende que los/as jóvenes perciben que se vive una “nueva normalidad” frente a la experiencia laboral. Inseguridad, incertidumbre y precariedad son conceptos que describen la percepción general de los jóvenes en este sentido. Sin embargo, las experiencias presentan fuertes contrastes, tanto de acuerdo al género, como al nivel educativo de los/as jóvenes y al capital económico y social con los que varones y mujeres cuentan (Sepúlveda, 2006).

La variable género, en los debates y estudios a nivel internacional como así también en América Latina, se asume como un aspecto que diferencia las trayectorias educativas y laborales juveniles. Estas diferencias se comprenden desde un marco de organización social y de mandato cultural que contribuye de diferenciar los recorridos de varones y mujeres jóvenes, llevando a éstas últimas a ubicarse en desventaja en relación a sus pares varones. Algunos estudios relevantes han mostrado tempranamente el modo en que la división sexual del trabajo se refleja en los procesos de entrada a la vida adulta, mostrando el peso condicionante del género (Chisholm y Du Bois Reymond, 1993; Carrasquer, 1997). Más recientemente se vuelve sobre esta diferenciación, insistiendo en que los recorridos juveniles, tanto a través del sistema educativo, como en las experiencias laborales, se construyen sobre un sustrato sociocultural donde subsiste la división sexual del trabajo (García y Merino, 2006; Moreno Colom, 2015).

Sin dudas, los estudios que incorporan la dimensión del género señalan aspectos de gran relevancia en relación a la perspectiva comparativa de los recorridos femeninos y masculinos. Sin embargo, el interesante debate que ha planteado la perspectiva de las trayectorias en relación al vínculo sujeto-estructura (como veremos) no ha sido suficientemente puesto en diálogo con los aportes de la perspectiva de género, que también ha planteado discusiones fundamentales en la comprensión del modo en que las estructuras normativas generizadas se plasman en procesos de socialización y subjetivación de varones y mujeres. El diálogo entre los aportes de los estudios de trayectorias y la perspectiva de género podría permitir reconocer el peso de la división sexual del trabajo como factor condicionante de los recorridos juveniles, pero también otorgar elementos para avizorar los múltiples modos de interpretar y resignificar esos condicionantes en las experiencias biográficas, como también a partir de mediaciones institucionales.

En síntesis, las transformaciones sociales de las últimas décadas han llevado a plantear, desde los estudios de juventud, que el análisis de trayectorias resulta un enfoque privilegiado para abordar las construcciones juveniles. Propuestas analíticas de referencia en relación a la inserción de las generaciones jóvenes a la vida activa se basan en esta perspectiva y relacionan las biografías, mediaciones institucionales y marco estructural (Walter y Phol, 2007; Casal y otros, 2006; Nicole-Drancourt, 1994). Estas perspectivas asumen que los/as jóvenes realizan sus recorridos biográficos articulando de un modo complejo los múltiples elementos y recursos en juego, en un contexto histórico y cultural que delinea modos socialmente “esperables” de trayectorias vitales.

1.3.3. Los estudios de trayectorias educativo-laborales juveniles en Argentina

Las apropiaciones del estudio de trayectorias en nuestro medio, han estado centradas en captar el interjuego entre un contexto histórico-social y una biografía particular; es decir, la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares (Muniz Terra, 2011; Longo, 2008; Graffigna, 2005). Estos estudios han abordado diversos temas y puede reconocerse una acumulación en relación al abordaje de estudios laborales de diferentes grupos poblacionales²⁴. Específicamente, en relación a las trayectorias educativo-laborales juveniles, también se constata cierta acumulación de investigaciones en los últimos años, como así también argumentos que han ganado consenso entre distintos equipos de investigación dedicados a esta problemática²⁵. Partiendo de una revisión bibliográfica de esta producción, a continuación sistematizamos dichos argumentos, que constituyen los puntos de partida de la presente tesis y resultan, en definitiva, *aquello que se sabe* en torno a las trayectorias entre la educación y el trabajo de jóvenes.

En primer lugar, cuando se abordan específicamente las trayectorias educativas, se asume una *alteración, al mismo tiempo que una polarización social, en las trayectorias escolares* respecto de generaciones anteriores. Las investigaciones que se abocan específicamente a la esfera educativa, observan, de forma comparada, las trayectorias juveniles dentro de la institución escolar en relación a las trayectorias teóricas o esperadas, que el mismo sistema educativo prevé para los estudiantes (Terigi, 2009). En este sentido, se observan desfasajes entre las trayectorias escolares reales de los adolescentes en el sistema educativo, respecto de dichas trayectorias teóricas. Pero al mismo tiempo, se argumenta que el alto nivel de repitencia y abandono escolar se encuentran asociados a las desigualdades socioeconómicas y a la fragmentación educativa (Kessler, 2002; Kantor, 2001).

En segundo lugar, los estudios muestran *nuevos patrones biográficos de vinculación de la esfera educativa y laboral, que también se asocia al origen social* de los/as jóvenes. Investigaciones de referencia muestran que los jóvenes vinculan la inserción laboral con la actividad escolar y resaltan que si tiempo atrás el hecho de salir a trabajar se asociaba directamente al abandono escolar, actualmente los jóvenes tienden de combinar más ambas actividades. No obstante, esas inserciones juveniles son generalmente temporarias e inestables (Miranda y Corica, 2015). Se ha mostrado también que cuando se cuenta con la posibilidad de culminar los estudios secundarios, eso no siempre redundaba en una mejor

²⁴ Como se plantea en Muñiz Terra, Roberti y Hasicic (2014) existe una frondosa producción de estudios de trayectorias laborales en la Argentina durante los últimos años. Tales investigaciones han abordado diversas temáticas y segmentos ocupacionales: sobre grupos profesionales, sobre poblaciones obreras, de poblaciones en contextos de seguimiento de egresados del secundario y trayectorias laborales de mujeres.

²⁵ Entre estos equipos, puede reconocerse, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, principalmente el PREJET-CIS-CONICET/IDES, Dirigido por la Dra. Claudia Jacinto, el Programa Educación, Economía y Trabajo del IICE-UBA, dirigido por la Dra. Graciela Riquelme, el Programa Juventud-FLACSO, dirigido por la Dra. Ana Miranda, el Grupo Viernes (FLACSO), dirigido por la Dra. Guillermina Tiramonti, el Programa Trabajo y Empleo Urbanos del CEIL-PIETTE-CONICET, dirigido por la Dra. Mariana Busso y el Dr. Julio Neffa. En otras provincias, también se reconocen equipos que trabajan estos temas (UNCuyo, UNNE, UNComahue entre otras).

inserción laboral (Filmus, 2001). Incluso se plantea que el sector socioeconómico de procedencia pesa más que el valor de esa credencial educativa en el mercado de trabajo (Jacinto y Millenaar, 2013; Salvia y otros, 2008).

En tercer lugar, y vinculado con lo anterior, se desataca el consenso generado en torno a las *características de las trayectorias laborales, como recorridos no lineales y en las cuales no puede plantearse una secuencia ordenada entre la culminación de los estudios y el inicio de la vida activa*. Por el contrario, diversas investigaciones, tanto desde perspectivas cuantitativas como cualitativas, reconocen que los recorridos juveniles se configuran con idas y vueltas de la educación al trabajo y viceversa, como así también a partir de entradas y salidas entre la actividad y la inactividad (Roberti, 2014; Longo, 2011; Otero, 2011). Sobre todo entre aquellos de hogares de bajos ingresos, la inserción al empleo puede darse a temprana edad (Álvarez y Fernández, 2012). Asimismo se observa en estos sectores una mayor presencia de combinación de múltiples ocupaciones y diversidad de “estrategias de rebusque” para la subsistencia (Otero, 2011). Estos hallazgos son similares a lo que se plantea en otros contextos, principalmente el europeo, en donde se postula las características “laberínticas” y de “reversibilidad” de las trayectorias juveniles. Pero en nuestro medio, se argumenta de manera mucho más enfática el peso del origen social en la posibilidad de configurar trayectorias más o menos lineales y acumulativas (Perez, Deleo y Fernández Massi, 2013). En este sentido, se argumenta que la juventud presenta trayectorias de mayor rotación, inestabilidad laboral y movilidad entre la actividad y la inactividad (Jacinto y Chitarroni, 2010). Estas características se asocian en nuestro contexto principalmente a razones involuntarias, vinculadas a las características de precariedad de los empleos a los que acceden los sectores más vulnerables (Fernández y Álvarez, 2012). Asimismo, se argumenta que entre los jóvenes con ingresos bajos la inserción en empleos precarios no se percibe como transitoria y “no deseada” (como en el caso de jóvenes de hogares con ingresos medios y altos), sino como una situación corriente y normalmente aceptada (Pérez, Deleo y Fernandez Massi, 2013). De todos modos, sobre todo en las investigaciones cualitativas, se argumenta que las condiciones sociales y económicas, si bien constituyen un peso de relevancia en la configuración de las trayectorias, ello no quita que generalmente se reconozca una heterogeneidad en los recorridos juveniles, incluso de un mismo grupo social. Las miradas cualitativas permiten reconocer diferencias y matices en el modo en que los/as jóvenes se vinculan con el estudio y el empleo, como así también respecto de los sentidos otorgados al proyecto laboral futuro (Roberti, 2014, Longo, 2011, Corica, 2012).

En cuarto lugar, los estudios de trayectorias educativo-laborales juveniles han mostrado el *papel relevante de las instituciones educativas, de formación y participación, en términos objetivos y subjetivos* en la configuración de sus recorridos. Principalmente, se observa que el tipo de institución con la que

los/as jóvenes se vinculan, como así sus dinámicas institucionales y los recursos materiales y simbólicos que ofrecen, inciden en los recorridos juveniles. Se plantea que esto se visualiza en términos objetivos: el paso por determinadas instituciones o experiencias facilita la inserción laboral y/o la continuidad de los estudios superiores entre los/as jóvenes (Jacinto y Millenaar; 2010; Jacinto y Dursi, 2010). Asimismo, la incidencia institucional en las trayectorias se observa en términos de huellas subjetivas, en relación a la adquisición de mayor autonomía, la revalorización del estudio, la consolidación de una identidad profesional, la orientación vocacional y la ampliación de las redes de sociabilidad (Jacinto y Millenaar, 2013). Se plantea que las instituciones cumplen un rol de mediación en las trayectorias, que permite a los jóvenes experimentar el doble proceso de socialización y subjetivación, que contribuye a que, por ejemplo, jóvenes de bajos recursos, alejados de la experiencia de empleo, adquieran estratégicamente herramientas subjetivas para habitar el mundo del empleo formal (Dursi y Millenaar, 2015). En todas las investigaciones mencionadas, se argumenta que la experiencia institucional no siempre es la misma entre los/as jóvenes y que el estudio de trayectorias permite observar modos diferentes y heterogéneos de vincularse con las instituciones.

En quinto lugar, y tal como se deja entrever en los puntos anteriores, se asume *el lugar relevante de las subjetividades juveniles en la diversificación de las trayectorias educativo-laborales*. Principalmente desde estudios cualitativos, se reconoce en la esfera subjetiva un factor de diferenciación de las trayectorias, que a simple vista y de acuerdo a sus características objetivas pueden parecer similares. Aspectos como las identidades de los/as jóvenes, sus motivaciones y decisiones, los sentidos que otorgan al estudio y el trabajo, como así también el modo en que se proyectan a futuro, constituyen elementos fundamentales para comprender el modo en que se configuran sus trayectorias (Longo, 2011). Algunos estudios han señalado que las decisiones respecto del empleo entre los jóvenes muchas veces priorizan ciertos aspectos congruentes con los nuevos formatos organizacionales. Lo estimable en el mercado de trabajo contemporáneo es acceder a empleos que permitan ampliar la mayor cantidad de vínculos y conexiones, precisamente porque se visualiza el carácter transitorio de los puestos de trabajo. Estas valoraciones respecto de los empleos, el trabajo y la actividad inciden en las elecciones de los jóvenes aunque, por supuesto, no son homogéneas y se vinculan a los diferentes condicionantes de las trayectorias (Longo, 2010).

En sexto lugar, se reconoce *el papel relevante del género como rasgo de diferenciación de las trayectorias educativo-laborales, evidenciando una persistente desigualdad*. Generalmente, y como se viene planteando, las investigaciones coinciden en que el género es un elemento que se asocia a la diferenciación de las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres. Asimismo, se propone que los cambios en los patrones de género explican, en parte, aspectos de la transformación de las trayectorias

respecto de las generaciones pasadas. No obstante, suele coincidir en que estos cambios no han avanzado sustantivamente y que en definitiva se observan características de desigualdad que persisten entre mujeres y varones (Miranda y Corica, 2015). Particularmente se ha observado la incidencia de instituciones de formación laboral en trayectorias de varones y mujeres, coincidiendo con en que el género adquiere valor explicativo de las desigualdades evidenciadas. Varones y mujeres no participan de los mismos cursos de formación ni se vinculan a los mismos puestos de trabajo. En este sentido, generalmente los cursos de los que participan varones y mujeres orientan su formación a puestos laborales que ya presentan desigualdad en términos de ingresos y condiciones laborales. La formación laboral refleja las segmentaciones de género que ya se han descrito más arriba (Millenaar y Jacinto, 2015). Por su parte, la adquisición de recursos, tanto materiales como simbólicos, que se producen en dichas experiencias, que no resultan ni lineales ni homogéneos (Millenaar, 2014a; Millenaar, 2014b).

Cabe destacar, por último, que algunas investigaciones se concentran en trayectorias femeninas (de jóvenes y adultas) para conocer en profundidad sus modos particulares de vincularse al trabajo en sectores de actividad específicos, como también sus trabajo de cuidado en organizaciones comunitarias en contextos de pobreza, desde un enfoque de género (Mingo, 2014; Zibecchi, 2014). Se han estudiado sus procesos de identificación en tanto mujeres trabajadoras y proveedoras de cuidado, incluso señalando que en ciertos sectores de actividad en las que son demandadas, las destrezas que les son requeridas se asocian más a los mandatos establecidos por la gramática de género, que a los conocimientos adquiridos en las experiencias laborales y de vida.

A modo de síntesis, los estudios de trayectorias educativo laborales muestran que:

- 1) la marcada segmentación socioeconómica es un factor relevante en las características que adquieren las trayectorias escolares y en los procesos de inserción en el empleo para los/as jóvenes: variables ligadas al nivel de ingresos de los hogares, el “clima educativo” del hogar y el lugar de residencia condicionan esas posibilidades, como así también el capital social y las redes de influencia;
- 2) las trayectorias educativo-laborales se caracterizan por ser procesos de marchas y contramarchas entre el estudio y el trabajo, el desempleo y la inactividad; al mismo tiempo, se asume la multiplicidad de formas que pueden adquirir, en el marco del peso de la segmentación socio-económica;
- 3) los aspectos vinculados a las subjetividades juveniles, como así también las experiencias institucionales, contribuyen a diferenciar las trayectorias entre sí y cobran un papel relevante en la comprensión de la “lógica de construcción” que asumen;

4) el género es una variable que diferencia las trayectorias y adquiere un papel explicativo en el modo en que varones y mujeres se vinculan con las instituciones educativas y laborales.

Del mismo modo que en el debate internacional, el género adquiere, en la mayoría de las investigaciones de trayectorias relevadas, el carácter de variable de diferenciación (generalmente utilizada como sinónimo de sexo) y se asocia a las otras variables socioeducativas y socioeconómicas que permiten caracterizar las poblaciones estudiadas. Menos presente ha estado en estos estudios una perspectiva que, teórica y analíticamente, permita comprender al género en términos de una práctica, en el marco de una “gramática”, como condición de posibilidad e inteligibilidad.

Esta tesis argumenta que el desarrollo de la perspectiva de género en los últimos años propone una discusión sustantiva para la comprensión del vínculo sujeto-estructura, que ha estado en la base de los estudios de trayectoria. En este sentido, sostenemos que el diálogo posible entre la perspectiva de género y el enfoque de las trayectorias es de utilidad y productividad para el estudio de los recorridos juveniles. Dicho diálogo permite trazar un modelo analítico que comprende al género como práctica reiterativa, y no solo como “patrón cultural” o como “mandato externo” que se impone linealmente y de los cuales las trayectorias femeninas y masculinas son un reflejo. El género es un peramente hacer, en el marco de ciertas condiciones de posibilidad consolidadas. Pero por eso, los diversos modos posibles de significar la propia experiencia, desde una perspectiva de género, adquieren relevancia en la comprensión de los posibles caminos educativos y laborales.

1.3.4. Masculinidades y feminidades: aportes para los estudios de trayectorias

Quisiéramos cerrar este capítulo señalando algunos de los aportes de los estudios de juventudes en nuestro medio que permiten trazar el escenario desde el cual indagar aspectos de la femineidad y masculinidad juveniles. Cabe resaltar que en los últimos años, se han sumado a los estudios sobre juventudes diferentes investigaciones centradas en la perspectiva de género, que ofrecen interesantes aportes en esta línea (Elizalde, 2011; Méndez Diz y Schwarz, 2012; Villa, 2011). Estos estudios no se centran en las experiencias juveniles de inserción laboral, sino que abordan temas vinculados a las sexualidades y sentidos en torno al cuerpo; los espacios de participación y los usos del tiempo; la salud, la maternidad y la paternidad; entre otros temas. Por su parte, estudios que no se centran en la juventud, pero que se interrogan respecto a las subjetividades femeninas y masculinas frente al trabajo y respecto a la conciliación entre trabajo productivo y reproductivo, también resultan un aporte pertinente a nuestra investigación (Faur, 2014, 2006; López y Findling, 2012; Wainerman, 2005).

Se ha planteado que los atributos asociados a cada género y vinculados a la feminidad y masculinidad, se asocian directamente a la forma en que se distribuyen las áreas de poder en la sociedad. De este modo, el modelo femenino, asociados al cuidado de los otros, la sensibilidad, como así a su rol maternal, condice con los espacios que generalmente ocupan las mujeres al interior de sus hogares, en las instituciones y el mercado de trabajo. Por su parte, el hecho de que el modelo masculino ostente atributos vinculados a la fuerza física, la valentía y el desarrollo de la racionalidad, se liga a los espacios sociales que generalmente ocupan varones, en instituciones, el ámbito público y familiar –en donde se espera que ejerzan el rol de proveedores económicos- (Burín y Meler, 2004; Connell, 1995). Ciertos trabajos relevantes han llevado a perfilar en detalle esos ideales de masculinidad y feminidad, socialmente consolidados. No obstante también discuten en torno a la existencia de un único modelo de feminidad y de masculinidad, asumiendo además que esos modelos se enfrentan con nuevas condiciones culturales y laborales que proponen un escenario de restructuración, a la vez que de persistencias y ajustes (Jiménez Guzmán y Tena Guerrero, 2007).

Respecto a las sexualidades y las formas de experimentación de los cuerpos en adolescentes y jóvenes, diferentes trabajos han argumentado la importancia de dar un tratamiento a estos temas a partir del corrimiento de una focalización reduccionista de la sexualidad juvenil. Se busca indagar la experiencia de la sexualidad en el marco de una puesta en contexto, mostrando cómo éstas adquieren formas y signos diferentes, que no siempre se ajustan a los modelos de sexualidad dominantes. De este modo, los trabajos apuntan a otorgar visibilidad a los grupos pertenecientes a las minorías sexuales. Pero además, se intenta poner en relación estos modos de experimentación con las condiciones de vida de los/as jóvenes, y los procesos sociales, históricos y culturales que enmarcan la experiencia social. Este grupo de trabajos busca arrojar luz sobre otros modos de vivir la sexualidad, los afectos y las relaciones amorosas, de cara al canon moral dominante (Elizalde, 2011; Villa, 2011).

De un modo similar, otro grupo de trabajos busca indagar las prácticas de sociabilidad, los usos del tiempo y la participación social de los/as jóvenes, reconociendo que estas prácticas se encuentran generizadas. Se muestra que las experiencias femeninas están generalmente más integradas a la vida institucional, tanto familiar como educativa, y que las experiencias masculinas se reconocen más “desafiliadas” institucionalmente, en respuesta a la experimentación de una mayor autonomía. Esta forma diferente de vincularse con las instituciones, el espacio libre y la recreación, se vinculan a esas formas instituidas de la femineidad, asociadas al ámbito doméstico, al cuidado y al mayor control; y las formas instituidas de la masculinidad, vinculadas a la autonomía, y al riesgo de la calle (Mendes Diz y Schwarz, 2012; Margulis, Urresti y Lewin, 2007).

En este sentido, la sociabilidad de la calle y el barrio (en contraste con el espacio doméstico) son un elemento de identificación identitaria relevante, así como un elemento de segregación de género (Duarte Quapper, 1999). Tal como lo señaló Da Matta (1998), la “calle” no hace referencia sólo a un espacio físico por fuera de la casa, sino un espacio principalmente simbólico, cargado de sentidos sobre experiencias y relaciones con redes de sociabilidad. En el caso de los varones, la calle constituye el espacio físico y simbólico donde autoafirmar la masculinidad.

No obstante, también se identifican múltiples formas de la resistencia a los mandatos culturales, reconociéndose prácticas tanto en mujeres como en varones que desafían e interrogan los estereotipos tradicionales (por ejemplo, en las formas de sociabilidad en espacios de recreación nocturna, donde las chicas actúan un rol de mayor autonomía, autosuficiencia y coraje) (Silba, 2011).

Respecto de los varones, asimismo, se muestra el uso significativamente preponderante del cuerpo por sobre la palabra como expresión de una masculinidad hegemónica entre los sectores populares. Frente a la posibilidad de ser considerado “cobarde”, los varones recurren a la fuerza física (a las “piñas”), como un capital valorado, frente a la ausencia de otros capitales económicos y educativos (Medan, 2013). Esta valorización del “capital físico” (que como planteó Willis tempranamente -1977) es una valorización también vinculada a los requerimientos laborales orientados a trabajadores varones de sectores populares, se asocia al valor de tener “aguante”, como aspecto de la subjetividad masculina (Alabarces y Garriga Zucal, 2007). Cabe resaltar que este aspecto es interesante para abordar los procesos de vinculación con el empleo entre jóvenes varones de sectores populares, entre quienes tiene relevancia el hecho de mostrarse en el mundo laboral como trabajadores resistentes, fuertes, que desmienten el dolor, frente a empleos que exigen fuerza física y sacrificios, a veces extremos (Silba, 2011; Medán 2013). Este ideal del capital físico se vuelve entonces un elemento central, que ha sabido bien utilizar la gestión de la fuerza laboral, en ciertos territorios típicamente masculinos del mercado de trabajo. Lo mismo puede pensarse en el caso de los territorios femeninos, en donde también se saca provecho, por ejemplo, de la entrega incondicional y natural femenina para la provisión de cuidados, como ocurre en el caso de empleos como la enfermería, la docencia, o la asistencia social.

Por su parte, otro grupo de trabajos aborda las temáticas de paternidad y maternidad adolescente y juvenil, principalmente en los sectores populares y grupos considerados vulnerables, buscando cuestionar el imaginario imperante frente a este fenómeno, que lo comprende como un “problema social” y que tiende a colocar a los/as jóvenes en un lugar de víctimas. Una serie de trabajos han contribuido a poner de manifiesto las implicancias positivas de la maternidad y la paternidad juvenil, mostrando como en ciertos grupos, esta experiencia puede volverse un proyecto reparador de otras carencias. Cabe mencionar, no obstante, que los trabajos vinculan esta temática con las políticas de salud reproductiva,

señalando las complejas imbricaciones entre la vulnerabilidad que supone pertenecer a hogares de bajo nivel socioeconómico y capital educativo y las posibilidades de experimentar la maternidad y paternidad a una edad considerada desde el imaginario social como temprana (López y Findling, 2012)

En general, respecto de estos temas se ha mostrado que las formas tradicionales de la maternidad y paternidad (las mujeres dedicadas exclusivamente a las tareas de crianza y los varones a la provisión económica), se han visto transformadas en términos del discurso social. Se plantean cambios de posición tanto en mujeres como en varones respecto de los modelos hegemónicos del ejercicio de la maternidad y paternidad: si para muchas mujeres, la maternidad es un proyecto que puede elegirse, y no ya un destino inexorable, para algunos varones, en el ejercicio de ser padres ya no se vincula exclusivamente al rol de autoridad, sino que se vuelve relevante la provisión de cuidados, el afecto y el espacio de juego con los hijos (Burin y Meler, 2004). No obstante, las investigaciones sobre juventudes muestran que no se han producido reconfiguraciones y cuestionamientos efectivos a nivel de las prácticas: las chicas continúan asumiendo la responsabilidad maternal ante la llegada de un hijo, en mayor medida que los varones (Medes Diz y Schwarz, 2012). Cabe señalar que en los estudios de trayectorias laborales cobra una especial relevancia para las mujeres el hecho de tener o no hijos, así como el modo en que se perciben las tareas maternas. Se ha mostrado cómo la experiencia de ser madre coloca a las jóvenes mujeres en un lugar de mayor responsabilidad, asumiendo patrones de conducta que responden a los compromisos que implican la crianza y el cuidado de otros (Cicchelli, 2001). Esto se vincula a la necesidad de postergar un proyecto de estudio y/o laboral, al mismo tiempo que se vuelve un factor de interrupción de la trayectoria laboral (ocasionando situaciones de intermitencia).

Sumado a esto, puede considerarse también el debate en torno a la conciliación entre el proyecto laboral y familiar, que ha estado centrado en abordar el fenómeno de las dobles y triples jornadas de trabajo femeninas, así como las tareas domésticas y de cuidado, que históricamente no han sido consideradas como “trabajo” (Wainerman, 2005). En este sentido, cabe resaltar el esfuerzo de los últimos años desde los estudios de género en colocar estos debates como prioritarios, vinculándolos a discusiones más amplias en torno a las políticas sociales (Faur, 2014).

Así, los modelos de feminidad como de masculinidad se revisan desde esta perspectiva, generalmente señalando el fenómeno de la “revolución estancada” (Wainerman, 2005): las mujeres han conquistado el ámbito público, pero dicho cambio se experimenta en el marco de una cultura que no ha renovado sus nociones patriarcales respecto de quiénes son los responsables de las tareas del hogar. Equilibrar trabajo y familia se presenta para las mujeres (aun pudiendo éstas contar con recursos para subcontratar los servicios que ellas no pueden enfrentar) como una desalentadora tarea, en la que no se cuenta ni con el compromiso por compartir esa responsabilidad con compañeros, esposos y hermanos, ni con una mayor

flexibilidad laboral. No obstante, frente a este estancamiento, pueden reconocerse posiciones diferentes entre varones y mujeres. La tensión es resuelta de diversas maneras en cada biografía, de acuerdo a estrategias que remiten al propio posicionamiento de género respecto de cómo es percibido el rol de la mujer y el varón dentro y fuera del hogar.

Siguiendo esta línea argumental, una autora norteamericana, Arlie Russell Hochschild (2008) elaboró una clasificación de distintas ideologías de género respecto de la conciliación, entendidas como aquellas “reglas implícitas del sentimiento” acerca de cómo se siente una respecto del trabajo y de otros proyectos vitales (p. 190). Sintetizamos la clasificación de la autora a continuación:

- Mujeres con ideología de género tradicional: para ellas, el lugar de la mujer es su casa, incluso ante la situación obligada de tener que salir a trabajar afuera. Su proyecto de vida está centrado en la crianza de los hijos y cuidado de la familia.
- Mujeres con ideología de género en transición: para ellas, el trabajo es una posibilidad y un proyecto para las mujeres, que debe mantenerse mientras se logre un equilibrio con las tareas familiares, que también son de su responsabilidad.
- Mujeres con ideología de género igualitaria: para ellas, varones y mujeres deben compartir la posibilidad de trabajar fuera y dentro del hogar. El trabajo adquiere el estatuto de una fuente de realización personal.

En un sentido similar, Leonor Faur (2006) ha identificado diferentes representaciones masculinas frente al trabajo femenino y la conciliación laboral (temática que, de por sí, suele pensarse exclusivamente como problema femenino), argumentando que no existe un único discurso hegemónico y que la subjetividad masculina es, del mismo modo que la femenina, heterogénea. Las diferentes posiciones masculinas que la autora reconoce, se asocian a los niveles sociales y educativos de los varones, pero principalmente a la disponibilidad objetiva y subjetiva de encontrar mecanismos de conciliación entre demandas productivas y reproductivas. Las posiciones identificadas por la autora son las siguientes:

- Varones que aceptan el trabajo y la conciliación por parte de las mujeres
- Varones que aceptan de manera “pragmática” el trabajo femenino y manifiestan incomodidad frente a la conciliación
- Varones que se oponen al trabajo de las mujeres y perciben a la familia y al trabajo como esferas irreconciliables

De algún modo, este esfuerzo de clasificación de posiciones diferentes de masculinidad y feminidad se vinculan con nuestra intención de abordar las *identificaciones de género* de los/as jóvenes que hemos

entrevistado. Reconocemos, entonces, en dichas clasificaciones un aporte al agrupamiento de trayectorias que hemos efectuado, de acuerdo a sus lógicas de construcción.

Asimismo, los aportes mencionados permiten argumentar la relevancia en la indagación de diferentes *esferas de la vida* cuando se abordan las trayectorias educativo-laborales. El trabajo, el estudio, la familia y el grupo de pares (que se vincula también con el espacio del barrio y la calle) fueron elementos abordados en las entrevistas para dar cuenta de los discursos en torno al género, como así también de los sentidos otorgados a los propios recorridos y el lugar de la formación laboral en ellos.

Capítulo 2. Formación laboral en la Argentina: horizontes de intervención y enfoques de género

Este capítulo tiene el objetivo de mostrar y describir el papel de los dispositivos de formación laboral en la configuración de las trayectorias de jóvenes varones y mujeres. Se busca sostener, desde una perspectiva de género, que dichas propuestas formativas se constituyen en espacios y experiencias relevantes en términos de la socialización. Como vimos en el capítulo precedente, la comprensión de las trayectorias de varones y mujeres de sectores populares requiere de categorías analíticas que puedan captar los condicionantes estructurales que marcan escenarios de desigualdad en términos de género, generación y origen social; al mismo tiempo que permitan reconocer la capacidad de agencia en el marco de los recorridos desestandarizados hacia el trabajo y el empleo. En este marco, cobra relevancia el rol de la formación en términos de dispositivo de acercamiento y orientación a la actividad laboral.

Tal como han postulado otros autores (Figari, 2011; Jacinto, 2010; Crocco, 2010), la formación laboral puede ser pensada como un *dispositivo*. En la definición foucaultiana, un dispositivo es una red de múltiples elementos, situados históricamente, que actúan articuladamente produciendo formas de subjetividad; es decir, inscribiendo en los cuerpos de los sujetos un modo y una forma de ser. De este modo, un dispositivo no es sinónimo de institución, ni tampoco el modo de funcionamiento particular de una institución (como puede ser el panoptismo), sino la red de saber/poder en la que se inscriben dichas instituciones, sus discursos y prácticas (discursivas y no discursivas) (García Fanlo, 2011).

La formación laboral puede pensarse como el efecto de una interrelación entre un conjunto de saberes que circulan y buscan ser transmitidos a los jóvenes; saberes que son teóricos, pero también prácticos; explícitos, a la vez que tácitos. La formación laboral resulta una forma de organización del espacio y de la situación de enseñanza-aprendizaje (en tanto contiene un programa de estudios, unos objetivos a alcanzar, reglas, procedimientos y sistemas de evaluación y acreditación). Además, funciona en instituciones de enseñanza que se desenvuelven en el marco de un programa educativo, bajo múltiples y diversas agencias. La formación laboral es un dispositivo porque se ve atravesada por estos múltiples elementos, que se producen a partir de la puesta en discurso y a partir de la práctica no discursiva de determinados saberes que se cristalizan en contenidos, programas y diplomas (sobre el oficio, la tarea, pero también sobre la ciudadanía, la ética del trabajo). Pensar la formación laboral en términos de dispositivo permite dar cuenta no solo del mensaje que se transmite, sino también de la estructuración interna del contenido: sus reglas de distribución, contextualización y evaluaciones que regulan su operatoria (Figari, 2011).

En base a esta definición, argumentaremos en el capítulo que los dispositivos de formación laboral se constituyen en instancias de *mediación* entre los requerimientos y formas de organización del trabajo contemporáneas, las segmentaciones y discriminaciones en términos sociales, etarios y de género, y las expectativas y experiencias previas de los/as jóvenes, en el marco de sus trayectorias. La formación laboral tiene un rol clave en la socialización ocupacional y de género, al mismo tiempo en que las experiencias de intercambio entre los sujetos y las instituciones no son homogéneas y dan lugar a diversas apropiaciones y procesos de subjetivación (y disciplinamiento).

El capítulo se organiza en tres apartados. El primero se interroga por qué la formación laboral se constituye en un dispositivo de socialización de género dentro del marco de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes. A partir de la revisión de investigaciones clásicas para el contexto europeo, se apunta a debatir el rol de *mediación* de esos espacios formativos y su constitución como dispositivos de subjetivación y disciplinamiento, vinculando estos temas al rol de la formación laboral en el ámbito local.

En el segundo apartado, se revisa el estado de avance en materia de incorporación de enfoques de género en las políticas de formación para el trabajo, describiendo algunos antecedentes relevantes en la Argentina. Asimismo, de la mano de los esquemas analíticos de Francois Dubet y Nancy Fraser, se discute la concepción de justicia existente en las políticas que abordan las problemáticas vinculadas a la formación laboral. Los aportes de Dubet y Fraser, sirven de inspiración para construir categorías analíticas desde las cuales abordar y comparar las intervenciones de los dispositivos seleccionados en la presente tesis.

Por último, se presenta una descripción en términos históricos de la oferta de formación laboral en Argentina, principalmente incluida en el sistema de Formación Profesional, señalando los diferentes hitos que marcaron reajustes en relación a cómo se concibe tal oferta en el marco de las políticas educativas y de empleo. Desde esta perspectiva, los dispositivos de Formación Profesional (FP), en el marco de su heterogeneidad institucional, se constituyen en dispositivos que inciden de maneras diversas en materia de socialización ocupacional y de género.

2.1. La formación laboral como dispositivo de socialización ocupacional y de género

En Argentina se viene analizando ya desde hace unos años el papel que cumple la Formación Profesional en las trayectorias juveniles (Jacinto y Millenaar, 2013; Jacinto y Gallart, 1998). Los y las cursantes que se acercan a los centros de formación aspiran a encontrar experiencias y recursos que varían

significativamente según sus edades, capital educativo, lugar de residencia, si cuentan o no con experiencia laboral, y si son mujeres o varones. Estas demandas suponen desafíos contrastantes para las instituciones. Por ejemplo, en el caso de las mujeres jóvenes, el acercamiento a estos cursos se da a partir de diferentes intereses como el de adquirir una certificación, profesionalizarse, encontrar un espacio de sociabilidad, aprender una nueva actividad o “testear” una vocación no del todo definida (Millenaar, 2014).

Por lo tanto, surge como elemento clave del análisis la perspectiva de género con la que se desarrolla la intervención institucional. Porque es en el marco de las organizaciones donde se producen y reproducen imágenes en torno al género, que colaboran en instalar ciertas referencias y mandatos acerca de las actividades, vocaciones y metas propias de mujeres y varones.

La literatura, principalmente feminista, ha discutido el modo de comprender a las instituciones, tanto educativas como laborales, desde una perspectiva de género. Principalmente, se ha postulado que toda institución, por más que se presente y describa a sí misma como neutral en este aspecto, siempre es un espacio en el cual se produce un orden de género. Es posible analizar la lógica de las dinámicas de las organizaciones desde este punto de vista y no solamente en el efecto que producen en las visiones y prácticas de las personas que las habitan. A continuación, comenzaremos planteando estas discusiones, para luego adentrarnos en los análisis de las instituciones de formación laboral. Para ello, nos valdremos de investigaciones de referencia desarrolladas en el contexto europeo y en los pocos estudios que se reconocen en esta materia en el ámbito local.

2.1.1. Discusiones en torno al género en las instituciones educativas y laborales

En un texto clásico en torno al género en las instituciones, Acker (1990) plantea que el género no es una dimensión “adherida” a una dinámica institucional que ya se encuentra en marcha. Por el contrario, el género es parte constitutiva de sus procesos. Su naturalización lleva a que generalmente las organizaciones se conciben, a sí mismas, como instituciones “neutrales” en términos de género; sin embargo, una lectura en esta clave, permite reconocer que la dimensión de género se encuentra presente en distintos aspectos de la vida organizacional. Incluso, el mismo concepto de “empleo” conlleva una dimensión de género, porque si bien puede concebirse en abstracto, en su materialización siempre contiene premisas implícitas en torno a qué trabajador es el indicado para realizarlo, de acuerdo a la división sexual del trabajo y la separación entre mundo público y privado.

Los empleos y las jerarquías en las organizaciones laborales se encuentran basadas en premisas que se vinculan a la división sexual del trabajo. Siempre suponen determinados puestos para los trabajadores varones que pueden dedicarse a la tarea laboral a tiempo completo y no necesitan dividir su compromiso con el ámbito doméstico. Para las mujeres, que reparten su tiempo entre la vida doméstica, familiar y laboral, se reservan otros tipos de puestos. Es así que el género se encuentra contenido en todos los aspectos de la vida organizacional. Por un lado, en aquellos más materiales y evidentes (el modo en que se plantean los organigramas, las reglamentaciones, contrataciones, directivas, en la disposición de los espacios físicos, en el acceso y uso de determinados recursos –herramientas, maquinaria, tecnologías-). Pero también en aspectos simbólicos, icónicos e imaginarios de la vida institucional, que producen diferentes modos de relacionarse entre los géneros y de percibir el propio rol de género en el marco de ese espacio organizacional (Acker, 1990).

En las organizaciones laborales, si bien puede existir una igualdad formal entre los trabajadores mujeres y varones, en la práctica el género es una variable que puede tanto allanar como obstaculizar el camino del desarrollo profesional. Los que se dan en llamar “techos” y “paredes” de cristal son unos de los tantos ejemplos en donde el género se vuelve un límite para las mujeres en relación al acceso a determinados nichos ocupacionales, como así también a puestos de mayor jerarquía y mejores salarios (Osborne, 2005). Generalmente, los puestos laborales que suponen cuerpos femeninos son aquellos en donde se incluye la sexualidad como parte del contenido del trabajo: es el caso de puestos de secretarías, promotoras y vendedoras, que deben mostrar su feminidad y atraer clientes en base a su imagen y cuerpos. Por su parte, en el caso de que las mujeres accedan a puestos laborales tradicionalmente destinados a los varones, las exigencias hacia ellas apuntan a que se asimilen al perfil masculino y minimicen sus compromisos por fuera de la vida laboral. Como plantea Hochschild (1997), las empresas contemporáneas exigen que los y las trabajadoras manifiesten lo que ella ha denominado “lastre cero”: que puedan mostrarse y moverse como personas sin lazos ni compromisos emocionales preexistentes (como podrían resultar ser los compromisos familiares), ni con aspiraciones a constituirlos en el futuro. La exigencia del “lastre cero”, por supuesto, es mucho más fácil de cumplir para los varones que para las mujeres.

Estas discusiones también han estado presentes en los análisis de género de las instituciones educativas. En general, las investigaciones han mostrado que los espacios educativos promueven acríticamente en sus visiones y prácticas la reproducción de las desigualdades de género. Como ha planteado Subirats (1986) esto es así desde los inicios de los sistemas escolares, cuando la educación de niños y niñas era definida como dos procesos diferentes, con contenidos y prácticas específicas para uno y otro sexo. Esto acompañó la visión de que hombres y mujeres tenían destinos sociales diferentes

y, por eso, la instancia de socialización educativa debía ser distinta. Contemporáneamente, como se ha venido planteando hasta aquí, se discute que varones y mujeres tengan diferentes destinos sociales y eso ha llevado a promover, por ejemplo, la escuela mixta. No obstante, si bien estos esquemas rígidos de diferenciación escolar fueron cediendo, las instituciones continúan reproduciendo “códigos de género”, que la autora define como:

“(…) las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género sujetos, por otra parte, a variaciones, en función de la clase social en la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas, por la misma razón.” (Subirats, 1986, p. 382)

Los códigos de género se manifiestan permanentemente en el espacio escolar, en el lenguaje (el modo en que maestras/os y directores se refieren a los niños y niñas), en los textos escolares, en las prácticas de enseñanza y en el modo en que se relacionan chicos y chicas. Se ha indagado en torno a cómo, en el marco de la institución escolar, se producen arquetipos de la personalidad esperada para mujeres y varones, mostrando también las formas del sufrimiento cuando chicas y también chicos no alcanzan a cumplirlos. Los códigos de género se reconocen en el curriculum escolar, que muchas veces plantea posiciones discriminatorias, pero también en todo un enorme despliegue de contenidos curriculares ocultos (aquello que se enseña aunque no esté incluido en el temario escolar) que contienen mandatos instituidos en torno al género. Por otra parte, se evidencian contenidos curriculares omitidos, como en el caso del conocimiento en torno a la sexualidad, que si bien resulta una temática importante de aprendizaje, no es suficientemente abordada en la escuela²⁶ (Morgade y Kaplan, 1999).

Estudios locales muestran el modo en que los códigos de género habitan, se producen y reproducen en la educación formal, en todos sus niveles. Desde la educación inicial, donde se comienzan a diferenciar los juegos propios de niños y niñas, hasta la educación primaria y secundaria donde se promueven y encaminan de diferente manera a varones y mujeres respecto de sus intereses vocacionales. De acuerdo a los mandatos instituidos, se reproducen visiones en torno a lo viril, como aquello que siempre debe imponerse a su entorno (y cuya consecuencia es la promoción de la agresividad, el poder y la violencia) y en torno a lo femenino, vinculado a la domesticidad, la reproducción, la docilidad (Morgade, 2011).

Esto se observa de modo específico en el caso de la escuela técnica, en la cual abundan los registros de subestimación y desvalorización de docentes y directores sobre las alumnas mujeres. En una

²⁶ Vale señalar, al respecto, que en Argentina la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral ha planteado un avance en materia de incorporación de contenidos en torno a la sexualidad, las identidades de género, la salud reproductiva y la planificación familiar en los contenidos educativos. No obstante, diversos estudios muestran las encendidas disputas políticas que han acompañado la sanción de dicha Ley, así como las resistencias que en la actualidad se ponen de manifiesto en relación a su plena implementación (Lavigne, 2009).

investigación reciente y desde un registro histórico, se observa que, a diferencia de las escuelas secundarias generales, en las técnicas siempre se obstaculizó el ingreso de mujeres. Esto no se debía a ningún impedimento formal, sino a un imaginario que operaba limitando su acceso: por razones edilicias (no contar con baños para mujeres), por razones de convivencia (no es apropiado que las chicas estén rodadas de varones) o por razones de utilidad (de qué les sirven a las mujeres los aprendizajes técnicos y tecnológicos) (León, 2009). Si bien este imaginario se fue modificando en los últimos años y la incorporación de mujeres en la escuela técnica es un hecho expandido y celebrado, al día de hoy persisten prácticas discriminatorias al interior de esos espacios educativos que obligan a las alumnas mujeres a ponerse permanentemente a prueba en relación a sus capacidades y también tolerancia. En la investigación mencionada, se analizan las prácticas educativas al interior de la escuela técnica y se observa que, en muchos casos, a las chicas se les prohíbe manipular máquinas o se les asignan tareas diferentes por el mero hecho de ser mujeres. Se muestra cómo el tratamiento a las mujeres por parte de docentes y compañeros varía entre el tutelaje (se debe cuidarlas porque son diferentes) a la desvalorización de sus conocimientos y habilidades (León, 2009).

Algo similar ocurre en el caso de la FP tradicional. Si bien estos temas están mucho menos estudiados en esta modalidad, trabajos clásicos sobre el tema, como veremos a continuación, han evidenciado que la formación profesional se caracteriza por ser sexista y por reforzar la inserción de las mujeres en tareas de menor remuneración y mayor precarización. Esto se debe a que la oferta de cursos de capacitación laboral muchas veces diferencia la formación entre aquella dirigida a mujeres o a varones. Los cursos “para mujeres” están generalmente orientados al cuidado de otros (como la enfermería, el cuidado infantil o de ancianos) o al rol doméstico (costura, cocina, tejido, etc.).

2.1.2. La formación laboral en su rol de socialización ocupacional y de género: algunos antecedentes

Como se recordará, en el primer capítulo hemos planteado el debate en torno al modo en que las instituciones educativas, principalmente la escuela, contribuyen a la reproducción social de clase. Desde ese debate, se ha argumentado que esto no sucede de un modo automático y lineal; por el contrario, en dicho proceso parecen entrar en juego relaciones de intercambio entre los sujetos y las instituciones educativas, que pueden configurarse de diversas maneras. Ya Paul Willis planteaba, en su importante estudio realizado en la Inglaterra de los años 70, que los sujetos no pueden pensarse como entidades pasivas, que incorporan sin resistencias ni reinterpretaciones las imposiciones de la cultura dominante, respecto a su destino de clase.

Willis (1998 [1977]) estudió el modo en que jóvenes de sectores obreros participaban y se apropiaban de la experiencia escolar, mostrando que en dicha experiencia se sucedían procesos de intercambio ideológicos y culturales, en donde los jóvenes contrastaban sus identidades colectivas de clase con la cultura escolar hegemónica y dominante. Estas contrastaciones no se daban sin conflictos. Willis observó que precisamente en las interacciones escolares, los jóvenes erigían y consolidaban una cultura contra-escolar, basada en su identidad de clase obrera y de género masculino, que tendía a desmerecer el rol del saber intelectual y a valorizar el trabajo manual. Esta cultura contra-escolar favorecía, así, la orientación de sus carreras profesionales hacia el empleo fabril, volviendo evidentes las imbricaciones entre los modos de configuración identitaria con procesos de reproducción cultural y social de mayor alcance. Desde esta línea argumentativa, puede interpretarse que el papel de las instituciones se relaciona con un proceso dinámico de *mediación*, que posibilita la interacción entre los sujetos y sus marcos culturales y de socialización, con una cultura hegemónica capitalista.

En el caso de la formación laboral, estos procesos se analizaron en detalle, señalando que, por las características propias del servicio educativo, las imbricaciones entre la formación y la socialización de género y de clase, parecen volverse más evidentes. A continuación, queremos recuperar y poner en diálogo dos estudios ingleses que durante los años ochenta y noventa contribuyeron a analizar y problematizar el rol de la formación para el trabajo (*Vocational Education and Training*) en sus imbricaciones con la reproducción de género y de clase, continuando los enfoques propuestos por Willis. Estos trabajos, si bien se produjeron en el marco del contexto europeo, proponen un modo de comprensión del rol de las instituciones de formación laboral en el análisis de los procesos de socialización ocupacional, que obliga a incorporar una lectura en clave de género y que se constituyen en antecedentes relevantes de la presente investigación.

El primer trabajo en cuestión es el de Inge Bates, que analizó la experiencia de mujeres jóvenes en cursos de formación profesional orientados a tareas de cuidado y asistencia social, principalmente dirigidos al empleo en instituciones de cuidado de ancianos (Bates, 1991). La autora buscó, en sus investigaciones, resaltar el “dramático proceso de ajuste” de las actitudes individuales respecto a los requerimientos laborales para las cuales las mujeres estaban siendo formadas. Dadas las características de esos empleos, como así también de las instituciones formativas (que incluían prácticas laborales por fuera de las escuelas), las jóvenes tenían un vínculo directo y concreto con la tarea laboral que, a lo largo de su instancia formativa, las desafiaba en múltiples sentidos porque les exigía enfrentar emocionalmente situaciones de enfermedad y de muerte. El estudio de Inge Bates se enfocó en las transformaciones a nivel de las subjetividades de las jóvenes, mostrando que si la escuela cumplía un rol general en la reproducción de clase y de género, esto requería un ajuste mucho más preciso en el marco de la

formación profesional, que se encontraba dirigida a determinada inserción ocupacional en concreto. Este ajuste no solo se vinculaba a la incorporación y apropiación de saberes, sino a un cambio actitudinal que, en un proceso que ella describe como “dramático”, garantizaba que las jóvenes se auto-limitaran en sus expectativas y aspiraciones vocacionales, para cumplir y aceptar –dada su posición de clase y de género– los requerimientos reales de los empleos disponibles (feminizados, exigentes, de bajos salarios y malas condiciones laborales).

Cuando (las jóvenes) salieron de la escuela, la mayoría había buscado entrar a los programas de formación en “cuidados”, sólo como un plan alternativo. La decisión la tomaron sólo cuando no pudieron acceder a otros cursos y empleos. Entonces, desde el principio, sus aspiraciones de carrera eran problemáticas, ya que, hasta el momento decisivo de dejar la escuela, la formación a la que habían estado expuestas, no las había “alineado” respecto de las oportunidades del mercado de trabajo. Esto no sugiere que la escuela no había cumplido con su trabajo de reproducción social. Más bien lo contrario. Sin embargo, ese trabajo estaba crucialmente incompleto: los resultados eran irregulares e inestables. A pesar de que la escuela las había orientado hacia empleos de clase obrera, y basados en estereotipos de género, estas chicas – al salir de la escuela – todavía anhelaban metas irrealizables. La experiencia de formación parece entonces desempeñar un papel importante en dos procesos mutuamente interdependientes: el “enfriamiento” de sus aspiraciones y el disciplinamiento para lograr “soportar” las carreras vinculadas al cuidado²⁷ (Bates, 1991, p. 230)

Inge Bates, en su estudio, mostró cómo muchas chicas, al iniciar la formación, tenían una imagen de sí mismas que era incompatible con las exigencias que se les presentaban en esos determinados empleos. El proceso de formación colaboraba entonces en modificar esas imágenes propias para aceptar tareas que en un comienzo generaban disgusto y rechazo. La aceptación subjetiva, así como las estrategias para tolerar tareas que las comprometían emocionalmente (como en el caso de lidiar con el dolor y la agonía), requerían, para la autora, el equilibrio entre el discurso moral vinculado a la naturaleza del cuidado femenino y la apropiación de estrategias concretas para sobrellevar dichas tareas. En este sentido, el discurso que vinculaba el cuidado al “ser femenino” (la empatía, ternura y entrega permanente de las mujeres en relación a estas tareas), se matizaba en la experiencia concreta de las prácticas, en la medida en que las chicas adquirían estrategias para despersonalizar a los ancianos y volverse fuertes y duras emocionalmente. Al mismo tiempo, la socialización de género, en el marco de la formación, permitía reforzar cierto mandato ya establecido a lo largo de la experiencia familiar, garantizando que las mujeres se auto limitaran en sus reacciones frente a situaciones extremas. La socialización de género y

²⁷ Traducción propia. “When they left school, most had applied to join the ‘caring’ schemes, only as a fall-back strategy. They only took up places on the scheme when they failed to gain acceptance for other courses and jobs. Thus, from the outset, their career aspirations were problematic, since, at the crucial juncture of school-leaving, the structures to which they had so far been exposed had not brought their aspirations into line with labour-market opportunities. This is not to suggest that the work of reproduction had not been done. Rather the reverse. But it was crucially incomplete; the results were ragged and unstable. While oriented in the general direction of gender-stereotyped working-class jobs, these girls – on leaving school – were still hankering after unrealizable goals. The experience of training appeared to play a major part in two mutually interdependent processes: cooling out their aspirations and acculturation into an endurable version of ‘caring’ careers” (Bates, 1991, p. 230)

de clase llevaba a que las chicas decidieran “golpear la pared” antes que a descargar su malestar en los ancianos de forma verbal o física.

Así, para la autora, el programa de la formación laboral se extiende más allá de la transmisión de saber propiamente dicho. Su influencia en la socialización ocupacional, de género y de clase se reconocía en tres sentidos: en la selección, en el disciplinamiento y en la construcción social de habilidades. A los cursos accedía una población específica: mujeres de sectores de clase obrera. No obstante, la autora encontró que a lo largo de la formación persistían en los cursos aquellas chicas con determinados atributos sociales y valores culturales. De este modo, la formación producía una selección de aspirantes, a la vez que reforzaba una determinada socialización de clase y de género. Este reforzamiento se producía a partir de estrategias de disciplinamiento, tanto en los cursos como en las prácticas, que procuraban inscribir los modos de “ser” y de “saber hacer” requerido en los empleos. En el caso de los cursos analizados por Bates, las estrategias de disciplinamiento incluían la observación permanente de las prácticas de las alumnas, así como de la aplicación de sanciones específicas en el caso de incumplimientos. La formación se situaba, así, como instancia de interface entre la identidad individual y los requerimientos específicos de las estructuras ocupacionales. Sin embargo, la formación laboral no cumplía un rol únicamente de proveedora de trabajadores, porque en la instancia formativa también se construían saberes y habilidades que luego terminaban incidiendo en los procesos de trabajo.

Siguiendo una perspectiva similar a la de Bates, Beverly Skeggs, socióloga inglesa, también realizó una investigación con mujeres que participaron de cursos de formación laboral orientados a tareas del cuidado (*care*). En este caso, la investigación fue de mayor alcance, ya que su objetivo apuntó a reconocer el modo en que las mujeres blancas de clase trabajadora construían a lo largo de su experiencia formativa, como así también luego en sus experiencias de empleo y de conformación de sus familias, una subjetividad de clase y género, en donde el “respeto” (en su carácter de mujeres, heterosexuales, blancas y obreras) se volvía un valor fundamental.

En su estudio (Skeggs, 1997), la autora muestra los resultados de una investigación etnográfica y longitudinal (efectuada a lo largo de 12 años) con 83 mujeres ingresantes a un curso de formación laboral. Principalmente, entre los resultados de la investigación encontró que la formación laboral actuaba generando las disposiciones subjetivas necesarias para acceder y desenvolverse en empleos vinculados al cuidado que habían surgido en años previos, a partir de una apuesta gubernamental vinculada a fomentar nichos ocupacionales en un contexto de crisis económica. Sin embargo, el diseño e implementación de los programas de formación de estos cursos se acompañaron de un discurso moral en relación a las tareas “respetables” para mujeres de clase obrera. En este sentido, el discurso social vinculaba la construcción del respeto a determinadas tareas y oficios y desvirtuaba todo aquello que se

desviaba de esos empleos y formas de vida respetables. Skeggs postula que lo que las jóvenes adquirirían en la formación no se constreñía a saberes específicos vinculados a una práctica, sino a una imagen de sí mismas como mujeres respetables²⁸.

En la experiencia formativa, la autora observó que las tecnologías de disciplinamiento se relacionaban estrechamente a los mandatos culturales vinculados a la clase y al género. Estas tecnologías apuntaban principalmente a la construcción de subjetividades (a la construcción del *self*) en donde dominaban imperativos relacionados con el altruismo, la entrega, la relegación personal, y la disposición a las relaciones emocionales íntimas. Skeggs sostiene que las jóvenes incorporaban y volvían propios estos imperativos precisamente por el hecho de ser observadas por otros como buenas “cuidadoras”: ello les permitía ganar respeto y diferenciarse del grupo de mujeres, de su misma clase, consideradas no respetables. El proceso de disciplinamiento a lo largo de la experiencia formativa ganaba para ellas un sentido positivo, que las cargaba de orgullo e incluso de un sentimiento de superioridad frente a un pasado, en muchos casos, de fracaso laboral y escolar. De este modo, constituirse subjetivamente como trabajadoras en el área del cuidado resultaba para ellas una fuente (necesaria, de acuerdo a su posición de clase y género) de respeto.

*“La subjetividad vinculada al cuidado se produce a través del cuidado de otros. Se genera a través de la afirmación subjetiva como del propio relegamiento. Dicho relegamiento personal, necesario para constituirse subjetivamente en relación al cuidado, resulta una disposición de género. (...) Las mujeres de este estudio tienen que mostrarse continuamente como sujetos respetables a través de sus actuaciones en tanto trabajadoras del cuidado”*²⁹ (Skeggs, 1997, p. 64)

Las dos investigaciones reseñadas postulan la importancia del papel institucional en la socialización ocupacional y de género. En la medida en que se trata de un espacio formativo estrechamente vinculado al mercado de trabajo, cobran mayor evidencia las estrategias de mediación institucional entre los requerimientos existentes en el mundo del trabajo y las expectativas, aspiraciones y representaciones de las jóvenes cursantes. Dichas estrategias de mediación no suponen únicamente una transmisión directa y lineal de reglas y saberes en relación a los empleos para los que se están formando, sino también, procesos de subjetivación a partir de los cuales las jóvenes puedan construir una imagen de sí mismas como trabajadoras de esos oficios, y se apropien de prácticas, pautas y valores que las vuelvan trabajadoras aptas y con los atributos subjetivos necesarios para habitar dichos empleos. Como plantea

²⁸ Quisiéramos señalar cierto argumento similar, pero para pensar la subjetividad masculina, que emplea Pilippe Bougois (2010) cuando analiza las prácticas de varones afroamericanos que venden ilegalmente drogas en los suburbios de Nueva York, Estados Unidos. Contrariamente a lo que plantea Skeggs, el “respeto” allí se obtiene en el marco de las redes de sociabilidad ilegal y callejera, frente a la imposibilidad material y concreta (por la falta de empleo y transformaciones en las condiciones laborales) de cumplir con el papel de género y la aspiración de movilidad ascendente de la clase obrera

²⁹ Traducción propia. “The caring self is produced through care for others. It is generated through both self-production and self-denial. The selflessness required to be a caring self is a gendered disposition. (...) The women of this study have to continually prove themselves as respectable through their caring performances” (Skeggs, 1997, p. 64)

Skeggs, la mediación institucional trasciende los contenidos de enseñanza y se reconoce en el proceso de subjetivación que resulta, a la vez, un proceso de disciplinamiento.

En este punto, cabe señalar el modo en que comprendemos el par subjetivación/ disciplinamiento. Siguiendo la perspectiva foucaultiana, entendemos al disciplinamiento como el mecanismo de poder/saber que busca convertir al ser humano en un sujeto útil y dócil para la producción, a través de instituciones en donde se materializan estas tecnologías: la escuela, la fábrica, el cuartel, la cárcel. El proceso de disciplinamiento, tal como se lo piensa en relación al trabajo (Zangaro, 2011), resulta el mecanismo que organiza y controla la inserción de los cuerpos al aparato de producción. Se basa en un régimen de saber y poder que se articula a un discurso en torno al valor del trabajo y de una ética que otorga al trabajar la fuente de la dignidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de Foucault, las tecnologías disciplinarias se encuentran entrelazadas a las tecnologías del yo, pues los varones y mujeres trabajadores deben iniciar un proceso que los lleva a observarse, a operar en relación a su cuerpo, sus pensamientos y sus conductas; a transformarse e incorporar un modo de ser, en un mismo proceso de sujeción y subjetivación. De este modo, lo que Foucault entiende como las “prácticas de sí” -que en el caso de la esfera laboral resultan las formas de aprendizaje y modificación de los individuos (en el sentido de la adquisición de ciertas habilidades y de ciertas actitudes)- se encuentran relacionadas con los mecanismos de poder en el contexto de un particular régimen de dominación (Foucault, 1990).

Entonces, desde esta línea argumentativa y recuperando las investigaciones inglesas reseñadas, sostenemos que la formación laboral actúa no solo a través de sus tecnologías disciplinarias, sino produciendo un efecto en relación a las tecnologías del yo. Es decir: buscando que se produzcan subjetividades vinculadas al trabajo, a partir del ejercicio de prácticas de sí que llevan a transformar las propias conductas y pensamientos y a valorar las reglas del mercado de trabajo. De este modo, la formación laboral no se piensa como una instancia pasiva de incorporación de saberes específicos, sino de un proceso de transformación a nivel de las subjetividades, que permite orientar a los/as jóvenes a acercarse y valorar determinados empleos (y en definitiva a *convertirse* en trabajadores), volviendo posible lo que Bourdieu (2007, p. 88) ha postulado como la disposición a “hacer de la necesidad virtud, es decir, a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable”.

2.1.3. Dispositivos de formación laboral desde una perspectiva de género: estado del conocimiento en la actualidad

Trabajos recientes plantean nuevos aportes en relación a los aprendizajes, las modificaciones actitudinales y el reforzamiento de las identidades de género que se producen en el marco de los dispositivos de formación laboral. El actual contexto obliga a repensar el rol de la socialización ocupacional y de género, en un marco de mayores dificultades de acceso al empleo entre los/as jóvenes. La formación laboral es vista como parte de las políticas activas de empleo y de formación continua de trabajadores, cuyo fin es facilitar la inserción laboral de personas desempleadas. En este contexto, la formación laboral es visualizada como horizonte de inclusión social.

Generalmente, en los estudios sobre estos temas de otras latitudes, se observa que ya desde la elección de los cursos los varones y las mujeres se vinculan con la formación laboral desde una segregación de género, que continúa un patrón de segmentación basada en la división sexual del trabajo (Couppié y otros, 2006). En el caso de las mujeres, sobre todo en la formación orientada al trabajo de “servicios” (cuidadoras, asistentes, enfermeras, maestras), se muestra cómo ellas refuerzan los imperativos de género en relación al valor emocional de esas tareas consideradas esencialmente como femeninas (Colley, 2006). Asimismo, la formación laboral interioriza en las jóvenes pautas vinculadas a la vestimenta y a la propia imagen, como los atributos valorados en estos empleos. En el caso de mujeres jóvenes que deciden cursar una formación laboral orientada a empleos en donde se insertan mayoritariamente varones, se muestran las dificultades que ellas encuentran para sostenerse y desenvolverse en los cursos, ya que deben mostrar permanentemente que son capaces, al igual que los varones, de desempeñarse en esos oficios y empleos (Lamamra, 2012). Así, las mujeres deben dar cuenta de sus capacidades y aptitudes, “masculinizándose”.

En el caso de los varones, por su parte, las modificaciones actitudinales y el reforzamiento de las identidades de género experimentadas a lo largo de la instancia formativa se orientan hacia la consolidación de las normas de la virilidad. Esto es: la habituación de los cuerpos al esfuerzo físico, la tolerancia al dolor y el sufrimiento, el acostumbamiento al trato rudo entre compañeros y con los superiores, la disposición a desafiar el peligro, la negación del miedo, y el menosprecio a todo lo considerado femenino. Por su parte, se muestra que aquellos varones que eligen formarse en empleos que no son típicamente masculinos, padecen la desestimación social en relación a su no cumplimiento con el rol de proveedores (Lamamra, 2012).

En las investigaciones locales, al igual que en los estudios recién mencionados, se muestra que los cursos de formación laboral están generalmente segmentados de acuerdo a la división sexual del trabajo y que mayoritariamente refuerzan estereotipos vinculados al género (Goren y Barrancos, 2002). En un estudio de trayectorias educativo-laborales de jóvenes (Millenaar y Jacinto, 2015), se constatan diferencias entre varones y mujeres que participan de experiencias de Formación Profesional. Por un

lado, se muestra que los varones suelen tener mejores inserciones luego de los cursos, mostrando en mayor medida una movilidad hacia la formalidad, la inserción en establecimientos de mayor tamaño, las ocupaciones de mayor calificación y la reducción de la sub-ocupación horaria. Por otro lado, se observa que los mismos centros de formación reproducen desigualdades de género en la oferta segmentada de sus cursos. Mujeres y varones se vinculan a dos tipos de cursos: aquellos típicamente masculinos y aquellos típicamente femeninos (orientados a empleos de diferente calidad). La oferta orientada a los varones se encuentra vinculada a empleos en el sector formal y con mejores salarios, a diferencia de la oferta formativa dirigida a las mujeres (Millenaar y Jacinto, 2015).

La presente tesis parte de estas evidencias, pero busca aportar conocimiento en torno a las experiencias de formación de varones y mujeres, prestando atención a los modos *particulares* de apropiación de los aprendizajes y recursos que las instituciones ofrecen y problematizando la gramática de género en el marco contextual actual. Como hemos visto en el capítulo anterior, la literatura feminista ha postulado que la producción de subjetividad siempre tiene márgenes de aleatoriedad, dando lugar a intercambios específicos entre sujetos e instituciones determinadas. De este modo, se presta atención al diálogo entre las variadas propuestas institucionales y las subjetividades de varones y mujeres.

Como marco para la comprensión de esos posibles intercambios, cabe resaltar que tanto en las investigaciones locales como en las de otros contextos, se ha otorgado especial relevancia a los *saberes* movilizados en las instancias de formación laboral. Esto es así porque se asume que dichos saberes no sólo están vinculados a los conocimientos *codificados* (aquellos sistematizados y posibles de evaluar), sino también a los conocimientos *tácitos*, vinculados a los requerimientos muchas veces no explicitados de los puestos laborales en concreto (Jacinto y Millenaar, 2012). Así, se ha postulado que no se trata únicamente de transmitir un saber, sino también un “saber hacer” y una capacidad para reflexionar sobre dicho hacer, que implican complejas vinculaciones entre saberes teóricos y prácticos (Gallart y Jacinto, 1997). Dicha capacidad refiere a la movilización de saberes “de acción” –es decir, las destrezas y habilidades que permiten transformar los enunciados y conocimientos objetivados en acciones de transformación- y los saberes “de situación”, que refieren a la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere tomar decisiones (Spinosa, 2006).

Claro está que esto es requisito de las nuevas formas de organización del trabajo (que conviven con las formas tayloristas y fordistas más antiguas), en donde la integración laboral adquiere perfiles de exigencia actitudinal. Desde el discurso actual de la “gestión por competencias”, se vuelve prioritaria la capacidad creativa y cooperativa de los/as trabajadores, así como su autonomía y su capacidad de iniciativa (Zarifian, 2001; Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, 2004). En los dispositivos de formación laboral han calado profundamente estos discursos, como así también los diseños curriculares basados en

competencias, que ponen en el centro de los saberes a transmitir a aquellos “extra-productivos”, vinculados a las formas de ser, el saber estar y la capacidad de aprender³⁰ (Drolas, 2011).

En el actual contexto en donde los/as jóvenes ven limitadas sus posibilidades de inserción laboral en puestos estables y del mercado laboral formal, se postula que entre dichos saberes también se incluyen aprendizajes en torno a cómo gestionar la propia biografía. Estos “aprendizajes biográficos”, implican tanto el saber organizar reflexivamente las propias experiencias de vida, como la constitución de procesos colectivos y de redes sociales que favorezcan la comunicación de los sujetos, su relación con el contexto social y su capacidad de conducción de la acción (Alheit y Dausien, 2008). Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización en el marco de una mayor incertidumbre y cambio en las trayectorias juveniles.

Hemos constatado, en investigaciones anteriores (Dursi y Millenaar, 2015), que la formación laboral propone con su dinámica de intervención un proceso de subjetivación en los/as jóvenes, a partir del cual logran percibirse como trabajadores, y también inciden en su disciplinamiento volviéndolos trabajadores “empleables” que conocen y aceptan las reglas del juego del mercado (incluso, conocen y aceptan las pautas de la pro-actividad y la flexibilización que les exige una disposición a la auto-explotación). El énfasis en los aprendizajes actitudinales ligados al “saber ser” trabajador es aquello que posibilita que la inserción laboral posterior sea efectiva, en tanto les permite sostenerse en esos empleos. Como venimos argumentando, en estos procesos de subjetivación, las normatividades de género ocupan un lugar fundamental.

No obstante, hemos observado también que los/as jóvenes se vinculan por sí mismos a los centros de formación laboral y no necesariamente son “capturados” por las instituciones con el fin de disciplinarlos: ellos/as buscan esa vinculación *estratégicamente*, como respuesta activa en favor de su inserción laboral. Esto se comprende en tanto el trabajo resulta un horizonte de inclusión social y el medio para adquirir los recursos que les permitan realizar sus otros proyectos de vida (Dursi y Millenaar, 2015).

2.2. La incorporación de un enfoque de género en las políticas: el caso de la formación laboral

³⁰ De acuerdo a Drolas (2011), el problema de estos discursos es que presentan un corte managerial, en el sentido de tener como finalidad mantener controlado el costo salarial más allá de la negociación colectiva. La gestión por competencias reemplaza la organización del trabajo a través de las calificaciones que, si bien rígidas, permitían contar con cierta figura convencional negociada, que asociaba determinadas calificaciones a determinadas jerarquías y salarios (Tanguy, 2001). La gestión por competencias, en este sentido, tiende a reafirmar una gestión individualizada de la fuerza de trabajo.

Nos detendremos ahora en explicitar los avances en materia de incorporación de enfoques de género en las políticas de formación para el trabajo. Cabe señalar que el “género”, desde hace ya unas décadas, se ha vuelto una temática de la agenda pública, plasmándose en acciones y programas específicos, así como en una “perspectiva” que atraviesa a las políticas en su conjunto. En el caso de la formación laboral, los modos posibles de la incorporación del género han promovido diferentes propuestas y fundamentaciones que repasaremos a continuación, dejando en evidencia que aún resulta una discusión no cerrada ni tampoco suficientemente experimentada ni evaluada.

2.2.1. El enfoque de género en la formación para el trabajo desde una perspectiva histórica

Los debates en torno a la afirmación de la igualdad de oportunidades y condiciones laborales entre mujeres y varones se remontan a mediados del Siglo XX, principalmente a partir de las Convenciones Internacionales de la OIT que propusieron la eliminación de todas las formas de discriminación reconocidas en materia social y laboral. Estos pactos internacionales promovieron, a su vez, la creación de Secretarías y Consejos de la Mujer en los distintos niveles de gobierno, que buscaron atender a los grupos más vulnerables de mujeres en pos de garantizar su inclusión social y laboral. Estas acciones se reconocen como las primeras que institucionalizaron la temática de género en el desarrollo de las políticas públicas de formación y empleo (Yannoulas, 2005). El concepto de *Trabajo Decente* introducido por la OIT en 1999 fue de gran relevancia en los debates de la equidad de género, a pesar de que no se restringe a dicha dimensión sino que incluye un espectro más amplio incorporando la etnia y raza, la edad, la orientación sexual, la nacionalidad y discapacidad (Abramo, 2005).

Un hito a nivel mundial, en relación a estos debates, lo constituyó la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW en inglés), por parte de Naciones Unidas. Dicha convención permitió en 1979 arribar a un marco jurídico de gran relevancia a nivel internacional en la temática de discriminación por género. Allí se estableció que los Estados parte debían adoptar las medidas legislativas y administrativas necesarias para prevenir, investigar y castigar la discriminación hacia las mujeres, atendiendo también a los ambientes de trabajo.

Sin embargo, a pesar de estos avances, ya desde los años 80, había comenzado a hacerse evidente que los derechos de las mujeres, promovidos formalmente, eran difíciles de plasmar empíricamente. La evidencia de la escasa materialidad en hechos concretos de las regulaciones nacionales e internacionales, llevaron a priorizar la promoción de acciones específicas (y no solamente basadas en la pura legalidad) que pudieran producir cambios en relación a la situación laboral y social de las mujeres.

En este marco, comenzaron a desarrollarse propuestas regionales y también nacionales orientadas hacia un cambio efectivo en los comportamientos discriminatorios encubiertos en los ambientes de trabajo, previniendo la discriminación y promoviendo la igualdad a través de procedimientos prácticos denominados “acciones afirmativas”, a la vez que se proponía al género como una dimensión “transversal” de todas las políticas (Yannoulas, 2005). La doble propuesta de generar acciones específicas y de discriminación positiva hacia las mujeres, junto a la apuesta por transversalizar los temas de género en toda la agenda de la política pública, es en definitiva una estrategia que se sostiene hasta la actualidad.

Como plantea Maurizio (2010), la Declaración del Milenio del año 2000 y en particular su meta en pos de la promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer, se orientó hacia la transversalización, pero también permitió llevar a un plano más concreto las acciones de igualación de género implementando diferentes indicadores para constatar dicha igualdad en los niveles de enseñanza y en el aumento de la proporción de mujeres entre los empleos asalariados. Por su parte, la Agenda Hemisférica de Trabajo Decente 2006-2015 estableció entre sus objetivos transversales el de “Impulsar la igualdad, en especial de género”, a la vez que estableció políticas de intervención focalizadas. Tratados y acuerdos a nivel internacional relativos a la temática de discriminación y exclusión laboral de las mujeres fueron de gran relevancia y también propusieron acciones específicas de la mano de una transversalización³¹.

Como puede verse, los temas de género cobraron mucho impulso en las últimas décadas y se instalaron en diferentes niveles y áreas de gobierno locales y regionales. Cabe señalar que, respecto a la formación laboral específicamente, en el marco de estos avances, surgieron experiencias, a nivel latinoamericano, que promovieron la formación en actividades no tradicionales entre las mujeres, incorporando un enfoque de género en los diseños de la capacitación. Estas experiencias se orientaron hacia la revisión crítica de las naturalizaciones establecidas respecto de la formación hacia las mujeres, como así también hacia la promoción de la igualdad en la participación de varones y mujeres en el mercado de trabajo (Silveira, 2000). Sin embargo, esto se dio en un limitado conjunto de programas, no siendo una perspectiva que haya ganado del todo consenso.

El ejemplo más relevante a comienzos de los años dos mil lo constituye el Programa FORMUJER, implementado en Argentina, Bolivia y Costa Rica. El programa surgió como una iniciativa regional a partir del financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y la coordinación técnica de CINTERFOR-

³¹ Algunos ejemplos de estas acciones se encuentran en el Programa de Acción Regional sobre Mujer de América Latina y el Caribe de la CEPAL (1994); la Plataforma de Acción sobre la Mujer (Beijing, 1995); el Consenso de Lima (2000); la Carta Democrática Interamericana (2001) y el Consenso de México (2004) (Maurizio, 2010).

OIT, quien fue la responsable de asistir técnicamente a los programas nacionales y garantizar la construcción conjunta de metodologías y productos³². Se trató de un programa de formación laboral para mujeres, cuyas principales líneas de acción incluyeron la revisión con enfoque de género de perfiles, currículas y materiales didácticos de especialidades; análisis del mercado de trabajo local y sectorial; consulta y vinculación con actores del mundo del trabajo para definir necesidades, actualizar ofertas y realizar prácticas en ámbitos laborales; transferencia de metodologías para incorporar la dimensión de género en los procesos formativos; desarrollo de proyectos piloto de formación para validar materiales (orientación, formación y práctica laboral); estrategias de apoyo a participantes para la formación; sensibilización, promoción y diseminación y articulación y coordinación con programas afines (Lanari, 2007).

El Programa FORMUJER impulsaba a que las mujeres beneficiarias pudieran, desde una perspectiva situada, reconocer los propios conocimientos, experiencias y vivencias en el mundo laboral, para proponer mejoras en las propias trayectorias a partir de la incorporación de nuevos aprendizajes y estrategias personales y colectivas. Este ejercicio se nominó Proyecto Ocupacional, que resultó en una metodología de conformación de una proyección vocacional y laboral para las mujeres, diseñada desde una perspectiva de género. Fue definido como el conjunto de cursos de acción que una persona define, planifica, ejecuta, revisa y replanifica con vistas a lograr una inserción productiva, o a mejorar su situación en el empleo (FORMUJER, 2004). Desde un punto de vista metodológico, el Proyecto Ocupacional proponía transitar por diferentes etapas: un autodiagnóstico, definición de objetivos y estrategias de viabilización, definición de actividades y planificación de ejecución. Todas estas etapas eran acompañadas con reflexiones en torno a la equidad de género y tenían el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje desde la personalización.

Si bien este programa se implementó solamente entre los años 2000 y 2004, es importante destacar el aprendizaje institucional que logró dejar asentado en el marco del MTEySS. Elementos propios de aquel programa fueron retomados luego en programas posteriores, como en el Programa Jóvenes por Más y Mejor Trabajo, que incluye, como uno de sus componentes, un módulo de capacitación inicial orientado a la construcción de un Proyecto Ocupacional por parte de los beneficiarios. La experiencia que dejó el programa es relevante y constituye un importante antecedente en tanto la conformación de un proyecto laboral realizable, así como la orientación socio-laboral y la personalización de las acciones, son estrategias que se fueron incorporando en diversos dispositivos de formación laboral.

³² Los objetivos del Programa fueron: 1) generar condiciones favorables para la participación igualitaria de las mujeres en la formación técnica-profesional; 2) elevar el nivel técnico así como la gama de opciones de capacitación que se ofrecen a las mujeres trabajadoras; 3) ajustar la oferta de capacitación y formación a las demandas actuales del mercado de trabajo; 4) diseminar los modelos y las metodologías desarrollados (FORMUJER, 2004).

Cabe destacar que la incorporación de un enfoque de género ha estado presente desde hace ya algunos años particularmente en el MTEySS, quien implementa políticas de formación laboral desde su sistema de Formación Continua. La primera estrategia de este Ministerio fue la de incorporar dicha perspectiva en el marco de acciones de diálogo social entre diversos actores de relevancia. Esto permitió la conformación, en el año 2005, de una Comisión Tripartita de Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CTIO) que buscó vincular a los sindicatos, las empresas y el Estado. Su rol fue fundamental en la promoción de políticas tendientes a la igualdad y a la erradicación de la discriminación por razones de género en el mercado de trabajo (Millenaar, 2009). En el año 2002, con el apoyo de dicha comisión, se sancionó la Ley 25.674 de Cupo Sindical Femenino, que se constituyó en una medida de discriminación positiva para fortalecer la participación de la mujer en el mundo laboral y también contribuir a su inserción en el ámbito del poder gremial. Gracias a esta ley, cada unidad de negociación colectiva de las condiciones laborales debe actualmente contar con la participación proporcional de mujeres delegadas en función de la cantidad de trabajadoras de dicha rama o actividad (Aspiazu, 2015).

El MTEySS, además, conformó la Oficina de Asesoramiento sobre Violencia Laboral, como así también la Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CEGIOT); oficinas que permitieron fortalecer la voluntad de instrumentar políticas de Estado que permitan avanzar hacia a la transversalización de la perspectiva de género en todos los programas y acciones vinculadas al ámbito laboral. Más recientemente, junto a nuevas oficinas como la de Trabajo y Diversidad Sexual y acciones integradas a la Formación Continua, como la profesionalización del trabajo doméstico, se ha permitido que la perspectiva de género cruce todas las definiciones y acciones políticas del MTEySS, diseñando propuestas de acción para cada una de los programas en ejecución por parte del Ministerio.

La CEGIOT es la oficina más directamente involucrada en llevar adelante la implementación de políticas específicas, y en ese marco, instrumentó el Programa de Oficios No Tradicionales para Mujeres, proponiendo un formato de dispositivo de formación laboral que contiene explícitamente una perspectiva de género (que se verá en detalle en cuarto capítulo, ya que resulta uno de los dispositivos seleccionados para esta investigación). Los objetivos de la CEGIOT son: diseñar instrumentos operativos adecuados a la transversalización de la perspectiva de género y desarrollar mecanismos para el monitoreo y el seguimiento de las políticas del Ministerio; 2) articular acciones con otras áreas y organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones de la comunidad, propiciando la conformación de dispositivos intersectoriales y redes, que permitan promover el trabajo decente; 3) generar acciones de sensibilización, formación y capacitación que permitan difundir la propuesta e implementar las acciones.

Por su parte, el Ministerio de Desarrollo Social también ha desarrollado acciones de formación laboral para mujeres, en el marco de un programa de envergadura nacional que se implementa desde 2009, y se denomina "Ingreso Social con Trabajo". Allí se estimula a que personas desocupadas que transitan situaciones de vulnerabilidad, se asocien a través de cooperativas de trabajo y sean empleadas por gobiernos locales para el desarrollo de obras de baja complejidad en el espacio público. A través de este programa, se inició una línea específica para mujeres madres desocupadas, nominado "Ellas hacen". Desde allí se brinda capacitación, se ofrece la oportunidad de trabajo en el marco de las cooperativas y se promueve la finalización de los estudios, a través del Plan implementado a nivel nacional de terminalidad del nivel secundario, denominado "FINES" (del Ministerio de Educación de la Nación). Además, cabe mencionar que a nivel de las jurisdicciones provinciales muchos otros programas y acciones de formación laboral con enfoque de género se han implementado los últimos años (Lanari, 2007).

2.2.2. La perspectiva de género en las políticas: un debate no saldado

A esta altura, no cabe duda acerca del compromiso público en llevar adelante políticas orientadas a promover la equidad de género (Rodríguez, 2008), tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de disminuir las brechas salariales y las discriminaciones que se imponen sistemáticamente a las mujeres en sus trayectorias profesionales. Este consenso puede entenderse como una consecuencia de las largas luchas del movimiento feminista, que ha logrado instaurar un discurso basado en la ampliación de los derechos y el reconocimiento de las diferencias de género en el mundo laboral. Sin embargo, como plantea Nancy Fraser (2008b), el cambio indiscutible en las actitudes respecto a la desigualdad de género, no se percibe con la misma intensidad cuando se indagan las prácticas concretas. Los cuestionamientos y denuncias se multiplican en términos retóricos y se plasman en el desarrollo propuestas, objetivos y planes de acción; pero al mismo tiempo, las inequidades estructurales plasmadas en el mercado de empleo están lejos de haberse revertido.

En este marco, se admite que aún no está saldado el debate de lo que implica desarrollar políticas de formación para el trabajo basadas en una perspectiva de género. Hay posturas que, como se ha planteado, proponen la transversalización de esta perspectiva, y otras que apuestan a la intervención con grupos particulares y colectivos organizados. Asimismo, se reconocen acciones tendientes a profesionalizar y mejorar las condiciones laborales de los empleos típicamente femeninos (como puede ser el caso, en nuestro país, de las empleadas domésticas), pero también otras que apuntan a promover entre las mujeres determinadas ocupaciones cubiertas mayoritariamente por varones. Más allá de las

múltiples propuestas, puede sostenerse que integrar la dimensión de equidad en las políticas, significa incorporar, desde el inicio, una perspectiva que evidencie las discriminaciones y desigualdades de género. Se trata de interrogar y leer, en las acciones aparentemente “neutras”, huellas de inequidad (Rodríguez, 2008).

En términos teóricos y propositivos se ha planteado que, para incluir una perspectiva de género, la formación profesional debería incluir el desarrollo de los saberes que permitan facilitar la inserción laboral de las mujeres –quienes históricamente han mantenido un rol segregado respecto del trabajo- y promover movilidades horizontales y verticales en el mercado de empleo (Silveira, 2001). En este sentido, se ha propuesto que la formación promueva la construcción de un proyecto ocupacional realizable, que articule la información disponible sobre el mercado de trabajo, orientación socio-laboral, conocimientos específicos referidos a una profesión y las motivaciones personales en torno al itinerario laboral imaginado. Dicha propuesta debería aspirar a que las mujeres revisen los mandatos impuestos por la cultura, que prescriben tareas, remuneraciones y “techos” a las carreras profesionales. De este modo, el formación laboral debería configurarse incorporando la concientización de los derechos de la mujer y los derechos laborales en general, que propicien la revisión crítica de los encasillamientos sociales que exigen roles diferentes según el género.

En otras palabras, la incorporación de un enfoque de género en los dispositivos de formación laboral implicaría:

- 1) la ampliación de la oferta de formación a actividades no típicamente femeninas, así como también la estimulación a desarrollar carreras profesionales que involucren puestos de trabajo de mayor jerarquía y calificación;
- 2) la promoción de la elaboración de un proyecto ocupacional -proyecto personal viable de empleo y formación-, que fortalezca la independencia y autonomía de las decisiones de las mujeres, en el marco de una sensibilización en términos de sus derechos.

Ahora bien, el modo en que las acciones de formación laboral han incorporado efectivamente la perspectiva de género ha sido de lo más variada. Una reciente clasificación permite reconocer las diferentes estrategias desarrolladas (Rodríguez Gustá, 2000). En primer lugar, existen políticas de transversalización del género en todas las acciones de la formación, como hemos visto en el caso del MTEySS. Esta estrategia apunta a diseminar dicha perspectiva de una manera integral y permanente involucrando diversos actores, acciones y políticas. En segundo lugar, se han desarrollado estrategias de acción afirmativa o positiva que promueven la inclusión y participación de las mujeres en ámbitos en los cuales han sido excluidas o han estado subrepresentadas históricamente (también es el caso de

acciones específicas del MTEySS). Este tipo de políticas considera que las mujeres conforman un grupo en desventaja y, por lo tanto, es el Estado quien debe garantizar sus derechos (Voria, 2008). Esta promoción en ocasiones es posible a través de una “cuota”, es decir, garantizando la presencia de una determinada cantidad de mujeres. En tercer lugar, se reconoce la estrategia de realizar acciones “para las mujeres” que implican la incorporación de mecanismos de compensación de la doble carga de trabajo que ellas presentan al compatibilizar tareas en el ámbito público y privado. Estas acciones, como en el caso del Programa “Ellas Hacen” del Ministerio de Desarrollo Social, se orientan a la formación de mujeres madres en situación de vulnerabilidad, pero no son acciones generalizadas a ambos sexos. Por último, algunas de las estrategias antes mencionadas contienen, además, acciones de deconstrucción de la desigualdad de género. Esto exige un trabajo específico en relación a la revisión reflexiva y crítica de la división sexual del trabajo.

Como se ha planteado, la oferta de dispositivos de capacitación para el trabajo es vasta y heterogénea. En base a un relevamiento de programas dirigidos a jóvenes varones y mujeres desarrollado previamente (Millenaar, 2012), se ha identificado en qué medida se incorpora una perspectiva de género bajo las estrategias arriba clasificadas. Pudimos constatar, en dicho relevamiento, que la mayoría de los dispositivos de formación laboral no incorpora ninguna de estas estrategias de modo explícito dentro de su proyecto institucional. Al mismo tiempo, a través de la descripción general de las acciones de los dispositivos, pudimos reconocer que, aun cuando no cuentan con un enfoque de género explicitado, los dispositivos pueden distinguirse entre sí de acuerdo al modo de orientar la formación; es decir, si se ofrece la misma formación a varones y mujeres, o si se ofrece a las mujeres una formación diferente que a los varones.

En la investigación mencionada hemos mostrado que tal distinción resulta una forma de conceptualización en torno al género. El diagnóstico que existe cuando se ofrece la misma formación a varones y mujeres es, o bien que existe igualdad entre los géneros y, por lo tanto, se requiere de una intervención común, o bien que existe desigualdad entre los géneros, y por lo tanto se requiere, para reducirla, de una intervención común. Entonces, aquí la intervención se orienta hacia la igualdad. Por el contrario, el diagnóstico que existe cuando se ofrece una formación diferenciada por sexo es que habiendo desigualdad entre los géneros se requiere de intervenciones particulares y específicas para cada uno de ellos. Aquí la intervención, entonces, se orienta hacia la diferencia. En ambas orientaciones, se vislumbran diferentes horizontes de la justicia de género.

Sostenemos en este punto, de acuerdo a Dubet (2011), que todas las estrategias con las que se desarrollan las políticas orientadas a la intervención social, conllevan concepciones particulares en torno a la justicia. En este sentido, si bien los enfoques de género no siempre son explicitados en las políticas

de formación laboral, ni tampoco se integran en la mayoría de los casos como un componente explícito, es posible preguntarse por la concepción de justicia de género que se asume, aunque sea esto una perspectiva implícita, imaginaria y no dicha.

Dubet (2011; 2013) plantea, cuando analiza las políticas sociales, que, por un lado, una primera concepción, aboga por la redistribución social (propiciando lo que él llama una “igualdad de posiciones”). Desde esta concepción se plantea que para alcanzar la justicia social debe buscarse reducir las diferencias existentes en la población, acercando entre sí a personas que ocupan lugares diferentes en la estructura social (minimizando las diferencias salariales, por ejemplo). El deseo de igualdad, por tanto, remite más al tema de una justa división del trabajo, en la que cada uno debe ser retribuido y recompensado (Dubet, 2013). Esta posición supone que las inequidades pueden reducirse si el Estado media reglando y enmarcando el funcionamiento capitalista, y particularmente del mercado de trabajo. En términos de género, esto significa garantizar posiciones estables y seguras en términos laborales y sociales a las mujeres, pero sin cuestionar su posición específica en la división sexual del trabajo: se trata de reducir las brechas entre varones y mujeres, sin por ello abolirlas.

Por otro lado, una segunda concepción promueve la agencia personal (propiciando lo que él llama una “igualdad de oportunidades”). Esta concepción procura ofrecer las mismas condiciones de partida a todos los sujetos. Si las personas tienen las mismas posibilidades, a partir del principio meritocrático todas ellas podrán acceder a las posiciones más jerarquizadas. Este modelo busca abrir las posibilidades de competencia disminuyendo las discriminaciones desde un inicio. Pero al mismo tiempo, no cuestiona las jerarquías y diferencias económicas, de género y sociales, que se asumen como el escenario en el cual competir.

En el punto de partida, se equilibran las desigualdades; después, dado que las desigualdades producidas por el uso de estos recursos dependen sólo de los individuos y de su libre arbitrio, ya las desigualdades son perfectamente justas (Dubet, 2011, p. 63).

Entonces, si en la primera concepción se tiene como objetivo reducir las desigualdades, principalmente aquellas de índole material y de aseguramiento social, redistribuyendo derechos, recursos y bienes, la segunda concepción se propone garantizar las mismas oportunidades para todos (por ejemplo eliminando mecanismos de selección educativa o de privilegio en el acceso a bienes y servicios, en el caso de varones y mujeres). Cuando esto no es posible, esta segunda concepción, propone compensar a grupos en desventaja produciendo una discriminación positiva. Las intervenciones, en este sentido, están orientadas a proponer una competencia equitativa. De este modo, los grupos discriminados tendrán aseguradas las mismas condiciones de base. Dubet señala que mientras que el modelo de la igualdad de posiciones apela a la tolerancia o a la indiferencia, el modelo de las oportunidades “asocia el repudio de las discriminaciones a una exigencia de reconocimiento” (Dubet, 2011, p. 60).

Es por eso, plantea Dubet, que el modelo de la igualdad de las oportunidades, aplicado a las mujeres, ha desplazado el clivaje entre los sexos hacia una representación de la vida social en términos de género: la lucha se vuelve un combate cultural relativo al orden de género. Específicamente, las intervenciones educativas se sostienen de acuerdo a la explicación de que los estereotipos de género orientan a varones y mujeres a actividades y carreras marcadamente diferenciadas. Las soluciones apuntan a borrar las identificaciones de género proponiendo las mismas orientaciones y condiciones de partida a varones y mujeres, al mismo tiempo en que se requieren, en casos específicos, acciones de compensación, como el caso de los cupos de acceso. Asimismo, otro tipo de solución está dado en separar a los sexos para que, en ausencia de varones, las mujeres puedan liberarse de las expectativas respecto de los estereotipos mencionados.

Argumentamos que estas concepciones y variadas estrategias de solución pueden complejizarse desde una perspectiva en clave de género, que lleva a proponer una mirada más completa y amplia de la justicia. Los aportes de Fraser (1997, 2008a) son fundamentales en este sentido porque muestran cómo las concepciones de las políticas pueden estar orientadas hacia procesos redistributivos (cuando se enfatizan en las injusticias económicas y de aseguramientos sociales), como también orientadas al reconocimiento de las identidades (cuando se enfatizan en las injusticias a nivel de las discriminaciones culturales) y a la representación (cuando se enfatizan en las injusticias de falta de representación y/o participación política). Nancy Fraser sostiene que generalmente estos tipos de reivindicación de la justicia aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente. El paradigma de la redistribución se centra en injusticias que se definen como socioeconómicas y supone que están enraizadas en la estructura económica de la sociedad. El remedio de esta visión de la injusticia es la reestructuración económica de algún tipo: la redistribución de los ingresos o de la riqueza, la reorganización de la división de trabajo, el cambio de la estructura de la propiedad, la democratización de los procedimientos mediante los que se toman decisiones de inversión o la transformación de otras estructuras económicas básicas. Por su parte, el paradigma del reconocimiento se enfrenta a injusticias que se interpretan como culturales, que se suponen enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. La solución de la injusticia es el cambio cultural o simbólico: la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas; el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, o la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, de manera que cambiara la identidad social de todos.

La redistribución y el reconocimiento se presentan, de acuerdo a Fraser, como alternativas mutuamente excluyentes. Esta situación evidencia de forma más general, una distancia entre la política cultural y la política social y, en términos de género, entre la política de la diferencia y la política de la igualdad (Fraser,

2008). Incluso, se evidencian críticas a las reivindicaciones del reconocimiento de las diferencias porque suponen un obstáculo para la consecución de la justicia social. Sin embargo, Fraser sostiene que ésta es una antítesis falsa: la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento, en tanto que, por separado, ninguna de estas esferas es suficiente.

Un ejemplo visible de esto se reconoce en la categoría de género, que de acuerdo a la concepción de Fraser, resulta una categoría bivalente. La desigualdad de género conlleva injusticias en los dos terrenos mencionados (de la redistribución, del reconocimiento) como así también en el terreno de la representación, que plantea mayores desafíos a la intervención de las políticas. Fraser propone abandonar concepciones diferenciadas de las dimensiones culturales, económicas y políticas, y construye una propuesta que asume que dichas esferas actúan conjuntamente en la producción de injusticias de género. El género abarca dimensiones político-económicas, como también culturales-valorativas. El género se ve atravesado tanto por una mala distribución socioeconómica -en tanto la división sexual del trabajo establece un orden político-económico de género- como por el erróneo reconocimiento cultural -en tanto el androcentrismo establece una construcción autoritaria de normas que privilegia a la masculinidad-. Sin embargo, no puede entenderse que alguna de estas injusticias es un efecto directo o indirecto de la otra: ambas son primarias y co-originarias (Fraser, 1997).

Esta concepción compleja del género es para Fraser la fuente de un dilema: mientras que para resolver la injusta distribución socioeconómica de la división sexual del trabajo se requieren de estrategias redistributivas orientadas a *borrar al género* como patrón de desigualdad, para resolver la injusticia entre los géneros en términos valorativos se requieren de estrategias de reconocimiento, que implican *valorizar la especificidad del género*. Tal como dice Fraser, esto ayuda a explicar por qué la historia de los movimientos feministas oscila entre las propuestas integracionistas de la igualdad de derechos, a los feminismos culturales y sociales, orientados a la diferencia (Fraser, 1997, p.34). Fraser comprende que estas estrategias no siempre se ponen conjuntamente en consideración cuando se diseñan políticas con enfoque de género.

Como se ha visto en el recorrido histórico efectuado previamente, en la incorporación del género en las políticas, existen corrientes que enfatizan en la injusticia distributiva asociada a la división sexual del trabajo o que enfatizan en la injusticia de género asociada a la condición de status cultural inferior de las mujeres. Ahora bien, estas orientaciones se basan, a su vez, en diferentes perspectivas de solución de fondo: pueden estar orientadas de acuerdo a una estrategia afirmativa, que promueva la corrección de los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, o de acuerdo a una estrategia transformativa que, por el contrario, busque reestructurar el marco general implícito que origina dichas inequidades. Así, en el paradigma redistributivo, las acciones afirmativas suponen reasignar superficialmente las porciones

distributivas entre los grupos existentes -que se asemejan a lo señalado por Dubet, cuando menciona las estrategias compensatorias-. Se trata de generar esfuerzos por asegurar a las mujeres su porción equitativa de los empleos existentes y de los cupos educativos, dejando intactos la naturaleza y número de esos empleos y cupos. Por su parte, las acciones transformativas proponen apostar a una reestructuración profunda de las relaciones de producción que aseguren mayor equidad en las posiciones y recursos materiales y en donde el género no resulte un patrón desigulador. Por su parte, en el paradigma del reconocimiento, las acciones afirmativas buscan reparar las injusticias de género culturales asegurando a las mujeres el respeto mediante la revaluación de la femineidad, dejando intacto el código binario de género. Por su parte, las estrategias deconstructivas desde este paradigma buscan generar una relación más profunda de las relaciones de reconocimiento. Si bien Nancy Fraser apuesta a una combinación de políticas de reconocimiento y redistribución desde una estrategia transformativa, asume que es generalmente difícil reconocer la integración de estas dimensiones en los diseños de las políticas.

Puntualmente, con respecto a la estrategia afirmativa en ambos paradigmas de la redistribución y el reconocimiento, Fraser sostiene que la misma corre el riesgo de hacer reasignaciones y discriminaciones positivas dejando intactas las estructuras profundas del género. La autora plantea que el riesgo se encuentra en que las mujeres, al ser consideradas grupo en desventaja, sean objeto de tratamiento especial y privilegiado, “avivando las llamas del resentimiento” por parte de los varones (Fraser, 1997, p. 48). En este sentido, la autora, de acuerdo a una concepción compleja de la equidad de género que incluye diferentes normas que deben ser respetadas simultáneamente, incluye la necesidad de cuestionar y modificar normas de género existentes en la sociedad. Esto es necesario no solamente para los empleos típicamente masculinos, sino también para todos los empleos que, contemporáneamente, exigen de los trabajadores/as el perfil de un individuo libre, sin trabas, automodelado, proactivo y fiel al trabajo en tiempo completo. Ese tipo de individuo imaginado, dice Fraser (2008b), es siempre un trabajador masculino. Entonces, no alcanza con asegurar que las mujeres se integren y adapten a instituciones asociadas al mundo masculino. Por el contrario, hacer sólo eso puede correr el riesgo de reafirmar la desvalorización del colectivo femenino en dichos espacios, sin cuestionar y transformar las normas machistas presentes en esas instituciones.

En síntesis, las categorías analíticas que propone Nancy Fraser para pensar las estrategias y horizontes de justicia con las que se llevan adelante las políticas de género, complejizan y amplían la distinción de Dubet en torno a la igualdad de posiciones y de oportunidades, porque permiten comprender que cuando se trata del género, deben considerarse las esferas de injusticia imbricadas presentes en los paradigmas de redistribución y reconocimiento. En este sentido, la desigualdad de género conlleva una dimensión

político-económica del problema a la vez que una cultural-valorativa, y las acciones tendientes a hacer más justas las relaciones de género deben apuntar no solo a distribuir más equitativamente bienes materiales, sino a modificar valoraciones culturales desde un plano simbólico.

Si bien los autores se basan en matrices teóricas diferentes, es posible construir, desde sus visiones, categorías de análisis a partir de los esquemas que proponen. Los dispositivos seleccionados, que comenzarán a describirse en el próximo capítulo, fueron analizados, comparados y diferenciados en base a categorías inspiradas en dichos autores³³. Como podrá verse, en las tres intervenciones se evidencian estrategias que, a pesar de sus diferencias, todas ellas se orientan de acuerdo al paradigma de la igualdad de oportunidades, ofreciendo una formación en donde se deja entrever una apuesta a la lógica meritocrática. Asumiendo que las tres son intervenciones que no modifican directamente las relaciones del juego en el mercado de trabajo, ni tampoco las características de segregación de género que allí se presentan, los dispositivos se preguntan en torno a qué oportunidades pueden garantizar para que a mujeres y varones les resulte más justa la inserción laboral.

En este sentido, a pesar de que en un solo caso se incorpora una perspectiva de género de forma explícita, los tres dispositivos cuentan con percepciones acerca de las consecuencias de la división sexual del trabajo y de las normatividades de género en términos de injusticias que derivan en intervenciones diferentes. Los tres dispositivos se diferencian entre sí de acuerdo a si su concepción del género 1) enfatiza en la distribución de bienes materiales (que aspira a eliminar el género como patrón de desigualdad), 2) enfatiza en la revalorización de las identidades (que aspira a revertir la subordinación del status del género femenino respecto del masculino), o 3) busca enfatizar en ambas dimensiones a la vez. Estos abordajes de la intervención se plasman, entonces, en estrategias de acción diferentes: se busca borrar las diferencias de género para garantizar las mismas condiciones de formación (el caso de la Fundación), se busca compensar las desiguales condiciones de las mujeres a través de la discriminación positiva (el caso de la Escuelita), se busca reforzar el reconocimiento y valoración de cada una de las diferentes identidades de género (el caso del Taller).

De todos modos, cabe señalar también que los dispositivos seleccionados presentan diferencias en relación al tipo de institución en la que están asentadas. Como se verá a continuación, el campo de la Formación Profesional en la Argentina es heterogéneo en relación a su oferta educativa. En este sentido, como se verá en el análisis de los dispositivos, la diversidad del sistema de FP habilita, entre otras cosas,

³³ Adelantamos aquí que el modo en que se analizaron los dispositivos se basa en categorías “inspiradas” en los autores aquí desarrollados. Teniendo en cuenta que los esquemas analíticos propuestos tienen la intención de posibilitar un marco general para el análisis de las políticas públicas pensándolas desde una escala amplia, no hemos pretendido aplicar dichos esquemas de forma directa a nuestros casos específicos y mucho más acotados. Asumiendo esto, recuperamos de estos esquemas ciertas categorías que, en su combinación, nos permiten reconocer la especificidad de cada dispositivo.

a que los dispositivos desarrollen visiones diferentes y a veces contrastantes sobre la juventud, la inclusión laboral y los enfoques de género.

2.3. Política de Formación Profesional en Argentina: historia y actualidad

Lo que hasta aquí hemos llamado en términos genéricos “formación laboral” (todos aquellos dispositivos orientados a formar, orientar y acercar a los sujetos al trabajo³⁴), se encuentran incluidos, en parte, en lo que en Argentina se llama comúnmente Formación Profesional (FP).

Puede reconocerse que en la Argentina el campo de la FP es amplio y no se encuentra dirigido exclusivamente a jóvenes. Comprende generalmente cursos de formación en oficios y tareas laborales, del ámbito del trabajo manual y también profesional. Su duración es variable: puede extenderse desde cuatro meses hasta los dos años de duración. Se ofrecen desde distintos centros estatales o privados vinculados a los Ministerios de Educación y/o de Trabajo, sin certificación reconocida o que extienden una titulación oficial. Generalmente se exige, para su ingreso, el título de primaria completa. En este sentido, es una oferta formativa considerada histórica y colectivamente como un camino alternativo al nivel secundario (aunque esto ha ido cambiando en los últimos tiempos), que se orienta hacia la inserción laboral. La edad mínima de ingreso son los 16 años, siguiendo la normativa vigente en relación a la edad requerida para comenzar a trabajar³⁵.

2.3.1. La FP en cuatro momentos históricos

La heterogeneidad que se vislumbra en la oferta de FP se comprende mejor cuando se repasa su historia. Una serie de trabajos, de corte historiográfico, han abordado las transformaciones en materia de política

³⁴ En esta tesis hablamos de “formación laboral” en general, en tanto no todas las instituciones seleccionadas para esta investigación se reconocen dentro de la oferta formal de FP. Es posible establecer que la formación laboral incluye: 1) cursos y programas de formación laboral o en oficios que se brindan desde una gestión privada (en centros, institutos o empresas que brindan cursos sin reconocimiento oficial); 2) Cursos de capacitación que ofrecen las Organizaciones de la Sociedad Civil, que en el marco de sus acciones sociales brindan formación laboral a jóvenes u otras poblaciones, y que no extienden títulos oficiales; 3) Programas de formación que se ofrecen desde la órbita privada y estatal, ya sea a través de centros públicos o bajo convenios con otras organizaciones, con titulación oficial. Solo estos últimos se reconocen como los programas de FP en Argentina.

³⁵ En el año 2008, la nueva Ley sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (N° 26.390/08) elevó la edad mínima de admisión a esa edad (anteriormente eran los 14 años) (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2009).

educativa técnica y profesional, argumentando que las mismas han acompañado los procesos de expansión y crisis económicas así como del desarrollo tecnológico y productivo del país (Wiñar, 2010; 2001). También se ha argumentado que la educación técnico profesional no solamente actúa en sintonía y como respuesta a estos procesos. El análisis de recursos semánticos vinculados al trabajo (es decir, las valoraciones, convicciones y conceptos expresados colectivamente sobre lo laboral en determinado momento histórico) también constituyen elementos constitutivos del modo en que se erige y concibe la oferta educativa técnico-profesional (Oelsner, 2013).

Siguiendo a Jacinto (2015) sostenemos que existen determinadas “lógicas” en relación a tales políticas que deben pensarse históricamente y que actúan privilegiando determinadas acciones y concepciones sobre la formación y sus objetivos. De este modo, señalaremos a continuación cuatro momentos clave en la historia de la FP en donde es posible advertir diferentes lógicas desde las cuales tal política educativa se ha desarrollado. Apuntamos a vislumbrar el lugar ocupado por la FP en el sistema educativo en su conjunto, así como los objetivos que en cada momento histórico pretendió cumplir y el sujeto que imaginó en relación a los alcances de su formación. Reconocemos, entonces, un primer momento en donde la formación se orientó a capacitar en torno al “saber de los pobres”, un segundo momento que se orientó a capacitar y valorizar al “aprendiz” obrero, un tercer momento que se orientó a la formación para la “empleabilidad” y un cuarto y actual momento orientado hacia la formación continua y basada en los derechos.

Como primer momento, debemos ubicarnos en los comienzos del Siglo XX, en donde cobran relevancia interesantes debates políticos y pedagógicos en torno a la enseñanza de saberes prácticos y teóricos, y en torno a la formación en una ética del trabajo acorde al incipiente proceso de industrialización, sobre todo a partir de los años '30. Cabe señalar que la institucionalización de la formación profesional en el marco del programa educativo del país, es de aparición relativamente reciente y se encuentra vinculada a los debates, en esos tiempos, acerca de la importancia de la capacitación y profesionalización obrera, como así también a modelos pedagógicos vinculados a la Escuela Nueva (en respuesta a los modelos pedagógicos tradicionales) (Dussel y Pineau, 1995). Por supuesto, ya existía desde tiempos de la colonia una fase extensa de fenómenos y desarrollos que fueron consolidando sentidos acerca del trabajo, la profesión, los oficios, la educación. Particularmente, las concepciones en torno a la ética del trabajo desprendidas de la doctrina social de la Iglesia Católica, así como postulados de corte disciplinador en relación a los trabajadores por parte del empresariado -como señala Pronko (2003)- consolidaron las “premisas estructurales y mentales” (Oelsner, 2010) que, como condición de posibilidad, permitieron la emergencia de los debates en torno a la formación obrera.

En este período la oferta oficial para la formación profesional estaba compuesta por las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas profesionales para mujeres, que exigían para su ingreso haber aprobado hasta cuarto grado de la primaria o la totalidad del nivel, de acuerdo a la modalidad. Estas escuelas no permitían la continuación de estudios superiores, y ofrecían una formación de orientación técnica y práctica de alrededor de tres años. La política educativa en este período se orientaba a ofrecer cierta especialización a los sectores obreros y profesionalizar y legitimar los “saberes del pobre” (Dussel y Pineau, 1995).

Un segundo momento relevante en la historia de la FP comienza a tener lugar a partir de la creación de Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) en 1946, durante en Peronismo. Como plantean Dussel y Pineau (1995), el proceso de industrialización y tecnificación que se había ampliado y expandido, requería reorganizar la educación técnica y profesional. La creación de la CNAOP permitió sistematizar la oferta educativa y expandir su escala a nivel nacional. Esto pudo ser posible a partir del discurso y proyecto económico industrializador y la ampliación de los derechos de trabajadores en ese período. Se inaugura una nueva política educativa en relación a la formación técnico-profesional, sostenida por la necesidad de acompañar las transformaciones en los modos de organización del trabajo, las innovaciones tecnológicas y la expansión de la industria. Asimismo, de la mano de una concepción proteccionista del rol del Estado, se asumía que la formación de los trabajadores debía garantizarse por organismos públicos. Se buscaba valorizar la formación obrera y llevarla a un nivel de igualdad respecto a la educación tradicional, signada por el enciclopedismo.

De este modo, el nuevo sujeto “aprendiz” pasa a ser reconocido en su rol de alumno y futuro trabajador y se busca que este reconocimiento se extienda socialmente (Oelsner, 2010). Durante el Peronismo, se implementan novedosos programas de formación de aprendices, como las “misiones monotécnicas” (establecimientos de formación profesional itinerantes, que de algún modo continuaban la experiencia de las anteriores Escuelas de Artes y Oficios), las “escuelas fábrica” (que alternaban jornadas reducidas de trabajo con formación de medio turno), cursos de formación técnica para trabajadores y la “Universidad obrera”, completando así todos los niveles de forma articulada. En este período, los sindicatos y entidades empresariales se vuelven actores relevantes en la decisión de contenidos curriculares.

Cabe resaltar, como plantea Jacinto (2015), que la formación quedó así dividida entre aquella desarrollada bajo la lógica *productiva* (las modalidades de educación no formal ofrecidas bajo el ala de la CNAOP) y aquella desarrollada bajo la lógica *educativa* (la modalidad clásica de escuelas técnicas, dependiente de la Dirección General de Educación Técnica). En este punto, se argumenta que esta división contribuyó a consolidar una segmentación educativa, delineando circuitos diferenciados. No

obstante, se coincide en que la implementación de este sistema permitió incorporar sectores obreros a la educación en niveles en los cuales históricamente habían sido excluidos. En los años 60, después del derrocamiento de Perón y de la mano del período desarrollista, se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), que pretendió homogenizar ambos circuitos constituyendo un sistema nacional de formación técnica y profesional. La experiencia de las escuelas de formación técnica vinculadas a las fábricas desaparecen y se instala un tipo de formación más academicista, dirigida a estudiantes de nivel medio (y no a trabajadores). En este contexto, un hito significativo es la creación de Centros Nacionales de Formación Profesional fijos, con formación para jóvenes y adultos (Jacinto, 2015). Surgen así centros dependientes directamente del CONET y centros conveniados, mayoritariamente con sindicatos. Pero así como el nivel secundario técnico se vuelve más enciclopédico, la FP se consolida como formación marginal e informal, reduciéndose su duración (Gallart, 2003).

Un tercer momento, nos coloca en el marco de la reforma del sistema educativo y la sanción de la Ley Federal de Educación en los '90. A partir de ese momento, el CONET se disuelve y la FP se descentraliza (pasa a depender de cada jurisdicción provincial). La FP pasa a ocupar un lugar marginal en la agenda política educativa, acompañando una transformación de la estructura económica del país que apuntó en esos años a la apertura comercial y financiera, y la consecuente desindustrialización. Se abren durante este período discusiones en torno a los saberes pertinentes de cara a los nuevos procesos productivos, resaltando los nuevos requerimientos de formación en competencias, a partir de modelos flexibles y acordes a los cambios económicos. La política educativa en relación a la formación técnico profesional durante este período apuntó a fortalecer la formación privada, de medianas y grandes empresas y relegar la formación pública a la población con dificultades de empleo. El objetivo, para estas poblaciones, era mejorar su “empleabilidad”, originada en el déficit de capital humano. Estas concepciones atribuían a factores individuales los problemas de empleo y apuntaban a la capacitación laboral como forma de solucionarlos, sin considerar suficientemente factores macro-estructurales en relación al proceso económico recesivo del momento³⁶ (Levy y Guelman, 2005; Jacinto, 2008).

A lo largo de este período se consolida la segmentación al interior de la FP (Jacinto, 2015): por un lado, la oferta destinada a públicos de menores recursos con escasa o nula vinculación a las demandas del mercado de empleo; y por otro lado, ofertas de capacitación para trabajadores de mayor calificación que se ofrecen de forma privada de acuerdo a los requerimientos de las empresas. A su vez, se implementa un programa de formación denominado “Proyecto Joven”, que surge a raíz de críticas a la FP, en tanto

³⁶ Cabe señalar que el enfoque de la empleabilidad ha sido criticado en tanto desplaza el problema de la desocupación al orden de la responsabilidad individual, invisibilizando las posiciones diferenciales de las personas en el mercado de trabajo (Levy y Guelman, 2005). Sin embargo continúa siendo hoy la línea que orienta las políticas de empleo y de formación.

se cuestiona su oferta burocratizada, rígida y poco permeable a los cambios en los modos de organización del trabajo e innovación tecnológica. Se trató de un programa de formación para jóvenes - posteriormente muy cuestionado- en entidades de capacitación *ad hoc*, orientado a la demanda y sostenido por premisas vinculadas a discursos privatistas y de libre mercado que fueron señaladas por la agenda de organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial (Wiñar, 1997). El modelo de mercado adoptado se caracterizó por la subcontratación de cursos a centros privados y públicos, como así también ONGs, que comenzaron a constituirse en actores de relevancia para la política pública. Diversas investigaciones muestran que el impacto del programa en la inserción laboral de los/as jóvenes fue prácticamente nulo, debido al contexto de desempleo masivo de esos años (Jacinto, 2008).

Más adelante en el tiempo, durante el período de crisis económica de los años 2001 y 2002, las demandas a la FP se expanden a raíz del aumento del desempleo que lleva a muchas personas a querer ampliar sus niveles de formación. Los cursos de FP se constituyeron en parte de las contraprestaciones que debían asumir los beneficiarios de los planes sociales fuertemente expandidos en ese período (principalmente, el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados) gestionado por el Ministerio de Trabajo. De este modo, como plantea Jacinto (2015), a las lógicas *educativa* y *productiva* que atravesaban ya la política de educación técnico-profesional, se suma una nueva lógica de tipo *social*, promovida por las llamadas *políticas activas de empleo*, que apuntan a facilitar la (re)inserción laboral de los desocupados y de poblaciones específicas como jóvenes, mujeres, migrantes.

Cabe señalar que estas políticas se enmarcaron en nuevas concepciones de la protección social (Castel, 2004) que buscaron integrar estrategias orientadas a apoyar a los individuos en el manejo que realizan de sus riesgos, garantizando una subsistencia mínima para aquellos excluidos de las relaciones salariales, a través de la transferencia de ingresos condicionada. Desde este marco, los beneficiarios de estos subsidios debían cumplir requisitos mínimos, siendo la formación profesional una de las alternativas de contraprestación. Las políticas activas de empleo se constituyeron como una salida propuesta desde la política social ante el desequilibrio que supone el desempleo, exigiendo una posición activa y autogestionada por parte de los sujetos en la configuración de sus propias trayectorias vitales, no sin asumir la responsabilidad que le cabe al Estado en la garantía de una mínima inclusión para toda su ciudadanía. Como plantea Dubet (2013), se trata de una concepción de la política social cuya matriz de fundamentación se extiende hasta nuestros días. La política educativa detrás de la formación técnico profesional, orientada hacia la empleabilidad, se sostiene en estas concepciones e integra objetivos de contención social, con aquellos puramente educativos y basado en los requerimientos del sector productivo.

El cuarto y último momento, que plantea un nuevo clivaje en la historia de la FP, surge a partir de la reactivación económica del año 2003, en donde se plantea una nueva mirada en torno a la formación de trabajadores, ya sea que estén empleados o desocupados. Durante este período, como vimos en el primer capítulo, la instauración de un modelo económico basado en la generación de empleo como así también en la recuperación del rol de Estado, posibilitó el mejoramiento general de indicadores laborales y sociales. El crecimiento económico junto a la mayor inversión social, permitieron recuperar la capacidad productiva del país, así como aumentar el requerimiento de trabajadores calificados. Esto se acompañó con legislaciones tendientes a proteger los derechos laborales y sociales, planteando una nueva concepción de la protección social, basada en los derechos educativos y de empleo. La agenda de los organismos internacionales ya venía marcando lineamientos en el mismo sentido³⁷. Como plantea Jacinto (2015), nuevas regulaciones implementadas por los ministerios de educación y de trabajo cambiaron marcadamente el panorama de desinversión y abandono de la FP, y contribuyeron a una nueva etapa de su institucionalización. La sanción de la Ley de Educación Técnico-profesional (ETP) (26.058) en el 2005 se constituyó en un momento bisagra, en tanto permitió su regulación, reordenamiento y un impulso significativo a partir de un mayor financiamiento e inversión (destinándose el 0,2% del presupuesto anual a dicho nivel). La educación técnico-profesional se reconoce, en este marco, como una instancia a “recuperar” y poner otra vez en marcha a partir de un mayor financiamiento.

“Es un día muy importante porque el proceso de exclusión social también tiene sus fundamentos, sus basamentos, en la imposibilidad de formar a nuestros jóvenes dándoles un oficio, una integración clara a todo el proceso de crecimiento de un capitalismo social, de crecimiento de un proceso industrial, de crecimiento global de la economía en todas las facetas que hacen a la construcción de un proyecto nacional que contenga a todos los argentinos. Espero que nunca más se piense que la Argentina puede ser meramente un país de servicios. Dios quiera que las escuelas que conocimos de chicos, que eran de artes y oficios, después escuelas técnicas, que tantas satisfacciones nos dieron a los argentinos, puedan rápidamente ser puestas en marcha” (Discurso del ex Presidente Argentino Néstor Kirchner en el acto de promulgación de la Ley de ETP N° 26058, 8 de septiembre 2005).

La Ley de ETP estableció que el Consejo Federal de Cultura y Educación es quién aprueba los criterios básicos y parámetros mínimos de la oferta de FP, que se implementa bajo la gestión de las distintas jurisdicciones, contribuyendo a garantizar estándares de calidad de la formación que se brinda. Se crea el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) para aplicar y garantizar el cumplimiento de esta Ley, que crea el catálogo de títulos de especialidades de formación ofrecidas por los Centros. El INET es quien registra a las Instituciones de FP que están habilitadas para emitir títulos y certificaciones de educación técnico-profesional y son quienes perciben financiamiento (a través del Registro Federal de

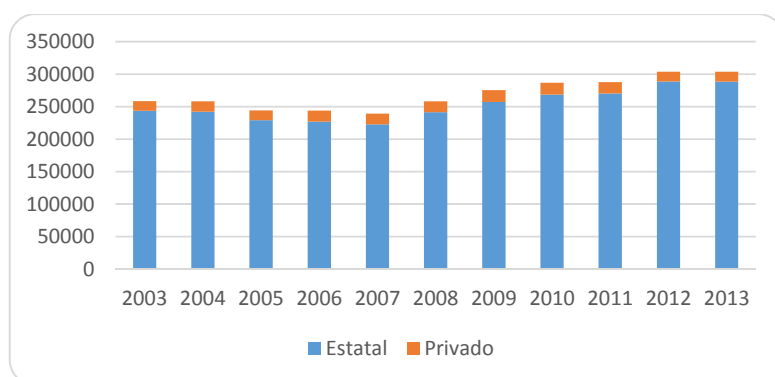
³⁷ En el año 1989, la UNESCO organizó la Primera Convención sobre Educación Técnica y Profesional y en 1999 el Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional, del cual se derivaron las Recomendaciones Revisadas 2001 para la ETP (UNESCO, 2001), que postulan su carácter decisivo en el marco del proceso educativo, y promueven el diálogo público-privado en la gestión de una política permanente y coordinada destinada a tal fin.

Instituciones de Educación Técnico Profesional -RFIETP). Sin embargo, no todos los centros de FP están en ese registro, ya que el INET considera que algunos centros brindan capacitación bajo la lógica de la contención social, y no se ajustan a los estándares de la formación técnica y profesional (Jacinto, 2015)³⁸.

La creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional permitió financiar equipamiento, capacitación y el acondicionamiento de los centros. El reordenamiento y la reconstrucción de la Educación Técnico-Profesional permitieron una importante transferencia de recursos hacia la modalidad, permitiendo el incremento de la matrícula, tanto en los establecimientos del nivel secundario (25,2% entre 2003 y 2013) como en las tecnicaturas superiores (44% en el mismo período) y los Centros de Formación Profesional (17,3%).

Se cuenta actualmente con 1.232 unidades educativas de FP inscriptas en el Registro Federal (RFIETP); el 92% de ellas, de gestión pública (INET, 2014). Muchas de estas instituciones percibieron Planes de Mejora Institucionales que permitieron la inversión en estrategias diseñadas por cada cuerpo directivo en función de las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los establecimientos a su cargo. En 2014 se habían puesto en marcha 18.000 Planes de Mejora en todos los niveles de enseñanza de la educación técnico-profesional (INET, 2014), financiados por el Fondo Nacional para la ETP. La mitad de ellos fue destinada a refacciones integrales y de acondicionamiento edilicio, y mejora de las condiciones de seguridad e higiene en laboratorios y talleres. El resto de los proyectos se divide entre adquisición de equipamiento, provisión de bibliotecas especializadas, gastos de transporte estudiantil y mochilas técnicas, entre otros rubros.

Gráfico 3: Alumnos matriculados en FP, años 2003 a 2013, por modalidad de gestión. Total país.

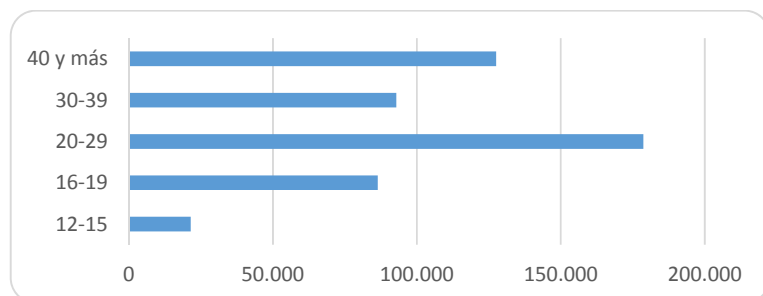


Fuente: DINIECE-MEN para INET, 2003-2013 (Solo instituciones ingresadas al RFIETP)

³⁸ Por ese motivo, las estadísticas ofrecidas por DINIECE-MEN y por INET en ocasiones difieren porque computan de distinta manera la cantidad de unidades educativas y de alumnos de FP. Asimismo, puede evidenciarse una diferenciación en relación a la inversión en infraestructura y en la calidad docente entre los centros incluidos en el RFIETP y los que no lo están.

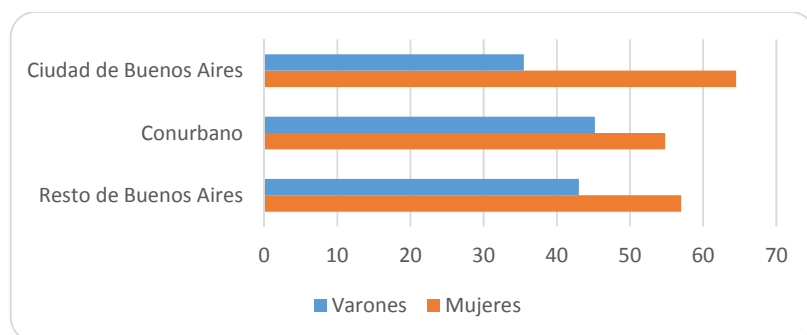
Cabe destacar el peso relevante de los/as jóvenes en esta matrícula: los alumnos varones y mujeres menores de 30 años alcanzan el 56,5% del total. Asimismo, se destaca que del total de la matrícula en FP en el país (jóvenes y adultos), el 60,1% son mujeres (siendo mayor este porcentaje en el caso de la Ciudad de Buenos Aires: 64,5%)³⁹ (DINIECE, 2014).

Gráfico 4: Alumnos matriculados en FP, por grupos de edad. Año 2014. Total país.



Fuente: DINIECE-MEN, Relevamiento Anual 2014 (Todas las instituciones de FP)

Gráfico 5: Alumnos matriculados en FP, por sexo. Año 2014. CABA, Conurbano y Resto de Buenos Aires



Fuente: DINIECE-MEN, Relevamiento Anual 2014 (Todas las instituciones de FP)

2.3.2. Las lógicas de la FP en la actualidad

El sistema de Formación Profesional en la Argentina se caracteriza por su heterogeneidad y diversidad. La FP de cada provincia depende de las Direcciones de Formación Profesional dependientes de los

³⁹ Cabe señalar que no es posible diferenciar por género la cantidad de jóvenes menores de 30 años. Edad y género no son variables posibles de cruzar en los procesamientos estadísticos que realiza la DINIECE-MEN. Esto es así porque el mismo cuestionario del cual se desprenden los datos (Relevamiento Anual), no permite esta posibilidad, de acuerdo a las consultas realizadas en dicho servicio.

Ministerios de Educación provinciales, pero existen también centros de FP estructurados desde las áreas educativas de Municipios locales. A nivel provincial, la política de FP está regulada por las leyes que organizan la educación en cada provincia, encuadradas bajo la Ley de ETP. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, la FP se regula a través de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (año 2007) y la mencionada Ley de ETP N° 26.058 (año 2005). La oferta de FP se ofrece en una variedad de establecimientos educativos: no solamente existen centros que “pertenecen” a los Ministerios provinciales, sino que además, se encuadran dentro de su órbita centros formativos privados que perciben algún tipo de financiamiento estatal, o centros de FP gestionados por organizaciones de la Sociedad Civil, sindicatos, organizaciones populares, etc., en convenio con los Ministerios. En este período, los sindicatos, la sociedad civil y los movimientos sociales han ganado presencia como actores asociados a estas políticas. El Estado desarrolla y promueve estrategias diversas, marcando un escenario propicio para la oferta de FP, que le ha permitido expandirse en su alcance, pero a la vez ampliar la heterogeneidad de sus instituciones y acciones. Por eso, la oferta de FP bajo el ala de los Ministerios de Educación, como plantea Gallart (2003), es solo la “punta de iceberg” de la formación laboral en su conjunto, que también se ofrece en instituciones no acreditadas oficialmente, de las cual se carece de información estadística.

El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) también se ha vuelto un actor relevante en materia de FP, al crear el Sistema Nacional de Formación Continua que fortalece la oferta de capacitación, sobre todo aquella en estrecha vinculación al mercado de empleo (la ofrecida por sindicatos y cámaras empresarias). También, gracias al antecedente en su gestión del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, continúa cumpliendo un rol significativo en la promoción de capacitación laboral a desocupados y beneficiarios de programas de promoción del empleo. La formación profesional es una de las líneas de acciones estratégicas de este Ministerio, como se establece en el Plan Estratégico Argentina 2020 (MTEySS, 2014).

A través de la consolidación del Sistema Nacional de Formación Continua, el Ministerio de Trabajo tiene, actualmente, varias líneas de ofrecimiento de capacitación a trabajadores y desocupados. En primer lugar, una acción principal es el fortalecimiento de instituciones educativas de Formación Profesional (que dependen de las estructuras de los Ministerios provinciales), brindándoles asistencia técnica, asesoramiento para certificar normas de calidad, formación de docentes, y financiamiento monetario, tanto a las instituciones, como a los egresados que presentan proyectos de empleo independiente. En segundo lugar, ofrece programas de certificación de competencias a trabajadores empleados en determinados sectores de actividad. La operatoria se realiza siempre a partir de convenios entre el MTEySS y las instituciones educativas de FP (ya sean Centros de FP provinciales, sindicales,

dependientes de cámaras empresarias o centros formativos de organizaciones populares), a través de acuerdos sectoriales o a través de acuerdos específicos enmarcados en programas de promoción del empleo. Las oficinas de Empleo locales dependientes del MTEySS son quienes brindan la información acerca de la FP a nivel local al público en general, y principalmente a los beneficiarios de programas de Promoción del Empleo.

Desde este marco, específicamente como respuesta a la problemática ocupacional de jóvenes, el MTEySS ha implementado diferentes estrategias, no solo para hacer frente al desempleo, sino además, para que jóvenes ocupados en la informalidad accedan a trabajos protegidos y estables. Jacinto (2010) señala que puede reconocerse, en el presente, una mirada más sistémica de la política pública al problema de la inserción ocupacional juvenil, que ahora requiere de acciones diversas. Este es, por ejemplo, el caso del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”, dirigido a jóvenes desempleados, que incluye un abanico amplio de acciones (orientación socio-laboral, la terminalidad y certificación de estudios secundarios y primarios, la formación laboral y las prácticas profesionalizantes en espacios de trabajo) con el fin de promover la socialización laboral de los jóvenes. Dicho programa, a través de las Oficinas de Empleo locales, articula con Centros de FP, derivando beneficiarios/as a diferentes cursos. Si bien tal programa no abandona por completo la apuesta hacia la empleabilidad de los/as jóvenes (Adamini y Brown, 2016), se reconoce también una perspectiva centrada en el derecho educativo, así como estrategias de mayor articulación con el mundo productivo.

Así, en la actualidad, las lógicas que atraviesan la política de formación técnico profesional integran el desafío de la promoción social, junto a objetivos de formación profesional y personal, y de mejoramiento de la productividad de la economía nacional y local. Estos objetivos, como observa Jacinto (2015), se reconocen en las mismas definiciones de la política⁴⁰ y, a diferencia de los años '90, en este periodo cobra relevancia la concepción de la ampliación de derechos detrás de tal política. La educación técnico-profesional se concibe como un derecho en relación a la formación y al reconocimiento de saberes para todos los ciudadanos, y está orientada a la formación científica, técnica y tecnológica, así como ética, humanística y ciudadana. La Ley de ETP contribuyó entonces, no solamente a ampliar el financiamiento del nivel, sino a integrar distintos niveles de formación en un sistema, que se desarrolle institucionalmente de forma permanente.

La Educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo

⁴⁰ “La formación profesional es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite *compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local*. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal” (Art. 17, Ley ETP; subrayado de Jacinto, 2015).

profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica (Art. 3, Ley ETP).

A nivel de las instituciones de formación laboral en concreto, Claudia Jacinto (2010) señaló que es posible reconocer la convivencia de 3 modelos distintos: a) Modelo con participación de actores sociales del trabajo (sindicatos, empresas); b) Modelo con anclaje territorial/ religioso / ONG; c) Modelo escolar puro.

El modelo a) remite a centros de FP conveniados, vinculados o pertenecientes a actores del mundo laboral. Principalmente este modelo está compuesto por centros gestionados por sindicatos o cámaras empresarias. Generalmente en estos centros se perciben los financiamientos y asesoramientos del Ministerio de Educación (a través del INET) y/o del Ministerio de Trabajo (por sus Sistema de Formación Continua). Se incluyen en este modelo centros vinculados o pertenecientes a empresas que no ofrecen acreditación oficial. El modelo b) refiere a centros de FP conveniados con organizaciones de la sociedad civil que apuntan principalmente a brindar formación laboral a sectores con dificultades en su inserción. No todos estos centros integran los Registros de Instituciones del INET y, por lo tanto han recibido financiamientos desde los Planes de Mejora. Algunos de estos centros, a través de convenios específicos, reciben apoyo por parte del Ministerio de Trabajo en el marco de sus programas de Promoción del Empleo, destinados a trabajadores adultos y jóvenes desocupados. Asimismo, algunos de estos centros reciben financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social, a través de líneas específicas para sectores en vulnerabilidad (como financiamiento para brindar alimentación a alumnos y alumnas). Por último, el modelo c) remite a la oferta de servicios educativos brindados por la jurisdicción correspondiente, o también como acciones propias de los Municipios. Como se mencionó, muchos de estos centros integran los registros del INET.

De este modo, puede reconocerse una gran heterogeneidad desde un nivel micro en relación a las características de los Centros de FP, sus diseños curriculares y calidad de la formación. Las instituciones de formación laboral seleccionadas para esta tesis responden a distintas agencias institucionales de la FP: una ONG que ofrece programa de capacitación laboral sin acreditación oficial; un programa de formación sectorial del Ministerio de Trabajo (ambos incluidos en el modelo a) y un Centro de FP tradicional “conveniado” (incluido en el modelo b). Pero a su vez, como veremos, cada uno de estos programas se ubica de distinto modo respecto a la cuestión de género. La temática de género se ha ido incorporando de manera muy incipiente en las políticas educativas de formación técnico-profesional, primando, por el contrario, una lógica sexista y vinculada a la división sexual del trabajo.

Puede señalarse que, actualmente, la formación laboral remite a un modelo de protección social que se orienta hacia sujetos de derecho en términos educativos y laborales. En investigaciones anteriores que hemos ya mencionado (Jacinto y Millenaar, 2013; 2012; 2010), se ha podido mostrar que ciertos

dispositivos de formación laboral contribuyen a facilitar la inserción laboral juvenil, principalmente cuando logran sumarse al título secundario, permitiéndoles a los/as jóvenes acceder a puestos de trabajo formales y estables. Esto resulta significativo entre aquellos que provienen de hogares con menores recursos (grupo que, como se ha visto, es al que más le cuesta “hacer valer” su titulación). Se ha argumentado que el capital educativo incorporado mejora la posición relativa de los/as jóvenes en el “efecto fila” por los puestos laborales disponibles. Por supuesto, con esta acción no se modifica el condicionante estructural, producto de la segmentación del mercado de trabajo. No obstante, las experiencias de formación laboral inciden en los/as jóvenes, en muchos sentidos: en la orientación vocacional y disposición laboral, en la revalorización de los propios saberes, en la consolidación de una identidad profesional, en la adquisición de mayor autonomía y la conformación de un proyecto propio (esto último, principalmente en las jóvenes mujeres). Estas incidencias varían de acuerdo a las trayectorias de los y las jóvenes (constatándose experiencias disímiles en relación al género, como hemos visto en el anterior capítulo), pero además varían de acuerdo a las características de las instituciones que imparten la formación (Jacinto y Millenaar, 2009).

En síntesis, cabe enfatizar que la dimensión institucional es un elemento fundamental en el análisis de género de la experiencia de varones y mujeres en relación a la formación e inserción laboral. El modo en que los dispositivos de FP conciben la problemática de género orientará el ofrecimiento de sus cursos, su diseño curricular, los contenidos que se enseñan, los saberes que allí se movilizan y el tratamiento que se les da a varones y mujeres. Vale señalar que, dada la heterogeneidad propia del sistema de FP, como así también los avances en materia de incorporación del enfoque de género en las políticas (así como los debates no saldados), los códigos de género que se promueven en dichos centros varían desde aquellos más tradicionales y conservadores, hacia otros más críticos. En esta tesis, hemos seleccionado dispositivos de FP que manifiestan compartir y desplegar diferentes códigos de género.

Capítulo 3. Abordaje metodológico

El presente capítulo reconstruiremos las decisiones metodológicas involucradas, tanto en relación a la selección de casos y recolección de datos, como también en relación a las estrategias de análisis y construcción de categorías. Para ello, comenzaremos señalando las bases epistemológicas que guían el diseño metodológico de la investigación, enmarcadas dentro del paradigma hermenéutico de las ciencias sociales y, particularmente, la Teoría Fundamentada en los Datos (*Grounded Theory*).

En la recapitulación de los pasos de investigación y las decisiones metodológicas involucradas, se señalan los criterios optados para la elección de las instituciones de formación laboral, como así también para la selección de docentes, directivos y los y las jóvenes entrevistados/as. Se explicita qué técnicas de recolección de datos se implementaron, con qué contenidos se diseñaron los instrumentos y el modo en que se desarrolló el trabajo de campo en sus diferentes etapas. Asimismo, se señalan las estrategias implementadas en el momento del procesamiento y en la construcción de categorías, señalando la hipótesis de trabajo con la cual se desarrolló la investigación.

La estrategia analítica de la tesis, en el caso de las dinámicas institucionales y de abordajes de género de los dispositivos, buscó no solo identificar los objetivos y acciones explicitados por los centros de formación laboral, sino también analizar los argumentos discursivos compartidos por los actores pertenecientes a dichas instituciones. En el caso de los y las jóvenes egresados/as, la estrategia analítica se orientó a la reconstrucción de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes varones y mujeres desde el método biográfico. En este sentido, explicitaremos de qué forma las trayectorias fueron agrupadas buscando resaltar aspectos centrales, en términos de los recorridos educativo-laborales, como en relación a las identificaciones de género y procesos de movilidad laboral y subjetivación en el marco de la participación en los dispositivos.

El capítulo incluye también información descriptiva en torno a los dispositivos seleccionados para la investigación (sus características generales, agencias de las que dependen, objetivos, programas y alcances), como así también en torno a los y las jóvenes entrevistados/as (edades, niveles educativos de ellos/as y sus padres, situación laboral, si cuentan o no con hijos y a qué dispositivo asistieron).

3.1. Fundamentos epistemológicos y diseño metodológico

Se ha postulado que en las ciencias sociales existe una falsa antinomia entre el conocimiento objetivista y subjetivista de la realidad social. El primero, busca captar la dimensión material y estructural que determina la distribución (desigual) de capitales –ya sean económicos, educativos, culturales o simbólicos, desde el lenguaje de Bourdieu-. El segundo, busca captar las formas cognitivas y simbólicas desarrolladas e interiorizadas por los actores sociales, a partir de las cuales construyen sus prácticas que orientan y organizan su cotidianeidad. La antinomia entre estas formas del conocimiento de lo social, señalada por Bourdieu y Wacquant, permite reconocer que el mundo social no puede comprenderse ni únicamente a través de un estructuralismo mecánico que pierde de vista a los agentes, ni tampoco únicamente a través un individualismo teleológico que solo reconoce a los sujetos y a sus prácticas a partir de una racionalidad inmanente a ellas, desinscriptas de todo condicionamiento social (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Bourdieu y Wacquant (2005) también señalan una falsa antinomia entre el abordaje teórico y empírico, en el sentido en que siempre, en toda investigación, se encuentran implícitas categorías conceptuales con las cuales se interpreta la realidad que se investiga, y al mismo tiempo es la realidad la que interpela a los recursos teóricos con los que se cuenta. En el debate local, Ruth Sautú (2009) señala que “todo es teoría” cuando se trata de precisar los pasos, componentes y dimensiones de la investigación social. Las falsas antinomias entre las categorías subjetivo/objetivo, teoría/mundo empírico y discurso/práctica, lleva a proponer que el actual contexto investigativo puede leerse como uno “post-empirista” en donde se disuelven estas categorías en la tarea de la ciencia social, entendida como un camino en el cual confluyen múltiples estrategias, abordajes y herramientas (Scribano, 2008).

En los capítulos precedentes pudimos establecer los abordajes teóricos desde los cuales nos hemos problematizado en torno a las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes varones y mujeres que hemos investigado. Hemos incluido el conocimiento consensuado académicamente acerca de las regularidades objetivas que se establecen, desde enfoques estadísticos, en relación a los y las jóvenes de sectores populares en Argentina (principalmente referido a aquellos elementos que hacen a sus procesos de desigualdad). Asimismo, se ha debatido en torno a dichas problematizaciones, asumiendo que las estructuras objetivas que se constituyen en los condicionamientos de la vida social se comprenden a partir de su relación intrínseca con los esquemas mentales y corporales que se constituyen en los patrones simbólicos de las prácticas y discursos de los sujetos.

El estudio de trayectorias es un modo de abordaje fructífero que coloca en el centro el trayecto biográfico, entendiendo tanto los condicionamientos estructurales de los sujetos como las significaciones que

otorgan a sus decisiones y recorridos. En este sentido, la estrategia investigativa adoptada se centra en la voz y experiencias de los sujetos, que son enmarcadas y comprendidas en relación a los condicionamientos objetivos establecidos por la investigación social.

Desde el aporte de la literatura feminista, hemos señalado que el enfoque de género deviene en una estrategia de revisión crítica y abordaje en torno a cómo se producen, utilizan y cambian los significados de los cuerpos sexuados. En el estudio de trayectorias, este enfoque implica comprender el orden estructural y también simbólico de género que organiza y da forma a los procesos de entrada al mundo de trabajo, al mismo tiempo en que también busca recuperar las subjetividades que de múltiples maneras se vinculan a dicha organización estructural y simbólica.

Asimismo, el modo en que los dispositivos de formación laboral conciben la problemática de género, orienta el ofrecimiento de sus cursos, su diseño curricular, los contenidos que se enseñan, los saberes que allí se movilizan y el tratamiento que se les da a varones y mujeres. Por eso, la estrategia investigativa se complementa con la comprensión de las dinámicas de género de las instituciones formativas que pueden reconocerse en su propia lógica interna, a la vez que siempre dialogan con las normatividades de género hegemónicas.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la estrategia investigativa de la presente tesis ha procurado comprender la configuración de trayectorias educativo-laborales de jóvenes varones y mujeres desde un enfoque de género, como así también sus encuentros con dinámicas institucionales en los centros de formación analizados, que operan también a partir de códigos de género. El acceso a estos procesos en el marco de ciertas normatividades, ha sido a partir de las voces y prácticas de los y las jóvenes, como así también de los actores institucionales de los centros de formación. De esta manera, las premisas epistemológicas de la tesis se fundan en el objetivo de comprender las prácticas y sentidos de los y las jóvenes y las instituciones, en un contexto social específico. Comprender la realidad supone *interpretar* los significados y experiencias de los sujetos e instituciones de análisis de forma situada, de acuerdo a la tradición hermenéutica de la investigación social.

Como plantea Vasilachis de Gialdino (2009), en las ciencias sociales se reconoce la coexistencia de diferentes paradigmas que sustentan las bases epistemológicas de la investigación social: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo. Este último se reconoce como una línea de tradición de importancia en la sociología y las ciencias sociales en general, y que se remonta a autores de referencia como Max Weber y Wilhelm Dilthey, ya a principios del Siglo XX. Deriva de la tradición hermenéutica de las ciencias humanas, que hace referencia a la interpretación profunda del objeto de estudio, involucrando una relación compleja ente sujeto interpretador y objeto interpretado (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Desde esta tradición, lo propio de las ciencias sociales es la comprensión del sentido de

la acción social. La acción social puede ser comprendida si se *interpreta* el sentido que se enlaza a ella. Esos signos sensibles de las acciones humanas pueden verse encarnados en las prácticas, discursos, instituciones, productos del trabajo, documentos y muchas otras esferas y producciones de los sujetos en la vida social.

La comprensión de los significados exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento (Vasilachis de Gialdino, 2009). En este sentido, la investigación social desde el paradigma interpretativo se enfrenta a una doble hermenéutica: la comprensión en un primer orden de los significados otorgados a los actos por los sujetos de la realidad social, y la reinterpretación en un segundo orden que realiza el investigador desde un marco teórico y conceptual de esos sistemas de significación. Para Vasilachis de Gialdino, cualquier tipo de comprensión reflexiva debe suponer la comprensión del participante. Su aporte en relación a una *epistemología del sujeto conocido*, propone que las voces de los sujetos (que ya no pueden ser considerados “objetos de estudio”) se reflejen en los textos de investigación y no se desdibujen y opaquen a partir de la traducción conceptual que realiza el investigador. Como hemos hecho mención en el capítulo 1, el enfoque biográfico se desprende de esta línea epistemológica, que se basa en la importancia de investigar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores, principalmente a través de sus relatos, narraciones y reflexiones.

Esta tesis se enmarca en el paradigma interpretativo desde esta perspectiva, pero, como hemos hecho mención, recuperamos el aporte de Bourdieu en relación a su *estructuralismo constructivista* (Bonnewitz, 2006), que aboga por un diálogo imbricado con los abordajes estructurales que señalan aspectos objetivos al problema al que nos estamos refiriendo. Estos aspectos objetivos no solo existen a nivel material y económico, sino también a nivel simbólico, en el sentido de constituirse en esquemas normativos duraderos, que orientan las prácticas y las representaciones de los sujetos (aunque nunca las determinan totalmente). Las normatividades de género se erigen como una matriz de inteligibilidad de las prácticas y discursos en este sentido. Por lo tanto, la tesis asume el intento de comprender la perspectiva de los actores en el marco de un contexto histórico específico que presenta, para los sujetos, determinados condicionamientos sociales como así también mediaciones institucionales diversas.

Debe decirse que el diseño de investigación cualitativo de las ciencias sociales no sigue un único criterio y se reconoce en una variedad de escuelas y enfoques amplia (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). No obstante, pueden señalarse tres características fundamentales. La primera, como venimos diciendo, es que se basa en una posición epistemológica interpretativa, en el sentido en que se interesa por las formas en que el mundo social es interpretado, experimentado y producido y se otorgan prioridad a la posibilidad de captar la voz de los actores(sean ellos individuos como así también instituciones) y sus significaciones. La segunda es que hace uso de métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social,

siendo la investigación cualitativa inductiva, multimetódica y reflexiva. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. La tercera es que la estrategia de análisis de esos datos primarios generados, se basa en la descripción, comprensión y comparación entre ellos, vinculando esas operaciones al contexto social e histórico en el que esos datos fueron producidos. Se busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas en los datos, procurando que los casos individuales se reconozcan significativos en el contexto de la teoría (Vasilachis de Gialdino, 2006). Siguiendo este planteo, la presente tesis se basa en un *diseño metodológico cualitativo* porque permite centrarse en las perspectivas subjetivas, experiencias e interacciones con las instituciones, de forma situada (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Dentro de los diseños metodológicos cualitativos, esta tesis se ha orientado en función de la Teoría Fundamentada en los Datos, en donde cobra relevancia la generación de datos, como así también las estrategias empleadas para su interpretación, que posibilitan el desarrollo de teoría. Este tipo de diseño metodológico ha sido guía las diversas etapas de la investigación: en la conformación de criterios teóricos para seleccionar a los y las jóvenes y los y las docentes entrevistados; en la estrategia de la comparación constante, teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en dos etapas, como se explicará más adelante; en el proceso de codificación del material empírico recolectado y en su interpretación; en la construcción de categorías; y en el criterio de saturación de casos⁴¹.

3.2. La investigación

3.2.1. *Objetivos de investigación, y su marco temporal y geográfico*

⁴¹ La Teoría Fundamentada en los Datos (Glaser y Strauss, 1967) involucra determinados pasos. En primer lugar, la recolección de datos supone, previamente, el desarrollo de un muestreo teórico. Generalmente, este tipo de diseño metodológico prioriza la entrevista en profundidad, aunque pueden utilizarse otras técnicas como la observación o el análisis de documentos. En segundo lugar, una vez efectuado el campo, se pasa a la instancia de la codificación. Esto consiste en comparar la información obtenida, encontrar relaciones entre ella y etiquetarlas a partir de categorías construidas por el investigador (de acuerdo a la información de campo, y también de las lecturas teóricas previas y durante el proceso de investigación). Nueva recolección de datos primarios, así como su proceso de codificación, permiten comparar los nuevos datos que se obtienen con las categorías ya construidas. Este proceso, desde la Teoría Fundamentada, se denomina comparación constante (Soneira, 2006). En tercer lugar, se procede a la formulación de categorías, y sus propiedades, que contribuyen a la generación de hipótesis, basadas en el trabajo analítico interpretativo. Cuando el nuevo trabajo de campo y los nuevos datos obtenidos no agregan información en relación a estas categorías centrales y sus relaciones con otras categorías, se llega a una situación de saturación. Este tipo de diseño metodológico encuentra un soporte muy valioso para la etapa de procesamiento e estrategia analítica a través del software ATLAS ti. Dicho software fue diseñado para responder a los criterios y pasos recomendados por la propuesta de la Teoría Fundamentada.

Como se ha planteado en la introducción, la presente tesis ha tenido el *objetivo general de analizar y comparar, en clave de género, las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de bajo estrato socio-económico, que participaron y egresaron de dispositivos de formación para el trabajo.*

Sus objetivos específicos incluyeron: 1) analizar las trayectorias de los y las jóvenes para comprender el papel que cumplen las identificaciones de género en ellas; 2) examinar con qué enfoque de género actúan los dispositivos y que estrategias de intervención despliegan; 3) reconocer y analizar los sentidos que adquieren estas experiencias formativas para los y las jóvenes en el marco de sus trayectorias educativo-laborales, considerando los procesos de movilidad laboral y subjetivación a los que dan lugar.

Estos objetivos de investigación se enmarcan en un determinado *tiempo histórico y lugar geográfico*: la investigación se desarrolló entre los años 2007 y 2014, en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Como se ha señalado en el capítulo anterior, la Ley de ETP sancionada en el 2005 marcó el inicio de reestructuraciones y nuevas inversiones en el área de la educación técnico-profesional. Esto implicó una revitalización de su oferta formativa, al mismo tiempo en que socialmente continuó exigiéndosele un rol de mediación en su posibilidad de facilitar la inserción laboral de la población con problemas de empleo. La formación laboral, en este sentido, se vio demandada por la problemática de la desocupación y calidad del empleo juvenil. En el caso de las jurisdicciones de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, en ambas se llevó adelante un reposicionamiento de la educación técnico-profesional, que se orientó a apoyar y fortalecer las instituciones formativas (a pesar de que en el período de la tesis las jurisdicciones se gestionaron desde gobiernos de dos partidos políticos distintos). Los dispositivos y los y las jóvenes analizados en esta investigación se ubican temporal y geográficamente en este marco político planteado a nivel nacional, como así también a nivel jurisdiccional⁴².

Asimismo, es importante destacar el peso en sus acciones de las Organizaciones No Gubernamentales, que en muchos casos, brindan capacitación laboral a la población. Si bien no se cuentan con datos sobre la cantidad existente, se coincide en señalar un importante crecimiento de estas organizaciones en los últimos años, que a su vez se relacionan con los organismos gubernamentales, a partir de acuerdos de

⁴² Cabe señalar que, en la provincia de Buenos Aires, el área de Formación Profesional depende de la Dirección Provincial de Educación Técnico-Profesional, dependiente a su vez del Dirección de Gestión Pedagógica. De la Dirección Provincial de ETP también depende la Educación Técnica, Educación Agraria y el área de Promoción y Desarrollo. Previamente a la sanción de la Ley de ETP, la formación profesional se ubicaba bajo el paraguas de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Actualmente cuenta con 311 Centro de FP: 113 "puros" y 198 "conveniados", en el conjunto de la provincia (DETP, 2014). Por su parte, en la Ciudad de Buenos Aires la Formación Profesional depende de la Gerencia Operativa de Educación y Trabajo, de la cual también depende la Educación No Formal, y programas especiales de vinculación entre la escuela y el trabajo. Dicha Gerencia depende de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. Cuenta con 52 Centros de FP, 9 de gestión estatal puramente y 26 "conveniados" con organizaciones sindicales, empresariales o de la sociedad civil y 17 sin financiamiento estatal (GOET, 2013). En ambas jurisdicciones la cantidad de centros de FP fue aumentando en los últimos años, tendencia que se dio en todo el país (ver gráfico del capítulo 2). En el año 2014, la matrícula general en FP (solo en centros incorporados al RFIETP) alcanzaba en la Ciudad de Buenos Aires 25.574 alumnos/as y en el conurbano bonaerense 62.927 alumnos/as, lo que hace un total de 88.503 en la región del AMBA (DINIECE-RA, 2014).

cogestión. Esta dinámica ha sido trabajada desde el espacio académico, señalando el debate que instalan en torno al papel de la gestión pública no estatal (Bresser Pereira y Cunill Grau, 1998).

3.2.2. Los pasos de la investigación y las decisiones metodológicas

A continuación, explicitaremos las decisiones metodológicas tomadas a lo largo del proceso investigativo de esta tesis, que surgieron en función del modo en que se fueron construyendo los objetivos de investigación y que dieron lugar a su diseño: cuáles son sus unidades de análisis, unidades de observación, qué estrategias de recolección de datos se utilizaron y bajo qué criterios se diseñaron sus instrumentos, qué estrategia de análisis fue implementada y qué pasos diferentes involucró, cuál fue el camino hacia la construcción de grupos de trayectorias. El relato de estos pasos y decisiones se complementa en todas sus instancias por información precisa de la investigación desarrollada: características institucionales de los centros de formación laboral, características familiares y socio-educativas de los y las jóvenes entrevistados/as, información objetiva en relación a sus trayectorias previas y posteriores a la experiencia educativa, categorías (y sus relaciones), que orientaron el procesamiento y análisis de las trayectorias.

Cada una de estas decisiones se presenta de forma sistemática y ordenada. Eso no lleva a suponer que el desarrollo de la investigación se haya dado con estas características. En este sentido, la explicitación que aquí se propone también deja entrever los vaivenes de la “trastienda” (Wainerman y Sautú, 2001) de este proceso, así como las estrategias a través de las cuales pudieron resolverse diferentes obstáculos como así también interrogantes emergentes de la etapa del trabajo de campo.

3.2.3. Unidades de análisis: los dispositivos y las trayectorias de jóvenes varones y mujeres

De acuerdo a los objetivos antes mencionados, la presente investigación se basa en dos *unidades de análisis*. Por un lado, los dispositivos de formación laboral, a partir de los cuales pudimos indagar las dinámicas y lógicas institucionales desde las que se imparten dichos programas y sus abordajes de género. Las unidades de observación en este caso fueron los/as directivos, docentes, tutores y referentes de instituciones de formación laboral, como así también las presentaciones formales de esas instituciones respecto a sus objetivos, programas y evaluaciones. Por otro lado, las trayectorias educativo-laborales de jóvenes varones y mujeres, previas y posteriores a la experiencia de formación. En este caso, nuestras

unidades de observación fueron varones y mujeres jóvenes que egresaron de dichos programas, al menos un año antes de haberse efectuado las entrevistas.

El *criterio de selección* tanto de los dispositivos de formación laboral como de los jóvenes se orientó hacia la construcción de una muestra con casos estratégicamente elegidos según criterios teóricos. La estrategia comparativa no se limitó al momento del análisis de los datos, sino que también direccionó la elección de las instituciones y la selección de los y las jóvenes entrevistados/as con el fin de contrastar diferentes modos de abordaje institucional, como así también distintas trayectorias juveniles, en función de variables diferenciadores, que han sido mostradas en el primer capítulo: el nivel educativo, la situación ocupacional, el hecho de ser madres/padres, la edad, el nivel educativo de sus padres. Las similitudes entre los casos seleccionados, no obstante, se reconocen en aspectos centrales.

En el caso de los dispositivos, los tres ofrecen programas que están incluidos dentro del amplio campo de la formación laboral y en los tres casos sus programas se dirigen a jóvenes (y adultos) con dificultades de empleo y en situación de vulnerabilidad social, de acuerdo a sus objetivos programáticos. En el caso de los y las jóvenes entrevistados/as, siempre se trata de egresados/as de hace al menos un año de esos programas de formación.

Cabe señalar que el proceso investigativo de esta tesis fue extenso y se realizó en dos etapas. Esta característica también fue un elemento que orientó la selección de los casos. Una primera etapa dio fruto a la tesis de maestría culminada en el año 2012 (Millenaar, 2012a), en donde se analizaron las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes, de dos de los dispositivos seleccionados. Esta primera investigación, de característica exploratoria, permitió construir categorías e hipótesis provisionarias. Las mismas orientaron la dirección de la segunda etapa en donde se buscó, por un lado la complejización de esas hipótesis, dando lugar a un abordaje teórico-epistemológico de género, y por otro lado su consolidación, con la incorporación de nuevos casos, a partir del criterio de la búsqueda del contraste y la comparación, como así también de la saturación.

3.2.3.1. Los dispositivos

La selección de los dispositivos se basa en tres criterios. El primero de ellos, se orientó a priorizar, dentro del amplio abanico de programas de formación laboral (que se dirigen también al público adulto), a seleccionar aquellos que tuvieran especificidad respecto del público juvenil en situación de vulnerabilidad y/o con dificultades de empleo. De este modo, los tres dispositivos dan prioridad en su convocatoria a

jóvenes con estas características, mostrando en sus acciones propuestas específicas y acordes a este grupo poblacional.

A partir de este punto en común, los próximos criterios apuntaron a seleccionar dispositivos contrastantes entre sí. En este sentido, el segundo criterio, que fue a su vez el criterio determinante, estuvo dado por el abordaje de género con el que se concibe y desarrolla el programa de formación laboral. En la tesis de maestría mencionada, mostramos que los dispositivos pueden contar con un enfoque explícito de género o no. Y aun cuando no cuentan con un enfoque de género de manera explícita en su diseño, pueden ofrecer programas de formación que se dirijan por igual a varones o mujeres, o que diferencien la oferta de acuerdo al sexo. De este modo, los tres dispositivos seleccionados se ubican en cada una de estas categorías. Cabe señalar, no obstante, que en Argentina no se identifican con frecuencia programas de formación con enfoque de género. En este sentido, la experiencia elegida para ocupar esa categoría fue acotada en el tiempo y en su alcance, a diferencia de las dos experiencias, con mayor continuidad. No obstante, consideramos que resultaba un caso contrastante con los otros dos, por sus características diferentes desde su abordaje de género.

Un tercer criterio estuvo dado por las características de la agencia institucional que lleva adelante cada uno de los dispositivos de formación laboral. Como ya hemos mencionados, la formación laboral puede estar tanto vinculada al Ministerio de Educación como al Ministerio de Trabajo (o a ambos al mismo tiempo). Por su parte, organizaciones de la sociedad civil, sin convenio con dichos ministerios, también ofrecen dispositivos de formación laboral. Los tres dispositivos seleccionados se diferencian también en este sentido.

La selección de los y las actores institucionales entrevistados, se basó en abarcar las diversas voces y visiones posibles de los dispositivos. En este sentido, en los tres dispositivos se entrevistaron a los referentes de autoridad de los programas de formación (Coordinadores y Directores), como así también a los instructores y profesores, tanto varones como mujeres, también como estrategia de triangulación metodológica.

A continuación se caracterizan sintéticamente los dispositivos en función de los siguientes aspectos: 1) Cuáles son sus características generales; 2) La fundamentación en relación a estar dirigida a la juventud; 3) la agencia institucional desde la cual se realizan las acciones; 4) su historia; 5) sus objetivos; 6) sus alcances (cantidad de personal, a cuántos jóvenes llega); 7) En el caso de que existan evaluaciones institucionales, qué datos se ofrecen.

Dispositivo 1: La Fundación

“Fundación” hemos llamado al programa “Formación y Trabajo” llevado adelante por una Fundación sin fines de lucro, con sedes en Argentina, Uruguay y Perú. En el caso de Argentina, su sede central se encuentra en la zona de Barracas, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, y cuenta con filiales en Pilar, Escobar y San Isidro de la zona norte del conurbano bonaerense.

De acuerdo a la visión de que la inserción laboral de jóvenes es un problemática que condiciona la vida de las actuales y futuras generaciones, la Fundación ofrece un programa de formación laboral, complementario a la educación formal, dirigido a jóvenes varones y mujeres de entre 16 y 22 años, pertenecientes a familias de bajos recursos económicos, que se encuentran cursando el último año del nivel secundario en escuelas públicas. El programa no solo apunta a la formación laboral, sino también a la finalización de estudios secundarios y a facilitar y acompañar a los/as alumnos/as en su ingreso al mundo laboral en organizaciones de calidad.

La Fundación, en su presentación institucional señala que cuenta con los siguientes valores: la ética, como base para el desarrollo integral de las personas: responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad, juego limpio; el conocimiento como herramienta para lograr un mejor desempeño laboral y personal; y el trabajo como el medio privilegiado para el propio sostenimiento económico, para el desarrollo del individuo y para el mejoramiento del conjunto social.

El dispositivo nació del impulso y financiamiento inicial de un grupo de empresarios argentinos y suizos en el año 2005, con el objetivo de facilitar la inserción laboral en empleos “de calidad” a jóvenes con secundario completo de escaso capital económico y social. El programa se financia con aportes de sus fundadores y a través de su propio plan de captación de fondos; se ofrece de forma gratuita tanto a los y las jóvenes, como a las empresas adheridas a su red estratégica, en las cuales los jóvenes se insertan laboralmente.

En el caso de la sede de Barracas (que se selecciona en esta investigación), el procedimiento con el que actúan se inicia con la promoción de su formación entre los y las jóvenes de las escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Los chicos/as seleccionados por la institución reciben formación laboral gratuita durante un año (módulos de tres horas de duración, tres veces por semana) en distintas especialidades: atención al cliente y ventas, logística y producción, administración, gastronomía y hotelería, e informática. Los cursos se ofrecen indistintamente a mujeres como a varones.

La Fundación, además, se encuentra vinculada a un conjunto de 120 empresas del sector servicios que ofrecen empleos “en blanco” (que conforman, para la Fundación, la “red laboral de empresas”). Una vez que finalizan los cursos, éstas reciben los currículums de los y las egresados/as y pueden seleccionarlos como sus empleados. El segundo año de la formación, en este sentido, incluye el apoyo de dicho ingreso laboral a través de tutorías mensuales a lo largo del año con el objetivo de verse acompañados en sus procesos de inserción (o reinserción) laboral. Asimismo, la Fundación ofrece contacto permanente con los y las egresados/as, y organiza talleres de emprendedurismo, de “formación de formadores” y otorga becas para estudios terciarios y universitarios.

La Fundación no tiene vínculos con ningún organismo gubernamental y sus certificados no están acreditados a nivel oficial. No obstante, cabe reconocer que, en sus diez años de trayectoria, las acciones de la Fundación se encuentran reconocidas por muchas empresas, principalmente con las que tienen relaciones a través de su red estratégica.

De acuerdo a los datos de la Fundación, 2700 jóvenes varones y mujeres participaron de los cursos en todas sus sedes. Asimismo, se vincularon con 150 escuelas secundarias públicas y con 200 empresas. Cuentan con 50 profesionales trabajando en las sedes (entre coordinadores, capacitadores y tutores). En relación a sus logros, las evaluaciones institucionales muestran que el 80% de los y las jóvenes que finalizan el programa se insertan en el mercado laboral de calidad (empleos formales, con contrato a tiempo indeterminado). Además, el 90% de los jóvenes insertos, de acuerdo a esta evaluación, expresan satisfacción con el empleo obtenido.

Dispositivo 2: El Taller

“Taller” hemos llamado a un centro de capacitación laboral para adolescentes, jóvenes y adultos que funciona a partir de un convenio entre el Obispado de San Isidro y el Centro de Formación Profesional Provincial N° 401. Se encuentra ubicado en el Barrio Troncos del Talar, Partido de Tigre, en la zona norte del conurbano bonaerense.

En el año 1993, un grupo de voluntarios vinculado a una parroquia del barrio, decide implementar cursos de formación laboral en carpintería para jóvenes en el predio de la parroquia. Esto fue a raíz de la demanda del mismo barrio, que no contaba con escuela secundaria cerca. Los y las jóvenes, luego de terminar la primaria, abandonaban sus estudios y al mismo tiempo tenían muchas dificultades para insertarse laboralmente. El taller rápidamente decide promover un convenio con la Dirección de FP de la Provincia, a través del Obispado de San Isidro, que ya contaba con otros centros “conveniados”. A lo largo de su historia, fue incluyendo otros cursos diferentes, dividiendo a la formación entre aquella orientada a adolescentes (13 a 16 años) y aquella orientada a jóvenes y adultos (más de 16 años). Asimismo, en el año 1998 incorpora el área social, para complementar la formación técnica, con módulos de formación socio-laboral y apoyo escolar.

El Taller se encuentra ubicado en una zona humilde del barrio, a pocas cuadras de un canal que lo divide en dos (recientemente entubado, pero históricamente causante de inundaciones). Muchas de sus calles son de tierra. El Taller está ubicado en una manzana del barrio en donde también se encuentra la escuela primaria, la parroquia y un jardín maternal. Cabe señalar que el barrio creció mucho en los últimos años, acompañando el “boom” inmobiliario de los barrios privados en sus alrededores. Muchos residentes trabajan como personal de mantenimiento y limpieza en dichos barrios.

Actualmente, el Taller ofrece cursos de dos años de duración en costura, computación, carpintería y cocina para adolescentes, con un programa de 20 horas semanales. Los y las adolescentes reciben formación técnica de los oficios, el refuerzo de saberes básicos y el desarrollo de habilidades sociales. El refuerzo de saberes básicos se orienta a articular los conocimientos técnicos que el oficio requiere con apoyo de conocimientos básicos (expresión oral, lengua escrita y operaciones matemáticas) y promueve la terminalidad del secundario. A su vez, el desarrollo de habilidades sociales se organiza en horas específicas en donde se trabaja en grupo temas relevantes vinculados a la adolescencia, la salud, la participación, la autoestima. Estos cursos se combinan con merienda reforzada para los adolescentes a partir de un subsidio del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, a través del Ministerio de Desarrollo Social. En el caso de los cursos para jóvenes y adultos, que duran un año, se organizan en 16 horas semanales. Se ofrecen las siguientes especialidades: electricidad, herrería, tornería, costura y computación. En estos cursos, también se destinan horas a la orientación socio-laboral, con el fin de promover herramientas para insertarse en un empleo y sostenerse en el mismo. Los cursos, tanto de adolescentes como de adultos, están diferenciados por el género. Esto se explica en la presentación institucional, porque en las horas de orientación sociolaboral se trabajan contenidos específicos para mujeres (violencia doméstica y salud reproductiva, por ejemplo) y para varones (adicciones, violencia, por ejemplo).

Una vez que egresan, los adolescentes, jóvenes y adultos cuentan con un título acreditado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. A partir del año 2009, en el Taller comenzó a funcionar un centro de terminalidad de la escuela primaria, que se complementa con la formación en oficios. Asimismo, de acuerdo a las necesidades de los jóvenes y adolescentes, el taller brinda becas de estudio y la posibilidad, para aquellos egresados de los cursos de tornería, de recibir el doble título junto con la Universidad Nacional Tecnológica (en su área de extensión universitaria).

El Taller tiene como misión brindar un espacio alternativo de pertenencia, crecimiento y promoción de adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad. Promueve, en este sentido, el protagonismo juvenil y su participación en la transformación tanto personal, como de su entorno. Todos los cursos son gratuitos. El financiamiento del programa de formación es principalmente de la Provincia de Buenos Aires, quién abona los salarios docentes, como así también de aportes voluntarios. Muchos de esos aportes

proviene de personas y asociaciones de los barrios privados cercanos. El Taller participa de una red comunitaria barrial, compuesta por distintas organizaciones establecidas en la localidad.

El Taller cuenta con alrededor de 120 adolescentes y 150 jóvenes y adultos por año. Una gran parte de ellos asiste a dos o más cursos. No cuentan con estudios acerca de su inserción laboral posterior, pero desde las evaluaciones institucionales principalmente resaltan, en el caso de los y las adolescentes, la terminalidad educativa y continuidad de los estudios que logran en sus egresados/as. En el caso de los jóvenes y adultos, se señala que el curso y la titulación, posiciona a los egresados de una mejor manera de cara a sus búsquedas laborales.

Dispositivo 3: La escuelita

“Escuelita” hemos llamado a un centro de formación profesional que ofrece cursos para jóvenes y adultos, orientados a la mecánica de moto vehículos. Dicho centro comenzó a funcionar en el año 2012, en la sede de una Confederación Empresarial, que aglutina diferentes sindicatos. El centro funciona a partir de un convenio entre dicha confederación y el Ministerio de Trabajo. La Confederación Empresarial cuenta actualmente con 5 sedes: Caseros (la sede elegida para esta investigación), Florencio Varela y Ciudad de Buenos Aires (Provincia de Buenos Aires), Ciudad de Salta (Provincia de Salta) y Villa María (Provincia de Córdoba) y sostiene los cursos a través del financiamiento del Ministerio de Trabajo, en lo que hace a los salarios de instructores y personal de coordinación. Allí se implementó durante los años 2012 y 2013 un programa promovido por el Ministerio de Trabajo llamado “Nuevos oficios para mujeres”.

Las acciones se inician cuando en octubre de 2011 se firma un convenio marco entre la Secretaría de Empleo y la confederación empresarial, que pone en marcha el programa sectorial de capacitación, con la aspiración de brindar cursos de mecánica de moto básica y avanzada, electricidad, electrónica y diagnóstico de fallas. Este convenio incluyó un componente de género, a través de la participación de una de las áreas de coordinación de políticas de género de dicho Ministerio que puso en marcha el programa ya mencionado.

Se promocionó con este programa un proyecto de formación en oficios no tradicionales para las mujeres, en forma conjunta con el área de formación continua del Ministerio. El programa estableció, principalmente, la promoción de la formación laboral entre las mujeres, garantizando un cupo de un 40% en la inscripción para aquellas de baja calificación laboral y con dificultades en la inserción laboral. Además del cupo, se incluyeron talleres de sensibilización en temáticas de género, tanto para las cursantes mujeres como para los instructores (todos varones, en la medida en que se trata de una ocupación vinculada al mundo masculino). El objetivo de priorizar una perspectiva de género radicaba en el diagnóstico que se hacía del sector, que se consideraba en crecimiento; así como del déficit que se visualizaba en la formación de recursos humanos, principalmente para ocupar las áreas de ventas de repuestos, mantenimiento y ensamble de motos. En la fundamentación del programa, se asumía que estos oficios, a mediano plazo, tendrían que ser cubiertos por trabajadores calificados, no necesariamente varones.

La propuesta se centró en el ofrecimiento del primer curso de mecánica básica, de 120 horas, que luego se continuó con el segundo nivel (mecánica avanzada), y con la realización de un taller de empleo independiente, que depende de otro programa que ofrece el Ministerio de Trabajo, a partir del cual se pueden otorgar subsidios para el compra de herramientas y se promueve el desarrollo de microemprendimientos.

La convocatoria a las participantes quedó en manos de las oficinas de empleo locales del Ministerio de Trabajo, que funcionan en los diferentes localidades en donde se ofrecían los cursos. Más de la mitad de las participantes convocadas fueron beneficiarias de programas de promoción del empleo dirigidas a personas desocupadas, principalmente del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, o de transferencia

condicionada de ingresos. Por esta razón, una parte importante de la matrícula femenina estuvo compuesta por mujeres jóvenes desocupadas o con trabajos temporarios y/o no registrados. Con respecto a los talleres en sensibilización de género se pensó en un diseño de tres talleres (al comienzo, promediando y al finalizar el primer curso) para incorporar contenidos en relación al género: su conceptualización como construcción histórica y social, el lugar del trabajo productivo y reproductivo, la desigualdad entre varones y mujeres y los derechos laborales.

A pesar de la discontinuidad del programa, desde una evaluación institucional se visualizaron logros importantes, una vez que finalizó la experiencia, en las 60 mujeres formadas por este programa (de un total de 187 inscriptas en el total de las sedes en 2013). Estos logros se reconocen, principalmente, en la posibilidad de culminar la formación, revalorizar saberes previos y generar la construcción de habilidades para el trabajo. No obstante, el impacto efectivo de los cursos en la trayectoria laboral de las cursantes fue muy limitado y solo pocas jóvenes mujeres lograron insertarse inmediatamente después de los cursos en empleos afines al sector para el cual fueron formadas (a diferencia de los varones, entre quienes la inserción fue mucho menos costosa).

La escuelita continúa actualmente ofreciendo los cursos mencionados, pero ya no se promueve un cupo femenino, ni se complementa la formación con talleres en sensibilización de género. Vale señalar, no obstante, que algunas (pocas) mujeres se acercan a los centros interesadas por la formación. Esta tesis se focalizó en egresadas de la experiencia del Programa de género descripto, de la cohorte de 2012.

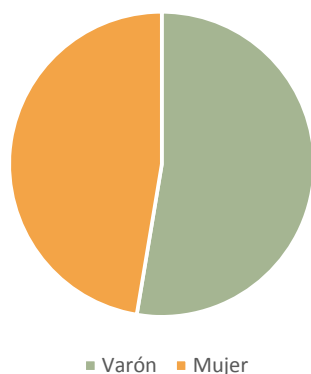
3.2.3.2. Los y las jóvenes

En total, se han entrevistado 57 jóvenes con el fin de reconstruir sus trayectorias educativo-laborales. La selección de los y las jóvenes entrevistados/as se basa en diferentes aspectos. En primer lugar, como criterio homogeneizador, se decidió entrevistar a jóvenes que lograron culminar y egresar de los dispositivos de formación laboral, y que hubieran tenido, a lo largo de su trayectoria, alguna experiencia laboral. Este criterio tuvo la intención de generar una variable de recorte de la población indagada. No desestimamos la población de jóvenes que se anota en los cursos y no los completa, como así también la población de jóvenes que asiste a los cursos solo con intenciones de formación y sin pretender un vínculo directo con el trabajo. No obstante, dada nuestra intención de indagar en torno al papel de los cursos en las trayectorias laborales posteriores, resultó relevante focalizar en jóvenes que efectivamente contasen con un título de esos dispositivos, en sus trayectorias posteriores.

En segundo lugar, se procuró alcanzar una distribución homogénea entre varones y mujeres. Esto fue posible a nivel general, pero no tanto a nivel de cada dispositivo en particular, dadas las características de los programas formativos. En el caso particular de la Escuelita, a pesar de que la formación fue acompañada por un programa de género, solo 15 mujeres habían completado el curso al momento que se iniciaron las entrevistas. No obstante, cuando nos dispusimos a contactarlas, nos topamos con ciertas resistencias. Si bien esto fue en un primer momento una fuente de frustración, en diálogos con los referentes institucionales comprendimos que muchas de ellas ya habían sido entrevistadas (en algunos

casos, más de una vez) por parte del Ministerio de Trabajo, con el fin de difundir la experiencia. Esto se volvió un dato significativo del dispositivo, como se verá en el último capítulo. A continuación, presentamos un gráfico donde es posible ver la distribución de los y las jóvenes entrevistados/as por sexo.

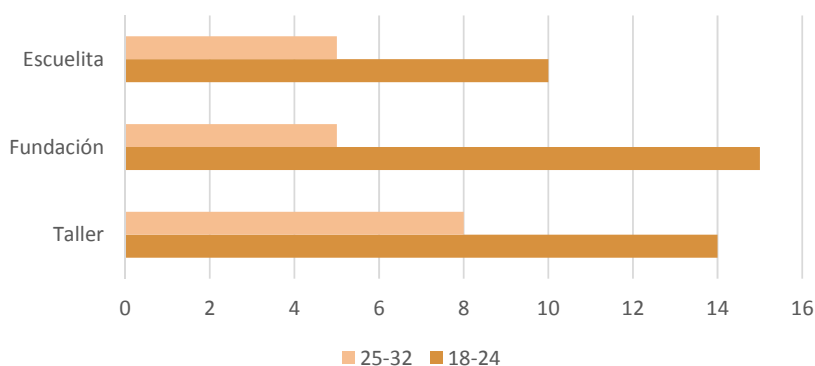
Gráfico 6: Distribución de jóvenes por sexo



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

En tercer lugar, entrevistamos a jóvenes de entre 18 y 32 años. Si bien este criterio etario se diferencia del modo en que se concibe a la juventud en los organismos que elaboran estadísticas públicas, que generalmente toman jóvenes de entre 18 y 24 años –como se observó en el capítulo 1-, hemos considerado relevante tomar un rango etario más amplio, que contenga todas las experiencias de ser joven contemporáneas, y que permita reconstruir trayectorias laborales de diferentes longitudes, con el fin de comparar las visiones en torno a las primeras experiencias laborales, y respecto de la acumulación de las mismas. Tramos etarios más amplios también han sido adoptado por las investigaciones en las que se enmarca esta tesis (Jacinto, 2010). Si bien se procuró respetar cierta distribución entre las diferentes edades, por las características de las convocatorias institucionales (dirigidas principalmente a jóvenes), las poblaciones son en su mayoría de 18-24, como puede observarse en el siguiente gráfico.

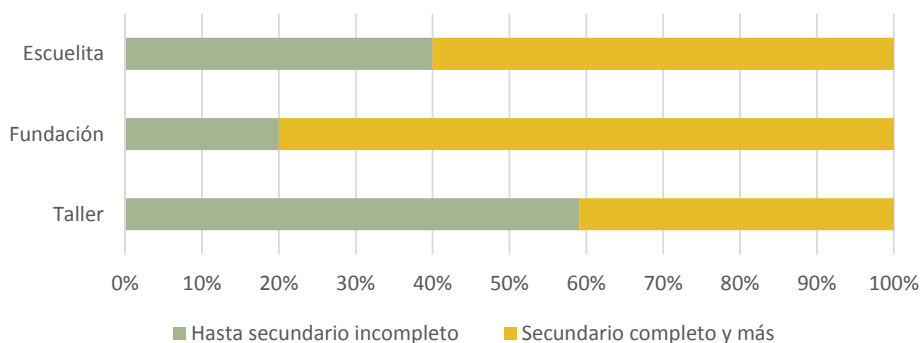
Gráfico 7: Distribución de jóvenes por edad y dispositivo



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

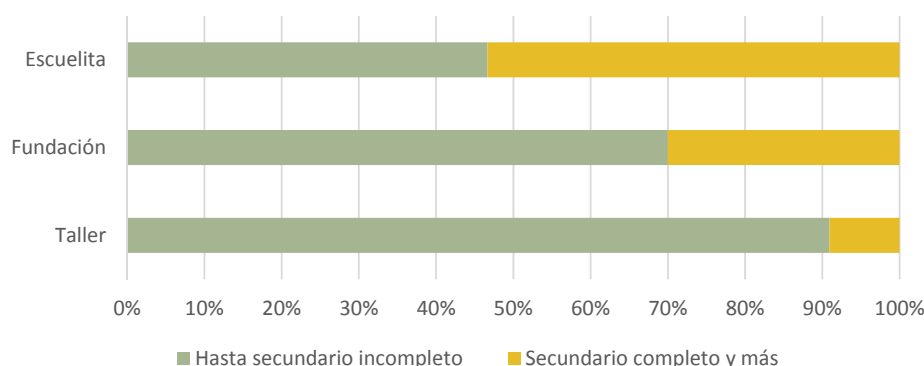
En tercer lugar, hemos seleccionado a jóvenes que cuenten con diferentes niveles educativos (principalmente secundaria completa o incompleta), como así también con padres con diferente nivel de instrucción. El nivel educativo propio y del hogar de origen son consideradas variables objetivas en las trayectorias laborales, en el sentido en que se asocian a la desigualdad social –como hemos visto en el capítulo 1- y suponen habilitaciones y restricciones en las oportunidades de empleo. Es de notar que los y las jóvenes entrevistados superan en nivel educativo a sus padres, como puede apreciarse en los gráficos que siguen. Esto se vincula a la expansión educativa, como así también a la estrategia de sumar una formación al título secundario, como hemos hecho mención en el primer capítulo.

Gráfico 8: Porcentaje de jóvenes con hasta secundario incompleto y con secundario completo y más, por dispositivo



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

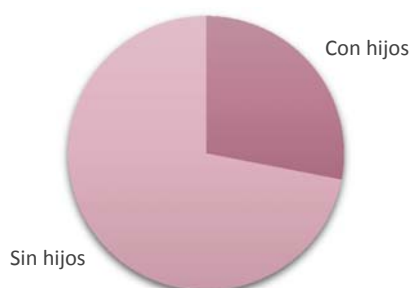
Gráfico 9: Porcentaje de jóvenes con padres con hasta secundario incompleto y con secundario completo y más, por dispositivo



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

Un aspecto al que dimos lugar en la selección de jóvenes a entrevistar, fue su condición de madres y padres. Por las edades de los y las jóvenes, puede suponerse que no es el caso mayoritario. No obstante, del total de entrevistados/as, 16 ya habían tenido uno o más hijos (como puede observarse en el siguiente gráfico). De este grupo, 12 son mujeres. Cabe señalar que la mayor parte de los/as entrevistados/as con hijos se ubica en la franja etaria de mayor edad.

Gráfico 10: Distribución de jóvenes de acuerdo a si tienen o no hijos



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

Entonces, de modo sintético, señalamos que el basamento empírico de la presente tesis está compuesto, por un lado, por documentos secundarios y notas de observación efectuadas en las instituciones, y por otro lado por entrevistas semi-directivas a 57 jóvenes y a 17 referentes institucionales. En una primera etapa (años 2008 y 2009), se entrevistaron 29 jóvenes de dos de los dispositivos y 8 directores y

docentes. En la segunda etapa (años 2013 y 2014) fueron entrevistados otros 28 jóvenes, esta vez de los tres dispositivos, y re-entrevistados 11 de los jóvenes de la primera etapa, con el fin de actualizar información sobre sus trayectorias. Asimismo, fueron entrevistados otros 9 referentes institucionales. De este modo, el trabajo de investigación se basa en un total de 83 entrevistas.

3.2.4. Las estrategias de recolección de datos y desarrollo del trabajo de campo

Además de la recopilación de fuentes secundarias en las instituciones (en los tres casos los referentes institucionales pusieron a nuestra disposición los organigramas, programas, videos institucionales, evaluaciones internas y legajos de alumnos/as), la investigación se basó en las técnicas de observación no participante y en entrevistas semi- directivas.

Las observaciones

Con respecto a las observaciones, se han podido realizar al menos una observación completa de una clase de los cursos que ofrecen las instituciones. Asimismo, hemos asistido a entregas de diplomas, ferias de presentación de productos, y reuniones entre las/los referentes institucionales y actores de otros organismos. Las observaciones no participantes tuvieron la intención de captar los diversos modos institucionales de abordar la desigualdad de género. Observamos especialmente el trato dado a varones y mujeres en las clases para identificar los códigos de género compartidos en dichos espacios (con qué dinámicas se encara la formación, en qué medida se promueve el intercambio o no entre varones y mujeres, qué tipo de vínculos se entablan entre ellos y con los docentes). Asimismo, observamos las interacciones entre los referentes institucionales (con qué dinámicas se desarrollan los intercambios sociales al interior del espacio laboral, qué argumentos en torno a las relaciones de género se comparten en diálogos e intercambios cotidianos al interior de las instituciones). Estas dimensiones observadas fueron guiadas a partir de pautas derivadas del mismo trabajo de campo con las entrevistas, que orientó la profundización de ciertas características institucionales, desde la observación de sus dinámicas en la cotidianeidad de su trabajo. Las observaciones fueron registradas a través de notas de campo.

Las entrevistas

Con respecto a las entrevistas, empleamos la la entrevista semi -directiva, como modo de abordar profundamente experiencias docentes y juveniles, pero desde un guion pre-establecido, basado en el marco teórico. En el caso de los actores institucionales, se indagó en relación a los siguientes ejes: el rol dentro de la organización y la propia trayectoria laboral; la visión en relación a la estructura organizacional y el equipo; la definición del proyecto institucional; las características de la población con la que se trabaja; la percepción de sus alumnos/as y egresados/as; los mecanismos de selección de alumnos/as; los objetivos en relación al empleo juvenil; las acciones, las metodologías de trabajo; las formas de evaluación; la visión sobre los aprendizajes y adquisición de recursos de los/as cursantes; la visualización del mercado de trabajo actual; los diagnósticos en torno al desempleo joven y problemas relacionados a la juventud (identificando si se focaliza en aspectos socio-económicos, institucionales y/o subjetivos); las visiones sobre las oportunidades laborales de varones y mujeres; los diagnósticos en torno a la desigualdad de género en el mundo laboral (identificando si se focaliza en aspectos socio-económicos, institucionales y/o subjetivos); percepciones sobre mandatos de género y sobre formas masculinas y femeninas de vincularse con el trabajo doméstico y extra-doméstico; percepciones sobre los problemas de compatibilización de la vida laboral y doméstica.

En el caso de las entrevistas a jóvenes, además de abordar diferentes ejes que conformaron el guion flexible de las entrevistas, se procuró completar, junto a los entrevistados, un calendario biográfico, como una primera sistematización de la información básica de los/as entrevistados. Esta estrategia no solo permitió ir contando con información en relación al nivel socio-educativo y laboral de los y las jóvenes, a medida que avanzábamos con el trabajo de campo, sino que también nos permitía contar con un registro inmediato respecto a los eventos sustanciales de sus trayectorias. Este ejercicio supuso proponerles a los/as entrevistados/as un ordenamiento básico de sus biografías. Ya se ha discutido en el primer capítulo el carácter artificial que supone este ejercicio, que como ha planteado Bourdieu no es más que una ilusión biográfica. Sin embargo, el mismo resultó en una estrategia productiva para ir guiando a los y las jóvenes en la reconstrucción de sus biografías. Cabe señalar que no siempre este ejercicio fue sencillo, como también se ha observado en otras investigaciones con jóvenes (Roberti, 2014). Sobre todo en el caso de aquellos/as que cuentan con trayectorias muy cambiantes y con muchos saltos de un empleo a otro, la reconstrucción propuesta derivó en confusiones de fechas y períodos. Sin embargo, en todos los casos, los y las jóvenes se mostraron dispuestos a continuar con la propuesta, notándoseles cierto agrado en ver plasmada, en una tabla, su historia de vida, en relación a las esferas a las que ha prestado atención la investigación: laboral, educativa y familiar (y en donde incluimos también la esfera de la vida social – barrio, amigos-). La información volcada en el calendario biográfico durante las entrevistas se chequeó luego, en cada caso, al momento de las desgrabaciones.

El punto de inicio de la reconstrucción de sus trayectorias se ubicó en el momento en que los/as jóvenes consideraban el comienzo de su inserción laboral (en algunos casos, cuando ese proceso de inserción había comenzado muy recientemente, se ubicó como punto de inicio la salida de la formación educativa, cualquiera haya sido el nivel alcanzado). Los calendarios biográficos se fueron llenando con información acerca de: salidas y entradas al sistema educativo, comienzos y finalización de los distintos empleos, períodos de inactividad, desocupación y ocupación, situaciones y acontecimientos familiares significativos. A modo de ejemplo, se reproduce la transcripción de un calendario biográfico.

Tabla 1: Ejemplo de calendario biográfico

CALENDARIO BIOGRÁFICO				
Nombre: Rocío				
Dispositivo: Taller				
Entrevista: 2009 y 2013				
Año de nacimiento: 1987				
Desde	Hasta	Esfera laboral	Esfera educativa	Esfera familiar
	2002	Inactiva	Asiste al secundario Asiste a una escuela de danzas	Reside con padre y madre (y medios hermanos por padre). Familia tiene un almacén
2003	2005	Ocupada en almacén familiar (informal) (su primer trabajo con 15 años hasta su embarazo)	Asiste al secundario y termina adeudando materias Asiste a una escuela de danzas	Año 2005: muere su abuelo y ella se enferma
2006	2007	Continúa ocupada en almacén familiar (informal)	Continúa escuela de danzas	Sin modificaciones
2007	2008	Continúa ocupada en almacén familiar (informal)	Adeuda materias secundario Continúa escuela de danzas Se anota curso de computación Taller y finaliza	Sin modificaciones Se pone de novia con Luis (secundaria completa, ocupado en plomería)
2009	2010	Continúa ocupada en almacén familiar (informal) Participa de una compañía de baile y comienza a dar clases de baile (ocupación informal)	Sea anota plan COA y rinde materias secundario Continúa escuela de danzas Rinde ingreso IUNA	Sin modificaciones

2011	2012	Cierra almacén familiar Se ocupa como vendedora en casa de ropa (informal) Continúa compañía de danzas	Deja estudios en IUNA	Queda embarazada Cambio de planes: busca independizarse
2012	2013	Ocupada en gimnasio de barrio. Dicta clases de baile para niños (ocupación informal)	No continúa estudios	Nace Máximo Se mudan con Luis a vivienda propia, al lado de sus padres (alquilan). Luis continúa como plomero
Información relevante Primer empleo: 15 años – ocupada informal Antes, durante y después de dispositivo: ocupada informal Edad en que cursa dispositivo: 20 años, ocupada informal, secundaria incompleta Principal incidencia señalada por entrevistada: motivación a finalizar el secundario y continuar estudios. Descubrimiento vocacional Momento de cambio señalado por la entrevistada: cuando queda embarazada y deciden independizarse				

Las entrevistas, además, indagaron sobre las trayectorias de los y las jóvenes a partir de distintos módulos temáticos. Respecto de sus recorridos laborales, indagamos específicamente en las características de los primeros empleos (y las razones por las cuales comenzaron a trabajar), empleos anteriores a los cursos y empleos posteriores, como así también en sus percepciones y valoraciones de cada una de esas experiencias. Indagamos en torno a las condiciones laborales en cada empleo, en relación a los modos de ingreso a los mismos, las formas de aprendizaje y de transmisión de conocimientos allí, el valor del título y los saberes en el ámbito laboral, el vínculo con compañeros y jefes, la relación jóvenes/adultos, el trato dado a varones y mujeres, el lugar de los sindicatos. Además, indagamos sobre los aspectos generales en torno a los sentidos que le otorgan al trabajo, la importancia del empleo en sus vidas y en las mujeres y varones en general, las dificultades y apoyos para sostenerlos.

Recolectamos información sobre sus experiencias educativas y características de la familia, atendiendo a los aspectos relevantes que surgían en dichas esferas (por ejemplo, las razones de la deserción escolar o situaciones familiares conflictivas).

En relación a sus identificaciones de género, la entrevista indagó, de un modo abierto, sus opiniones y visiones sobre los roles femeninos y masculinos en la sociedad actual, sus representaciones sobre el trabajo, sus percepciones de diferencias, discriminaciones y obstáculos en el mercado de empleo según el género (como así también en el trato recibido en los cursos), los apoyos y restricciones familiares a

sus carreras laborales, sus proyectos a futuro en relación al trabajo, a la formación educativa y a la familia.

Asimismo, respecto de la participación en el curso, indagamos las motivaciones que los/las llevaron a inscribirse en una capacitación, sus valoraciones de la experiencia, los aprendizajes técnicos, sociales y personales adquiridos allí, la utilización de esos aprendizajes en los trabajos posteriores y en otros planos de la vida. En relación a la dimensión temporal de las trayectorias, preguntamos sobre el valor de las experiencias vividas en el pasado y sus proyecciones a futuro, tanto en relación a las esferas educativa y laboral, como así también familiar.

Dada la característica de la muestra (todos/as egresados/as), es interesante remarcar que los y las jóvenes se mostraron muy dispuestos/as a conversar respecto de sus experiencias. Cabe señalar en que las entrevistas, tal como fue diseñado su instrumento, se requerían de una conversación de más de una hora y, en la mayoría de los casos, el diálogo se extendió a más de dos horas. De diversas maneras, las entrevistas parecieron ser visualizadas por ellos y ellas como un modo de retomar el contacto con las instituciones (principalmente entre aquellos/as que se encontraban desocupados/as) y también transmitir ciertas críticas y agradecimientos a lo vivenciado allí.

En este sentido, cabe señalar que las categorías utilizadas por los y las entrevistados/as retomaban el “lenguaje” aprendido en el marco de su vinculación con las instituciones. La instancia de la entrevista fue utilizada, como “vehículo de mensajes” por parte de las jóvenes a las instituciones. Esto implicó permanentes reflexiones sobre “lugar” de implicación e interpretación que ocupábamos a lo largo del proceso investigativo (Althabe y Hernández, 2005). El modo de llegar a las instituciones fue, en los tres casos, fácil y sin conflictos: accedimos gracias a la inserción en el programa de investigación institucional del que participamos, reconocido en el ámbito de la educación técnico-profesional. En los tres casos, las instituciones dejaron entrever un interés en la indagación respecto de sus egresados/as, como forma de acceder a información para éstas desconocida, y como así también con el interés de “evaluar” a largo plazo sus acciones. En este sentido, a lo largo de la investigación, comprendimos que los y las jóvenes interpretaban nuestro rol como evaluadores e informantes de las instituciones. Esto resultó en buena medida una puerta de entrada para acceder a las entrevistas con los/as jóvenes, pero también requirió de un esfuerzo importante para explicar nuestro rol y los objetivos de investigación, y de este modo generar la confianza suficiente para que puedan expresarse libremente. Las entrevistas fueron realizadas, en muchos de los casos, en ambientes diferentes al espacio institucional y, cuando esto no se pudo cumplir, procuramos generar un espacio de privacidad en cada uno de los centros.

En las revisitas (cuando se realizó una segunda entrevista, unos años después, a 11 jóvenes entrevistados/as en la primera etapa), la disposición fue aún mejor y en la mayoría de los casos las

entrevistas se realizaron en las propias viviendas. Se procuró actualizar la información y continuar el relato de sus biografías, centrándonos en la esfera laboral, educativa y familiar, e indagando en sus visiones sobre continuidades y cambios en relación a esas esferas. La experiencia fue de lo más gratificante, porque además de realizar las entrevistas, los y las jóvenes no mostraron fotos familiares, nos presentaron a sus hijos y parejas y/o nos invitaron a conocer la casa en el que vivían. Generalmente estas segundas entrevistas fueron muy extensas y con mayor nivel de confianza que en las primeras oportunidades.

El rol y la posición que ocupamos durante la investigación también fue motivo de reflexiones desde un punto de vista de género. Ya hemos señalado que la teoría feminista sostiene que en la construcción de conocimiento juega un papel relevante las relaciones sociales. Por lo tanto, ser investigadora, mujer, universitaria, de clase media, establecía determinadas características a la relación que se producía con los y las jóvenes entrevistados, como también se ha planteado en otras investigaciones sobre juventudes (Gentile, Medan, Llobet y Gaitán, 2013). La reflexividad en torno a este lugar ocupado, se relaciona con los postulados feministas en torno a que todo conocimiento producido se trata siempre de conocimiento situado (Haraway, 1988). De algún modo, las estrategias apuntaron a intentar minimizar la distancia social que parecía establecerse con los y las jóvenes para lograr un buen *rapport* en las entrevistas. Entre estas estrategias, paradójicamente, los estereotipos de género tuvieron un papel importante. Así, por ejemplo, durante el trabajo de campo en la segunda parte, el hecho de que había sido madre, recientemente, por segunda vez, permitió que las entrevistas con las jóvenes mujeres siempre incluyeran una conversación íntima en torno a la maternidad, el lugar de los hijos, las dificultades para combinar la casa y el trabajo. De alguna manera, esta situación, que se producía naturalmente por la situación de ser mamá de dos hijos, y uno de ellos de pocos meses, habilitó la confianza para encarar muchos de los diálogos en torno de estos temas. Se produjo con las chicas una confianza y empatía femenina, vinculada a la maternidad, que permitió acercar las distancias. En el caso de los varones, el hecho de ser mujer se constituyó en el elemento para que los entrevistados rápidamente me ubicaran en un lugar de desconocimiento sobre los oficios, el mundo masculino, y los saberes de la calle, y se mostraran interesados en contarme “como son las cosas”. Las frases: “*te explico, porque seguramente vos no sabés*”, o “*si fueses hombre lo entenderías mejor*” abundaron en los relatos de los varones. No obstante, esta situación, permitía encarar mayores situaciones de diálogo en torno al mundo masculino, en algunos casos habilitando reflexiones críticas sobre el mismo.

Esta situación, como así también la anterior respecto de las entrevistas con las mujeres, fue objeto de reflexiones en el trabajo de campo, y fueron tomadas como situaciones de investigación en sí mismas. Si bien el supuesto con el que me acerqué al campo era el de intentar borrar mi condición de género, y

mostrarme casi como asexual, lo cierto es que en las entrevistas ocurrió todo lo contrario, y mi forma de actuar el género fue un elemento de relevancia en el modo en que se desarrollaron las entrevistas. Actuar el estereotipo, de algún modo me acercó a varones y mujeres y permitió habilitar el espacio para que se produzcan reflexiones que se corrieran de aquellas “políticamente correctas”.

Cabe señalar también que, como forma de cumplir con los acuerdos institucionales para desarrollar la investigación, realizamos “devoluciones” en las instituciones, en las cuales brindamos información básica de la situación actual de los y las jóvenes, y generamos, junto con los actores institucionales, reflexiones sobre la incidencia de la formación en los egresados/as. Estas devoluciones permitieron profundizar en torno a algunos temas que aparecían en las entrevistas y se transformaron en una situación de trabajo de campo más.

3.2.5. Las estrategias de análisis de los datos

El procesamiento del material recolectado y desgravado en su totalidad, se orientó de acuerdo a la Teoría Fundamentada (Glaser y Staruss, 1967), apoyándonos en el software informático ATALS Ti, que fue especialmente diseñado para seguir los lineamientos de este tipo de procesamiento (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Procesamiento y análisis de los dispositivos

Las entrevistas institucionales fueron procesadas desde una lectura interpretativa de las mismas, a partir del etiquetamiento basado en un pre-diseño de códigos que reflejaban los aspectos indagados en las entrevistas. A pesar de ello, se dio lugar también a la codificación abierta (in vivo), prestando atención a dimensiones que no figuraban como códigos en el pre-diseño y que aparecían de forma recurrente. En el caso de las instituciones, este ejercicio nos permitió la comparación de las entrevistas, pudiéndolas agrupar de acuerdo al dispositivo a la que pertenecían y posibilitando la maximización de las semejanzas y minimización de las diferencias al interior de cada uno de ellos (Soneira, 2006). Así, logramos arribar a los principales argumentos y discursos que se comparten en cada uno de los centros de formación, posibilitando la caracterización del funcionamiento de los mismos y de sus abordajes de género. El ejercicio de la maximización de las semejanzas por dispositivo también se acompañó por la maximización de las diferencias entre los dispositivos entre sí. Este ejercicio nos permitió captar los imaginarios institucionales propios, así como también los lenguajes al interior de cada uno de los dispositivos y sus particulares códigos de género.

De este modo, el análisis en cada uno de los dispositivos a partir de la información del campo, permitió caracterizarlos y compararlos de acuerdo a los siguientes grandes ejes: características y objetivos, historia y horizontes institucionales; características del público juvenil que reciben (sus recorridos educativos y laborales y expectativas de formación); diagnósticos sobre la problemática en la cual intervienen; modalidades de intervención en relación a esos diagnósticos (en qué aspectos del problema ponen el énfasis en sus prácticas y proyectos); dinámicas de trabajo (organización del tiempo, del espacio, relaciones entre el equipo de trabajo y con los y las alumnos/as); vínculos con otros actores institucionales (del mundo educativo, del mundo laboral); visiones y prácticas en relación al género (retóricas en torno a la problemática de género, características de la oferta formativa y convocatoria); y expectativas en relación a la inserción de alumno/as varones y mujeres.

Cabe señalar que la Fundación y el Taller fueron analizados en la primera etapa de la investigación. Con la incorporación de la Escuelita en la segunda etapa, estas dinámicas institucionales previamente delineadas fueron complejizadas, gracias a la comparación con este tercer caso. Luego de este procesamiento, dando lugar ya a una lectura analítica de la información procesada, ciertas dimensiones conceptuales fueron emergiendo en relación a las visiones sobre el problema de empleo joven, las visiones sobre la división sexual del trabajo y las acciones propuestas de intervención. Comprendimos entonces que, en función del modo en que se relacionaban las propiedades de cada una de estas dimensiones, se construía un abordaje particular de intervención institucional en relación al género.

Así, el “abordaje de género” (sea igualitario, diferenciado o crítico) se constituyó como la categoría central relacionada con la literatura abordada en el capítulo dos, principalmente de la mano de los aportes de Dubet y Fraser. Es decir, pudimos reconocer que si bien el horizonte de intervención común de los dispositivos es el de ofrecer oportunidades a los y las jóvenes para volver más equitativa su inserción laboral, en sus visiones de la división sexual del trabajo y del empleo joven se coloca el énfasis en diferentes planos: en el plano del ofrecimiento de determinados saberes y puentes con el empleo, en el plano de la valorización simbólica de sus identidades, o en ambos planos al mismo tiempo. Esto, a su vez, se vincula con las estrategias manifiestas de los dispositivos, respecto al trato a varones y mujeres (diferenciado o igualitario) y respecto a las acciones de formación que se priorizan (acciones que borran las diferencias de género en el ofrecimiento de competencias, acciones que revalorizan las diferencias en las identidades de género y acciones que discriminan positivamente a las mujeres desde una visión crítica de la desigualdad). La combinación de todas estas dimensiones nos permitió reconocer tres abordajes de las instituciones: igualitario (Fundación), Diferenciado (Taller) y Crítico (Escuelita), como se verá en el próximo capítulo.

Procesamiento y análisis de las trayectorias

En el caso de las entrevistas a jóvenes, la codificación estuvo basada en el marco teórico desarrollado, como así también en las experiencias de investigación previas del equipo PREJET. Desde esta experiencia acumulada, se etiquetaron las entrevistas, desde una lectura interpretativa de las mismas, de acuerdo a múltiples códigos pre-diseñados y volcados a la unidad hermenéutica construida en ATLAS Ti. Dichos códigos estuvieron anclados en las dimensiones indagadas en las entrevistas, y referidas a diferentes esferas o “familias de códigos” (laborales, escolares, familiares, ligados al dispositivo, al género, al proyecto a futuro, etc.).

Dicho procedimiento, enteramente realizado con el soporte que ofrece ATLAS Ti, nos permitió desagregar y desgranar cada una de las entrevistas, analizando especialmente las significaciones atribuidas por los/as mismos/as jóvenes a sus recorridos (tanto educativos como familiares y laborales), antes del dispositivo, durante y posteriormente. A partir de este procesamiento y primera interpretación, se procedió luego a analizar, en cada uno de los relatos, los sentidos atribuidos al trabajo, sus disposiciones al empleo, la visión sobre el lugar del trabajo en varones y mujeres, las percepciones sobre los mandatos de género y los efectos de la participación en el dispositivo. Esto se realizó a partir de la comparación del “antes” y el “después” del dispositivo en cada una de las narraciones, tanto en relación a los empleos (detectando especialmente cambios de actividad o mejoramiento de condiciones laborales pero también cambios respecto de sus percepciones sobre el trabajo), como en relación a otras incidencias: reingreso escolar, inicio de una nueva formación, proyecto ocupacional, percepciones sobre su condición de mujeres y varones, rol dentro de sus familias, miradas respecto del futuro, entre otros.

Las “incidencias” de la capacitación en las trayectorias fueron analizadas siguiendo la hipótesis provisoria previamente desarrollada (Millenaar, 2012), permitiéndonos detectar los principales efectos que producen los cursos en términos objetivos como subjetivos. Es decir: qué ganancias señalaban los mismos/as jóvenes en relación a los recursos obtenidos a nivel material como simbólico. A su vez, esto fue puesto en diálogo con los discursos institucionales. Las incidencias, por tanto, refieren al modo en que los y las jóvenes se apropian de los aprendizajes y experiencias ofrecidas en las instituciones (que damos en llamar “recursos”).

La estrategia de análisis de las trayectorias educativo-laborales permitió, en un primer momento, comparar la población de jóvenes según la institución a la que asistieron, maximizando las semejanzas entre los casos de cada institución. Esto nos permitió detectar “improntas institucionales” en relación a las experiencias de formación y a los aprendizajes allí adquiridos. Sin embargo, siguiendo el criterio de la “comparación constante” que sugiere la Teoría Fundamentada, procedimos también de acuerdo al camino inverso: buscamos detectar diferencias al interior del agrupamiento realizado “por institución”.

De este modo, a partir de este camino, el análisis de las entrevistas, en diálogo con la literatura, permitió definir dimensiones conceptuales que resultaron fundamentales en la interpretación de las biografías y en relación a diferentes esferas: los sentidos del trabajo, las percepciones sobre el pasado y el futuro del recorrido laboral y educativo, las “identificaciones de género” (el lugar del trabajo en la vida de mujeres y varones y los discursos sobre las diferencias de género), las motivaciones y sentidos dados a la formación, y las incidencias de dicha experiencia, en términos objetivos (si permiten o no movilidad laboral y educativa) y en términos subjetivos (qué recursos simbólicos se adquieren en la experiencia formativa). Dichas dimensiones fueron reconocidas en todos los relatos como elementos interconectados y fundamentales en la diferenciación de las trayectorias entre sí.

En la primera etapa de investigación, las dimensiones analizadas dieron lugar a un agrupamiento de acuerdo a diferentes perfiles de relación con la actividad, sugiriendo que esa dimensión era relevante en la comprensión de cómo se configuran las trayectorias educativo-laborales. Luego, en la segunda etapa, esta hipótesis provisoria fue complejizándose, de acuerdo al marco teórico que incorporó lecturas de la teoría de género y que nos llevó, a través del método de la comparación constante, a incorporar nuevos casos de estudio a los perfiles de trayectorias anteriormente construidos, principalmente al incluir más varones, como así también más varones y mujeres de otro dispositivo. Así, las identificaciones de género se pusieron en relación con las otras dimensiones analizadas, proponiendo la siguiente hipótesis de trabajo: en el sentido que adquiere la formación en las trayectorias educativo-laborales de los y las jóvenes se condensa una significación general sobre el trabajo, expectativas en torno al recorrido laboral, educativo y respecto de la formación, visiones sobre el lugar del trabajo en la vida de varones y mujeres, y un modo de apropiarse de los recursos ofrecidos en las instituciones.

Así, en la segunda etapa de la investigación pudimos reconocer que las diferentes dimensiones conceptuales en relación a los sentidos del trabajo, las identificaciones de género, los recorridos laborales y educativos y las incidencias de la formación, podían relacionarse entre sí en función del “sentido otorgado a la formación” (y en donde esos sentidos podían estar vinculados al trabajo, al estudio o a la experiencia social). Esto nos permitió construir la categoría central que posibilitó nombrar tres grupos de trayectorias diferenciados en función de la esfera de la vida que ocupa el lugar más relevante –y reconociendo que en dicha relevancia se ponen en juego identificaciones de género-: trayectorias de profesionalización –en donde el trabajo es lo central-, de acumulación –en donde el estudio es lo central- y de socialización –en donde la experiencia social y/o familiar es lo central-.

Cabe señalar que si bien mantuvimos tres perfiles de trayectorias que integran tanto a varones como a mujeres, la comparación desde el punto de vista de género al interior de los grupos fue un ejercicio central de la estrategia analítica, porque el género, en su vínculo con otras variables de la desigualdad, siempre

diferencia a las trayectorias entre sí. Llegados a esa instancia, optamos por la decisión de mantener los tres perfiles reconocidos para dar lugar, al interior del análisis de cada uno de ellos, de las diferencias y similitudes que supone ser varón o mujer en la configuración de las trayectorias con cierto patrón de configuración compartido. En el capítulo 5 se explicará más detalladamente la construcción de los perfiles de trayectorias, señalándose las particularidades sobresalientes de cada uno de los grupos y las relaciones reconocidas entre las diferentes dimensiones analizadas.

Capítulo 4. Retóricas institucionales y abordajes de intervención en los dispositivos de formación laboral

En este capítulo analizaremos los dispositivos seleccionados, con el fin de comprender sus dinámicas institucionales en relación a sus abordajes de género. El análisis no está únicamente orientado a leer comparativamente los dispositivos en términos de sus características institucionales más generales (cuestiones que ya fueron delineadas sintéticamente en el capítulo anterior). Estos elementos, manifiestos en las presentaciones públicas de las instituciones, serán, en este capítulo, puestos en diálogo con las voces de los directores y docentes, procurando una lectura de la identificación mutua que despliegan los sujetos actores de las instituciones, que posibilitan el desarrollo de un proyecto y horizonte común de intervención.

Como ya hemos mencionado, las dinámicas institucionales se analizan, comparan y sistematizan a partir de diferentes categorías. Respecto de sus visiones en torno a cómo se interviene en torno a la división sexual del trabajo, como así también en torno al problema del empleo joven, los dispositivos colocan el énfasis tanto en distribuir saberes y otros recursos (que en el caso de los dispositivos se trata de saberes técnicos y actitudinales, redes de contacto, información válida para moverse en el mundo laboral, acceso a determinada formación vedada para ellos y ellas) o en revalorizar simbólicamente la identidad (tanto de género como juvenil). Asimismo, las acciones presentan diferentes características, en relación al trato a varones y mujeres (se ofrece igual formación o formación diferenciada) y en relación a las oportunidades de formación que ofrecen (ampliar competencias borrando las diferencias de género; fortalecer el respeto y la dignidad de las diferentes identidades de género; democratizar saberes desde una estrategia de discriminación positiva). La combinación de estos elementos permite reconocer la especificidad de cada intervención que hemos nombrado como *abordaje igualitario* (Fundación), *diferenciado* (Taller) y *crítico* (Escuelita). Estos nombres buscan condensar tanto las visiones de su actuación, como las características de sus acciones en concreto.

A continuación se presenta un cuadro comparativo ordenador de las categorías recién señaladas, que será desarrollado en profundidad en el análisis de cada dispositivo.

Tabla 2: Esquema analítico comparativo de los abordajes de intervención de los dispositivos

	Abordaje igualitario: La Fundación	Abordaje diferenciado: El Taller	Abordaje crítico: La Escuelita
<i>Visión sobre cómo intervenir ante la problemática del empleo joven</i>	Énfasis en brindar saberes técnicos, actitudinales, información, redes de contacto, para compensar déficits de capital económico y social	Énfasis en distribuir brindar saberes técnicos, actitudinales de los/as jóvenes en desventaja y énfasis en la revalorización simbólica de su identidad juvenil	Énfasis en brindar saberes técnicos y actitudinales, información, redes de contacto, criticando la desigualdad de género
<i>Visión sobre cómo intervenir ante la desigualdad de género</i>	Énfasis en brindar saberes actitudinales y discursos en torno a cómo moverse en el mercado laboral, borrando diferencias de género. Trato igualitario a varones y mujeres	Énfasis en revalorizar y dignificar simbólicamente las diferencias de género y sus problemáticas específicas. Trato diferenciado a varones y mujeres	Énfasis en brindar saberes técnicos y actitudinales poco democratizados desde la desigualdad de género, y énfasis (aunque con tensiones internas) en revalorizar la identidad del género femenino. Trato igualitario a varones y mujeres desde una estrategia (resistida) de discriminación positiva
<i>Acciones de formación</i>	Ofrecer más y mejores competencias laborales borrando diferencias de género. Favorecer en varones y mujeres condiciones de competitividad	Fortalecer la autonomía, la dignidad y valorizar saberes de las diferentes identidades de género juveniles	Ofrecer formación técnica y actitudinal que contribuya a ampliar la productividad Promover el respeto a las mujeres y reforzar su relación con la tarea.

Fuente: elaboración propia en base a material de trabajo de campo

4.1. La Fundación: abordaje igualitario

4.1.1. *“Les agregamos valor”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven*

La Fundación se presenta como una organización sin fines de lucro, dedicada a facilitar el acceso laboral de calidad a jóvenes de escasos recursos económicos de América Latina. En sus comienzos, la Fundación fue impulsada por un grupo de empresarios que decidieron donar un monto importante de dinero (radicado en un banco de Suiza) para ejecutar un programa de formación e inserción laboral para jóvenes de bajos recursos. Con ese horizonte, se funda la primera sede de Barracas, en un ex depósito industrial que refaccionan por completo. La sede es hoy la oficina regional de la Fundación y al mismo tiempo allí se dictan regularmente los distintos cursos que se ofrecen. Actualmente, cuenta con 4 sedes en Argentina y otras más en Uruguay, Perú y México. La Fundación se financia también con aportes de empresas (pero no aquellas en las que después sus egresados/as trabajan, cuestión que es una política explícita de la Fundación).

El edificio es de grandes dimensiones, con una estética moderna y empresarial. Consta de una planta baja donde se ubica la oficina del Director regional, una sala de reuniones y tres oficinas más: una de la Directora de la sede, otra para la coordinadora del vínculo con las empresas y una última que comparten los empleados administrativos. Cuenta también con una pequeña cocina, baños modernos y una pequeña oficina para el personal de seguridad. En la planta alta, a la cual se accede por una rampa, se encuentran las aulas: dos espacios muy grandes en donde además de sillas se observan múltiples elementos para los cursos: materiales de cocina como vajillas, bandejas, mesas, manteles para el curso de gastronomía; electrodomésticos y otros objetos utilizados para los cursos de ventas y logística. Así, la sede de la Fundación, lejos de parecerse a una escuela, se asemeja mucho más a un edificio de oficinas: es necesario anunciarse en la entrada, se accede a una sala de espera, de la cual se pueden observar escritorios con computadoras. Solo accediendo al primer piso es posible distinguir el espacio de aprendizaje que resulta bien distinto a las aulas clásicas de escuela. Los docentes no son profesores de formación profesional, sino profesionales que vienen de trayectorias en empresas, como gerentes o empleados, convocados como docentes de acuerdo a la especialidad de los cursos. En muchos casos, estos profesores tienen experiencia en el trabajo con recursos humanos y han coordinado eventos corporativos de “team building”, liderazgo y dinámicas de aprendizaje, contando muchos de ellos con formación en “coaching”. En general, asisten a las clases muy bien vestidos, simulando una instancia de workshop empresarial.

El programa de formación, no acreditado oficialmente por ningún organismo público, se encuentra dirigido a jóvenes de entre 16 y 22 años, que se encuentran cursando el último año del secundario y que pertenecen a familias de escasos recursos económicos. El hecho de que no está acreditado es una decisión adrede para poder desarrollar un diseño curricular más acorde al mundo del trabajo y de la capacitación empresarial. (La Directora de la Fundación nos decía: “*si nosotros nos sometieramos a la lógica del Ministerio, ¿cómo justificamos los malabares, los magos, que no hay matemáticas?, porque la idea es hacer un proyecto exitoso en educación pero imitando el mundo del trabajo*”).

La Fundación convoca a estos chicos y chicas a través de una campaña de difusión en escuelas de la zona (de CABA y sur de Gran Buenos Aires). Los/as jóvenes interesados en participar del programa, son invitados a asistir a una charla informativa en la sede. Allí, además de una presentación, se entrevistan brevemente a los/as asistentes para conocer algunos datos de su status económico: el trabajo y nivel educativo de los padres, si perciben algún subsidio social, si cuentan o no con cobertura médica. Estos elementos permiten a la Fundación luego seleccionar el grupo en condiciones de vulnerabilidad que será beneficiado con una “beca” del programa. En este sentido, la gratuidad de los cursos de la Fundación es presentada como una “beca”: estrategia que la Fundación asume para generar mayor compromiso de los/as participantes. Esta entrega de “becas” incluso es oficializada con la firma de un convenio entre el alumno/a, la Fundación y sus padres.

El planteo desde el inicio es “acá estás para recibir una beca”, y lo que queremos es que los que mejores condiciones y más necesidad tienen, las reciban, y no cualquiera. Le decimos “beca” al hecho de que vas a estudiar gratis, y cómo vas a estudiar gratis, ese lugar es uno: si lo tomás vos, lo dejó de tomar otro. Entonces si lo tomás, es porque lo vas a terminar. Y si lo tomaste y no lo necesitás, pensá en tu compañero que lo necesita. Y ahora estamos agregando incluso una ceremonia de entrega de la beca. A ver: lograste tu beca, entonces firmamos un acuerdo con tus padres, en su presencia (Director Regional, Fundación)

A partir de la charla en la sede, La Fundación selecciona a aquellos/as jóvenes con un determinado perfil. Durante los primeros años, esta selección se realizaba vía entrevistas grupales y personales. Allí que se buscaba identificar la predisposición de los chicos y chicas respecto del trabajo. Asimismo, la institución procuraba seleccionar cursantes que sean “aptos” para participar en los cursos y posteriormente para insertarse en los puestos laborales. Así, crudamente, lo relataba la Directora en ese entonces:

La entrevista grupal es una entrevista de descarte, no es de selección, es donde descartamos. Suena feo descartar, pero es eso, lo que hacemos: es eliminar a aquél candidato que por alguna razón no puede cursar la especialidad técnicamente. Todavía no conocemos nada del chico, pero sabemos que si tiene un tatuaje en la cara no puede ser camarero. Si es terriblemente introvertido, que no emitió una sola palabra ni levantó la vista, no lo puedo sacar vendedor. (...) Nos quedamos con la buena madera, esa que vamos a poder insertar (Directora, Fundación)

Actualmente, este procedimiento se modificó y ya no se realizan entrevistas de descarte, sino que se convoca a todos los que fueron seleccionados según su status económico a participar de la formación durante un mes de admisión. En ese mes, los capacitadores y tutores deben identificar a los/as chicos

más interesados en la formación. Al finalizar el período se les comunica a los chicos interesados la posibilidad de la permanencia.

A todos los chicos lo que les decimos: “ustedes se inscriben para ver si este es el lugar donde ustedes quieren estar y si a nosotros nos parece que ustedes son las personas que tiene que estar”, y esto se define en el próximo mes a partir de las clases y de su actitud en las clases. En ese mes los capacitadores y observadores tienen que hacer el ejercicio de agrupar a los chicos en tres grupos. Los que piensan que están decididamente sí, los que están en duda, y los que les parece que no (Director Regional, Fundación)

Una vez conformado el grupo, se le solicita a los/as jóvenes que comiencen a venir con un uniforme. El uniforme consta de un pantalón negro y una camisa blanca, que siempre deberán traer limpia y planchada. Este requisito es fundamentado por directores y docentes como un ejercicio importante de cara a la inserción laboral, en tanto permite adquirir el hábito de la responsabilidad, pulcritud, compromiso. Si bien algunos chicos se resisten, el balance de la Fundación es positivo: se trata de un trabajo de disciplinamiento, que incluye un ejercicio desde lo corporal, pero que produce un afianzamiento de la responsabilidad y el compromiso con la formación.

Al mes se les propone que tienen que venir con el uniforme (...) La verdad es que es un poco violento pero es espectacular. Los chicos cambian de actitud corporal, es muy divertido. No porque el traje sea mejor que una bermuda, porque la verdad es que no, pero hay una cosa en el posicionarse en otro lugar que los hace jugar a otra cosa. Aprenden también hábitos en términos de “tenés que llegar a tu trabajo en las condiciones que el trabajo te lo exige”. Y si eso es un uniforme, tenés que pensar que todos los días tenés que tener listo tu uniforme. (...) Hay que preparar todos los días el uniforme, todos los días la vianda, todos los días la tarjeta SUBE cargada. A veces se quejan. Y me acuerdo que había una docente que les decía “Es lo mismo que ir todos los días a la escuela”. Pero no. Todos los días no iban. Si llovía no, si algo pasaba, no (Director Regional, Fundación)

El programa de formación consiste en el ofrecimiento de cursos en distintas especialidades (ventas, gastronomía, logística y administración) que se dictan a contraturno de la escuela, dos veces por semana durante un año. El programa se organiza alrededor de tres ejes: desarrollo de competencias personales, desarrollo de competencias laborales y planificación de carrera. En este sentido, el diseño curricular está basado en un enfoque de competencias (Novick, Avolio de Cols y Sladogna, 2008), que procura no solo transmitir un saber técnico vinculado a un oficio, sino saberes asociados a poder mejorar continuamente los procesos de trabajo, incorporar las actitudes que se esperan de los/as trabajadores y contar con la capacidad de enfrentar y resolver problemas. Los alumnos realizan cursos de capacitación que, como refiere la tutora de la institución, contienen “un 80% de formación actitudinal y un 20% de formación técnica”. La formación busca simular la experiencia de trabajo del modo más ajustado posible. Por lo tanto, el espacio en el que se aprende, los materiales que se utilizan, los docentes que dictan las clases y la dinámica de las mismas debe resultar una experiencia lo más cercana a un trabajo real.

En el segundo año, los cursantes continúan yendo a la Fundación, pero en un formato de tutorías. Durante esta etapa, los curriculums de los/as jóvenes son presentados a un conjunto de empresas, con las que la Fundación establece acuerdos. Estas empresas, conforman la Red estratégica de empresas,

que en función de sus búsquedas laborales, pueden tomar egresados/as de la formación. La relación con las empresas es de mucho intercambio: la Fundación le ofrece chicos y chicas capacitados en formación técnica, pero principalmente humanística, que se ajusta a las exigencias vinculadas al sector de servicios. Por su parte, las empresas contribuyen en la actualización de contenidos de formación. Entonces, tanto para aquellos/as insertos, como para los que no, se ofrecen tutorías durante todo el segundo año que tienen la intención de acompañar a los/as jóvenes en su experiencia laboral, como así también en el proceso de búsqueda.

Si bien la Fundación comenzó con una sede, es importante el crecimiento que ha mostrado los últimos años, ampliándose no solo en Argentina, sino también en otros países. La perspectiva a futuro es consolidarse como una organización latinoamericana, y también fortalecer sus vínculos institucionales. Como plantea su Director regional, la Fundación desde su diseño debe articular tanto con escuelas como con empresas. Sin embargo, el horizonte a futuro es que pueda estar inserta en una red de organizaciones más amplia, para poder derivar problemáticas que ellos no tienen la capacidad de abordar. Al mismo tiempo, se asume que el programa que se ofrece no es universal.

La verdad es que ninguna propuesta es para todos, pero no porque creemos que hay chicos que no se la merecen, sino porque hay chicos que tienen otra proyección, o que no es lo que están buscando, o que no están dispuestos. Digo, no todos queremos ser trabajadores en una gran empresa, un empleo. Es un programa que no puede ser universal, para todos los chicos en la misma edad. No es viable. (...) Una cultura que en Fundación hay que desarrollar, es la de trabajar con otros. Si bien nuestra estructura es de trabajar con otros, creo que tenemos una historia de que nos miramos mucho el ombligo. La constitución de la Fundación viene de un origen más empresario. Eso le aporta, para mi gusto, una cosa fascinante, pero en este punto... también una debilidad. A veces tenemos chicos que tienen dificultades diferentes a las que nosotros sabemos dar respuesta, y buscamos derivar a otras instituciones o a programas del Estado para que lo tomen... es ese sentido, somos diferentes de las ONGs más típicas que quieren resolver todo. La Fundación en ese sentido tiene una diferencia de foco más interesante (Director Regional, Fundación)

Como puede desprenderse de la descripción anterior, la Fundación ofrece una propuesta de capacitación para jóvenes dirigida muy enfáticamente a la inserción en el trabajo. Desde sus comienzos, la planificación incluyó un relevamiento en un conjunto de empresas acerca de cuáles eran las demandas de empleo para jóvenes con secundario completo. Eso permitió delimitar la oferta de cursos, diseñar los contenidos de los mismos y elegir el perfil de los docentes.

Puede verse, entonces, que la “exigencia del mercado” es lo que avala cada una de las acciones que desarrolla la Fundación, así como sus metodologías. Al referirse a los objetivos institucionales, una de sus Directoras mencionaba que traer la “exigencia del mercado” a la formación permitía “agregarle valor” al perfil de los egresados de nivel medio, ofreciendo formación centrada en competencias “blandas” que, según ella, resultan un recurso imprescindible (y ausente en las escuelas secundarias).

(...) El objetivo prioritario del programa es darles un salto de calidad a los chicos para que puedan acceder a un buen primer empleo de calidad, una vez que egresan del colegio secundario (...) Porque como no

tienen dónde aprender las competencias blandas que son las necesarias para desempeñarse bien en un primer empleo, la formación está sustituyendo eso, como cuando hablamos de buena presencia, de dicción, de cómo me comunico, de cómo me visto.

-¿Eso es lo que vos llamás “agregarle valor” al joven?

-Eso. Para nosotros el valor es humanístico, lo técnico es la excusa. Por ejemplo, yo formo camareros, y hoy será camarero pero mañana será tintorero, no me importa qué formo, yo lo que se, el objetivo más fuerte que tiene atrás la Fundación es hacer una diferencia en la calidad de vida de esta gente, y eso no es a través de una profesión, es a través de cómo va a desempeñar esa profesión. Entonces, si esa profesión es ser camarero, él tiene que saber que lo tiene que hacer con excelencia, con responsabilidad, con actitud de servicio, con pasión y ganas (Directora, Fundación)

Sin embargo, la formación no es el objetivo de máxima de la institución. La Fundación procura que sus egresados se inserten laboralmente, cuestión que plantea desafíos. Como el objetivo de máxima es la inserción laboral, la Fundación cuida mucho el trabajo de selección previo porque es de éste proceso del cual depende la posibilidad de formar sólo aquellos/as jóvenes que “quieren trabajar”, o que “están dispuestos a trabajar” y que son “realmente posibles de insertar”. Así, la posibilidad de permanecer como cursante en la Fundación deviene del hecho de mostrar que el trabajo es prioritario en la vida y en la propia planificación vital. Si bien la institución procura que los/as cursantes finalicen el secundario y continúen los estudios, se busca que la responsabilidad con el trabajo sea completa.

La verdad es que el mayor desafío que tomamos es después sostener los números de inserción laboral. El único objetivo de la organización es que los chicos terminen empleados en empleos de calidad. Si arrancás con chicos que tienen muchas más chances de estar empleados, el desafío es enorme, pero es un poquito más controlado. (...) Si el chico quiere seguir estudiando pero acomodando sus horarios al trabajo tiene muchas chances. Fomentamos eso pero queremos dar vuelta esa cosa básica de la vida que es educación-trabajo. Por el contrario, priorizamos a aquellos que en este momento de la vida están pensando en trabajo y educación (Director Regional, Fundación)

En base a las demandas del mercado, la Fundación busca ofrecer, a las empresas, empleados jóvenes formados principalmente en aspectos actitudinales. La Fundación sostiene que ese tipo de formación es única y específica, y apunta a lo que las mismas empresas buscan: los saberes específicos de las tareas laborales se aprenden en el mismo proceso de trabajo, pero, las actitudes vinculadas a lo laboral, deben venir ya adquiridas. Esta es precisamente la manera que la Fundación encuentra de garantizar la inserción laboral entre los/as jóvenes y de mejorar sus condiciones laborales.

Además de garantizar la inserción, la Fundación procura mantener vínculos con los egresados/as interesados, proponiéndoles, por un lado, su participación en las charlas informativas en la Fundación y por otro, la posibilidad de que se incluyan en el Club de Egresados. Desde allí, la Fundación facilita la postulación a becas para seguir estudios superiores, forma a los egresados/as para que ellos sean también capacitadores, y actualmente está iniciando un proyecto que se desarrollará a futuro, que buscará que los/as jóvenes se vean apoyados en el inicio de sus propios emprendimientos.

En la Fundación se reconoce que las demandas del mercado laboral son “duras” y exigentes para los jóvenes. Ese es uno de los elementos que inciden en su problemática de empleo: generalmente, sus recorridos se construyen saltando de trabajo a trabajo, todos empleos en condiciones de informalidad. Pero además, en la Fundación se sostiene que la formación en la escuela secundaria es un gran problema para los y las jóvenes. La escuela ya no transmite ciertos códigos necesarios para habitar el mundo del trabajo. Lo mismo ocurre en la institución familiar: las familias de los sectores más vulnerables están lejos de la experiencia de empleo formal y tampoco logran transmitir estos códigos y hábitos. De este modo, el alejamiento de los/as jóvenes de sectores vulnerables respecto del trabajo formal los hace carecer de ciertos saberes necesarios para insertarse en el empleo. Incluso, se sostiene que hasta la estética edilicia de la Fundación ya implica una experiencia diferente para los y las jóvenes.

Los chicos vienen de medios que no los socializan para encontrar empleos de calidad, entonces empiezan a entrar en una rueda que no se pueden salir, de empleo en negro, y de trabajo de mala calidad. Lo que hace la Fundación es mostrarle una puerta que no sería posible abrirla en su entorno social, por eso es que la Fundación es así ediliciamente: “mirá donde entrás, hay otro mundo, existe otro mundo” (Tutora, Fundación)

El sistema educativo dejó de formar a los pibes para el trabajo. Se perdió el valor de la organización, del respeto a la autoridad... yo no necesito que me hagan ninguna reverencia, pero mínimamente no putées adelante mío cuando estás hablando, porque después, cuando van a hablar con el jefe, lo tratan como un igual y a los dos días no están laburando más. La situación de las familias es un tema. Pibes sin hogares fijos, viven con amigos, se pelearon con los padres, hermanos, familiares adictos, alcohólicos (Directora, Fundación)

Estas carencias vinculadas a la formación recibida en la escuela y la socialización familiar, se suman (al mismo tiempo en que se relacionan) a aspectos propios de los/as jóvenes, vinculados a su disposición al trabajo, sus formas de comunicarse, de autoperibirse y de posicionarse frente a las opciones de vida. Las subjetividades juveniles son para la Fundación un elemento central en el cual intervenir, principalmente en cuanto a la modificación de sus “valores”, pero también “actitudes, gestos y comportamientos”.

Lo actitudinal les juega muy en contra, porque vienen de familias donde no tienen como base competencias que les requieren cuando entran a trabajar. Responsabilidad, compromiso, actitud de servicio, trabajo en equipo, compañerismo... no existe mucho eso y no lo traen desde sus casas (Capacitadora área técnica, Fundación)

La principal dificultad que tienen muchos es la comunicación. Porque tienen un perfil mucho más exacerbado de sometimiento, de poca costumbre al manejo de lo verbal para expresarse. En el tema de sus valores, lo que eligen para sus vidas, y también en la presencia hay que trabajar mucho con los chicos al principio (Tutora, Fundación)

Así, la formación apunta, por sobre todas las cosas, a ofrecer una experiencia de subjetivación, a la vez que de disciplinamiento laboral para lograr ese “ajuste” entre los/as jóvenes (Dursi y Millenaar, 2015). Esto implica ofrecer saberes principalmente actitudinales que son requisitos en esos puestos de trabajo y a los que los/as jóvenes no acceden por no contar con experiencias laborales en este tipo de empleos.

En este sentido, si bien se asumen las dificultades que evidencian los/as jóvenes de cara a su inserción laboral, también se afirma que no son ellos quienes pueden intervenir en esas condiciones, porque se trata de reglas del juego ya dadas.

Yo no puedo decirles a los chicos que tengo capacidad de modificar los criterios del mercado. Sí tengo capacidad de no aceptar y reclamar cuando una empresa no se comporta como corresponde, pero el mercado tiene reglas de regulación que no están a cargo de uno (Director Regional, Fundación)

Sabemos que el mercado laboral es duro. Pensar que no hay competitividad en el trabajo es una ilusión, hay competitividad, vivimos en el siglo XXI, estamos en el medio de la globalización, pasan cosas, no podemos hacer de cuenta que no pasan. Por ejemplo, lo que vemos es que las empresas quieren jóvenes de más de 20, 22 años. No quieren pibes de 18. ¿Por qué? Porque según ellos son inmaduros, irresponsables, no van a las entrevistas laborales. La fundación apunta a esta problemática, nuestro mayor desafío es qué hacer con estos chicos, porque si no, quedan a la deriva. No tiene experiencia, recién salió del secundario y carga con un prejuicio de parte de los empleadores. Y el daño más grande sería decirles a los chicos que cuando tenés el título llegaste. Eso es una mentira. Es cierto que un título ayuda, es una credencial que te habilita. Pero es una condición no determinante. Esto no se le muestra a los chicos (Directora, Fundación)

Así, la Fundación procura ofrecer una formación que se considera de excelencia y “ajustada” a las exigencias del mercado de trabajo, para igualar las oportunidades de jóvenes en situación de vulnerabilidad por sus déficit de capital económico y también social. El programa entonces se encuentra focalizado a chicos y chicas que no cuentan con las mismas oportunidades que otros jóvenes, aun cuando se logre obtener el título secundario. La Fundación reconoce que, en el caso de estos/as chicos el nivel secundario es insuficiente para insertarse laboralmente. Entonces, la estrategia es ofrecer una compensación formativa, muy vinculada a la experiencia laboral, para garantizar su inserción en un empleo formal y estable, y desde allí construir y planificar su carrera profesional. Esto incluye un mensaje concreto vinculado a formas de comportamiento y de disciplinamiento corporal que contribuirán a su futura inserción laboral.

Nosotros les decimos: si querés trabajar en gastronomía el pelo es un tema, los tatuajes son un tema, piercings, que hasta por temas de seguridad te lo vas a tener que sacar. Te lo podés poner. Vos podés hacerlo. Ahora estás perdiendo chances si tu camino es ese. Tengo que ser honesto y decirte que tu mercado se achica. No sé si es un poco violento y yo a veces me lo replanteo, pero en ningún caso va en contra de la elección personal de cada uno (Director Regional, Fundación)

De este modo, la formación el énfasis está puesto en los saberes del trabajo no técnicos. Es decir: aquellos saberes no codificados y tácitos, vinculados al “saber ser” y al “saber en situación” (Spinosa, 2008). Asimismo, cuando se realiza un balance de la formación, el equipo sostiene que la principal herramienta que los jóvenes se llevan es su capacidad para realizar autocríticas sobre el propio modo de trabajar. De acuerdo a lo que sostiene la literatura, esta estrategia que apunta a una formación más amplia, responde a las demandas del capitalismo contemporáneo de trabajadores capaces de volcar su “saber hacer reflexivo” a los procesos de trabajo y producción (Boltanski y Chiapello, 2002; Novick, Avolio de Cols y Sladogna, 2008).

Hay un foco importante en que no importa si no saben todo sobre gastronomía. Lo importante es que el perfil tiene que dar más con la responsabilidad, proactividad, iniciativa, respeto. Lo importante es que tengan todos estos valores porque sabés que con eso van a salir andando para cualquier situación (Capacitador área humanística, Fundación)

En la Fundación existe una mirada compartida entre los directivos y decentes en torno a que ellos “no son un centro de autoayuda” y que no tratan como “pobrecitos” a los jóvenes. Si bien asumen que la población con la que trabajan se encuentra signada por carencias y problemáticas, se afirma que aquello que puede modificar esta situación es precisamente la propia fuerza de voluntad individual. El trabajo vinculado al fortalecimiento de la subjetividad y el mensaje dirigido a que los/as jóvenes se perciban como sujetos que pueden enfrentar sus problemas es un aspecto importante de la formación.

Del lado de los pibes, hay una sensación que no pueden (...) Esta cosa de “no voy a poder” es porque no se ven, porque cuando vos los ves venir, los ves fierita, con la gorrita. Pero ese pibe no pasa por una entrevista laboral de ninguna manera, ni siquiera se ven entrando a un edificio como este (...) Y pienso que muchas de las situaciones en que están como están, es por la sucesión de subestimaciones, porque los padres los subestiman; les dicen “a vos no te da la cabeza”, y los pibes creen realmente que no les da la cabeza, y las escuelas los subestiman y piensan “total, este pibe a dónde va a llegar”, y las organizaciones los subestimamos y decimos “total pobrecitos, démosle una oportunidad”. ¡Pero no! paremos con la subestimación y empecemos a valorar lo que vos sos, porque vos sos igual que cualquiera, porque mucha gente salió, y desde la resiliencia está comprobado que no estás determinado por venir de donde venís, no estás condicionado. Aquí creemos en la libertad suprema del ser humano, en la capacidad de construir, en la posibilidad de ser responsable, de elegir la vida que querés y no quejarte por los rincones por la vida que te tocó (Directora, Fundación)

4.1.2. “Hasta en las peores situaciones se puede elegir lo que quiero para mi vida”: cómo intervenir ante la problemática de género

La Directora y docentes de la Fundación afirman que mujeres y varones jóvenes son “iguales”: ellos cuentan con las mismas capacidades y con las mismas expectativas. Sin embargo, a la hora de iniciar sus procesos de inserción laboral, se detecta que las mujeres cuentan con ciertas desventajas respecto a los varones. Esto se visualiza desde la demanda de egresados que realizan las empresas con las que tienen vínculos. Por lo general, las empresas, sobre todo en las áreas de logística y gastronomía, prefieren varones. De acuerdo a las pautas con las que diseñan y orientan los cursos (siguiendo la demanda del mercado de trabajo), esto debió considerarse. Así lo mencionaba la tutora:

Para nosotros no hay ninguna diferencia entre mujeres y varones. Ninguna en absoluto. Pero es cierto que la discriminación existe. Por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con logística, hoy ya decidimos no hacer ingresar mujeres porque no las toman. Cuando nosotros hicimos el primer tanteo de esto nos decían que sí, que está todo bien, pero la verdad es que las empresas son 100% varones. Yo les digo que tengo chicas que son tres veces más grandotas que yo y varones que son la mitad que yo... lo hago con muy buen humor... Pero tampoco te podés poner en guerra con las empresas, así que en un punto dijimos: “dejemos de ingresar mujeres a logística porque no entran” (Tutora, Fundación)

A pesar de que en la Fundación el discurso compartido es que mujeres y varones son iguales en relación a sus capacidades para el trabajo, no niegan que existe desigualdad en el mercado laboral, como así también en la sociedad, en donde pervive el machismo. Al mismo tiempo, las interesadas en sus cursos son mayoritariamente mujeres, porque son quienes más terminan el secundario y quienes más necesitan “sumar” recursos para su inserción laboral, en un mercado de trabajo con menos chances para ellas. Ante esta situación, y dado el objetivo de la Fundación, la institución pone un límite al acceso de mujeres, con el fin de poder garantizar su inserción laboral una vez terminado el curso.

Se nota la diferencia de género, los chicos vienen con ese discurso más machista y masculino (...) El machote es machote, tiene que llevar más la responsabilidad adelante y no tanto un 50 % (Capacitador área humanística, Fundación)

Nuestra población es fundamentalmente de chicas, y el mercado nos pone un límite. El 65% de la población son chicas. Se dan dos combinaciones. Una es que estamos en los últimos meses de escolaridad y la mayoría de los que terminan la escuela pública son mujeres. Otra es que los varones entran al mercado de trabajo de otra manera y antes. Y hay zonas donde el trabajo de la mujer es durísimo... no quieren mujeres. Pero nuestro objetivo es la inserción. Por eso nosotros tenemos cupos, tratamos de que las mujeres no superen ese porcentaje, porque si no, no las podemos insertar (Director Regional, Fundación)

De todos modos, el discurso compartido en el equipo de la Fundación es que no deberían existir impedimentos en el acceso a un empleo por la condición de género. Para ellos, el impedimento fundamental no es ni la condición de género, ni las condiciones materiales, sino el contar o no con el deseo de tener un trabajo y mejorar la propia vida. Se comparte la idea en la Fundación de que el ser humano es capaz de elegir el camino a seguir, todo depende de la fuerza de voluntad de la que uno/a disponga.

Así, sus alumnos varones y mujeres son considerados en iguales de condiciones para insertarse en el mercado de trabajo. Si bien se reconocen discriminaciones y obstáculos diferenciados, frente al mercado de trabajo ambos/as son trabajadores y ambos/as deben responder por igual a las exigencias y demandas del empleo. A veces esas demandas y exigencias son mayores, pero todos/as se ven atravesados por ellas. Sus estrategias de intervención no apuntan a revertir las segmentaciones de mercado de trabajo, sino a ofrecer las mejores oportunidades laborales a varones y mujeres en el marco de este escenario.

No es que trabajamos temas de género muy conscientemente. Pero sí damos la clase a todos por igual. A las chicas les sugerimos lo mismo que sugerimos al hombre: “Che, ¿Tengo que venir viajando?” “Y viajá. ¿Cuál es?” “No, porque yo soy madre” “Y bueno, organizate”. Tenemos casos de chicas que vinieron después de haber dado a luz y a los 15 días estaban viniendo acá... Lo mismo con hacer fuerza en alguna actividad. No es que digo “No, esto mejor para los hombres.” O “mejor esto lo practican solo los varones”. No. Jamás. Jamás. Todo por igual (Capacitador área humanística, Fundación)

Las discriminaciones de género son para la Fundación un “dato” del mercado: no son cuestionadas sino que se asumen y, a partir de allí, se encuentran estrategias para hacerle frente. Desde esta perspectiva, la orientación principal de sus acciones está en volver a los/as jóvenes empleables. Para garantizarse

una inserción laboral se debe competir y cuántas más competencias se adquieran, mejor será la competitividad de la cual se disponga.

Particularmente en el caso de las mujeres, la Fundación reconoce que, para que ellas puedan posicionarse mejor en la lógica competitiva, la primera estrategia es formarlas de tal modo de que no queden limitadas a la oferta laboral de un único oficio. La formación apunta a que las alumnas tengan la posibilidad de “construirse” un perfil laboral amplio y no articulado a un oficio en particular, que permita encontrar los resquicios en los cuales garantizarse un empleo. Bajo esta perspectiva, la formación debe incluir múltiples herramientas para que, llegado el caso, la joven pueda “reinventarse”.

Hoy ya no hay carreras definidas, rediseñamos las carreras por lo que pasa en la inserción laboral y con lo que pasa con la crisis. Estamos armando carreras mucho más generalistas, entonces, el que ustedes vieron de camarero que sólo trabajaba en salón, hoy es cocina, camarero, ayudante de cocina, camarero de hospital. Les damos una amplitud de mercado mucho más piola. Y con respecto a las chicas y sus problemas de inserción... la idea es esa, que se reinventen. Mirá, una chica de logística que egresó en diciembre quería trabajar ya. Yo le hice la primera tutoría para que saliera a buscar y encontró trabajo en gastronomía aunque venía de logística. Pero lo encontró ella. Está fascinada, no se quiere ir ni loca. Nos pasa eso con los chicos, por eso te digo que estamos pensando carreras más generalistas (Tutora, Fundación)

Si bien hay chicas de logística laburando, el porcentaje no es muy amplio. Sólo conozco el caso de una empresa donde había una jefa de depósito. Pero en general es un medio donde no está bien vista la mujer. Igualmente la Fundación no es muy exigente con respecto a la especialidad. O sea, hay un laburo, tenés el perfil, listo, no importa. Logística, gastronomía... vos postuláte, si das la entrevista, das el perfil, listo, capaz que terminás trabajando en otro lugar (Capacitador área humanística, Fundación)

Ante los condicionamientos con los que cuentan tanto varones como mujeres (la obligación de cumplir los mandatos familiares esperados vinculados a la obligación de mantener a la familia, de cuidar hermanos o hijos, por ejemplo) la institución instruye a los y las jóvenes a planificar los horarios, las tareas dentro y fuera del hogar y a responsabilizarse de sus elecciones. La Fundación no otorga “apoyos” ni a varones ni a mujeres (como podría ser el recurso de flexibilizar el requisito de asistir a todas las clases, de apoyar la formación con una guardería o la posibilidad de asistir con hermanitos o hijos). La Fundación, por el contrario orienta a los y las jóvenes en su propia planificación. Se recrean de esta forma los dilemas que surgirán en un trabajo real y que demandarán planificaciones y elecciones.

Las chicas no traen a los bebés acá porque funciona como un trabajo, si estás en un trabajo no vas a poder llevar a tu bebé, entonces, ¿qué vas a hacer, con quién lo vas a dejar, cuántas horas vas a trabajar? Hay opciones: si quieren trabajar 18 horas semanales, pueden. Si quieren trabajar viernes, sábado y domingo porque van a estudiar, pueden. Si quieren trabajar diez horas diarias, pueden. Lo que no pueden es actuar de manera irresponsable y decir, “y, no sé, no sé”. Nosotros les preguntamos: “¿Qué vas a hacer con tu hijo?, planificalo”. Y si tiene un problema con esto que vaya a otra organización, acá formamos para el trabajo. (Directora, Fundación)

Nos pasa también con los varones que tienen el tema de la responsabilidad de hacerse cargo de la madre, los hermanitos. (...) Pero también los ves con ganas de otra cosa y les decís... ¿vas a seguir cuidando a tus hermanitos sin tener ninguna posibilidad de ingreso económico que mejore tu calidad de vida y de tu familia? Siempre se puede elegir, hasta en las peores situaciones se puede elegir lo que yo quiero para mi vida (Tutora, Fundación)

Cuando surgen situaciones conflictivas, que escapan a los objetivos de la Fundación, el equipo procede con derivaciones. Se ponen en contacto con otras organizaciones que puedan abordar la problemática específica que se está enfrentando. Esta solución no siempre deja satisfechos al equipo de capacitadores, aunque también se asume que no se cuenta con las herramientas para enfrentar estos problemas, por ejemplo de abuso, violaciones o maltrato de género.

Tuvimos cosas fuertes, nosotros tuvimos casos de violación, de abuso... Y bueno, ¿qué hacemos con eso? Son cosas fuertes porque no las podés llegar a solucionar tampoco. Pero sí generando todo una contención necesaria o derivar. La fundación hizo redes con otras fundaciones (...) A mí me tocó una... el padre le pegaba a la chica, y... la madre lo sabía pero no lo decía. Esa es la que más impactó, saber cómo un padre, que después me contaba que la dejaba encerrada en el sótano de la casa... ¿Qué le vas a decir? "Che, está bueno que lo hables, buenísimo que lo transmitas". Pero la verdad, no tenés más herramientas. Y desde ahí, también lo trabajamos: "che, nosotros te podemos contener pero no podemos darte una mano con eso" (Capacitador área humanística, Fundación)

De todos modos, en los discursos de la Fundación se percibe que la condición de género no limita la posibilidad de los y las jóvenes de comprometerse activamente con un proyecto laboral. En esta línea, se considera que las jóvenes mujeres, como así también los varones, son trabajadores responsables que no pueden quedar reducidos a "víctimas del mercado de trabajo". Se promueve en la Fundación el equilibrio entre derechos y obligaciones. El equipo de la Fundación sostiene que si se pretenden mejorar las oportunidades laborales de los y las jóvenes, el camino indicado es brindarles la serie de herramientas y aptitudes que se exigirán en el mercado, en el cual se otorga preferencias a empleados desahogados, flexibles y sin ataduras. Esto implica lo que Hochschild (1997) ha denominado "lastre cero": personas sin lazos ni compromisos emocionales preexistentes (como podrían resultar los compromisos familiares), ni con aspiraciones a constituirlos en el futuro. La estrategia de intervención por parte de la Fundación es que los y las jóvenes puedan realizar una gestión eficiente de sí mismos, incluyendo la resolución de la incompatibilidad que muchas veces existe entre responsabilidad doméstica y laboral.

¿Qué es lo que querés elegir para vos? En eso que vos elegís, conscientemente, responsablemente, sabiendo la que se te viene adelante, la Fundación te va a apoyar. Algo que acá no queremos es formar pibes víctimas, al contrario, ellos van a hacer girar la rueda en sus trabajos, en sus vidas (...) Nosotros trabajamos sobre el derecho y la obligación, ¿qué es lo que hace que uno pueda acceder a un empleo de calidad, y qué es lo que uno tiene que hacer como empleado para ser un empleado de calidad? Si nos posicionamos solamente en el derecho fortalecemos la cultura de la queja y la demanda, y la verdad es que si hay algo que creemos que tenemos que revertir, es esa cultura. Si hay algo en lo que yo no voy a transigir nunca es en subestimar a los pibes, porque después los pibes creen que no les da la cabeza. No estás determinado por venir de donde venís. La apuesta está en la capacidad de construir, elegir la vida que uno quiere y no en la cultura de la queja (Directora, Fundación)

La intervención de la Fundación, de este modo, se orienta bajo el criterio de la igualdad, pero desde una perspectiva centrada en las demandas del mercado. En tanto las demandas son para todos/as, varones y mujeres se ven igualados ante ellas. La intervención podría pensarse como una redistribución de aquellas competencias centradas en los aspectos actitudinales que se deberían aprender en el trabajo, borrando las diferencias de género (ellos y ellas deben adquirir competencias por igual). Sin embargo,

dicha redistribución no va dirigida al universo de varones y mujeres egresados del secundario para volver más justa la distribución de empleos, sino que es una estrategia solo dirigida a aquellos jóvenes con un determinado perfil para insertarse en el mercado. En la Fundación se afirma que la intervención que realizan beneficia tanto a chicos como a chicas, aunque de distinto modo. También se asume que, aunque sea de manera lenta, también se producen modificaciones en las empresas, que de a poco empiezan a modificar sus prejuicios respecto de las mujeres trabajadoras.

Con los varones probablemente es mucho más impactante lo que hacemos, para que los chicos terminen la secundaria. Y para las mujeres es mucho más importante el acceso al mercado, que para los varones. En los dos casos, las dos acciones son positivas sin lugar a dudas. Después te diría... yo creo que con el tiempo la Fundación quizá sin quererlo termine impactando en las políticas de las empresas... (Director Regional, Fundación)

4.1.3 “Aprender a decir lo que el otro quiere escuchar”: acciones de formación

Desde el primer día la Fundación pretende generar una experiencia formativa lo más parecida a una laboral. Los chicos que asisten a la capacitación deben llegar puntual, avisar en el caso de ausentarse y cumplir con las consignas de la clase, tal como si fuera un trabajo. La propuesta apunta a generar mayor competitividad en varones y mujeres, en igualdad de condiciones y borrando sus diferencias de género, de cara a las exigencias del mundo del trabajo. En este sentido, la institución promueve entre sus docentes el profesionalismo y el trato como adultos (y empleados) a los/as chicos/as.

Trabajamos desde un lugar muy interesante que es “se te viene el mundo adulto”. Eso está bien, porque yo creo que con los jóvenes hay que trabajar desde sus potencialidades y no desde sus carencias (Director Regional, Fundación)

Acá la pauta es hablarle bien a los chicos, con profesionalismo, con la distancia de “yo soy tu guía”, pero nunca faltándoles el respeto, nunca levantando el tono de voz o hacerlos sentir en penitencia. Como que se puede manejar la autoridad pero sin rigor (...) Y tratamos de llevarlos a la realidad laboral todo el tiempo. Desde la forma de hablarles, a las cosas que les exigimos y por qué lo exigimos (...) Yo creo que a los chicos se les da eso, ese paso, ese trance entre dejar el secundario y tener que adaptarse al mundo laboral (Capacitadora área técnica gastronomía, Fundación)

Los contenidos de las clases en un primer momento fueron diseñados con consultoras pedagógicas. A partir de ese esquema propuesto, los directivos y capacitadores fueron modificando las clases y agregándoles una impronta propia. En este proceso, resultan centrales las reuniones de equipo, que permiten hacer una puesta en común de las experiencias en las clases. En la Fundación se comparte la idea de que el clima de trabajo entre capacitadores y con los directivos es muy bueno. Las reuniones y capacitaciones que, a su vez, tienen los docentes generan mayor confianza y permiten unificar criterios en relación al modo de desarrollar las actividades.

Las clases, como ya expusimos, están fuertemente enfocadas al autoconocimiento, la autocrítica y el fortalecimiento individual. Se trabaja la propia postura, la presencia, la comunicación. Respecto de esta última, no solo se aborda la comunicación en términos gestuales y verbales, sino que se trabaja también la dicción y el vocabulario junto a una fonoaudióloga. Los ejercicios que realizan con los/as jóvenes en relación a estos temas es bien variado: desde ejercicios de pronunciación, desfiles, lecturas y relatos de historias frente al público de compañeros, hasta ejercicios donde deben filmarse y luego observarse. En este sentido, retomando la perspectiva de Foucault (1984), en la Fundación, la estrategia de mediación institucional no solo apunta a generar un proceso de socialización laboral en su componente de disciplinamiento (orientado al entrenamiento de trabajadores/as de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral), sino que entrelazan en sus estrategias un trabajo institucional vinculado a promover una formación más amplia, tendiente a producir procesos de subjetivación. Desde esta línea argumentativa, es posible sostener que la Fundación actúa como dispositivo de socialización laboral, no solo en su aspecto concreto de “puente” con el empleo, sino también, y principalmente, buscando que se produzcan subjetividades vinculadas al trabajo, a partir del ejercicio de prácticas que llevan a transformar las propias conductas y pensamientos y a valorar las reglas del mercado de trabajo circundante, y que permiten percibir como “ganancia” los aprendizajes vinculados a la gestión de las propias trayectorias, el autoempleo, la autonomía, la toma de decisiones y riesgos.

En este sentido, desde la Fundación se comparte la idea de que el contenido técnico del oficio no es tan importante y que las clases deberían estar “despojadas de contenido”, justamente para poder trabajar lo corporal y comportamental (el saber ser y el saber hacer).

Todavía tenemos muchos contenidos que son superficiales y que queremos pulir. Hay que despojar de contenido... despojar de contenidos al capacitador frente a la situación de aula, que no se banca trabajar sin contenidos, y despojar de contenidos al alumno, que también a veces demanda contenidos, porque si no parece que no está aprendiendo (Directora, Fundación)

Al principio de todo hubo una consultora que en general armó lo que es el diseño pedagógico. Y en el transcurso de los años es como que nos fuimos animando a aportar un poquito más a eso. Pero lo importante es mantener el objetivo de la clase. No importa si cambiaste algo vos, mientras sea funcional al objetivo dale para adelante. Y también apropiarse de la clase, pensar en lo que te genera, pensar mucho, autorreferenciarse (Capacitador área humanística, Fundación)

El modo de dictar las clases es muy original: se utilizan técnicas de role play y consignas muy cercanas a clases de teatro. Gran parte de estas técnicas apuntan al ejercicio práctico: los chicos dramatizan el rol de camareros, vendedores y clientes, a partir de lo cual los docentes les marcan imperfecciones, situaciones que podrían resultar posibles en un trabajo real y les transmiten consejos propios de la especialidad.

Si bien el capacitador tiene una clase técnica, durante toda la clase tiene que mirar los aspectos humanísticos. Por ejemplo, al que se cree mejor del grupo, le marcamos que tenga autocrítica, que deje que los demás trabajen. Hacemos una clase de desfile, los chicos desfilan y ahí ven como lo hace cada

uno, la postura, si uno los elegiría o no (...) O por ahí hay clases “no convencionales”, que son clases en las que aprenden a hacer otras cosas, desde malabarismos, a distintos tipos de dinámicas y de juegos (Capacitadora área técnica ventas, Fundación)

De este modo, los chicos deben sentirse trabajadores y hacer de esa instancia una experiencia de trabajo. Por ejemplo, en una de las clases que asistimos, se había dado la pauta de recrear una situación de venta. Al joven que dramatizaba el rol de vendedor, se le había solicitado que primero ordenara los artículos a vender, cosa que le había llevado varios minutos. La consigna dada al joven que actuaba de cliente era “hacerle sacar todo al vendedor”. La intención era recrear una situación de venta difícil, con un cliente exigente, que obligara al empleado a desarmar todo lo previamente ordenado. Esta situación generó tensión en el joven que actuaba de empleado; cuestión que propició un debate posterior en torno a las reacciones esperables ante esta situación: no quejarse, cumplir con la tarea encomendada, reaccionar sin “fiaca” y mostrando una actitud optimista. La dramatización de situaciones como esta es promovida entre los docentes, enfatizando la idea de que a los jóvenes no se les debe facilitar nada, sino que, por el contrario, es conveniente exigirles sin subestimarlos.

En este mismo sentido, la evaluación también resulta exigente. Ésta consiste en reconocer como se observan los mismos chicos en tanto empleados, respecto de ítems preestablecidos como la puntualidad, el compromiso, el trabajo en grupo, la presencia. Solo si los alumnos son catalogados como “empleables”, la Fundación puede presentar sus curriculums a la red laboral de empresas. Así, la instancia de evaluación es determinante para la inserción; situación que se ve acompañada por una estrategia docente que enfatiza en su exigencia.

No somos un centro de autoayuda, no estamos para darle de comer como lo hacen en otro lugares, no hacemos donaciones, acá no hay nadie pobrecito... o sea, no hay lugar para la discusión, o sea, tenés que poner al capacitador en el rol de empleador, así como ponemos a los chicos en el rol de empleado... es muy duro, suena muy terrible, pero de mi posición no puedo dejar que después entren a una empresa y fracasan en empresas de calidad que después perdés. Entonces hay un doble juego donde hay que armar todo un equilibrio entre la empresa y los chicos... por eso somos tan brujos, sino se lo, no lo ven, te juro que no lo ven... tenés que tener muy buena imagen, tenés que bañarte todos los días, con ellos hay que ser muy concreto... (Tutora, Fundación)

Por su parte, los capacitadores realizan un esfuerzo en llevar las clases al terreno laboral permanentemente. Viniendo ellos de ese mundo, la posibilidad de remitirlos a ese espacio resulta fácil. De hecho, los docentes les cuentan a los cursantes las vivencias en las empresas, como así también los errores cometidos y aciertos. El perfil del capacitador/a de la Fundación se distancia del de otras instituciones en donde prima la empatía, la ayuda, la contención. Por el contrario, en la Fundación, lo que se busca del docente es ser eficiente en la transmisión de los códigos del mundo empresarial para que lo/as jóvenes rápidamente los adquieran y puedan habitar ese espacio con mayor seguridad, confianza y adherencia subjetiva.

A mi me gusta hablarles de mi propia experiencia a los chicos; y en esos momentos se hace un silencio terrible y toda la atención queda ahí, en ese relato. Y muchas veces lo traen de vuelta a la clase. Porque es raro encontrarlo en un docente de secundario o de facultad... que expongan desde la propia experiencia (Capacitadora área técnica gastronomía, Fundación)

Nuestra fórmula es 50% dureza, 50% afecto. Porque ¿cómo trata un jefe a un empleado? lo trata con afecto, lo guía con firmeza y lo desafía a superarse. Este no es un programa social que tiende a pobres, beneficiemos a los pobres chicos que no tienen... ¡No! El enfoque es totalmente opuesto, es “vení que vas a ser el mejor, y que el trabajo al que vas a ir va a ser el mejor y que vos vas a crecer mucho más allá de esa posición de trabajo si sos bueno en lo que hacés”, y lo que yo le digo a las empresas es lo mismo, “no tomen chicos porque yo los capacitó y pobres, no tienen”... ¡No! “Vos querés el mejor recurso humano, yo te lo formo, ¿Qué precisás?” (Tutora, Fundación)

Ahora bien, esa exigencia vinculada los requerimientos de las empresas, en ocasiones genera tensiones y contradicciones con el trabajo de formación diario con los/as chicos/as. Las reglas rígidas, selectivas y cruelmente duras en el mercado de trabajo se vuelven difíciles de sostener ante el conocimiento que se tiene de las historias de los y las jóvenes, en donde se vuelven evidentes injusticias y falta de oportunidades. De este modo, algunos docentes se enfrentan con estas tensiones y no dejan de señalarlas, como se evidencia en los siguientes relatos. Asimismo, se manifiesta la dificultad que a veces encuentran al querer apropiarse de lleno de los discursos que busca transmitir la Fundación. Esto aparece, por ejemplo, ante la decisión de tener que decirle a un cursante que no venga más porque no cumple con los requisitos, o cuando se transmite el mensaje de que el trabajo es un proyecto que debe ser prioritario frente al estudio.

Hubo una situación de una chica boliviana ella y los dos padres presos, y cuatro hermanos. Ella activa, trabajaba todo el día, los mantenía, iba a visitar a los padres. Íntegra, entera, 18 años con los pibes, trabajando, los chicos yendo a visitar a los padres y creo que después terminó la fundación y fue a una de las entrevistas para hospital, a una entrevista a la Clínica San Camilo para personal de limpieza. Y estaba en la entrevista, con la monja, y la monja le pregunta qué hacían sus padres. Ella le cuenta: “Están presos”. Yo valoré que le haya contado, me pareció de una autoestima y una personalidad de mucha fortaleza. Pero la monja le dejó afuera. “¡Pará. Es la primera entrevista, no la conocés y te está contando semejante bardo, por lo menos tenés que pensar que es confiable!” (...) Pero nosotros también aprendimos de la monja, porque uno desde la formación empuja a ese chico, pero la realidad es que el jefe viene y te dice: “escuchame, este no lo puedo meter en ningún lado”. No se puede. Y bueno, es así. (Capacitación área humanística, Fundación)

A veces se desvincula a algunos chicos porque no va, pero a veces ese chico tiene carencias, y encuentra acá un lugar de contención y un lugar de pertenencia que por ahí en otro lugar no lo tiene. Entonces ¿cómo hacerle perder al chico ese único lugar que tiene como punto de rescate? Tampoco que lo vea como un club. Pero no dejarlo desvinculado de forma tan violenta, tan fuerte. Sí, sí, hemos estado en desacuerdo (Capacitadora área gastronomía, Fundación)

Trato de esforzarme y ver de dónde puedo agarrar la clase para que la pueda transmitir, porque yo creo que si uno no lo siente, no lo puede transmitir. Pero igual hubo momentos en decías, “upa, no, esto a mí me cuesta decirlo así.” Yo digo: “No, pará pero ¿cómo no fomentar el estudio?” Esa fue lo que más me costó, priorizar el trabajo por sobre el estudio, pero hoy estoy convencido, porque los chicos lo necesitan. Necesitan trabajar para estudiar y planificar sus vidas. (Capacitador área humanística, Fundación)

Por su parte, una tensión especial se evidencia en los discursos de la Fundación cuando se evalúa la apropiación de los y las jóvenes de los “valores” de la Fundación. Surge la percepción de que, en

ocasiones, esos valores entran en contradicción con las expectativas familiares. Son los y las jóvenes quienes tienen que dirimir entre esas visiones contrapuestas (por ejemplo, en relación al valor que se otorga al empleo formal). En este punto, la Fundación hace un esfuerzo en llegar profundo a las subjetividades de los y las jóvenes: no se busca que el discurso institucional sea apropiado instrumentalmente, sino que se insiste en la necesidad de que los/as chicos/as “crean” en esas ideas para que haya mayor adhesión y compromiso en los puestos laborales futuros.

El chico compra el discurso, se entusiasma, como buen alumno repite lo que nosotros decimos, creyéndolo más, creyéndolo menos, pero de decir que sí a un trabajo o algún otro trabajo o dejar la informalidad porque apareció un trabajo formal... Por ahí le parece mucho más razonable hacer el trabajo más o menos en el almacén de la esquina, que no hay un compromiso de ningún tipo, con un nivel de informalidad de hecho, pero lo tiene en la esquina, que ir al restaurante Pirulo que le pagan muy bien o que le pagan lo mismo, pero trabajo hasta el cierre, cierra a la noche, que vuelve al barrio a la noche, queda más lejos (...) De todos modos, los chicos que están en el último año del secundario ya tienen un entrenamiento muy bueno en saber decir lo que el otro quiere escuchar. Entonces es cierto que nuestro discurso pueden no apropiárselo del todo. Pero y nosotros necesitamos que se lo crean de verdad, y que lo sepan manejar, como lo hacemos todos en nuestras vidas sin hacer de eso algo de mala fe (Director Regional)

En el mismo sentido, la Fundación orienta a los y las jóvenes frente aquellas situaciones que podrían ocurrirles en un trabajo, mostrándoles la importancia de aprender a reaccionar como el empleador y el cliente desea que el trabajador reaccione. Se trata de apropiarse de los discursos y las conductas legitimadas y requeridas en los ámbitos laborales. Esto incluye también cuestiones de género. Por ejemplo en el caso de las mujeres, la dinámica de los cursos implica la anticipación de situaciones reales de trabajo y se aprovecha esa ocasión para trabajar con las jóvenes el modo de resolver posibles episodios de acoso o excesos de confianza por parte de los clientes. Como puede esperarse, la instrucción de la Fundación no apunta a la denuncia, sino a la “toma de distancia”, que no ofenda ni ponga en riesgo al cliente o empleador. Así lo mencionaba una docente:

Imaginate que una camarera está en contacto con la gente todo el tiempo. Les enseñamos cómo tiene que manejar situaciones de falta de respeto, insinuaciones. Quizás no ir muy apretada de ropa y sin tanto escote, de mantener el equilibrio de imagen. Esa parte se les habla y se lo practica, desde cómo sutilmente también tomar distancia del cliente sin ser ofensiva. Se le dan como esas armas (capacitadora área técnica ventas, Fundación)

No pueden venir con minishort porque no pueden ir al trabajo con minishort, listo, se les dice: ¿sabés qué? la Fundación cree que debes aprender a moverte como te moverías a un trabajo (Tutora, Fundación)

En el taller de “adecuación al contexto” trabajamos el tema de que no hagas un comentario fuera de lugar hasta que tampoco vayas mal vestido..., y capaz que con las mujeres saltan cosas específicas. Me acuerdo una chica con unas tetas así, con un escote... Y nosotros: “che, ¿a vos te parece?” Porque capaz en una entrevista puede jugarle en contra desde la mirada machista. Si vemos que es muy exuberante, les decimos “che, fijate como te vestís, el escote, ojo, cuidado”. Ni que esté muy desprolija ni muy producida, buscar el equilibrio. Pero igual yo creo que la formación la tenemos que dar por igual, que no haya diferencia. No se trata de tapar una realidad, tratamos de darles las mejores oportunidades a esas mujeres. Y las discriminaciones, tratamos de ponerlas en la mesa... porque es cierto que no podemos modificarlas (Capacitador área humanística, Fundación)

Con respecto a los varones, la estrategia de la Fundación es la misma que con las mujeres: contribuir a que ganen empleabilidad de cara a su inserción laboral y se “adecúen al contexto”. En este caso, los consejos apuntan a que refuercen el valor del trabajo por sobre otras actividades y que se vuelvan responsables y comprometidos con el proyecto laboral. Eso incluye aceptar las reglas de la institución, aun cuando no sean bien vistas por ellos. Un ejemplo de esto aparece con el uso del uniforme. De acuerdo a la visión de la Fundación, son los varones los que más resisten a su uso porque en sus barrios “los cargan” o “los golpean”. El hecho de portar uniforme los vuelve diferentes, y también los asocia a una tarea alejada de la realidad del entorno; y por eso, la indumentaria y la misma formación es rechazada. Así, para los varones, la cursada en la Fundación significa romper con barreras propias y del entorno en el que residen.

A los varones les juega un montón el tema de como los ven en sus barrios... Chicos que dicen “No puedo entrar al barrio con esta ropa. No puedo entrar, me cagan a trompadas. Me tengo que bancar que me griten, que te digan “Eh, gato, ah, con camisita””. Ellos tienen que también romper una barrera importante. Primero la barrera de “Che, me meto un año a ocupar mi tiempo, cuando es el último año de la secundaria, y quiero joder porque ya se me viene, se me viene el mundo de la responsabilidad”. Después romper una barrera cada uno en su contexto. Salir con uniforme... o que la familia les diga: “vos no servís para eso, vos no estás para esto, vos sos un boludo”. Ellos capaz vienen con esa mochila y ese juicio ahí clavado. Y sin embargo, vienen (Capacitador área humanística, Fundación)

De acuerdo a los discursos institucionales, el puente que la Fundación establece con empleos de calidad, es una forma de dar mayores oportunidades a jóvenes que no las tendrían si no asistieran a la Fundación. Dando respuesta a las exigencias del mercado laboral, se logra beneficiar a esta población juvenil específica. Asimismo, se sostiene que la intervención también influye en las estrategias de las propias empresas, que modifican prejuicios respecto de estos/as chicos y que bajan la edad de sus incorporaciones (a la vez que se favorecen con la posibilidad de contar con recursos humanos formados de acuerdo a sus requerimientos).

Son pibes que si no entran a la Fundación son excluidos, ni siquiera son marginales, están excluidos... y los ves después de un año de tutoría y son chicos que cambiaron (Tutora, Fundación)

A los que se insertan, les cambia la vida, y a los que no, lo bueno es que se quedan con esos conceptos que en algún momento los van a aplicar, yo tengo esa certeza (Capacitadora área técnica gastronomía, Fundación)

Todo esto parte del mercado, no parte de beneficiar a los pibes sino que parte del mercado. A ver, vamos a ponerlo en claro: parte de beneficiar a los pibes porque es la pasión y la idea fuerza que está atrás de la Fundación, pero para instrumentar esto decimos que lo único que podemos hacer es que los pibes no elijan por lo que quieren y después tengan una vida volátil, sin inserción laboral efectiva, sino que elijan algo que les resulte realmente útil (...) Entonces, ¿por qué nosotros ofrecemos curso de camarero o vendedor? Porque seguimos al mercado laboral. Lo que demanda el mercado, allá vamos (Directora, Fundación)

Las empresas también se ven beneficiadas. No se benefician a nivel costo porque como es un empleado igual que el resto, va a cobrar igual. Se benefician en que hay alguien por detrás que te dice “mirá, éste pibe es bueno”. No es lo mismo que te caiga de la vida, del diario, ¿entendés? (Capacitadora área técnica ventas, Fundación)

4.2. El Taller: abordaje diferenciado

4.2.1. *“Entonces ya empiezan a quebrar esa cosa de estigma que tienen”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven*

Se recordará del capítulo anterior, que el Taller es un Centro de FP N° 403, que funciona en el barrio Troncos del Talar (Partido de Tigre) bajo un convenio entre el Obispado de San Isidro y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El Centro nace en 1993 por iniciativa de una comunidad vinculada a la parroquia del barrio, con el fin de ofrecer talleres de formación en oficios (en un inicio soldadura y costura, y luego se fueron agregando más) para jóvenes del barrio, que no encontraban en esa localidad instituciones contenedoras. El Taller se incorpora de esta forma a una Red de Formación Laboral integrada por otros Centros de FP pertenecientes también al Obispado (que constituyen todas sedes del mismo Centro de FP N° 403), en las localidades de Don Torcuato, Caarupá, Tigre y El Talar.

El barrio donde se ubica el centro se encuentra en las inmediaciones del casco urbano de Troncos del Talar, dividido por un arroyo que, recién en los últimos años, fue entubado, modificando la fisonomía de la localidad. En este sentido, en su fundación, el Taller se ubicaba “pasando el zanjón”, que significaba, para sus habitantes, lejanía con el área más comercial de la zona, la escuela secundaria, y los transportes públicos. Es por esto que, por iniciativa del párroco y feligreses de la parroquia, se decide destinar un predio perteneciente al Obispado e iniciar un Centro de FP. Los galpones donde actualmente se desarrollan los cursos, se fueron construyendo a lo largo de la historia del Taller, gracias al aporte voluntario de la comunidad y de donaciones, principalmente derivados de distintas obras de la Iglesia Católica. En este sentido, en la historia del centro se encuentra muy presente el hecho de haber levantado las paredes del lugar gracias al esfuerzo colectivo y solidario de la comunidad. Que el Taller funcione en la misma manzana de la parroquia y cuyo origen se vea entrelazado al proyecto más amplio de la iglesia en la comunidad hacen que el centro sea percibido por su Directora y docentes como una “obra de bien”, que aspira siempre a contener a la población que allí asiste, que brinda ayuda permanente y de manera desinteresada. Entre los docentes, la pertenencia a dicha institución se valora bajo este criterio y resulta un motor que refuerza el trabajo de todos los días. Ellos se refieren a la “mística” con la que allí se trabaja, aspecto que no deja de ocasionarles una fuerte ambigüedad cuando su tarea no se percibe del todo como un trabajo. En una ocasión, la Directora del Taller mencionaba que la gente del barrio: “piensa que estoy acá porque me gusta. Se sorprenden: ‘Ah, ¿vos trabajás?’”.

En la actualidad el taller cuenta con tres aulas equipadas con sus máquinas de trabajo y herramientas (para informática, electricidad y costura), tres galpón-aulas para carpintería, soldadura y tornería, y dos cocinas industriales totalmente equipadas para los cursos de cocina. Asimismo, el Taller cuenta con dos oficinas, un comedor y un predio abierto en donde se realizan las exposiciones de fin de año. El equipo de trabajo se compone de una Coordinadora General, un coordinador pedagógico, cuatro docentes del área social y siete instructores de oficios.

Todos los cursos que ofrece el Taller están acreditados oficialmente por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y se ofrecen de forma gratuita. La oferta está dividida por edades. Para los más jóvenes (adolescentes de 13 a 16 años), se ofrecen cursos de costura, carpintería, cocina y computación (en el caso de los últimos dos cursos se toman chicas y chicos a partir de los 16 años), de una duración de dos años, con una carga horaria de 20 horas semanales. La carga horaria se divide en formación técnica, y en formación sociolaboral, donde se busca reforzar saberes básicos y desarrollar habilidades sociales. Para jóvenes y adultos (18 años en adelante) se ofrecen los cursos de electricidad, herrería, tornería, costura y computación. Los cursos tienen un año de duración y una carga horaria de 16 horas por semana. En el caso de los cursos de costura y cocina se explicita que los mismos están dirigidos a las mujeres. Lo mismo ocurre con los cursos de carpintería, tornería, herrería y soldadura (dirigidos a los varones). El único curso que acepta ambos sexos es el de computación. En el caso de electricidad, en muy raras ocasiones, se inscriben mujeres.

En la “la semana de inscripciones” el Taller instala una mesa en la entrada que atiende su Directora y también docentes. La gente del barrio se acerca, averigua, se inscribe en el curso que le interesa. En algunos casos, de acuerdo a las edades de los/as interesados/as e información básica que se extrae de la misma consulta, pueden “sugerirse” algunos cursos sobre otros. De todos modos, una selección “natural” suele ocurrir como lo menciona la Directora del Taller:

Acá en el barrio se ponen carteles “se abrió la inscripción”, pero en el barrio ya nos conocen, va de boca en boca (...) Nosotros tomamos a todos los chicos. Se hace una entrevista inicial, pero entran todos avisándoles que acá se hace de todo. Se viene a la carpintería, pero además, se va a ver matemática, se va a hablar de la droga. Los chicos a los que después no les va la dinámica, dejan. O sea, la selección no la hacemos nosotros, va decantando solo.

De acuerdo a las voces de coordinadores y docentes, la división de cursos es una política impuesta por la institución religiosa en la que funciona el Taller. Sin embargo, lejos de renegar de tal imposición, el equipo percibe que, en definitiva, resulta una estrategia efectiva. De este modo, el Taller saca provecho de esa diferenciación para trabajar cuestiones puntuales con un grupo y otro partiendo de la idea de que varones y mujeres necesitan cosas distintas.

Las chicas encuentran más un lugar familiar. Los varones, en cambio, tienen otro lenguaje, estoy hablando más que nada de los adolescentes, no se bancan mucho esta cosa de “bueno, vengan, vamos a charlar”. ¡Qué charlar!, la piña, la pelota... con ellos trabajamos de otra manera (Directora, Taller)

La mujer sola habla a calzón quitado cosas que en un grupo mixto no. Se ponen a hablar, se cuentan, una quizás que la golpearon y bueno, todos los casos salen. Pero si hay varones, no sale. (...) No hay un planteamiento de que los cursos sean típicamente femeninos o masculinos. Porque son los cursos que hay. Lo que sí nos planteamos es que cocinen, pero que valoren lo que están haciendo, lo que importa es que ellas se valoren como persona, ese es el eje (Coordinadora sociolaboral, Taller)

El Taller ofrece cursos de formación profesional para el barrio -reconociendo el valor de esta oferta para los jóvenes de allí- adecuándose a la curricula establecida por la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en el Taller también es posible reconocer estrategias de intervención propias, que lo tornan un centro muy singular. El objetivo fundamental es dar herramientas de trabajo, capacitación para el trabajo, enmarcado en un proyecto más amplio, comunitario, que se vincula con la inserción social de los jóvenes. En la presentación institucional, el Taller sostiene que su misión es “brindar un espacio productivo de pertenencia, crecimiento y promoción para adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad para que, a través de la capacitación para el trabajo en diferentes oficios, encuentran la forma de ser protagonistas de la construcción de su propio proyecto de vida saludable”. Así, la formación en oficios es un modo para trabajar aspectos más amplios de la vida de los y las jóvenes, vinculados a la terminalidad educativa, salud, inclusión social y promoción de derechos.

Las acciones que desarrollamos si bien tienen que ver con la capacitación para el trabajo, también tienen que ver con otras acciones que favorecen la inclusión social (...) Lo que tratamos de trabajar es que tomen conciencia de la necesidad de acreditar sus saberes, de terminar la escuela, terminar los ciclos (...) Nosotros queremos abrirles oportunidades a los chicos, que puedan verse de otra manera, mostrarles nichos de oportunidad. Es una toma de conciencia en general: de su ciudadanía, de sus derechos (...) Para nosotros lo fundamental es que cambien su actitud hacia el trabajo. Que asocien su proyecto laboral a un proyecto de vida. Esto que parece obvio, no es algo menor, porque el joven que viene acá no tiene el trabajo como un valor (Directora, Taller)

Respecto de los objetivos vinculados a la inserción laboral de los jóvenes, la misma resulta una aspiración difícil de alcanzar porque se reconocen los problemas estructurales del mercado de trabajo y lo alejados que se encuentran los jóvenes de las ofertas de empleo. Desde las perspectivas de la Directora, si bien la capacitación laboral puede servir a los jóvenes en sus posibilidades de inserción futura, las estrategias de intervención del Taller apuntan a un aspecto mucho más profundo para acercar a los jóvenes al trabajo: su concientización como ciudadanos y la percepción del trabajo como un derecho y también como un valor. Además, se aspira a promover la escolaridad entre los jóvenes, que se visualiza como una herramienta necesaria y básica para vincularse con el empleo.

El problema de empleo entre los jóvenes de la comunidad se visualiza, en las perspectivas de la Directora y docentes, a la falta de oportunidades laborales que existen en el mercado, como así también a las carencias estructurales de la población con la que trabaja: la pobreza, los bajos niveles educativos y la

calidad de las escuelas de la zona, el hecho de vivir en un barrio alejado de la gran ciudad (“acá vivimos en un pozo”, nos decían).

La inserción laboral formal es muy difícil para los chicos que salen de los cursos (...) Acá pueden aprender un montón de cosas, pero nosotros sabemos que los chicos vienen con un déficit estructural enorme, que no se repara en un año (...) El tema del conurbano es durísimo, hay mucha exclusión (...) La brecha en lo que es educativo acá es muy grande, es muy grande porque es muy limitante, es un techo... Y la precariedad escolar es inusitada. Una chica con noveno grado aprobado no sabe calcular una mitad, trazar un triángulo. Los chicos no traen las competencias básicas (...) Las escuelas funcionan re mal, o sea, te dicen que tienen una matrícula de 40 y tienen diez chicos, la mitad de las veces no tienen clase, porque hace frío, porque la portera no vino, porque no hay agua, porque hay paro... y si hay paro dos días, al tercer día desinfectan, para no tener clase toda la semana... y si hay menos de cinco grados no les dan clase a los chicos (Directora, Taller)

Los chicos no saben matemáticas, no saben lengua, no se saben expresar, no saben hacer cálculos. Entonces vienen con una precariedad en lo que tiene que ver con competencias básicas que hay que fortalecer. De hecho en carpintería estamos dando matemáticas porque los chicos no saben dividir por dos cifras, no saben una regla de 3 simple, no saben las medidas, no saben qué es un centímetro. Y son cosas muy, muy básicas. El deterioro que hay a nivel educativo es feroz, feroz, feroz, feroz, agravado por la cantidad de días sin clase que tienen, que son increíbles (Coordinador pedagógico, Taller)

Desde las visiones compartidas en el Taller, las problemáticas juveniles no se limitan a déficits de tipo estructural (condiciones de vida, nivel y calidad educativa). Las carencias también se vinculan con el modo en que se relacionan las familias entre sí, con sus expectativas respecto de sus hijos y con el modo de percibir el trabajo en la dinámica familiar. La falta de una “cultura del trabajo” (que, en lo concreto, se plasma en la escasa presencia de un empleo asalariado en la dinámica cotidiana familiar y en su incidencia en la organización de horarios y responsabilidades) redundante, según sus impresiones, en la falta de estímulos a los jóvenes y en la autopercepción limitada de sus posibilidades futuras. Asimismo, como plantea la cita de la coordinadora sociolaboral más abajo, esta carencia dificulta el proceso de vincularse al empleo por falta de “actitud laboral”, e incluso dificulta el hecho de responsabilizarse para cumplir con la asistencia a los cursos. Por eso, desde la perspectiva del Taller, el horizonte de intervención es el de la modificación del valor del trabajo y la autoestima, no sólo en los y las jóvenes, sino en la comunidad en su conjunto.

Los chicos no tienen el referente “¿A qué hora se despierta tu papá?” “Mi papá no se despierta, a veces sí, cuando sale a changuear”. El ritmo familiar es distinto, no tienen despertador... Entonces luchamos con los papás para que valoren esto, porque el chico tiene que responsabilizarse, comprometerse con lo que está haciendo. No es lo mismo que venga o no venga. Hacemos un esfuerzo por incidir también en la cultura de barrio, donde está tan debilitado lo que es lo formal y la cultura del trabajo (...) Son chicos estigmatizados, desvalorizados por todo su entorno, por la escuela, pero también por la casa (...) El tema del trabajo con la autoestima, la revalorización para nosotros es importante... “Los que van a la escuela 11 son todos brutos y son negros”... ellos se lo dicen, están re esquematizados. Y nosotros respondemos: “¿Cómo que vos?, ¿y porque decís eso?, ¡mirá lo que hiciste, mirá lo que podés!”... Entonces ya empiezan a quebrar esa cosa de estigma que tienen, y ese factor de desvalorización que viene de la casa, de la escuela donde están y del barrio donde viven (Directora, Taller)

A los jóvenes les falta la mesa, el papá que se sienta en la punta de la mesa, en la cabecera, y que hablen... Hubo un tiempo que nuestro horario en una y media y los chicos llegaban a las dos, dos y media. “Lorenzo,

una y media era”, “sí, pero me quedé dormido”... Y viste no hay nadie que los llame, que los despierte (Docente carpintería, Taller)

La falta de actitud laboral es un problema. Vos les preguntas a las chicas por ejemplo, “si estás en una entrevista ¿qué le decís?” y si se quedan mudas... ¡Conmigo! que se supone que hemos hecho una relación, que veninos de hacer un taller de autoestima, pero no... Y también lo observas en las faltas... ahora le damos de entrada el teléfono del taller o le doy el mío y les decimos “si no venís, me llamás, es como si estuvieses trabajando, si no venís tenés que justificar la falta”... y te digo que hay grupos y grupos, el año pasado, a principio de año, en un día de lluvia no vino nadie en cocina. Yo voy y les pregunto: “a ver ¿por qué no vinieron?” “Porque llovió”... y les pregunté “¿por qué nosotros sí vinimos y ustedes no pueden?”, y dos que se levantaron no vinieron más al curso, y te digo, que no soy... pero viste hay una cuestión cultural muy metida de no se puede, y también el asistencialismo y nosotros en ese sentido, muy en contra del asistencialismo...” (Coordinadora sociolaboral, Taller)

Cabe señalar que, a mediados de los años noventa, en barrio donde está ubicado el Taller sufrió una transformación radical. El auge de los barrios privados hizo que a su alrededor se inauguraran muchos de ellos, aprovechando las tierras inundables de bajo costo de la zona, generando una inversión y “boom” inmobiliario. Si bien se trata de emprendimientos aledaños, la fisonomía del barrio donde se encuentra el Taller cambió rotundamente porque quedó cercado por “countries”. Esto permitió cierto desarrollo de infraestructura (mejora de accesos pavimentados, por ejemplo), pero también un evidente confinamiento. En la actualidad, el barrio está literalmente cercado: en uno de sus perímetros se puede observar un alambrado que fue puesto por “protección” para no permitir el cruce peatonal de los vecinos por el camino de acceso rápido que pasa al lado.

Cuando empezaron los barrios hubo dos reacciones, la primera reacción fue “nos roban nuestro espacio” y la otra reacción fue “vamos a tener trabajo”. La realidad del “vamos a tener trabajo” fue muy dura en un principio porque nos conectamos con la gente de los barrios y ellos nos pidieron una base de datos de gente para tomar. Pero tomaron a dos personas de la base de datos que les dimos. Fue muy frustrante para la gente porque se dio cuenta de que no los tomaban. La realidad es que hoy hay poca gente del barrio empleada ahí (...) Nosotros el primer curso de mujeres que tuvimos en servicio, digamos, fue un curso de auxiliar de familia. Decíamos “Profesionalicémoslas para que puedan cotizarse de otra manera, que sepan a dónde van a trabajar y que puedan manejar y tengan las habilidades para el desarrollo que hoy se requiere”. El curso fue excelente, me acuerdo que en ese momento aprendían a armar una planilla Excel, aprendían a usar el Fax que en ese momento se usaba, a contestar... Y entraban a trabajar en una casa del country que la mujer les decía “te dejo acá, cualquier cosa contéstame el mail...” y las mujeres lo podían hacer... ¿Qué fue lo que pasó? Que después las tomaban como servicio doméstico y no valoraban la formación que habían adquirido, pagaban a todo el mundo dos mangos y se acabó. Entonces las pibas con más exigencia y con más profesionalidad no conseguían trabajo. Nosotros en algún momento éramos una bolsa de empleo y después, en un momento, la cortamos porque la verdad era que les pagaban dos mangos (Directora, Taller)

De todos modos, el auge de los countries permitió al Taller iniciar emprendimientos que se continúan al día de hoy. Si bien no fue posible proveer de recursos humanos capacitados a los barrios privados, sí se lograron acuerdos de donaciones y ventas de comidas en algunos colegios, que permitió al Taller generar micromprendimientos entre sus egresados.

Con los countries ahora tenemos buena relación. Más allá de las donaciones, el taller se constituye como en un puente con la necesidad que se detecta. Por ejemplo, ahora nos llamaron de uno de los colegio de los barrios y nos dijeron "miren, nosotros sabemos que las chicas hacen cosas de cocina, y queremos poner un quiosco saludable para vender los viernes cosas ricas para el colegio, ¿lo pueden hacer?". Entonces convocamos a algunas alumnas que están capacitadas para hacerlo... que por ahí no tienen horno en la casa, no tienen freezer. Y acá está todo disponible, el espacio está disponible. Y por otro lado se requiere esta formación en emprendimiento que tampoco la logran de un saque. Esa práctica de la organización del trabajo, el marco, horario, utilización de recursos, planificación y todo lo demás... y es ahí entonces donde nosotros les vamos haciendo este soporte (Directora, Taller)

En este sentido, más recientemente el Taller incorporó entre sus acciones charlas y actividades vinculadas al emprendedurismo y la economía solidaria. Para ello se vincularon con la Cámara Argentina de la Mediana Empresa, que brinda este tipo de capacitación y que facilita la generación de emprendimientos. Asimismo, el Taller se vincula con organizaciones de la sociedad civil que otorgan microcréditos para facilitar esos proyectos. Así lo comenta el coordinador pedagógico.

Lo que vemos es que del público que llega al Taller, algunos se van a poder insertar en el mercado formal, y hay otra parte de ese público que no va a poder insertarse en ese mercado formal porque es muy exigente, porque le faltan capacidades o por lo que sea. Entonces tratamos de visualizar esos dos mercados. Desde la economía solidaria, a través del emprendimiento; y desde el trabajo formal, ya sea en una empresa o lo que sea. Entonces incluimos estos talleres de economía social. Junto con las capacitaciones, damos estas charlas, que son semanales. Pongo como ejemplo a los chicos de carpintería... nosotros trabajamos mucho con pallet que es el material que tenemos, entonces la visión del instructor era "nosotros con la basura, ¿qué podemos hacer?" Y los alumnos también dicen "no, nos hacen laburar con lo peor"... Y en realidad hoy agarrás el mercado del diseño, la moda, no sé qué monga, y las cosas con pallet son lo top de lo top y está mirado desde otro lugar. Y la verdad es que es un discurso que va enganchando, van enganchando y además como hay mercado para eso, se van dando cuenta que en realidad, no está tan desfasado. Porque todos los pibes acceden a internet, a Mercado Libre. Así que ahí pueden investigar "che miren muebles con pallets en internet". Y se dan cuenta que los venden en la feria de Palermo y no sé qué y ahí como que dicen "ah, podemos hacer cosas así". (Coordinador Pedagógico, Taller)

En este sentido, la estrategia de mediación institucional del Taller vinculada a producir una subjetividad en los y las jóvenes dispuesta al trabajo en microemprendimientos, los lleva a plantear estrategias para lograr vender sus productos y fidelizar a sus clientes. En estas estrategias, se trabaja la importancia de generar la "satisfacción en el otro", para que repitan la compra.

Buscamos que los chicos den lo mejor, sean atentos, cuiden al cliente... Lo cuiden por sobre todas las cosas, para que el cliente les quiera comprar otra vez (Coordinador pedagógico, Taller)

La disposición al servicio involucra, para los/as trabajadores, un trabajo de instrumentalización respecto de las propias conductas y emociones, que autores como Arlie Russell Hochschild (2008) comprenden en el marco de las transformaciones sociales que profundizan una lógica de mercantilización de los cuidados. En el caso de la actividad laboral vinculada a la provisión de servicios, se ha planteado que este aspecto emocional es un rasgo central del trabajo (Bates, 1991; Skeggs, 1997), en tanto el producto final no es solo un objeto material, sino la satisfacción de la/el cliente como consecuencia del mismo, y que involucra aspectos naturalizados de género vinculados a la provisión de cuidados y agrado en el otro. Esto se encuentra profundizado en las tareas que suelen realizar las mujeres (principalmente las

tareas del cuidado). En el caso de los emprendimientos de cocina, la estrategia del Taller cuando ofrece esta formación solo a las mujeres, naturaliza estas aspecto del género, vinculados al valor del trabajo típicamente femenino.

De todos modos, la problemática del empleo joven es visualizada por el Taller como un escenario dramático. La falta de oportunidades de empleo formal es considerada como la condición para que en el barrio se haya hecho más común el ingreso y venta de drogas, generando situaciones de violencia. Incluso, desde las voces de los entrevistados, se observa que esta problemática fue creciendo en los últimos años y que deriva en un hecho poco visto y asumido como problema: el suicidio adolescente. En el Taller se siguen de cerca estos casos, que se han reiterado en los últimos tiempos, porque se los considera estrechamente vinculados al hecho de que la única salida, para determinados jóvenes más vulnerables y con más carencias, sea la delincuencia y el tráfico de drogas. En este sentido, el taller es visto como un espacio contenedor: “para nosotros es importante que los chicos estén acá y no dando vueltas por ahí”, nos decían.

Los pibes, tuvimos acá pibes que, ninguno lo consumió, sí muchos intentos, ex alumnos y alguno que era alumno. Y bueno y uno hace un poco la trayectoria de vida de ese pibe y era un pibe donde la alternativa de matarse era una alternativa más porque ¿qué esperaba para más adelante? Más de lo mismo, no pudo construir un proyecto de vida diferente y en ese proyecto la muerte está como parte de la solución de su problema. Y la verdad que es muy denso. Y hay un tema de género, porque siempre se trata de varones (...) Pero los chicos no lo hablan. Pasa por ejemplo que acá hay un tiroteo, una redada en el que se acuchillaron y al día siguiente tenemos todos los relatos, las versiones, los cuentos, todos los condimentos. Pero si hubo un suicidio, nadie lo comenta, todos en silencio. Hay que promover el “che, a ver...”, y por ahí alguno te dice “se murió, y bueno, ya era sabido” o “sí, por la hija de puta de la novia”, ese componente aparece siempre. Pero no se habla de eso, si no lo fortalecés; y generalmente se culpabiliza al que lo hace (Directora, Taller)

Yo veo que los pibes están como a la deriva, como que ellos se van de acá, ¿y qué hacen? Los tenemos solo 4 horas... ¿y después? (Docente carpintería, Taller)

4.2.2. “Armar un vínculo y fortalecerse”: cómo intervenir ante la problemática de género

De acuerdo al modo en que se visualiza la problemática de empleo juvenil, el Taller ofrece cursos de formación en oficios con el fin de brindar y distribuir saberes a los y las jóvenes alejados de las experiencias de empleo formal, de cara a su inserción laboral. No obstante, el esfuerzo se acompaña muy enfáticamente por un trabajo de acompañamiento de los y las jóvenes, que habilite procesos de valorización identitaria y de configuración de proyectos de vida en donde el empleo sea el motor de la inclusión social. El trabajo respecto a las subjetividades juveniles (sus modos compartidos de pensar, sentir y actuar) es de gran importancia en el Taller: se busca romper con el estigma que carga sobre los y las jóvenes de barrio; estigma que los mismos jóvenes reproducen en sus discursos.

Como puede verse, el componente de género tiene un peso relevante en la visión de las problemáticas de los y las jóvenes. El mandato de género, derivado de una cultura androcéntrica que delinea diferentes expectativas sociales para ellos y ellas, es registrado como un elemento determinante, tanto para varones como para mujeres, y que somete a las mujeres frente a la figura del varón. La división sexual del trabajo es asumida como un hecho socialmente instalado y la intervención que se ofrece se sustenta en esa organización para producir mejores oportunidades para chicos y chicas. Incluso el género es algo que el Taller considera cuando conforma su equipo de trabajo: los cursos dirigidos a varones necesariamente deben tener instructores varones; y mujeres instructoras, en el caso de las jóvenes mujeres. La Directora, al respecto, menciona que el ingreso de un coordinador pedagógico varón al Taller le permitió a ella estrechar relaciones con los instructores.

Para mí fue importante la incorporación del coordinador. Los hombres a mí no me transfieren algunas cosas, por más que yo quiera interiorizarme... El coordinador en cambio comenzó a indagar, a preguntar, la parte que a mí no me cuentan. (...) Insisto, al ser hombre, además de la capacidad y todo lo demás, pudo entrar en esa cosa más técnica, de ver las cosas desde otro lugar (Directora, Taller)

Respecto de las alumnas mujeres, los mandatos de género son vistos por el Taller como la principal limitación de las jóvenes para acceder a un trabajo, comenzar un estudio y planificar una profesión. Desde las perspectivas de este centro, las chicas jóvenes que pasan por las aulas están atravesadas por esos mandatos que, sumándose a su condición de pobres, las mantiene alejadas de la experiencia de trabajo. La división de roles opera como factor de desigualdad, que se ve cristalizado en las creencias y aspiraciones respecto al proyecto de vida y laboral.

La mujer del barrio es muy raro que trabaje afuera, salvo en el servicio doméstico, no se profesionaliza y no se visualiza en una trayectoria educativa que le permita mejoras laborales. Si tienen que trabajar, van a una casa de familia y listo (...) Las chicas que vienen acá a capacitarse, tanto en cocina como en costura, ninguna plantea desde el vamos pero tampoco en el proceso insertarse a trabajar en un taller 8 horas o en un restaurant 8 horas. Es muy raro que se haga ese planteo, y entonces por eso traemos el tema del emprendimiento, porque se está pensando en cómo volcar esa formación para que sea un trabajo (Directora, Taller)

Según la mirada compartida en el Taller, la relación de las mujeres del barrio con el trabajo se vincula más a una necesidad y no tanto a un proyecto personal y de carrera. En la medida en que el rol esperado para la mujer y las expectativas que ellas mismas manifiestan está limitado al ámbito doméstico y a la posición de dependencia respecto del varón. Los deseos femeninos no se orientan al trabajo. Así, se comparte la idea en el Taller de que “luego del cumpleaños de 15”, las chicas ya desean formar una familia. Por su parte, las chicas que quedan solas, que tienen hijos y que deben trabajar para subsistir lo hacen solo por necesidad. El trabajo extra-doméstico no es una actividad deseada. Así lo refiere la Coordinadora sociolaboral:

Está absolutamente metido que el hombre tiene la obligación de trabajar y ella debe permanecer en casa. Salvo que se queda sola, que es una realidad muy grande, pero la que está casada o que está juntada de

16 años, que la mantengan. Yo siempre al principio de año les pregunto ¿por qué trabajan los hombres y por qué trabajan las mujeres? Y no me responden “las mujeres trabajan porque quieren” Esto de que “porque me quiero superar, porque quiero que a mis hijos no les falte nada, porque quiero tener mi dinero, porque quiero darle una educación mejor”, que sería de nuestra clase social, no lo tienen. Acá está muy instalado esto de que me tienen que mantener... pero esto es cultural y también está todo el dominio del varón con esto en la mujer. Que te doy permiso, que no te doy permiso, que te doy plata, que no te doy plata... esto es un tema (Coordinadora sociolaboral, Taller)

En este sentido, la intervención del Taller apunta a resignificar las expectativas de las jóvenes, permitiéndoles ampliar sus horizontes de vida. Como se ha visto, en un primer momento se apuntó a profesionalizar las tareas ligadas al ámbito doméstico (como en el caso del curso de auxiliar de familia que menciona la Directora). Esta estrategia se vincula a una tendencia de política pública en el país orientada a profesionalizar y dar formalidad a la relación contractual de empleadas domésticas, plasmada en el reciente Ley 26.844 (Régimen especial de contrato de trabajo para el personal de casa particulares) (Pereyra y Poblete, 2015). Sin embargo, el Taller en años recientes opta por desarrollar una estrategia más profunda, vinculada a generar una ampliación de horizontes de vida y laborales en las mujeres. El esfuerzo en que se trabaje el valor del trabajo femenino adentro del hogar y la importancia de la construcción de un proyecto laboral propio, es visto por el taller como un trabajo que incide en la mirada de las jóvenes respecto al mandato de género, y que las moviliza en relación a culminar y/o continuar sus estudios, generar un emprendimiento laboral, insertarse en un empleo formal.

De este modo, en el Taller, las estrategias de intervención están orientadas a ampliar el imaginario de los y las jóvenes respecto de su proyecto en la vida. En el caso de las chicas el destino se encuentra asociado a la maternidad. Según los discursos del Taller, no se busca romper con ese deseo, pero se procura que las mujeres afirmen su propia autonomía y que, además de aprender un oficio, puedan pensar un proyecto en la vida más allá del maternal, que puede incluir o no el trabajo, pero que es resultado de una construcción personal.

Trabajamos un poco en la postergación del embarazo, en que vean que hay otras posibilidades, hay como un mito acá que a los 15 años ya deben quedar embarazadas. Trabajamos bastante esta temática con el tema de poder postergar el proyecto de maternidad, esto del proyecto en la vida (Directora, Taller)

Se dan cuenta que pueden hacer cosas, que puede elegir, que la vida es eso, elegir dentro de lo que se tiene. Y en eso tiene mucho que ver que se den cuenta que la maternidad es una elección (Docente costura, Taller)

Entonces, la propuesta es que las chicas decidan por sí mismas, basándose en información, confianza y autoestima. Esto permite la conformación de redes de solidaridad femeninas, que puedan contrarrestar la ausencia o debilidad de otros soportes colectivos- al modo de una estrategia de contra-exclusión (Robles, 1999)-. El trabajo en los grupos se ve como una posibilidad de que circulen consejos y experiencias “de mujer a mujer” que las lleve a ganar confianza en sí mismas.

Cuando vos a una mujer la llenas de información es impresionante cómo crecen... Se les da información, saben dónde tienen que ir, saben que pueden venir a nosotras que vamos a escuchar (...) Acá encuentran afectos, se aferran mucho a nosotros (...) Se llevan un aprendizaje que es importante porque se dan cuenta que acá se les enseña a ser libres, realmente libres ¿no?, como la palabra lo dice, no el libertinaje como se dice comúnmente, pero sí a aprender a ser libre, a saber lo que elijo, por qué lo elijo (Docente cocina, Taller)

Trabajamos la autoestima, tienen que saber que pueden elegir en la vida, que van a poder elegir si aprenden algo, si se esmeran. Eso es como un objetivo muy importante acá, es el primer objetivo. Que sepan que puedan elegir, que sepan que acá van a estar bien tratadas, que la ignorancia lleva a que las lleven de la nariz (Docente costura, Taller)

Entre las chicas se hace como un voto, no sé si de silencio, pero algo de respetar al otro cuando te habla y te cuenta. Generalmente se respeta mucho y se crea solidaridad entre ellas, que no es pelear contra el hombre, sino que más bien es armar un vínculo y fortalecerse (...) Los que más sale es la solidaridad de unas con otras (Docente cocina, Taller)

Por su parte, las visiones compartidas respecto de los varones señalan que el mandato de género, si bien los ubica en un lugar de autoridad y poder, lo cierto es que se vuelve para ellos una difícil exigencia. Las expectativas asociadas a su responsabilidad como proveedores familiares, hace que los chicos, a temprana edad, comiencen a trabajar e interrumpen sus estudios.

Y esta cosa que las chicas se quedan embarazadas y él tiene que salir a trabajar cueste lo que cueste y haga lo que haga porque es el hombre y la tiene que mantener (Directora, Taller)

Es en este sentido en que, en las visiones del Taller, se comprende la ausencia de varones en estudios terciarios y universitarios (a diferencia de algunas mujeres, que iniciaron esos recorridos con el apoyo del Taller). Desde el centro se otorgan becas a jóvenes egresados/as para que continúen estudios de nivel superior y desde el Taller se realizan reuniones y actividades de apoyo de dichos procesos educativos. El programa, de escala pequeña, ha tenido continuidad en los años de historia del Taller. Sin embargo, nunca se logró que se acercaran varones al programa. Esto es entendido en clave de género: los varones no se ven en ese escenario.

El programa de becas que tenemos, el programa de estudios superiores que tenemos, tenemos 7 chicas estudiando ahora estudios superiores, pero no tenemos ningún varón. Y nunca cerramos la posibilidad, tuvimos 2 postulantes, empezaron y al segundo año largaron. Te volvés loco con eso. Había un chico que era divino el pendejo, estaba estudiando el profesorado de historia, me lo morfabá, era re inteligente... pero bueno el mandato de él era que tenía que salir a laburar a bancar la casa, que el papá se había ido de la casa, que la mamá, que pobre cómo va a hacer, que Nacho que tiene que laburar. El pibe tuvo que dejar sus estudios

¿No hay ningún caso de un chico que hayan ayudado ustedes a...?

Ni universitario, ni terciario, no. De los últimos 20 años. Ninguno. Ningún varón, y mirá que abrimos y postulamos. Marisa los entrevistaba, les proponíamos opciones, que vieran las facultades, que vieran los horarios, que se ajustaran los horarios para que puedan trabajar teniendo en cuenta que iban a tener que laburar...Pero no se pueden ver en un escenario diferente (Directora, Taller)

En el caso de los varones, el Taller también busca resignificar el valor del trabajo. A pesar de que, como se vio, la convocatoria a las becas para la continuidad de estudios superiores no fue aprovechada por

los jóvenes, en el Taller se comparte la idea de que con ellos es importante trabajar el cuidado de sí mismos y respecto del proyecto laboral y de vida. Esto no solo incluye cuestiones de salud y prevención en relación al consumo de drogas y hechos de violencia. También incluye las mismas decisiones laborales. En este sentido, si bien la carga horaria vinculada a estas cuestiones, en el caso de los varones, apunta a brindar orientación laboral y conocimientos generales y clásicos respecto de la cultura del trabajo (leyes laborales, los derechos del trabajo, las demandas de formación de acuerdo a los proyectos productivos a lo largo de la historia del país), los temas generalmente derivan en las ventajas y desventajas de las decisiones laborales de los varones. Los jóvenes, de acuerdo a las visiones del Taller, priorizan emplearse en oficios asociados al mundo masculino, que en muchas ocasiones coincide con que son trabajos duros, pesados, de gran esfuerzo físico. En el Taller se busca revalorizar otro tipo de trabajos, también abriendo el horizonte de sus expectativas. No obstante es conveniente señalar que este trabajo de algún modo contradice la oferta de cursos que ellos mismos brindan, de oficios marcadamente dirigidos ya sea al mundo masculino o al mundo femenino.

La representación de la masculinidad no se adopta recién cuando el adulto empieza su vida adulta y es cabeza de familia... ya se viene mamando desde antes. En los adolescentes lo vas a detectar porque justamente a veces cuando hacen trabajos tan duros, que terminan tan rotos... te digo esto de cargar bolsas de un montón de kilos, o el trabajo de la construcción... Son trabajos bien de machos y van y lo hacen sin ver lo que implica eso a nivel físico, a nivel del cuidado de sus cuerpos. La misma idea o representación de lo masculino asociado al trabajo está muy presente y se instala desde muy temprano (Coordinador pedagógico, Taller)

Si bien el trabajo específico con ellos busca encaminarlos para que cumplan dignamente su papel de género (se enfoquen respecto de su inserción laboral, adquieran formación técnica y herramientas para acceder a un empleo y sostenerlo en el tiempo), el esfuerzo busca también trabajar aspectos de convivencia y protagonismo en la comunidad para revertir los hechos de violencia entre grupos de varones en el barrio. Por ejemplo, una de las actividades propuestas por el Taller es que los chicos dibujen las instituciones del barrio en las que están y son contenidos. La imposibilidad de dibujar esas instituciones permite generar reflexiones en torno al proyecto de vida y el lugar de la calle en el mismo; reflexiones que son facilitadas por los decentes, que en una mayoría residen en el mismo barrio.

Es problemático trabajar con ellos. Son pibes que no saben qué hacer con su cuerpo, con su vida, las hormonas a flor de piel. Claro, son los que hacen más ruido, los que por ahí tenés que ponerles más límites. Pero la verdad, es increíble lo que se genera (Directora, Taller)

El año pasado hemos hecho grupos de gente adicta recuperada que venía a darles charlas, y los chicos preguntan abiertamente. Es igual que la sexualidad. La sexualidad también la tratamos porque hoy en día para ellos ¡Viva le pepa! Nosotros siempre les decimos que se tienen que cuidar, les explicamos las maneras, igual acá hay charlas de los médicos que vienen (...) Y con nosotros a veces se enojan, salen afuera y no quieren entrar, viste. Porque nosotros al ser todos varones, muchas veces nos unimos a ellos. No es que me voy a poner a la altura de ellos, pero muchas veces lo hacemos para poder acercarnos a ellos y que ellos puedan confiar en nosotros. Porque al ser nosotros del barrio, muchas veces conocemos las problemáticas de los chicos, de lo que vienen (Docente carpintería, Taller)

Como muestra la cita a continuación, en el Taller se visualiza como un logro que los jóvenes se apropien del centro, y busquen estar y participar de sus actividades. Incluso, surgió de los mismos jóvenes la necesidad de asistir el único día de la semana que no había cursos. Esa necesidad derivó en el armado de un proyecto llamado “nuestro lugar”, que se constituyó en un tiempo y espacio recreativo y lúdico para los chicos.

Este año hicimos una peña por los 20 años. Llovió a baldazos, llovió desde las 7 de la mañana hasta las 7 y media de la tarde. Teníamos todo listo para hacer acá una fiesta, La terminamos haciendo en la capilla, en el salón de la capilla, porque bueno, teníamos que hacerla, teníamos todo armado. Los pibes vinieron todos, todos, no sabés como laburaron. Nosotros 8 y media de la mañana todos mirándonos acá diciendo “qué bajón”. Y uno de los chicos de carpintería golpea a las 8 y media de la mañana, tranquilo, con una capa de lluvia: “vengo a ayudar”. Y vinieron todos, “chicos hace falta llevar todas las sillas a la capilla”, bajo el agua iban con las sillas. “Chicos hace falta...” una cosa impresionante. A las 12 de la noche estábamos guardando las cosas y los pibes seguían acá, seguían acá (Coordinador pedagógico, Taller)

Cabe señalar, que los obstáculos femeninos y masculinos para asistir al taller (por ejemplo no contar con ayuda familiar o una guardería para dejar a los hijos o hermanos y lograr la asistencia en el caso de las chicas o no poder continuar por horario laboral en el caso de los chicos) son considerados especialmente, a pesar de que se intenta instalar la idea de que el taller es un espacio “de los y las jóvenes”, por fuera de las exigencias. En este sentido, de acuerdo a la perspectiva de su Directora, el Taller se mueve a partir de la tensión de querer garantizar la apropiación por parte de los y las jóvenes del espacio, y reconocer los obstáculos con los que cuentan que obliga a “flexibilizar” las reglas. Por ejemplo, en el caso de algunos varones, se les permite más cantidad de usencias. Y en el caso de las chicas, en algunos casos, las mamás pueden ir con sus bebés, ausentarse si estos lloran o están enfermos o asistir en un horario reducido.

No es un obstáculo para nosotros que las chicas vengan con los bebés cuando son chiquitos. Al contrario, muchas mamás vienen con sus bebés. Pero igual trabajamos el tema del espacio de la mujer, si estás acá, date un espacio para vos. Organizá tu tiempo para que tu abuela, tu madre, tu hermana, te cuide el chico para que vos te puedas capacitar. Cuando se quedan embarazadas tratamos de hacer todo el acompañamiento, sobre todo con las adolescentes (Directora, Taller)

4.2.3. “Con las mujeres se fue haciendo como una diferencia, se fue haciendo como una brecha natural”: acciones de formación

En el Taller mencionan que la institución no se organiza en base a reglas fijas; todo es muy flexible. La flexibilidad se ve como un valor de la institución, pero no por ello desaparecen los conflictos, que deben dirimirse uno a uno y que exigen un gran esfuerzo.

Viste que acá no hay timbre... el maltrato te lleva a transgredir, como acá no hay maltrato, todo lo contrario. La verdad es que una vez vinieron unas asistentes sociales y no lo podían creer porque no había ni una regla escrita. Si vemos a uno que está haciendo algo incorrecto, lo hablamos entre todos, si en una clase falta un celular... porque no es que no ha habido robos en los grupos, pero cuando se detecta algo, se habla (Coordinadora sociolaboral, Taller)

Cuando vienen chicos que de golpe aparecen drogados, el planteo es: ¿qué hago?, le digo que se vaya, que así no puede estar. Pero entonces se va y se va a drogar más, o capaz que se manda una macana. Entonces, les digo "bueno, sabés que hoy te vas a sentar ahí, le vas a cebar mate a tus compañeros, pero no tocás ni una máquina, ni trabajás, mañana vení fresquito porque si no, no entrás". Y los compañeros mismos regulan eso: "ché loco pará que así no podés estar". Es una cosa de regulación interna, pero es difícil, no podés poner una regla. Se acuerdan normas de convivencia con cada grupo (no se puede venir drogado, no se puede fumar adentro del aula). ¿Qué hacemos si a uno le pasa?, bueno, se conversa, se habla con los padres, se busca llegar a un acuerdo todo el tiempo (Directora, Taller)

En el Taller se busca que los y las jóvenes sean respetados. No sólo se trata de ofrecer saberes técnicos para el trabajo, sino de generar en los y las jóvenes una ampliación de sus horizontes de vida en relación a sus proyectos educativos, profesionales y personales. Las clases se organizan de acuerdo a la planificación anual de sus docentes. Las horas de cursada "técnica" quedan en manos de los instructores que, por lo general, proponen un clima participativo y de seguimiento personalizado de los alumnos. Las horas destinadas a la formación sociolaboral, quedan a mano de los profesionales en esta área (psicólogos sociales y trabajadores sociales), que trabajan distintos temas a lo largo del año. De este modo, se intenta cubrir los que se considera como la problemática juvenil, de alcance amplio. La evaluación se realiza periódicamente a través de trabajos prácticos que llevan nota, pero se promueve entre los/as docentes un cuidado extremo en el modo en que se comunica el resultado de la evaluación a los alumnos/as. La docente de costura mencionaba, por ejemplo que: "Nunca acá se humilla a nadie, por eso nos quieren. Los retos a solas, los halagos en público".

Cabe señalar que las actividades del Taller y sus estrategias compartidas no se desarrollan sin conflictos. El principal problema que se señala tanto por Directivos como por docentes es la continua amenaza a perder matrícula y, por lo tanto, horas de salario docente. En algunas oportunidades, sobre todo con algunos cursos puntuales, la falta de matrícula llevó al Taller a salir a la calle a buscar alumnos. Este es el caso específico del curso de tornería que en la comunidad no se lo identifica como un oficio con salida laboral, a pesar de que el Taller muestre las múltiples oportunidades que ofrece. Otra de las tensiones fue surgiendo a medida que los docentes que trabajan en el Taller desde su primera hora fueron haciéndose grandes y perdiendo actualización de conocimientos. Este problema derivó en la incorporación del coordinador pedagógico que contribuyó a replantear los programas, incorporar recursos tecnológicos al aula y mejorar los aprendizajes de los/as jóvenes.

Asimismo, desde este fuerza con garantizar la actualización de contenidos, el Taller se vincula a la Universidad Tecnológica Nacional que les ofrece capacitación a los docentes y la posibilidad de acreditar los títulos que el Taller ofrece. Esto permite a los alumnos de los cursos de soldadura y tornería entrar en relación con el área de extensión de una universidad prestigiosa, con vínculos con empresas del área.

En diciembre, al finalizar el año, los alumnos/as y docentes realizan una muestra de todo lo trabajado. Las aulas se abren al barrio (ese día asiste mucha gente al Taller; hay rifas, algún espectáculo, venta de bebidas y comidas) y además de mostrar lo que hicieron, los alumnos pueden vender los productos elaborados. Además de los cursos, el Taller organiza otras actividades que realizan con sus alumnos, como por ejemplo campamentos, la confección de una revista institucional, algún emprendimiento solidario para el barrio, etc. Todas estas actividades contribuyen a reforzar el espíritu de pertenencia al proyecto comunitario del Taller.

Aspiramos a trabajar un lenguaje institucional diferente, donde la puerta está abierta pero no se escapan. Acá se lo reconoce a cada uno. Se da un trato muy personalizado. Se trabaja la cuestión vincular. (...) Todos tienen la puerta abierta acá. Los chicos que tienen que preparar un trabajo para la escuela, les prestamos las computadoras, las mujeres que están trabajando en costura y se les rompe la máquina, vienen a usar éstas. Todos saben que en el Taller les vamos a dar una mano (...) La motivación más importante por la cual los chicos permanecen en los cursos es el lugar de referencia, la pertenencia porque si yo hoy les digo a los chicos "se cierra el curso de cocina pero vamos a seguir con uno de pintura" vienen igual, o sea, no les importa lo que estén aprendiendo (...) Se fue construyendo, se fue marcando, se fue cuidando, el trato personalizado, el cuidado de los chicos, es tan fuerte con la contracara de las experiencias institucionales que vienen ellos antes, sobre todo la escuela. Esta cosa de las madres, vos las llamás a la madre que viene siempre a la defensiva "¿qué me van a decir de mi hijo?", "no, te quería contar el otro día qué bueno que...", la madre te termina agradeciendo... Claro, se da vuelta la lógica, la lógica del rechazo acá no, es más inclusiva, y yo creo que eso se visualiza, se transmite y va formando esa lógica institucional (Directora, Taller)

Lo que le falta a los chicos es que los acompañen, y eso hacemos, cuando nos vamos siempre nos abrazamos, y les decimos "che, te queremos, dejate de joder, portate bien, no hagás macana", y ellos se sienten bien, y ellos saben que los queremos y saben que estamos atentos a ellos, todos los chicos (Docente carpintería, Taller)

Esta lógica de apropiación comunitaria es reconocida con orgullo por parte de los docentes ("los alumnos vuelven y vuelven, y esto es porque les gusta estar acá"). Incluso, esa impronta del Taller es lo que el equipo de trabajo señala como la mayor virtud del trabajo en el centro. Cada instructor y docente trabaja en libertad, a la vez que en equipo, y se promueve la camaradería, el espacio compartido, el diálogo y la toma de decisiones en conjunto. Todos los mediodías, docentes e instructores almuerzan juntos y se generan climas de trabajo compartidos. Al mismo tiempo, se promueven las reuniones de equipo, no solo internas, sino junto con otros actores de la comunidad y de la Red de formación laboral de la que forman parte. Generalmente, la oficina de la Directora, que comparte con el coordinador pedagógico, es un espacio de puertas abiertas con presencia de uno o más docentes, que en horario de recreo o a contra turno, se acercan para contar experiencias de las clases. A la oficina también se acercan alumnos/as y también egresados/as para saludar, hacer algún pedido o utilizar la computadora del Taller. El vínculo

generado con los egresados/as es muy estrecho y se mantiene más allá de la finalización de los cursos. Esta impronta de ser una institución abierta y siempre contenedora es un aspecto que se halaga desde el equipo, pero también se vive con preocupación, ya que se comprende que ese gesto implica también algún grado de dependencia al Taller y un aprovechamiento relativo del contenido mismo de los cursos. Esto mismo ocurre con los emprendimientos en marcha: de acuerdo a las voces del equipo del Taller, el desafío es lograr que los/as jóvenes “vuelen solos” y no requieran de la permanente asistencia del centro en la confección de presupuestos, en el financiamiento de materiales y en el desarrollo de estrategias de venta.

Creo que es un espíritu que se va como trasladando de buen trato, de conformar el grupo, de... qué se yo “¿hacemos un asadito?” y esta noche cortamos más temprano y compartimos unos choris... y esas cosas nos van agrupando y hay mucho respeto (Docente soldadura, Taller)

Por eso yo digo “hablamos el mismo idioma”. Yo puedo elegir trabajar a diez cuadras de mi casa pero elijo todos los días trabajar acá por la forma en que se trabaja... a veces tenemos diferentes formas de encarar las cosas, pero siempre nos ponemos de acuerdo. No es un lecho de rosas, pero se trabaja muy cómodo, con mucha libertad, podemos decir los que pensamos a los compañeros. Yo digo lo que pienso y no voy a ser juzgada por eso (Docente costura, Taller)

En el equipo del Taller se sostiene que el aprendizaje central en la experiencia de los cursos no es solo el conocimiento técnico del oficio. Se coincide en que la incidencia es más profunda, porque se apuesta a que chicos y chicas descubran una vocación, una tarea que les gusta, un proyecto. No obstante, también se asume que esa incidencia es más visible entre aquellos/as jóvenes que cuentan con cierta contención y acompañamiento familiar. De este modo, los chicos/as que más aprovechan la experiencia son aquellos/as que presentan menores carencias y problemáticas sociales.

Apostamos a la inclusión en la sociedad. Porque cuando se sienten incluidas, aprenden. El Taller sirve para la vida, no solo el oficio, porque no es que aprende sólo a coser y nada más. Lo más importante es lo que logran a nivel personal. Las chicas que vienen acá no tienen autoestima... piensas que no valen nada. Por eso cuando yo les digo... “esto está bárbaro” y le digo “que inteligente que sos”, me dicen: “¿es verdad que soy inteligente?”. No sabes que dolor que te digan eso. No se los dice nadie... Pero acá se han dado cuenta que no es así la cosa. Acá te digo que se despiertan... (Docente costura, Taller)

Los chicos que más cumplen y más lo aprovechan son los chicos que están más acompañados, que cuentan con la presencia de los papás. Yo no sé si ellos van a ser carpinteros, pero saben que es un oficio y que lo pueden aprender. En carpintería, en un año no te vas a hacer carpintero, pero sí te podemos imbuir que esto es un oficio... y después elegirá el chico cuando sea más grande qué es lo que quiere hacer (Docente carpintería, Taller)

Los que más aprovechan son los que menos problemas sociales tienen. EL que viene con problema de adicciones y todas esas cosas, le cuesta muchísimo. Y acá han pasado chicos que hoy no están, los mató la policía, se mataron entre ellos, mucha, mucha violencia. (Docente soldadura, Taller)

Respecto al género, la intervención del taller, de acuerdo a las visiones compartidas respecto a los mandatos de género, busca trabajar la resignificación y revalorización de las identidades de varones y mujeres, aunque diferenciadamente y asumiendo que varones y mujeres son distintos y ocupan diferentes posiciones en la división sexual del trabajo. Las perspectivas de intervención no apuntan a

modificar y romper con los esquemas binarios y jerarquizados del género. Este ordenamiento es para el Taller una organización social natural y necesaria, que se plasma en la oferta de cursos diferenciados para ellos y ellas. Al mismo tiempo, la oferta conservadora en términos de la división sexual del trabajo (orientada a empleos productivos en el caso de los varones y al autoempleo en servicios para las mujeres) se complementa con formación específica para ellos y ellas. En esta formación, se trabaja de diferente manera con varones y mujeres.

En las horas de orientación sociolaboral, se busca hablar sobre la importancia del trabajo, dar pautas para la confección de un curriculum, una entrevista laboral. Trabajar los derechos laborales. Pero claro, con las mujeres se fue haciendo como una diferencia, se fue haciendo como una brecha natural. Porque la docente tenía los módulos estos de orientación laboral, pero en realidad se le empezó a articular con las historias de vida de las mujeres. Y empezó a tener una impronta mucho más de género. Porque en realidad no podías empezar a trabajar leyes laborales o currículum, cuando las mujeres tenían un nivel de sometimiento increíble que no pueden ni pensarse como trabajadoras, entonces, bueno, una vez que empezaron a trabajar esos aspectos de autoestima, se empezó a trabajar más el doble rol: una mujer que no pierde su rol de ama de casa y madre por salir a trabajar, cómo poder hacer ese mix, cómo planificar... Con los varones sí trabajamos más el tema de las leyes laborales, cómo fueron cambiando y adecuándose con las leyes de educación. Como para ir repensando qué tipo de trabajadores se necesita. Y vemos el tema de la inserción, un montón de cuestiones y por dónde encararlo. Trabajamos mucho con lo que va surgiendo de los grupos, temas de convivencia, como ellos se ven en el barrio, para romper estigmatizaciones (Coordinador pedagógico, Taller)

Además, se comparte la idea de que el trabajo con varones y mujeres respecto de los mandatos de género, tiene que poderse trasladar a las familias de los y las jóvenes, porque es en esos espacios donde se reproducen estas concepciones. En este sentido, el trabajo de intervención, en ocasiones, se ve resistido por los maridos y familias, sobre todo de las jóvenes mujeres. Una de las docentes nos comentaba el esfuerzo que implica que algunas alumnas defiendan el curso de capacitación como un proyecto propio. En este sentido, el Taller pondera la concientización de los derechos que trabajan con las jóvenes.

Y a esta chica el novio le dijo "si te vas al Taller, no volvés más a casa...". Le digo "mira Ayelen, yo sé que es tu marido, vos lo querés, pero esto es una oportunidad, valorate porque esto es para vos, está en tu derecho elegir capacitarte", entonces ella vino con nosotros. Después ella en vez de volver a casa se fue a la casa de los padres, "qué hacés que no volvés a casa" dice que le dijo, "pero si vos dijiste que si iba al Taller no volviera a casa"... ¡estuvo genial! (Docente, Taller)

Sigue subsistiendo, esto es una cosa cultural... porque las madres educan a los varones para trabajar, y las madres también educan a las chicas para que el marido las mantenga. Entonces nosotros con las mujeres grandes, y con las madres, tratamos de hablar estos temas, porque no solo es revertir las miradas que tienen sobre ellas, sino también la mirada de la educación de sus hijos varones (Directora, Taller)

Desde el Taller, se sostiene a rajatabla la decisión de diferenciar los cursos. Los argumentos esgrimidos en relación a esta decisión van desde la mejor organización de tareas entre docentes, la mejor convocatoria a varones y mujeres y la mejor dinámica cotidiana cuando se comparte con compañeros/as del mismo sexo. No obstante, cabe señalar que en algunos casos excepcionales se permite el ingreso

de mujeres y varones a los cursos que no les corresponden. Este fue el caso de una joven mujer que decidió cursar soldadura. Esta caso fue bien visto, por la capacidad de la joven de adaptarse al territorio masculino y permitir una apertura en sus compañeros varones. Distinto fue la situación de algunos varones que cursaron cocina: aquí la evaluación fue mala porque, para el Taller, lo que ocurrió efectivamente es que los varones cooptaron la dinámica y expulsaron a las chicas.

Cuando vienen varones “che ¿pero por qué no puedo si yo soy varón? Si los mejores chef son varones...” les decimos que no, les aclaramos. Porque el año que tuvimos varones, ellos cooptaron la clase, las mujeres se corrieron, los varones empezaron a laburar y a mitad de año se fueron y quedó el curso totalmente rengo. Y lo que nos dimos cuenta es que en realidad las mujeres necesitan ese espacio en un ámbito de mujeres donde, mientras cocinan, puedan hablar de sus proyectos de vidas, de sus violencias, de la planificación familiar, de que nunca fueron al ginecólogo... no se... es cierto que mientras que en el curso de soldadura, la chica movilizó cosas interesantes ahí, en el curso de costura el varón coopta la clase, son como dos procesos distintos que se dan (Directora, Taller)

4.3. La Escuelita: abordaje crítico

4.3.1. “Anímate y empezá una nueva historia laboral”: cómo intervenir ante la problemática del empleo joven

Como se recordará del capítulo anterior, el tercer dispositivo seleccionado es parte del Programa Nuevos Oficios para Mujeres, dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Dicho Programa fue llevado adelante por un área de coordinación de género del Ministerio, que se sumó a un acuerdo entre dicho organismo y una Confederación Empresarial, como parte de un Programa Sectorial de Calificación. El Ministerio de Trabajo, como parte de su política de formación continua, establece acuerdos con diferentes entidades (en mayor medida sindicatos, pero también empresas), a partir de los cuales apoya económicamente la generación y el sostenimiento de centros de formación profesional, co-gestionados por dichos organismos a partir de convenios específicos. En el caso de esta Confederación Empresarial, el acuerdo se firmó en el año 2011 con la intención de crear Centros abocados a la formación específica en mecánica de moto vehículos, pero también en otros Centros con otras especialidades (gestión de pymes, marroquinería y cadena de valor textil).

Cabe señalar, que la Confederación Empresarial mencionada es de creación reciente. Nace en el año 2007, con la intención de nuclear un grupo de cámaras de pequeñas y medianas empresas de distintos sectores de todo el país que ya venían trabajando anteriormente en conjunto. Actualmente nuclea 40 cámaras de pymes, principalmente del sector textil, calzado, farmacéutico, de industria del juguete y

mecánico, entre muchos otros. Dentro de sus áreas de trabajo, incluye la gestión de una red de 31 Centros de Formación Profesional, todos conveniados con el Ministerio de Trabajo y otras entidades en donde los centros tienen sede (empresas y cooperativas de trabajo, principalmente).

Por su parte, el área de Coordinación de políticas de género del Ministerio de Trabajo, dependiente directamente de la incumbencia del Ministro, también fue creada en el 2007, luego de la décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, realizada en Ecuador, en ese mismo año. Por medio de una resolución, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social crea el área en cuestión, para “atender en forma específica aquellos aspectos que hacen a la no discriminación en materia de empleo y ocupación de hombres, mujeres y personas con discapacidades, como así también garantizar la efectiva igualdad de oportunidades y de trato de los trabajadores y trabajadoras, en particular aquellos con responsabilidades familiares” (MTEySS, 2007). El área realizó diversas actividades, pero desde sus comienzos se abocó a ofrecer capacitación laboral a mujeres, principalmente desocupadas, en tareas poco comunes en el ámbito femenino. Así, en sus comienzos se brindaron cursos de albañilería, instalación sanitaria, mecánica ligera y conducción, a mujeres de distintas provincias, como a mujeres privadas de su libertad. En el año 2010 se oficializa la creación del Programa Nuevos Oficios para Mujeres, cuyo objetivo es el de diversificar la oferta de formación para mujeres y ampliar sus posibilidades de inserción laboral a partir de la incorporación de saberes y competencias no tradicionales para el género. De acuerdo a la presentación del Programa, se definen como competencias “no tradicionales” a aquellos oficios o saberes desarrollados en sectores de actividad donde la participación femenina es escasa o nula. Además son actividades ajenas a lo que social y culturalmente se ha asignado como roles y capacidades “naturales” de las mujeres. El Programa fue impulsado con el fin de promover mejores salarios, mayor reconocimiento y valoración y mejores oportunidades de empleo. El Programa, implementado en colaboración con los diferentes programas que ejecuta la Secretaría de Empleo del Ministerio, se constituyó en una herramienta de transversalidad de la perspectiva de género como eje de gestión ministerial.

De este modo, como antecedentes del programa del que forma parte el dispositivo seleccionado, se reconoce una experiencia que se realizó en la provincia de Chaco, de capacitación a un grupo de mujeres desocupadas en conducción de vehículos de vialidad, que luego fueron incorporadas a una empresa estatal de reparación de rutas. Esta experiencia, junto con otra de capacitación en albañilería a diferentes mujeres, se constituyen en los principales antecedentes recientes en el país de este tipo de programas. La capacitación en oficios no tradicionales para las mujeres, si bien surge como recomendación desde los años 80 por diversos organismos (OIT, OCDE, por ejemplo) (Abramo, 2005) cuenta con mayores experiencias de aplicación en los países desarrollados y también en países periféricos gracias al apoyo

específico de dichos organismos⁴³. La mayor parte de estos programas se encuentra dirigido a adultas y jóvenes.

De este modo, el Programa Nuevos Oficios para Mujeres, en conjunto con el área de Formación Continua, firman un acuerdo con la Confederación Empresarial y empresas de motos, para la creación de Centros de Formación Profesional y dictado de cursos vinculados al sector. Se comenzó con la inauguración de cinco sedes, todas ellas en convenio con entidades de la sociedad civil o empresas. Así, por ejemplo en el caso del Partido de 3 de Febrero, la sede del centro se creó en parte de las instalaciones de una firma muy reconocida de motos en la Argentina. En otras localidades, los centros se desarrollaron en Cooperativas de trabajo u otras entidades. Se comenzó ofreciendo cinco cursos, de dos meses de duración cada uno: mecánica básica, mecánica avanzada, electricidad, electrónica y diagnóstico de fallas. Si bien cada curso cuenta con su certificado independiente (reconocido por el Ministerio de Trabajo), se promueve la cursada continuada de los cinco módulos, a lo largo de un año. La perspectiva de género que se buscó incluir al programa establecía, principalmente, la promoción de esa oferta de formación laboral entre las mujeres, estableciendo un cupo de un 40% en la inscripción para ellas.

Entonces, si bien el acuerdo de formación sectorial que se inició en ese momento, continúa al día de hoy, el componente de género que se incluyó solo permaneció durante los años 2012 y 2013 (los y las jóvenes entrevistados/as son egresados de 2012). En este período, la Coordinación de género del Ministerio tuvo un rol fundamental en la convocatoria a mujeres, las entrevistas de selección, el acompañamiento y los talleres de género. Una vez que el Programa dejó de incluir el componente de género, la matrícula de mujeres mermó, aunque continúa siendo política de la Confederación Empresarial la inclusión de mujeres.

En este sentido desde la visión de la Confederación, la inclusión de mujeres en las capacitaciones ofrecidas es una propuesta interesante, radicada en el diagnóstico que se hace del sector, que se considera en crecimiento (nos decían en las entrevistas que más de 500.000 motos fueron vendidas en el país durante 2013); así como del déficit que se visualiza en la formación de recursos humanos, principalmente para ocupar las áreas de ventas de repuestos, mantenimiento y ensamble de motos. El Director de formación de la Confederación asumía que estos oficios, a mediano plazo, tendrían que ser cubiertos por trabajadores calificados, no necesariamente varones. De todos modos, el diseño mismo

⁴³ Abramo (2005) menciona algunas experiencias en Burkina Faso, Sudán y Botswana en donde se capacitó y luego se empleó a mujeres en construcción (de caminos y edificios públicos, como escuelas). Asimismo, se encuentran interesantes experiencias de formación en carreras no tradicionales en Filipinas (The Joint Programme on Youth Employment and Migration) el Líbano e India. En América Central, una interesante experiencia la constituye el "Non-Traditional Skills Training Programme for Women" de Trinidad y Tobago, de capacitación a mujeres de bajos ingresos en oficios vinculados a la industria automotriz, carpintería, nuevas tecnologías y construcción.

del programa implicó una etapa previa de convencimiento al interior del sector, y de comprensión de la incorporación de un componente de género.

-El Ministerio nos propuso incorporar el género y trabajarlo como un nuevo oficio para mujeres y nos pareció brillante. Porque si hay un estereotipo de hombre, de un oficio masculino, es el de mecánico (...)

-¿El sector lo vio bien?

-El sector lo vio bien, pero tuvimos que romper con todo. Mi primer coordinador técnico, que viene de una firma importante de motos, es una persona que sabe mucho y que dice "las mujeres para esto no sirven". Entonces tuve que trabajar con él y ahora entendió que sirven (Director de Formación, Confederación empresarial).

El Programa comenzó entonces a funcionar en las sedes de Caseros, Florencio Varela y Ciudad de Buenos Aires (Provincia de Buenos Aires), Ciudad de Salta (Provincia de Salta) y Villa María (Provincia de Córdoba). La oferta de los cursos se complementó con la realización de talleres de empleo independiente, apoyados económicamente por otro programa que ofrece el Ministerio de Trabajo, a partir del cual se pueden otorgar subsidios para la compra de herramientas y se promueve el desarrollo de microemprendimientos. Asimismo, se incluían talleres de sensibilización en temáticas de género, tanto para las cursantes mujeres como para los instructores (todos varones, en la medida en que se trata de una ocupación vinculada al mundo masculino).

La sede de Caseros (Partido de 3 de Febrero), fue el caso elegido para el análisis, por ser la única sede conveniada directamente con una empresa y ubicada en una zona geográfica fabril, de gran dinamismo del sector de mecánica de motos y vehículos. Se trata de un local comercial, ubicado en la misma manzana que la planta de la empresa, que antiguamente era utilizado como negocio de venta al público. Su puerta de acceso externa es una cortina metálica que el profesor levanta cuando llega. El local es pequeño, cuenta con dos espacios diferenciados: un aula y el espacio de taller. En su interior no entran más de 50 personas (generalmente los cursos no llegan a esa cantidad). Las clases se dictan dos veces por semana y se dividen en una parte teórica (de exposición del profesor y en muchas oportunidades de proyección de videos educativos) y luego en una parte de ejercitación práctica en el taller, que cuenta con tres bancos de trabajo, con una moto para armar y desarmar cada uno. El local es de reciente creación, por lo tanto todos los materiales y herramientas son de última generación. Se encuentra ordenado, limpio y prolijo. El aula cuenta con cañón proyector, pantalla, pizarrón magnético y sillas tapizadas. El ambiente es moderno y agradable.

Cabe señalar que al ingresar uno es recibido por un pequeño escritorio, que a veces el mismo profesor utiliza, que hace las veces de pequeño recibidor. Allí se encuentran las carpetas de los alumnos, papeles y una mesa con una cafetera y otros utensilios. Es un escritorio que nadie ocupa de manera "oficial",

porque el trabajo administrativo se realiza desde las oficinas de la Confederación Empresarial, ubicadas en el centro de la capital. Allí las secretarías llevan los legajos, asistencias y temas administrativos de los/as alumnos/as. Por lo tanto, en el centro (que el profesor y alumnos llaman cariñosamente “la escuelita”) la única cara visible es la del profesor, que abre, hace y sirve el café, barre, limpia, dicta la clase, ordena las carpetas y cierra el lugar cuando se retiran. En varias oportunidades, no obstante, el docente y los/as alumnos/as son visitados por el Director de la Confederación, el equipo de la Coordinación de género, o personal del Ministerio de Trabajo. En estas visitas se dictan charlas de presentación, se toman datos relevantes de alumnos/as, se realiza un seguimiento de la cursada o se levantan dudas e inquietudes. Este escenario retrata lo que, en otras palabras, nos decía el docente:

Tené en cuenta que la escuelita es lo que ves, pero mucha otra gente que no ves. Acá a mí me ves el director orquesta, y un poco soy eso. Pero dependo de la Confederación, del acuerdo que se haga con el Ministerio, de un montón de gente involucrada... (Docente, Escuelita)

Al incluirse el componente de género en las ediciones 2012 y 2013 de los cursos ofrecidos, la capacitación quedó enmarcada en el Programa Nuevos Oficios para Mujeres. El programa contemplaba, en su diseño, que debía promoverse principalmente entre beneficiarias mujeres del Seguro de Capacitación y Empleo, como así también del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Teniendo en cuenta que este último programa apunta a jóvenes de entre 18 y 24 años, una parte importante de su alcance se dirige a dicha franja etaria. En este sentido, si bien en la Escuelita se reconocen alumnos adultos, alrededor de la mitad de los cursantes son jóvenes. En el caso de las mujeres egresadas promovidas por el programa de la Coordinación de género, el 65% se trató de mujeres de entre 19 y 30 años⁴⁴ (MTEySS, 2014).

Como el programa tenía previsto ofrecer talleres de sensibilización en género, una primera tarea consistió en capacitar a formadores en género en las distintas localidades. En cada una de ellas se convocó a un grupo de estudiantes, líderes de movimientos sociales y/o integrantes de la comunidad, con el objetivo de formar a estas personas para que dicten luego los talleres a las jóvenes cursantes. Asimismo, se desarrollaron talleres de sensibilización a los instructores de mecánica de motos, con el fin de ofrecerles una aproximación a los temas de género, y anticipar dificultades que pudieran presentarse en el desarrollo de los cursos. Todas estas etapas previas a la cursada, fueron ya un trabajo arduo de concientización de temas de género, tanto para los/as que luego serían formadores, como para los instructores técnicos. El hecho de no encontrar con facilidad formadoras mujeres que pudieran facturar,

⁴⁴ En la evaluación de programa, se brinda mayor información sobre las mujeres que aprobaron los cursos (60 mujeres). El 66% contaba con secundaria completa y más. EL 55% se encontraba desocupada al momento de la inscripción al curso. De las ocupadas, las principales ocupaciones eran vendedoras por cuenta propia (11%) y trabajo doméstico (8%). Cabe señalar que el 34% eran beneficiarias del Programa Más y Mejor Trabajo para Jóvenes. El 39% tenía hijos chicos a cargo. A medida que las mujeres tienen más hijos a cargo es menor la proporción de ocupadas (MTEySS, 2014).

como así también las resistencias surgidas en las capacitaciones con los instructores, son señaladas como los primeros desafíos a los que se enfrentó el programa. Una resistencia se evidenció en los instructores que decían “no necesitar” la formación, porque ellos ya sabían y conocían del tema.

El proyecto inicial era sumamente ambicioso y se tuvo que bajar, la operatividad hizo que tuviéramos que bajar los decibeles (...) El perfil de formadores que buscábamos era personas con estudios terciarios o universitarios o en su defecto que tenga experiencia en todo lo que es coordinación de grupos, tenían que tener CUIT también. Y vos sabés que eso fue todo un tema de género. Los varones generalmente tenían CUIT, las mujeres profesionales no tenían. Entonces “bueno esto es una fuente trabajo”, “no importa nosotros no cobramos, a nosotras nos gusta”, “no, no, esto es un trabajo del Ministerio de Trabajo y no nos podemos contradecir desde lo ideológico” (Coordinadora talleres de género, Escuelita)

Los instructores armaron el discurso de lo que hay que decir, y ya está. Y cuando vos se lo quebrabas por H o por B, se reían. En líneas generales todos eran muy caballeros, pero a lo largo del taller, te ponías a rasgar, y veías muchos prejuicios... Mucha perplejidad... “¿Qué corno van a hacer las mujeres acá?” (Coordinadora talleres de género, Escuelita)

La convocatoria a las participantes mujeres que ingresaron vía el programa quedó en manos de las oficinas de empleo locales del Ministerio de Trabajo, que funcionan en los diferentes localidades en donde se ofrecían los cursos. En el caso del resto del resto de los cursantes, la convocatoria se amplía gracias a la estrategia publicitaria en las redes sociales que realiza la Confederación. Una parte importante de la matrícula femenina estuvo compuesta por mujeres jóvenes desocupadas o con trabajos temporarios y no registrados. En la convocatoria se apuntó a explicitar el contenido del curso y lo que implica la decisión de iniciarlo: los afiches que lo publicitaban, interpelaban de la siguiente manera:

“Animate y empezá una nueva historia laboral a través de un oficio no tradicional para mujeres” (Afiche de la convocatoria a los cursos de reparación de motos, MTEySS)

Las chicas participantes de los cursos, durante las entrevistas, reflexionaron sobre esa convocatoria, asumiendo que se vieron motivadas por el desafío que implicaba “animarse a empezar de nuevo y a hacer algo distinto”. Lo cierto es que, en muchos casos, se trató de mujeres con algún vínculo directo o indirecto con la mecánica o las motos específicamente a través de algún familiar.

Como parte de las controversias y desafíos que trajo tanto el diseño como la implementación de este programa de formación, se identifica el hecho de fundarse en una diversidad de voces institucionales (a diferencia de los dispositivos antes descriptos –Fundación y Taller- que evidencian un lenguaje institucional más homogéneo). El diseño, la ejecución y la implementación de una política siempre supone redefiniciones y apropiaciones, que se vinculan a las diferentes agencias y actores que deben poner en marcha acciones en el marco de una determinada coyuntura (Barbier, 1998). En el caso de este dispositivo, las múltiples voces (por momentos contradictorias entre sí), constituyen la característica central del dispositivo, que se gestó y desarrolló a partir (y a costa) del diálogo difícil entre estas diferentes voces e intereses. Así, las características propias del dispositivo suponen la interrelación de muy

diferentes actores entre sí, del mundo público de la agencia gubernamental nacional y del mundo privado empresarial.

Los objetivos institucionales del programa de formación de la Escuelita pueden diferenciarse entre aquellos derivados del acuerdo de formación sectorial, y aquellos derivados del Programa Nuevos Oficios para Mujeres. Esto fue evidente incluso en el acuerdo que firmaron las contrapartes, que incluía dos “protocolos” diferentes, uno vinculado a la formación profesional técnica, y otro al componente de género, cada uno con su presupuesto económico específico. Este doble propósito del programa fue objeto de diálogos y negociaciones, por momentos tensos.

En el caso de la Confederación, el objetivo del programa apunta a la formación técnica dirigida a una actividad que se encuentra demandado mano de obra calificada.

Esto surge a partir de la necesidad de hacer entrenamientos para el trabajo con el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (...) A partir de ahí, se hizo una alianza estratégica con el Ministerio, a partir de la cual el Ministerio empezó a entender que los únicos dueños de la formación no eran los sindicatos como era hasta ahora, sino que una entidad empresaria puede también articular con ellos. (...) Al principio el Ministerio no entendía por qué una entidad empresaria se metía en este tema, si nosotros éramos los carneros que nos tenían que ir a inspeccionar porque lo único que queríamos era explotar al pobrecito, ¡y no! (...) A partir de ahí surgió el curso de Mecánica de Moto. ¿Cómo surge? Durante los últimos 8 ó 9 años se están vendiendo entre 500 y 700 mil motos por año. El sector nos dijo “bueno, nosotros vendimos motos, en el interior del país son un boom, hay que empezar a pensar en quién va a hacer service”. Bueno, entonces empezamos a desarrollar los cursos, incorporando este tema del género que nos propuso el Ministerio. (Director de formación, Confederación, Escuelita)

La alianza ya desarrollada con el Ministerio de Trabajo, sumado a la demanda de empresas fabricantes de motos, permitió la gestación de cursos de mecánica, al cual pudieran sumar el Programa Nuevos Oficios para Mujeres, y que pudieran ofrecer a través de las Oficinas de Empleo, principalmente a jóvenes beneficiarios del Programa Más y Mejor Trabajo. Al tratarse de una contraparte empresarial, el objetivo adquiere una lógica vinculada a la productividad del sector: el objetivo apunta a la formación de jóvenes, pero también se orienta a mejorar la productividad de las empresas y a la generación de empleo. De este modo, la formación incluye elementos que hacen a la competitividad de las empresas, por ejemplo en la mejora continua de los tiempos de trabajo.

Nosotros promovemos la generación de nuevos negocios y nuevos empleos. Nosotros, mejoramos al individuo a través de un programa de empleo en aquellos sectores donde nosotros detectamos que es un nicho que se puede generar empleo (...) En realidad lo que nosotros decimos es que nosotros promovemos el ser humano, a través del trabajo, no simplemente a través de la formación. Cuando pienso en el trabajo pienso en los requerimientos de aquel que genera el trabajo (...) Yo incorporo la dimensión de los tiempos, incorporo la dimensión de los negocios en el proceso (Coordinador de formación, Confederación, Escuelita)

Por su parte, el área de género del Ministerio, ubicó sus propios objetivos en el programa, vinculados a la formación y participación de las mujeres. Desde una propuesta de política afirmativa, se buscó promover la incorporación de mujeres a una formación no tradicional para ellas. Asimismo, a partir de talleres en sensibilización de género, se propuso generar en las participantes mujeres e instructores,

cuestionamientos y revisiones de los estereotipos de género, vinculados a la división sexual de trabajo. De este modo, desde una estrategia basada en la redistribución afirmativa -en términos de Nancy Fraser (1997)- la propuesta apuntaba a revertir la discriminación hacia las mujeres en el acceso a oportunidades laborales en una rama de actividad en donde se evidencia mayor demanda laboral y mejor calidad del empleo.

¿La idea atrás de esto cuál es? Que socialmente no se visualiza a las mujeres, ni ellas mismas se visualizan, haciendo este tipo de formación, ni este tipo de trabajo. Por cuestiones culturales, se establece que hay determinados oficios que son propios de los varones y propios de las mujeres. Este programa se propone romper esta lógica de oficios de los varones. Por eso decimos que es un programa rupturista en términos culturales (...) Apuntamos a la igualdad, porque la mujer puede ocupar también esos espacios, y de esa manera se puede romper con la segmentación horizontal del mercado de trabajo. Pero para lograr eso tenés que garantizar un cupo (Directora, Coordinación de género del Ministerio, Escuelita).

Este objetivo, de acuerdo a las voces del área de género del Ministerio, debió llevarse adelante a través de una estrategia “rupturista”. Se sostiene que la incorporación de un enfoque de género en las políticas de promoción del empleo puede tener diversas estrategias. La más común es la que procura ofrecer oportunidades de empleo en sectores que tradicionalmente son destinados a las mujeres. Sin embargo, esta estrategia no resuelve la segmentación horizontal y vertical. Por lo tanto, el objetivo del Programa desde el área de género apuntaba a generar “rupturas” con esas barreras de segmentación. Para el equipo esto significa, elegir un camino desafiante y difícil.

Porque lo más fácil es mandar a formarse a las mujeres para servicio doméstico... mandar a formar a las que no tienen calificaciones. Pero yo digo, las mujeres no necesitan estar formadas en esto para conseguir trabajo, lo consiguen igual. En cambio nosotras nos fuimos por ahí al otro extremo y también tenemos dificultades, porque te puedo asegurar que es muy rupturista todo esto... Hacemos algo bien desafiante y disruptivo (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

El objetivo del programa, además de ofrecer una formación no tradicional, buscó generar procesos de concientización de esas barreras de segmentación entre las cursantes. Así, los talleres en sensibilización de género se pensaron con el objetivo de fortalecer a las mujeres desde el punto de vista individual y grupal, y con el fin de que adquieran herramientas para sostenerse en una capacitación típicamente masculina. Se pensó en un diseño de cuatro talleres (al comienzo, promediando y al finalizar el primer curso) para incorporar contenidos en relación al género: su conceptualización como construcción histórica y social, el lugar del trabajo productivo y reproductivo, la desigualdad entre varones y mujeres y los derechos laborales. Uno de los temas relevantes fue la revalorización del trabajo en la vida de las mujeres.

Trabajamos en las jornadas todo lo que tiene que ver con género y vida cotidiana y cómo compatibilizaban el trabajo son el mundo privado. Qué lugar tenía el trabajo en la vida de ellas, como hecho histórico, y qué lugar iba a tener de ahora en más (...) Muy interesante porque, en verdad, lo que se dio en los talleres es que las mujeres estudiaban no para un trabajo (...) Salía el “voy a hacer mecánica de moto para arreglar la moto de mi hijo, para arreglar mi moto, para mi primo” y rara vez había una mujer que te decía “yo quiero

hacer esto porque me quiero ganar la vida con esto" (Coordinadora talleres sensibilización de género, Escuelita)

Estos diferentes objetivos por momentos fueron compartidos y por momentos entraron en tensión. No obstante, desde las voces de los actores entrevistados, se destaca el aprendizaje mutuo que resultó de este doble propósito que sostuvo el programa.

Digamos que fue difícil plantear el objetivo compartido. Objetivo compartido es que vos y yo tengamos el mismo objetivo, si vos querés imponerme tu objetivo y yo te quiero imponer mi objetivo lo único que vamos a hacer es nada. ¿Y qué tenemos que hacer? Readecuar los objetivos. ¿Cómo se hace? Poniendo un poco de cada uno, negociando, acordando (Director de formación, Confederación, Escuelita).

Sin bien no se trata de un dispositivo dirigido exclusivamente a jóvenes, la Escuelita cuenta con una matrícula mayoritariamente juvenil. Mientras duró el componente de género, se logró respetar el cupo establecido. Una vez que eso se discontinuó, el público de cursantes es principalmente masculino.

Desde las visiones de la Confederación y los instructores, el hecho de que asistan jóvenes es positivo porque responde a las demandas de las empresas. Desde el sector empresarial, se asume como un problema la falta de jóvenes capacitados. Principalmente, esto redunda en una alta rotación laboral, en una excesiva movilidad y falta de compromiso y permanencia en la empresa. De acuerdo al Director de formación de la Confederación, esto tiene dos explicaciones: por un lado, la precariedad laboral con que se realizan los contratos de trabajo; por otro lado, la actitud respecto del trabajo que manifiestan los/as jóvenes.

Las empresas nuestras necesitan incorporar y formar jóvenes, como se hacía en lo que era la vieja escuela fábrica. Hoy, la mano de obra capacitada es uno de los problemas que tenemos. Nosotros estamos viviendo después de muchos años que se perdió la política industrial, que no había escuela técnica, en donde el oficio se había perdido. Eso es una problemática que a mí me plantearon mis asociados y que nosotros empezamos a trabajar para resolverla. (...) Ahí las fallas son la cultura empresarial que cree que está tomando un empleado sin tener una relación laboral, nos cuesta mucho que entienda que lo que está haciendo es capacitar su mano de obra futura... Y tenemos el problema de que los jóvenes no están acostumbrados a trabajar, o sea los jóvenes que van un día, llegan tarde, no prestan atención, no muestran interés, faltan un día... (Director de formación, Confederación, Escuelita)

Así, el problema del empleo joven, desde las voces entrevistadas, está asociado a las condiciones laborales actuales, como así también a la disposición al trabajo que manifiestan los/as jóvenes. Se resalta, respecto a esto último, la falta de una socialización laboral, en el marco de la esfera familiar (como también se señalaba en las entrevistas de la Fundación y el Taller). La falta de una cultura del trabajo es, desde la visión compartida en las entrevistas, el motivo por el cual no se reconoce en los jóvenes cierto lenguaje y habitus vinculado al mundo del trabajo. Asimismo, esta ausencia se vincula a otras actividades delictivas e ilegales como el robo y el tráfico de drogas.

El problema son las familias, cuando en la familia no hay cultura del trabajo. Nosotros hemos capacitado jóvenes que tienen 3 generaciones de gente sin trabajo, es muy difícil que aprendan que no todo son los

amigos, que hay que afeitarse, que hay que... si es a las 10 es a las 10, no es a las 11... El respeto, el aprendizaje que no solamente hay derechos también hay obligaciones. Yo creo que hemos fracasado en demostrar que tienen derechos pero también tienen obligaciones (Director de formación, Confederación, Escuelita)

Pero yo vuelvo a marcar que no hay límites de los padres. Por las separaciones, o porque no les dan bola, o porque tienen hijos sin responsabilidad, los pibes están todo el día en la calle, no saben ni dónde están... Y todo eso hace que los que venden drogas se aprovechen, porque como los pibes generalmente que caen ahí son especialmente de extracción baja, no tiene guita y tiene que salir a robar (Instructor, Escuelita)

También, como en el resto de los dispositivos, se señala una crítica a la formación recibida en la escuela. La formación técnica que ofrece la Escuelita, requiere de nociones básicas de matemática, de física y también de lengua. El hecho mismo de armar un presupuesto implica saberes en relación a la expresión oral y escrita y el cálculo de costos. Asimismo, la tarea mecánica, supone nociones que no siempre los/as alumnos/as traen a las clases. Esto se vuelve un problema para la formación, que exigió incorporar cursos de nivelación.

A mí eso me preocupa, aunque yo lo resuelvo, yo hago talleres nivelatorios, porque para hacer mecánica tenés que sacar milímetros, centímetros, tenés que tener un sistema métrico decimal, tenés que saber medir, tenés que saber sumar, restar y multiplicar. Todo lo que es la falta de conocimientos básicos a mí me preocupa (Director de formación, Confederación, Escuelita)

En la Escuelita se comparte la visión de que una de las principales problemáticas de los/as jóvenes que asisten a los cursos, es su nivel socioeconómico, que les plantea obstáculos materiales para el sostenimiento de los mismos. Esto se señala tanto para el caso de los varones como para las mujeres: dificultades para pagar el viaje hasta el centro, intermitencia por la realización de changas laborales temporarias y la precariedad laboral atentan contra la cursada y ponen de manifiesto las limitaciones que existen en los sectores de bajos ingresos para formarse. En el caso de las chicas, estas limitaciones se suman a un compromiso volátil con la formación, debido a la falta de expectativas concretas vinculadas a la utilidad de la misma en la futura inserción laboral. A diferencia de los varones, que la mayoría muestra interés y motivación orientada a la mecánica de motos, las chicas “no se ven mecánicas”. La masculinización de dicha tarea genera temores entre las cursantes; razón por la cual muchas deciden anotarse con amigas o en grupo. Esta situación es señalada por el área de género del programa.

Acá vienen de extracción bastante humilde y es como que tienen más dificultades. Por ahí tengo 15 pero vienen 8. Se nota especialmente a fin de mes, porque por ahí los tipos se quedan sin guita y para ellos el pagar el pasaje de micro ya les representa un gasto... (Instructor, Escuelita)

Muchas desocupadas, con problemas de empleo, empleadas domésticas... Y después muy heterogéneo a nivel de la motivación... y con ideas muy distintas de qué hacer, digamos, muy pocas con esta cuestión de que “me voy a poner un taller”. Ya el “mecánica” les pesaba, el saber arreglar las motos estaba bien, pero el título “mecánica”, no (Coordinadora talleres sensibilización de género, Escuelita)

Las chicas que vienen es porque quieren un desafío, porque no saben si van a trabajar de eso, si les va a servir para algo, si van a aprender, pero son las que se plantean eso, y para sobrellevar ese desafío, bueno, van con alguien... una amiga, alguien con quien compartir esa experiencia. Eso, lo que te da es una pauta de la hostilidad que sienten de lo desconocido y masculinizado del mundo de la mecánica (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

De los varones, básicamente todos vienen por la motivación, muchos vienen porque les gusta la mecánica y la moto (Instructor, Escuelita)

Desde las voces de la Confederación y los instructores, la intervención de la Escuelita apunta a la problemática de empleo joven centrada en la falta de “cultura del trabajo”, como así también en la falta de capacitación profesional. La estrategia institucional entonces se centra en ofrecer una capacitación demandada en el mercado de trabajo, en cuya estrategia de enseñanza se ponga el énfasis en la productividad de esa mano de obra futura. Esa estrategia formativa se acompaña, además, por un trabajo respecto de las actitudes de los/as jóvenes, vinculadas a su “saber ser” trabajador, no solo en su carácter de empleado en relación de dependencia, sino también en su carácter de trabajador independiente. Por eso se apuesta también a brindar talleres de “empleo independiente” que orientan a los/as cursantes a desarrollar sus propias empresas (talleres centrados en la motivación subjetiva: “se trata de que se den cuenta que los sueños se pueden lograr si se es eficiente”, nos decían).

A mí no me sirve que sepa armar y desarmar un motor. A mí me sirve que sepa armar y desarmar un motor en un tiempo determinado. Es lo que yo puedo cobrar. Nosotros tenemos como sector productivo un criterio: ya sea trabajando en relación de dependencia o como titular de su propio negocio, los tiempos deben ser los elementos que deben primar porque es lo que vos podés cobrar (Director de formación, Confederación, Escuelita)

De este modo, la intervención de la Escuelita está centrada en brindar saberes técnicos y actitudinales que son valorados en el mercado de trabajo. Asimismo, al ser un dispositivo vinculado al sector empresarial, se destaca como valor el hecho de ofrecer “contactos”. El mismo certificado es refrendado por una firma de motos, que apoya y acompaña la formación con su actualización permanente a los instructores, por medio de manuales y charlas informativas. Los/as egresados/as reciben una formación orientada de acuerdo a los requerimientos de la firma mencionada. Asimismo, la incorporación del componente de género, permitió también ofrecer conocimientos en torno a la desigualdad de género, principalmente entre las jóvenes mujeres. Estos conocimientos se sostuvieron desde una visión crítica de la desigualdad, que permitió a las jóvenes cuestionar los mandatos tradicionales de la división sexual del trabajo y ganar confianza en el oficio de mecánicas.

De todos modos, para la Confederación y los instructores, el componente de género “no suma mucho” si las jóvenes no muestran interés y pasión por las motos. Tanto en varones y mujeres, el aprovechamiento de los cursos deviene de la voluntad personal y no tanto en el apoyo que pueda ofrecer el programa. Asimismo, su visión es que el interés por las motos no está vinculado a su condición de género (que se asocia a la naturaleza). Esta visión es contrastada por el área del género, que observa fuertes condicionamientos en las jóvenes para pensarse en ese tipo de empleos.

Están los que tienen más iniciativa para conseguir trabajo o para ponerse su taller, y los que tienen menos, pero eso es una característica personal de cada uno. Y vos sabés que en las mujeres, un poco pasa lo mismo. Dos chicas de acá empezaron a trabajar en la empresa, aunque después no siguieron. Una empezó

a laburar en el taller, en la parte de repuestos y otra en garantía, que si bien no tenía que ver mucho con la mecánica en sí, si vos mecánico y está en garantía, sabés cuál es el problema. Y lo de repuestos obviamente también porque conocés todos los repuestos. Otras dos hermanas, el padre ciclero, empezaron a arreglar motos en la bicicletería del padre. Son todas chicas que tenían como un vuelo especial... (Instructor, Escuelita)

Yo lo que creo es que con o sin los talleres de concientización, si no está la pasión por el trabajo con los fierros, no sirve (...) Las que querían, son las que se quedaron. Se inscriben porque les gustan las motos, no porque son mujeres. Que sean mujeres es un tema de la naturaleza, no tiene nada que ver con su interés (Director de formación, Confederación, Escuelita)

Es fuertísima la resistencia. Las chicas no se animan, aunque quieran. Es que es un mundo masculino que las expulsa, las avergüenza, las rechaza. Cosas muy fuertes pasaron, incluso con nuestro ojo hay puesto permanentemente. Mucha discriminación (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

4.3.2. “Promovés la igualdad cuando realmente los tratás como iguales” vs. “Habría que agarrar cabezas y abrir: trepanación de cráneos tendríamos que hacer”. Visiones (contrapuestas) en torno a cómo intervenir frente a la problemática de género

La diversidad de voces entre los actores que conforman el dispositivo de la Escuelita se refleja en ciertas diferencias que se manifiestan en relación a la desigualdad de género. Si para la Coordinación del Ministerio, desde su enfoque feminista, la división sexual del trabajo es una matriz cultural y económica basada en relaciones de poder, para la Confederación y los instructores dicha desigualdad proviene del escaso conocimiento social que se tiene respecto de las potencialidades femeninas, así como de la poca voluntad de las mujeres de ocupar determinados espacios. Si bien coinciden y adhieren a la filosofía del programa (e incluso sostienen la promoción de matrícula femenina en la actualidad, como ya mencionamos) la visión compartida es que el modo de corregir esta desigualdad deviene del ofrecimiento de una igualdad de oportunidades (Dubet, 2011). Sin embargo, si las mujeres no se acercan a los cursos, entonces es que nos están interesadas o no ven en ese oficio una tarea para ellas. Asimismo, se coincide en que las mujeres tienen responsabilidades familiares que se suman a su actividad laboral. Esto es un hecho poco cuestionado en sus discursos. En este sentido, desde sus visiones se debería apuntar a “superar” las divisiones de género, que para determinados puestos de trabajo han quedado atrás. Para ello, no sirve el machismo, como tampoco el feminismo.

No, la mujer puede laburar a la par del hombre, labura igual viste. El tema es que después tienen más responsabilidades, con la casa y todo lo demás... (Instructor, Escuelita)

Tenemos que sacar los rasgos feministas en las mujeres y machistas en el caso de hombres. En realidad nosotros tenemos que decir, “bueno, tenemos un oficio que por sus características y por sus exigencias de perfil da para un hombre y para una mujer. Bueno, metámosle pata”. Si tenemos que agarrar y vencer una barrera cultural en la mujer, trabajemos en la mujer. Si tenemos que trabajar y vencer una barrera cultural, en el hombre, trabajemos en el hombre. Y en el conjunto del grupo, trabajemos en el grupo. Pero una vez que se incorporan, son alumnos, no importa si tengo que tener dos baños o un baño solo. No sé si soy claro (Director de formación, Confederación, Escuelita)

Por el contrario, para el área de género, la intervención debía asegurar celosamente lugares para las mujeres, a fuerza de una discriminación positiva, que las colocara en la formación gracias al apoyo institucional. Así, desde esta visión, la desigualdad de género no se corrige simplemente ofreciendo la formación, sino que requiere de una intervención específica, que logre afirmar a las mujeres en dichos espacios.

Con lo expuesto hasta aquí, puede evidenciarse que, en la Escuelita, la implementación del componente de género, tuvo diversos sentidos entre los actores institucionales, a pesar de que se materializó en elementos concretos como en el hecho de garantizar un cupo de género y en el ofrecimiento de talleres de sensibilización para las mujeres cursantes y los docentes. Estos componentes, no obstante, significaron diferentes cosas para los distintos actores a la hora de llevarlos adelante.

Si por un lado el área de género del Ministerio apuntaba a sostener una política de redistribución afirmativa, la confederación empresarial, por su parte, como actor ejecutor, apostaba a otro tipo de tratamiento. Desde la visión de la Confederación, la ocupación podía estar cubierta por mujeres. Sin embargo, no se reconocía la razón por la cual debían “favorecerlas”. Para ellos, el programa debía garantizar que varones y mujeres tengan las mismas posibilidades de acceso a los cursos (destrabando posibles discriminaciones en la convocatoria y selección de cursantes) para luego dejar que la formación siga un curso normal, sin “sobreactuaciones” en relación al papel de las mujeres. Se buscaba promover así la lógica de la meritocracia: la formación debía ser igual para ambos y, de acuerdo a las capacidades personales, se accedería o no a cumplimentarlo. En este mismo sentido, evaluaban como punto erróneo que los talleres de sensibilización en género se dirijan exclusivamente a las mujeres. Si ellas recibían esos cursos (que suponían también acceder a un refrigerio, como se ve en la cita de entrevista a continuación), los varones también debían recibirlos.

Nosotros no hacemos solamente un plan de formación, lo que nosotros hacemos es un plan de empleo y competitividad (...) Y con respecto a las mujeres, se anima la que le gusta el oficio, la que le gusta la moto. No se anima por ser mujer. Aquél que le gusta el oficio y piensa esto como salida laboral, sea hombre o mujer, se capacita (...) Y los talleres de género de entrada se hacían solamente con las mujeres y a propuesta nuestra se hicieron con todos los alumnos del curso. Porque si no, los seguíamos dividiendo y en realidad una política de género no es levantar a la mujer, sino promover la igualdad. Y vos promovés la igualdad cuando realmente los tratás como iguales. Me ha pasado por ejemplo con el refrigerio, yo tenía que darles a las chicas un café y una galletita y a los hombres les tenía que dar agua. Yo no puedo hacer eso, porque después los hombres me van a decir “no, muchacho, ¿cómo es esto?” (...) Yo insistí en que esto es un programa de formación de oficio y no un programa de formación de género, por eso no estuve de acuerdo en que tenga un sesgo feminista, netamente feminista (Director de formación, Confederación, Escuelita)

En este sentido, aparece en la voz del referente de la confederación empresarial el problema que señala Fraser (1997) en relación a las políticas de redistribución afirmativa: las acciones orientadas según este criterio, paradójicamente, exacerban la diferencia de los géneros, ubicando a las mujeres como sujetos

privilegiados, avivando “las llamas del resentimiento” (Fraser, 1997: 48). Así se entiende por qué, desde las voces de los instructores, la Confederación y las mismas empresas del sector, se asumía que el enfoque de género estaba dado en “que no haya discriminación, que haya igualdad: es alumno, y es mecánico, sea hombre o mujer”. Pero desde la voz de la Coordinación de género del Ministerio, esto se observó como un intento de ocupar el territorio que querían preservar para las mujeres.

En un sentido similar, en la convocatoria misma a los cursos, no se sostuvo con énfasis la prioridad a que se anoten mujeres. La lógica fue la de “esperar que lleguen mujeres interesadas”, cosa que, de entrada, no ocurrió. El diseño del programa en parte subestimó la construcción de género que se evidencia no solo en la demanda de empleo, sino también del lado de la oferta (Faur y Zamberlin, 2008). Mujeres y varones, históricamente socializados en función de la división sexual del trabajo, se ven motivados y realizan sus búsquedas laborales en concordancia con la segmentación laboral. Así, se evidenció una problemática en la convocatoria al público femenino, porque costó más de lo que se imaginó.

El proyecto dice que tiene que tener un cupo determinado, pero las mujeres no se anotaban en mecánica, quedaban haciendo bricolaje. La gente del área de género laburó muchísimo yendo a la oficina de empleo para que ¡por favor lo ofrecieran! (Coordinadora talleres sensibilización de género, Escuelita)

Y este año arrancan solo tres mujeres, que la convocatoria no la hicimos nosotros, ¿te das cuenta? Nuestro trabajo valía muchísimo la pena porque cuando remamos nosotras la convocatoria, logramos inscribir 65 en Caseros. Ahora, la Confederación nunca nos atribuyó a nosotros que colaborábamos. Ellos piensan que llamando mujeres, vienen (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

En el caso de los instructores –recuérdese que ellos recibieron los talleres de sensibilización en género–, la percepción sobre el enfoque del programa se encontraba asociado a “dar lugar” a la mujer en una formación típicamente masculina. Esto implicaba no solo garantizar el acceso al curso y generar igualdad en las condiciones de aprendizaje, sino suplir conocimientos previos ausentes. Los instructores se esforzaron por animarlas y entusiasmarlas, pero también esto implicó tratarlas diferente: de acuerdo a sus visiones, a las mujeres hay que tenerles más paciencia porque desconocen el mundo de la mecánica. Hay que ayudarlas más, darles para hacer lo más sencillo, hacer “la vista gorda”.

Lo que pasa que cuando vos arrancás el curso, no es que sea más fácil con el hombre, pero generalmente el hombre ya de chiquito va conociendo... En cambio para la mujer es todo nuevo (...) Me pasó con una chica, con muchas dificultades económicas y con mucha dificultad de aprender (...) Y realmente llegó donde llegó con bastante esfuerzo mío y con un poquito de hacer la vista gorda en algunas cosas, comprendiendo cómo era la situación. Es decir, no le podía poner la misma exigencia que yo le pongo a otros (Instructor, Escuelita)

Sobre todo desde la voz de la Confederación, se insiste en la necesidad de tratar a todos los cursantes por igual en su carácter de alumnos, solo flexibilizando las reglas en algunos pocos casos. Así, se puso un límite a la contemplación de que las mujeres puedan asistir a los cursos con sus hijos. (Esto de todos

modos entr en contradicción con la estrategia del instructor ´ que permitió más de una vez, a una cursante, asistir con su hija “qué iba a hacer, echarla no la iba a echar, le puse videítos en la compu y se quedó”).

- Si alguien pregunta “¿puedo llevar el nene?”, ¿qué hacen?

-Bueno, no. No es problema nuestro, una vez que está incorporado, no deja de ser un alumno. Está en un reglamento interno, nosotros lo informamos y lo hacemos firmar, para evitar problemas... Es que no puedo capacitarla, yo no tengo guardería. Tener un nene dando vueltas, llorando... pero no hemos tenido problemas, siempre hay una tía. Por ahí lo que nosotros hemos adecuado es los horarios de los cursos para que puedan participar más mujeres, eso sí. Porque yo iba a darlo de noche, y como de noche no se los cuidaba nadie, las cambiamos de horario (Director de formación, Confederación, Escuelita)

Desde la Coordinación del Ministerio se promovió que el enfoque de género no sea un mero componente (no se reduzca al cupo y a los talleres de sensibilización), sino que sea una perspectiva transversal en todas las acciones de la formación. A lo largo del desarrollo de los cursos, en más de una ocasión debieron señalar y advertir a la Confederación situaciones de discriminación a las cursantes. Asimismo, debieron resistir decisiones que se tomaban que desfavorecían a las mujeres.

Las decisiones que tomaba la Confederación cotidianamente eran todas en contra, todas en contra. No les importaba, cambiaban el horario, ponían turno noche cuando le decíamos que en ese horario iba a ser mucho más complicado que las mujeres puedan ir... Se tomaban decisiones por la plata... juntar dos cursos para pagar un solo docente (Coordinadora género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

Desde sus visiones, esto es así porque el programa tiene una lógica “rupturista” que promueve una acción difícil de digerir para instructores, alumnos varones, coordinadores. Por eso, la Coordinación de género tuvo que llevar adelante una “militancia” permanente en relación a la articulación con la contraparte ejecutora del Programa. La funcionaria y su equipo supervisaron y monitorearon cada paso dado por la confederación empresarial y los instructores, reconociendo en estas acciones, una posición irritante para los otros actores. La Confederación relata la insistencia del área de género y el “esfuerzo que tuvieron que hacer” para resistir una posición “exageradamente feminista”.

Nos pusimos en irritantes... para la contraparte, para adentro del Ministerio, para afuera, para todos lados... Mucha, mucha resistencia acá adentro. Habría que agarrar cabezas. Y abrir. Trepanación de cráneos tendríamos que hacer (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

El problema viene cuando el hombre o la mujer sobreactúa su rol. Fuimos charlando y fue mejorando, la impronta que tenía género. Tenían que dar tanto “iupi, iupi, iupi, vos podés, vos podés, vos podés, los hombres son malos” y viste... se genera algo incómodo y al principio pasó eso. Después encontramos un término medio porque la verdad que sobreactuaban lo feminista, y lo pudimos resolver... no sin pocos conflictos (Director de formación, Confederación, Escuelita)

4.3.3. “Acá no se viene con las uñas pintadas” vs. “Estás de acuerdo ideológicamente con lo que estás haciendo, (...) lo milito, entonces es maravilloso”. Acciones (resistidas) de formación

Al interior de la Escuelita, los cursos se organizan generalmente diferenciando la parte teórica y la parte práctica. Existe un programa, diseñado por el Director de formación de la Confederación, que establece los temas a tratar en cada módulo. En base a este programa, los docentes preparan las clases, buscan materiales, y seleccionan videos didácticos. El trabajo con medios audiovisuales es un recurso muy utilizado en este dispositivo, dadas las facilidades con las que el centro cuenta. Asimismo, el trabajo práctico es fundamental, de acuerdo a la visión del docente, porque es allí donde el aprendizaje cobra sentido.

Lo teórico es muy difícil en la mecánica si no mostrás algo. Entonces yo utilizo video, tengo 400 y pico de videos... me sirven para dar clase y a mí para capacitarme. Yo los bajo, los investigo (...) Y después, doy mucho el trabajo práctico. Los hago desarmar y armar. Y es un buen ejercicio. Porque siempre vos lo último que desarmás, es lo último que vas a armar. Es una cuestión lógica, ¿no? Entonces yo les explico, y después si se equivocan, cuando están terminando les digo "¿mirá lo que te sobró?", "uy ¿y eso dónde va?", le digo "va al principio de toda la caja de cambio, tenés que desarmar todo de vuelta". Se callan la boca, desarman todo de vuelta, y la próxima vez no se equivocan. Esa es la manera que a mí me dio más resultado para que aprendan... Generalmente todo lo que aprendemos en teoría lo llevamos a la práctica. Eso sí, son dos horas de teoría y dos horas de práctica (Instructor, Escuelita)

Al ser un dispositivo de reciente creación, los temas y las metodologías de enseñanza empleadas todavía se encuentran a "prueba". En este sentido, cabe señalar el diálogo que se promueve entre el Ministerio y la Confederación para que los cursos sean bien conceptuados por los alumnos (el Ministerio, al finalizar cada cohorte la cursada, realiza encuestas entre los/as alumnos/as para evaluar los contenidos y a los profesores). Uno de los elementos que se encuentra en discusión es la fragmentación del material en cinco módulos diferentes. Si bien este esquema sigue el diseño basado en competencias que el Ministerio de Trabajo promueve (Novick, Avolio de Cols, Sladogna, 2008), el docente critica esta estrategia cuando lo cierto es que se trata de aprendizajes que deben producirse en conjunto para comprender las nociones básicas de la mecánica.

El hecho de que es un dispositivo reciente, sin un código institucional del todo asentado, se observa en el modo en que se resuelven diversas situaciones cotidianas de disciplina. El instructor nos cuenta que en ocasiones lo llaman de las otras sedes para preguntarle cómo proceder ante determinada situación.

Me llama un día el profe de la noche y me dice "che tengo a tal pibe, le agarró un ataque, empezó a romper todo, le pateó la moto a una piba que estaba ahí, ¿qué hago?", le digo "mirá, llámalo aparte y hacele un apercibimiento", pero bueno, vamos viendo, porque tampoco dejarlo sin nada, porque por ahí uno, te sentís culpable de que el pibe pueda... le sacás por ahí el futuro porque algo lo llevó a meterse a estudiar esto (Instructor, Escuelita).

El modo de trabajo, en la sede de Caseros, depende mucho del docente. Él es el que busca los materiales, diseña las actividades, da la clase y evalúa a los cursantes. La evaluación consiste en una prueba escrita con preguntas que los alumnos/as deben desarrollar. Según el docente, hay muchas instancias para recuperar el examen, en el caso de que se lo desapruebe. Sus estrategias para lograr el

sostenimiento de los cursos y el aprendizaje de los temas son múltiples e incluyen el “café del profe”, que se volvió un recurso muy bien ponderado por los cursantes.

El café y el azúcar lo pago yo de mi bolsillo. No hay presupuesto para eso y... viste, mantener la atención de la gente durante 4 horas y no darle nada, un break, es medio difícil. Entonces vas manejando la atención y si ves que en algún momento empiezan a cabecear o empiezan a charlar o agarran el celular, ahí tenés que cortar, tomarse un café, charlás un rato, y después los metés de vuelta y volvés a lograr la atención (Instructor, Escuelita)

En la escuelita, las dinámicas de trabajo, sobre todo en relación a la implementación del componente de género, no fueron fáciles. Como hemos mencionado, la misma articulación institucional que es, en definitiva, la esencia de esta experiencia, resultó en sí misma un obstáculo. Las fallas en la comunicación entre las distintas contrapartes se volvieron evidentes.

Fue mala la comunicación con la Confederación. Para cuando ellos terminaban, nosotros estábamos en la mitad. Además, la comunicación hizo que al no saber, perdíamos poder, no sabíamos dónde estábamos paradas, y creo que fue temor de ellos. Yo creo que ellos sentían que los controlábamos (Coordinadora talleres sensibilización de género, Escuelita)

Una vez iniciados los cursos, con alumnos y alumnas anotados/as y ya participando, las dificultades se fueron multiplicando. Si ya fue difícil convocar a mujeres a este tipo de formación tan particular, las resistencias encontradas en sus vínculos personales y familiares volvieron aún más difícil la posibilidad de sostenerlas en el curso. Al interior de las aulas, también se señalan problemas. Los instructores, en algunos casos, contribuyeron con mayor convicción a que las alumnas mujeres se insertaran en las clases. En otros casos, esto fue más difícil: las alumnas eran dejadas de lado en el momento de la práctica. Los bancos de trabajo eran rápidamente ocupados por los varones y las chicas quedaban en el lugar de espectadoras. Las chicas debían practicar en el piso, sin la capacidad de apropiarse de las herramientas y bancos de práctica, acaparadas por sus compañeros varones. Incluso, en uno de los centros, se llegó a la decisión de que varones y mujeres juntos no podían aprender, por sus distintos niveles de conocimientos previos. Por eso, la decisión fue dividir al grupo de acuerdo al género.

En los talleres de género ellas dramatizaron estas situaciones, como por ejemplo que ellas no manejaban las herramientas pesadas, porque los varones y el profesor determinaban que eran muy pesadas. El discurso del profesor el primer día fue “acá no se viene con las uñas pintadas”. No las dejaban decidir a ellas si querían meter la mano en la grasa con las manos pintadas (Coordinadora, Talleres sensibilización en género)

Los instructores son los que controlan la práctica, y las chicas pasan, acondicionan las herramientas, viste: “nos quedamos en el piso con las herramientas”. Y bueno, ese era uno de los problemas. En algunas sedes dividieron la formación en dos, pero igual los varones seguían yendo el día que iban las mujeres porque querían practicar un poco más... ¡y echaban a las chicas! (Coordinadora área género, Ministerio de Trabajo, Escuelita)

La representación de que la mecánica de motos no es una actividad apropiada para las mujeres “por la grasa”, se reitera en las reflexiones del instructor. Si bien se asume que las mujeres pueden ser más prolijas y con mayor capacidad motriz (“la mujer es mucho más detallista que el hombre, la mujer se toma

más tiempo para hacer las cosas”), se asume que es un oficio duro, con material pesado y sucio, no acorde a los principios de la feminidad. Esta intromisión de las mujeres en un espacio masculino trae, de acuerdo a las voces de los varones entrevistados, desafíos en el plano mismo del desarrollo de los cursos. De acuerdo a sus visiones, fue “inevitable” que ante las preguntas de las mujeres, los varones larguen sus carcajadas. Un hecho de esta naturaleza ocurrió en la sede de Caseros, cuando una alumna hizo una pregunta en donde manifestaba su desconocimiento: derivó en una risotada generalizada. Esto terminó ofendiendo a la alumna que nunca más volvió. El hecho de tener que explicar “cosas obvias” a las mujeres llevó al instructor a implementar la estrategia de designar “instructores ayudantes” (es decir, determinados alumnos, siempre varones), para que traduzcan la explicación del profesor a las chicas.

-¿Se encontraron dificultades para trabajar con mujeres?

-Sí, sí, nos acostumbramos. Al principio, claro, las mujeres no sabían lo que era un destornillador, entonces tuvimos que incorporar algún nivel, y eso es realmente un gran compromiso de los docentes. Por eso incorporamos el trabajo conjunto, no solamente enseña el docente, también enseña el compañero. El alumno, hombre que conoce, la mayoría conoce algo, cuando le dicen “bueno agarrá la llave 12” y la mujer no sabe qué es la llave 12, el alumno, el compañero, le dice “es esa” (Director, confederación empresarial)

Las dificultades llegaron hasta la misma evaluación del programa. Si bien se registraba una valoración positiva por parte de las alumnas mujeres, desde el punto de vista de la evaluación institucional no había forma de mostrar esta valoración. Tanto a nivel de las articulaciones institucionales y de la convocatoria, como del desarrollo de los mismos cursos, la implementación del programa estuvo signada por problemas que surgieron en múltiples planos. De acuerdo a la evaluación interna del programa, el impacto efectivo de los cursos en la trayectoria laboral de las cursantes fue muy limitado y solo algunas pocas jóvenes mujeres lograron insertarse inmediatamente después de los cursos en empleos afines al sector para el cual fueron formadas (aspecto que tampoco fue demasiado diferente en el caso de los varones, al menos un tiempo corto después de la cursada).

La Coordinación de género se enfrentó así a la evidencia de que la lógica de actuación de una política pública está basada en poder demostrar resultados numéricos. Este programa, por sus propias características, no daba lugar a esa posibilidad: habían logrado terminar, con muchísimo esfuerzo, pocas mujeres (60 mujeres formadas de un total de 400 alumnos/as en el total de las sedes en el año 2013), y muchas menos chicas habían logrado insertarse laboralmente en el sector. En este sentido, se reconoce desde la Coordinación la crítica a una lógica ministerial que no concuerda con las particularidades de llevar adelante una política de género (que debería basarse más en términos cualitativos que cuantitativos). Para el área de género, si se procura continuar con el desarrollo de políticas de esta índole, es necesario “abrir mucho más las cabezas”, porque se requiere otro paradigma en relación a la efectividad y eficiencia de la política.

Te preguntaban: "¿cuántos son, cuántas son? Ay no, ¿eso nada más?" O sea, es muy feo, porque tenés que entrar en una lógica donde no podés mostrar el valor de estos procesos, ¡las rupturas! (Directora, Coordinación de género)

A pesar de todas las dificultades con las que se desarrollaron los cursos, los actores entrevistados mencionaron la importancia de la experiencia como balance general. Nos relatan que, si bien en el comienzo de los cursos percibieron a las mujeres inhibidas frente a la mirada de los varones, a medida que fue pasando el tiempo, primó el diálogo fluido con ellos, el compañerismo y el hecho de aprender todos juntos. La experiencia de aprendizaje mixto es valorizada en las entrevistas, sobre todo en el caso del instructor. Desde una evaluación institucional, se visualizaron logros importantes en las y los egresados/as, una vez que finalizó la experiencia, principalmente en la posibilidad de culminar la formación y generar procesos de respeto y revalorización entre ellos. Los logros también se señalan en relación a la posición ideológica del programa. Sobre todo para la coordinadora de los talleres de sensibilización de género, la tarea desarrollada fue la misma que "milita" en su vida cotidiana.

Yo veo como logros de este programa que las mujeres visualizaron esta propuesta como un desafío para ellas mismas, a nivel personal, pero también laboral, familiar, económico, social. En las que terminaron, vos ves que hay una mejora en su autoestima, en el reconocimiento de lo que saben y aprendieron... y con más predisposición a iniciar un proyecto propio, en donde se ve una superación personal (...) Y la oferta laboral posible luego de la realización de esta formación en mecánica no se acota al trabajo de mecánico (Directora, Coordinación de género)

Fue hermosa la experiencia. Además que te gusta, estás de acuerdo ideológicamente con lo que estás haciendo. Pensá que esto yo lo milito. Entonces es maravilloso... (Coordinadora talleres sensibilización de género, Escuelita)

Capítulo 5. Trayectorias de varones mujeres, entre la formación y el trabajo

En este quinto capítulo se describirán, compararán y analizarán las trayectorias de los y las jóvenes estudiados/as en relación a sus experiencias de formación y laborales, participación en los dispositivos, aprendizajes y recursos adquiridos. El análisis de las trayectorias buscó identificar rasgos compartidos entre varones y mujeres, a la vez que diversos, tanto en relación a las características generales de las trayectorias antes mencionadas, como también en relación a los discursos de género, sobre el trabajo y sus expectativas como varones/mujeres y trabajadores/as.

Como ya hemos planteado, los y las jóvenes fueron entrevistados/as entre uno y tres años después de la participación en la experiencia de formación laboral. De este modo, la reconstrucción de las trayectorias a partir de las entrevistas necesariamente indagó en torno al modo en que se le da un sentido a dicha experiencia en el relato biográfico. Las trayectorias fueron reconstruidas ubicando como factor de discusión y elaboración reflexiva precisamente a esa experiencia educativa. El análisis de este capítulo, entonces, se organiza en función de la construcción de grupos de trayectorias, tomando como categoría central lo que hemos llamado *sentido dado a la formación laboral*. En base a esta categoría central, algunas otras les están relacionadas: las características de sus recorridos educativos y laborales, los sentidos sobre el trabajo y las identificaciones de género.

Profesionalización, acumulación y socialización son las formas de nominar a los tres grupos contruidos para resaltar las características distintivas de cada uno de ellos. Estos grupos incluyen trayectorias tanto de varones como de mujeres, aunque con particularidades y diferencias, en relación a la experiencia del propio género, como se verá a lo largo del análisis.

De este modo, *trayectorias de profesionalización* agrupa a los y las jóvenes que otorgan un sentido principalmente de *mejoramiento y ascenso en la carrera laboral* a la formación. Son varones y mujeres que ya cuentan con experiencia laboral y, por lo tanto, el dispositivo contribuye a la adquisición de saberes y calificaciones en el marco de esa carrera laboral iniciada. *Trayectorias de acumulación* agrupa a los y las jóvenes que otorgan un sentido de *acopio de recursos educativos y conectivos* a la formación. Son varones y mujeres que han tenido oportunidad de mantenerse inactivos durante la etapa de estudios secundarios, pero la posibilidad de continuar estudios superiores los lleva a necesitar de un ingreso económico. Por lo tanto, el dispositivo otorga un recurso educativo que facilita la incorporación al mercado de empleo, al mismo tiempo que continúan una carrera, o exploran otros intereses. *Trayectorias de socialización* agrupa a los y las jóvenes que otorgan un sentido de experiencia de vinculación social a la formación. Son varones y mujeres que si bien cuentan con experiencias laborales, sus lazos con el

empleo son débiles e intermitentes. El dispositivo ofrece un espacio de (re)acercamiento a un ámbito institucional y de (re)disposición laboral.

Si bien cada uno de estos grupos de trayectorias puede analizarse independientemente de la institución a la que asistieron, la propuesta analítica buscó identificar y comprender, al interior de cada grupo, la apropiación particular que los y las jóvenes realizan de la experiencia formativa. En este sentido, al ser las instituciones diferentes entre sí, como vimos en el anterior capítulo, los intercambios que se producen entre cada uno de los grupos de trayectorias con dichas experiencias institucionales también son diversas. Se trató de identificar los posibles encuentros que se producen entre los grupos de trayectorias y las particulares dinámicas institucionales, señalándose las relaciones entre los tipos de trayectorias y los dispositivos, sintetizando estos intercambios en una categoría que hemos llamado *mediaciones institucionales* (es decir: qué aspectos señalan los y las jóvenes en relación a los aprendizajes adquiridos y los recursos –simbólicos y materiales- obtenidos, incluyendo la movilidad laboral posterior al dispositivo).

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero de ellos explicita y detalla el proceso de construcción de los grupos sistematizándolos a partir de un cuadro comparativo basado en múltiples dimensiones con el fin de dar visibilidad a las particularidades de cada uno. Asimismo se señalan en este apartado algunas advertencias en relación a la estrategia de análisis, como así también a los alcances y límites de este estudio.

Los apartados que siguen analizan cada uno de los grupos mencionados, siguiendo una misma lógica argumental. Primeramente se describen las características de sus recorridos laborales y educativos, antes y después del paso por la formación. En segundo lugar se analiza el sentido dado a la formación en el marco de sus recorridos, en cada uno de los grupos, aspecto que se vincula estrechamente al tercer punto, que analiza los sentidos del trabajo en cada uno de ellos. El cuarto apartado pone el énfasis en las identificaciones de género, buscando especialmente caracterizar este aspecto tanto en los varones como en las mujeres de cada uno de los grupos. En quinto lugar, cada uno de los apartados avanza en el análisis de las mediaciones institucionales, comprendiendo los diferentes procesos de intercambio con cada una de las instituciones de formación.

En cada uno de los grupos se observarán recuadros, que ofrecen mayor detalle de los y las jóvenes al citar sus testimonios. De este modo, en los recuadros, las citas son ubicadas en el marco de un relato breve de las biografías que resultan paradigmáticas de los distintos grupos.

5.1. Grupos de trayectorias: la homogeneidad en la diversidad

5.1.1. *La construcción de los grupos*

Como planteamos en el primer capítulo, estudiar trayectorias desde una perspectiva cualitativa tiene la ventaja de poder identificar un recorrido biográfico no solo desde la sucesión de sus eventos particulares (culminación de estudios, ingreso al trabajo, conformación de una familia propia, por ejemplo), sino también desde el sentido subjetivo que los actores le dan a dichos eventos (que como también hemos dicho, se funda en la tradición hermenéutica weberiana en la que se enmarcan los estudios cualitativos). Particularmente en la historia de los estudios de trayectoria o de “cursos de vida”, el enfoque cualitativo se inicia cuando se busca resaltar la diversidad de experiencias biográficas al interior de una cohorte poblacional con características similares.

No obstante, en la actualidad, y principalmente en los estudios de juventud, el enfoque de las trayectorias también apunta a reconocer patrones compartidos en las acciones juveniles, en un contexto caracterizado por la desestandarización de sus recorridos, como hemos hecho también mención. Entonces, los estudios de trayectorias han contribuido a mostrar tanto la diversidad de experiencias - incluso en grupos con similares condiciones estructurales-, como también lógicas de construcción biográficas similares, en un contexto en donde la inserción laboral (como así también la entrada a la vida adulta, en general) parece seguir un patrón común de acuerdo ciertas condiciones objetivas.

Generalmente, los estudios de trayectorias escolares organizan la construcción de grupos de acuerdo a cuanto se alejan o se acercan respecto de las *trayectorias teóricas* (es decir, aquellas esperadas de acuerdo a los recorridos educativos institucionalmente establecidos). Se trata de determinar el grado de ajuste o desajuste de las trayectorias “reales” de los estudiantes respecto de lo “institucionalmente esperado” (INET, 2009). En los estudios de juventud, por su parte, también los estudios de trayectorias han considerado variables vinculadas a las expectativas sociales, contrastándolas con las experiencias de los y las jóvenes, buscando mostrar si se acercan o se alejan de ellas.

Un ejemplo de este tipo de trabajo es el clásico estudio de Joaquim Casal y su equipo, después de un trabajo de investigación de varios años (2000; 2006). En dicho estudio, se buscó construir una tipología de trayectorias, dividiendo a los grupos según si orientan sus biografías de acuerdo a “expectativas simples o complejas”, y si las alcanzan “de forma precoz o de forma retardada”. La combinación de estos elementos los lleva a identificar cuatro tipos: 1) Trayectorias de éxito precoz (alcanzan expectativas complejas en tiempo precoz), 2) trayectorias obreras (alcanzan expectativas simples en tiempo precoz),

3) trayectorias de aproximación sucesiva (Alcanzan expectativas complejas en tiempo retardado) y 4) trayectorias en desestructuración (alcanzan expectativas simples en tiempo retardado). Recuperamos aquí este estudio porque el mismo tiene la ventaja de aportar una construcción analítica esquemática, que buscamos también poder producir con nuestro estudio, en ese mismo sentido. Sin embargo también pueden discutirse, respecto del estudio mencionado, las variables que se utilizan, porque dan por sentado lo que se entiende como expectativas complejas o simples, como así también el modo en que evalúan (de forma quizás arbitraria) el tiempo que lleva alcanzarlas.

Otros ejemplos de construcción de grupos de trayectorias los constituyen los trabajos de María Eugenia Longo (2011) y de Claudia Jacinto y equipo (2010). En ambos casos las variables que se utilizan abarcan diferentes aspectos, y en su combinación permiten reconocer perfiles diferentes. En el caso de Longo, en su trabajo se combinaron tanto las características objetivas de la inserción laboral en distintos tiempos –posibilitado por ser un estudio de seguimiento–, como las representaciones simbólicas acerca del trabajo de los y las jóvenes estudiados/as. Todo esto lo observó identificando “tipos de evolución” en las trayectorias: es decir, si primaba la continuidad o el cambio. Arribó a distintos tipos que ella llamó “secuencias de inserción”: 1) Descubrimiento de la actividad; 2) Tanteo de la actividad; 3) Reforzamiento de la centralidad del trabajo; 4) Naturalización de la actividad; 5) Profesionalización en el empleo; 6) Desinstrumentalización del trabajo; 7) Experimentación penosa del mundo laboral; 8) Resistencia a la inserción; 9) Postergación de la inserción. En el caso de su trabajo, la combinación de factores objetivos y subjetivos de las trayectorias resulta un esfuerzo productivo para identificar diferentes recorridos biográficos en jóvenes con diferentes condiciones estructurales. Su trabajo, no obstante, no aborda la experiencia que produce la institución formativa (sea la escuela bachiller, la escuela técnica, o los centros de formación profesional, las tres instituciones educativas que incorpora en su estudio).

Por su parte, en el caso de Claudia Jacinto y equipo, se buscó analizar, en el marco de la reconstrucción de trayectorias, el tipo de incidencia que producía el paso por algún dispositivo de inserción (curso de capacitación en sus distintas modalidades o pasantías educativas) teniendo en cuenta los pasajes entre la condición de actividad previa y la posterior al dispositivo, y los perfiles socio-educativos (clima educativo del hogar y nivel educativo). En este trabajo se abordó la *mediación institucional*, tal como la abordamos también en el presente trabajo. Se llegó a la construcción de diferentes grupos de trayectorias: 1) Trayectorias donde la formación complementa la educación técnica de la escuela; 2) Trayectorias en donde la formación actúa como un “puente” al mundo de trabajo de calidad; 3) Trayectorias donde la formación permite certificar saberes; 4) Trayectorias en donde la formación actúa como orientación socio-laboral y ampliación del capital social; 5) Trayectorias en donde la formación provee de un espacio de participación social.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la construcción de grupos de trayectorias en nuestro propio estudio la efectuamos, del mismo modo que en el trabajo de Longo, identificando la combinación de diferentes variables, aunque dándole centralidad a la experiencia de formación, como en el trabajo de Jacinto y equipo. Buscamos conformar grupos que condensaran dichos sentidos; considerando en esa condensación las grandes esferas que se abordaban en los relatos biográficos: *laboral, educativa, familiar y social (grupo de pares y barrio)*. De este modo, al igual que en el trabajo de Casal y equipo, priorizamos la construcción de grandes grupos de trayectorias, que de forma esquemática muestran diferentes perfiles, pero que en su interior conllevan diferencias en relación a los discursos e identificación de género, como así también respecto de la experiencia institucional en particular.

Como detallamos en el capítulo 3, la construcción de los grupos implicó varias etapas. El análisis de cada trayectoria en particular permitió la elaboración de una “tabla madre”, con todos los casos incluidos, a partir del cual fue posible ordenar las trayectorias de acuerdo a la estrategia de la maximización de las semejanzas y minimización de las diferencias. El ordenamiento implicó una serie de pruebas que buscaron encontrar aquel rasgo común que podía ordenar los casos. El sentido dado a la formación, en su combinación con las otras dimensiones, emergió así como la categoría central, desde la cual ordenar las trayectorias. En base a este trabajo, elaboramos una segunda tabla que condensa los aspectos relevantes y que era posible resaltar de cada uno de los grupos (ver a continuación). Por supuesto, aquí la información ya no integra a todos los casos, pues se prima lo más relevante en cada una de las variables. En función de este trabajo, entonces, es posible presentar un cuadro sintético, que caracteriza los diferentes grupos y refleja sus diferencias, a partir de algunas variables clave: expectativas de la carrera educativa y laboral y sentidos del trabajo; identificaciones de género; sentidos otorgados a la formación.

Tabla 3: Características de los grupos de trayectorias: Profesionalización, Acumulación, Socialización

Trayectorias	Educación-trabajo			Género		Formación		
	Expectativas de la carrera educativa	Expectativas de la carrera laboral	Sentidos del trabajo	Lugar del trabajo en la vida de las mujeres/ varones	Discursos sobre paternidad/maternidad y sobre diferencias de género en general	Motivaciones respecto de la capacitación	Sentido otorgado a la formación	Mediciones intencionales: aprendizajes y percepción de recursos adquiridos
Profesionalización	Expectativas educativas vinculadas a la profesión.	Trabajar de su profesión y ascender en su carrera laboral.	Independencia, responsabilidad y progreso económico (varones) + Realización personal (mujeres)	Varones: lugar prioritario para ellos. Para ellas, una elección. Trabajos divididos naturalmente. Mujeres: lugar prioritario para ambos sexos.	Varones: discurso tradicional. Algunos se ubican en el lugar del proveedor. Mujeres: discurso abierto y crítico a los mandatos tradicionales	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse.	Sentido de la formación puesta en el trabajo.	Identidad profesional, crecimiento en la carrera laboral, inserción en el empleo formal (en algunos/as)
Acumulación	Expectativas de carrera educativa.	Empleo que permita obtención de recursos.	Una actividad que permite el desarrollo vocacional. Una actividad entre otras.	Para ellos y para ellas, el lugar prioritario es el estudio o la vocación. Consideran que todos/as pueden trabajar.	Se comparte un discurso abierto, pero también se asume que el hecho de tener hijos, es una visagra. Ellos y ellas buscan postergar el proyecto familiar.	Una salida laboral como estrategia instrumental para continuar estudios. Una oportunidad para acumular.	Sentido de la formación puesta en el estudio.	Periben haber incorporado el código labora. Vínculación concreta en algunos/as jóvenes.
Socialización	Centradas en terminar el secundario (se valora negativamente el recorrido educativo. En varones, lo que enseña es la "calle")	Varones: se desea independencia y trabajo menos agotador. Mujeres: se desea trabajo acorde a los tiempos de madre.	Obligación, sacrificio, necesidad	Varones: es una obligación, pero anhelan un trabajo mejor, libre, independiente, sin desgaste físico. Mujeres: la esfera principal de sus vidas es la familiar. El trabajo extra-doméstico se organiza en función de dicha relevancia.	Varones: anhelan, para el futuro, cumplir con el rol de proveedores. Les parece correcta la diferenciación de género en el mercado de trabajo. Mujeres: comparten un discurso tradicional, donde el rol fundamental de la mujer es el de madre.	Varones y mujeres buscan aprender, pero también un espacio de vinculación con otros. En las mujeres, el espacio que se conjuga con sus tareas de madres. En los varones, significa un espacio de re-vinculación social	Sentido de la formación puesta en la experiencia social.	Relaciones sociales, fortalecimiento personal, impulso al recorrido educativo, impulso a la independencia.

Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

La tabla a continuación grafica con cruces (+) las esferas de mayor intensidad cuando se da un sentido a la formación, en cada uno de los grupos de trayectorias. Como puede verse, en cada grupo, si bien reconoce un patrón común, la experiencia de ser varón o mujer explica ciertas diferencias en la construcción de estos sentidos. Se pondrá el énfasis en estas diferencias a lo largo del capítulo, que se abordarán particularmente al analizar cada uno de los grupos.

Tabla 4: Esferas de mayor intensidad (+++), de intensidad media (++) o de menor intensidad (+) cuando se otorga un sentido a la formación, de acuerdo a cada grupo de trayectoria

	ESFERAS			
	Trabajo	Estudio/ vocación	Familia	Amistades/ barrio
	Trayectorias de profesionalización			
Varones	(+++)	(+)	(++)	(+)
Mujeres	(+++)	(+)	(+)	(+)
	Trayectorias de acumulación			
Varones	(+)	(+++)	(+)	(+)
Mujeres	(+)	(+++)	(++)	(+)
	Trayectorias de socialización			
Varones	(+)	(+)	(+)	(+++)
Mujeres	(+)	(+)	(+++)	(+++)

Fuente: elaboración propia en base a información de entrevistas

Como puede verse:

- las trayectorias de profesionalización son aquellas en donde la esfera de mayor intensidad a la hora de otorgar sentido a la formación es la del *trabajo* (la formación es una experiencia que se decide, se experimenta y se evalúa en relación a la propia carrera laboral);
- las trayectorias de acumulación son aquellas en donde la esfera del *estudio y/o la vocación* es la de mayor intensidad (la formación es una experiencia que se decide, se experimenta y se evalúa en relación a la propia carrera educativa y exploración vocacional);
- las trayectorias de socialización son aquellas en donde la intensidad se coloca en la *experiencia social*, con una importancia también de la *esfera familiar* en el caso de las mujeres en particular (la formación es una experiencia que se decide, se experimenta y se evalúa en relación a la sociabilidad que habilita, integrándose a la experiencia de ser madre en el caso de las mujeres).

5.1.2. *Algunas advertencias*

Como en todo trabajo investigativo, la estrategia analítica requiere de la toma de decisiones, como así también de asumir ciertos riesgos. La decisión dada a ubicar como categoría central al sentido otorgado a la formación se explica en el hecho de que la tesis busca producir conocimiento sobre las dinámicas de formación laboral y socialización de género que se producen en las experiencias institucionales. Por lo tanto, las entrevistas abordaron en detalle las elaboraciones discursivas de los y las jóvenes sobre dicha experiencia. Así, todo el relato biográfico, a lo largo de la entrevista, se vinculaba y referenciaba en relación a dicha experiencia de formación, convocante para dar lugar a la conversación. De este modo, la lectura de las entrevistas inevitablemente permitía establecer vínculos entre el relato de la experiencia de la formación, las características de las trayectorias y los sentidos dados a las diferentes esferas abordadas (el trabajo, la educación, la familia y la vida social).

No obstante, esta decisión también dejar por fuera otras posibilidades de agrupamiento, como por ejemplo, a partir de las identificaciones de género en sí mismas. Si bien se reconocieron rasgos comunes entre mujeres y varones al interior de los grupos, otras posibilidades de agrupamiento podrían haberse producido si la decisión metodológica hubiese sido otra.

En el caso de la construcción de trayectorias, su objetivo se orienta a poder producir una comprensión de los sentidos que orientan las acciones de los y las jóvenes, pero no puede en absoluto predicar acerca de algún orden de verdad en relación a sus vidas. Los grupos de trayectorias resultan entonces una construcción artificial (a la manera del “tipo ideal” de Weber), con fines analíticos, y con decisiones metodológicas que llevan a priorizar un foco de lectura de las experiencias biográficas en particular. Pero cuando se vuelve a cada caso, probablemente se reconozcan aspectos de las biografías que no condicen con el patrón que establece cada grupo. Asimismo, dicha construcción se basa en un momento puntual de una vida, que en su recorrido siempre presenta cambios y dinamismo. Entonces, un caso que hoy puede estar ubicado en un grupo, probablemente, en otro momento vital pueda estar ubicado en otro.

Sostenemos, no obstante, que el agrupamiento permite dilucidar la complejidad de los procesos de intercambio entre sujetos e instituciones, así como las múltiples posibilidades de que los mismos abren. En este sentido, el análisis propuesto se enmarca en los antecedentes mencionados, a la vez que busca aportar una lectura que prioriza los aspectos tanto de género como institucionales en la dinámica de dichos procesos de interacción.

5.2. Trayectorias de profesionalización

Dentro de las *trayectorias de profesionalización* hemos agrupado a 20 de los/as jóvenes entrevistados/as (9 mujeres y 11 varones), de los cuales 9 asistieron a la Fundación, 6 al Taller y 5 a la escuelita (ver anexo del capítulo). Como veremos, lo que prima en sus relatos biográficos es la conformación de una identidad profesional y a construir una carrera laboral acumulativa y ascendente. Sus recorridos educativos se evalúan en sus relatos de acuerdo a cuánto han significado para sus presentes laborales; y sus decisiones de formación profesional se vinculan al interés de mejorar sus carreras, y anclarlas en un oficio específico.

Como veremos, el sentido de profesionalización dado a la formación presenta dos aristas complementarias. Por un lado, dicho sentido está puesto en la búsqueda de conocimientos, así como en la certificación, en torno a un oficio en el que desean desenvolverse. En muchos casos, el oficio constituye un interés previo: el curso permite asumir el deseo de desenvolverse en dicha profesión y consolidar una identidad laboral vinculada al oficio. Por otro lado, el sentido de profesionalización está dado en un deseo de crecimiento personal y material. En este sentido, en el grupo se reconocen expectativas de crecimiento, mejoramiento y de consolidación material, siempre de la mano de la inclusión laboral. Son jóvenes que se perciben maduros, responsables, ambiciosos y buenos/as empleados/as.

Los/as jóvenes de este grupo otorgan centralidad al trabajo y comprenden que es una tarea central para ellos/as. Al mismo tiempo, desean trabajar en el presente, para su progreso material y personal. Las otras esferas de la vida (familia, estudios, vida social) aparecen en sus relatos como instancias dependientes, organizadas y planificadas respecto de la principal esfera que es el trabajo.

Varones y mujeres de este grupo, no obstante, presentan diferencias en cuanto a sus recorridos educativos, reconociéndose en el caso de las mujeres, la presencia de obstáculos que han debido sortear. Si en las trayectorias de los varones prima cierta continuidad en relación a sus estudios primarios y secundarios, en el caso de las mujeres, éstas se ven dificultadas y/o interrumpidas (por enfermedades, problemas económicos, peleas familiares). No obstante ello, las mujeres de este grupo relatan con orgullo su esfuerzo educativo, que se vincula también a su inserción laboral temprana.

Las identificaciones de género, entre varones y mujeres, se perciben diferentes. En el caso de los varones, prima un imaginario tradicional en torno al papel del varón como proveedor del hogar y en relación al rol fundamental del empleo extra-doméstico. Si bien en general se comparte que mujeres y varones deben realizar las actividades laborales domésticas y extra-domésticas de forma compartida, los

varones asumen que son ellos quienes cargan con la responsabilidad de la provisión, principalmente si se es padre. Asimismo, los varones comprenden que existe una división sexual del trabajo, que ellos entienden como “natural”. Incluso esto se percibe también en la oferta de empleos disponibles para ellos y para ellas. La decisión de desenvolverse profesionalmente y reforzar su identidad profesional, se percibe en sus relatos, de esto modo, como el cumplimiento del mandato tradicional para el varón: ser el proveedor del hogar.

En el caso de las mujeres, por el contrario, los discursos que priman son críticos y cuestionadores a la división sexual del trabajo. Ellas se consideran diferentes a su entorno, precisamente por la percepción que tienen respecto de ellas mismas como mujeres trabajadoras. En el grupo se incluyen chicas que desean desempeñarse en territorios laborales típicamente masculinos (como la mecánica, por ejemplo), o que se sienten a gusto trabajando a tiempo completo aspirando a ocupar puestos de mayor jerarquía. Consideran que el empleo extra-doméstico es una actividad necesaria para las mujeres y cuestionan las discriminaciones de género que se vivencian en el mercado de trabajo. Si bien algunas son madres, la maternidad es por lo general un deseo que se relega o se posterga en este grupo. En aquellas que ya son madres, se busca compatibilizar el empleo y la maternidad, aunque con dificultades.

Por las características de este grupo y los sentidos dados a la formación, el vínculo con las instituciones educativas es diferentes de acuerdo al centro al que asistieron. Si bien en la mayoría se evidencia un cambio en la trayectoria luego del paso por la formación (referido a un cambio de empleo), y además se comparte que el principal recurso adquirido se relaciona con la adquisición de una identidad profesional, el modo en que los chicos y las chicas experimentan el papel de dicha formación en sus recorridos presenta particularidades de acuerdo a si se formaron en la Fundación, en el Taller o en la Escuelita. El subgrupo de los y las jóvenes que se vincularon con la Fundación, perciben que dicha instancia los habilitó a insertarse en el empleo formal, gracias al apoyo y acompañamiento del centro educativo. Asimismo, comparten que la formación los impulsó a proyectarse a futuro y generar mayores expectativas de carrera laboral ascendente. Entre las mujeres de este subgrupo, no obstante, se cuestionan los obstáculos de género a los que debieron enfrentarse, al habitar el mundo del empleo formal.

Por su parte, el subgrupo de los y las jóvenes que se vincularon al Taller, comparten que dicha instancia les permitió reforzar la identidad profesional, como así también impulsarlos para desenvolverse como cuentapropistas. No obstante, tanto en estas mujeres como en éstos varones se cuestiona el alejamiento que se percibe con el mercado de empleo formal y se manifiesta que las expectativas de crecimiento se ven limitadas por este alejamiento.

El subgrupo de los y la joven que se vincularon a la Escuelita, comparten que dicha formación permitió la incorporación de conocimientos técnicos, así como la ganancia del vínculo con una firma conocida y

respetada. De este modo, por su propuesta educativa, vinculada directamente con una empresa, se valora la transferencia de un capital institucional a través de la instancia de formación. En varones y en la mujer de este subgrupo, no obstante, se cuestiona el escaso apoyo otorgado para lograr desenvolverse como empleados independientes (y la escasa oportunidad laboral y de crecimiento profesional que brinda la formación en un oficio considerado como típicamente masculino).

Respecto a las características del grupo de varones y mujeres que conforman las trayectorias de profesionalización, cabe señalar que se trata de un grupo que en su mayoría logró terminar sus estudios secundarios (13 chicos/as de 20), que comenzó sus recorridos laborales a edades tempranas y que muestra, en su mayoría, una trayectoria laboral continua; es decir, un recorrido en el trabajo por sucesivas experiencias generalmente en el empleo en el sector informal. Asimismo, no se trata de un grupo que muestre períodos significativos de inactividad o desocupación en sus trayectorias. Actualmente, solo una minoría continúa estudios superiores, pero en su gran mayoría se encuentran ocupados, y prácticamente la mitad lo hace en condiciones de formalidad. Respecto a sus padres, solo en 7 casos alguno de ambos terminó los estudios secundarios. Vale señalar también que en este grupo 5 (de 20) ya son padres/madres y 9 (de 20) se independizaron de sus familias de origen y residen con sus parejas, esposos/as, y/o hijos/as, en el caso de que los tengan.

5.2.1. Esfuerzo personal y maduración: carrera laboral y educativa

Si analizamos sus recorridos laborales, en las trayectorias de profesionalización prima el hecho de haber tenido experiencia laboral previa a los cursos de formación. En general se contaba, al momento de inscribirse a los cursos, con una historia laboral pasada. La mayoría había comenzado a trabajar a una edad temprana (entre los 13 y los 18 años) y al momento de la inscripción ya habían pasado por varios trabajos (entre 2 y 7). Casi todos los empleos previos habían sido en el mercado laboral informal (con algunas excepciones). En la mayoría de los y las jóvenes de este grupo, el recorrido laboral experimentado es valorado de forma positiva, tanto por la posibilidad de haber acumulado aprendizajes como así también por la oportunidad de haber conocido el ámbito laboral. Al haber ingresado a la vida activa tempranamente, los y las jóvenes de este grupo sienten que cuentan con experiencias de trabajo a pesar de sus cortas edades.

Los primeros trabajos, en general, surgieron espontáneamente del ofrecimiento de algún familiar, vecino o conocido. En algunos casos, comenzaron siendo una actividad corta, de pocas horas y de algunos días a la semana.

Mi primer trabajo fue en un local de ropa, en el 2003. Septiembre, octubre. Primero empecé sábados y domingos, pero después en diciembre empecé todos los días, de lunes a sábado... Hasta que nació mi hermano un mes después... Después mi mamá empezó a trabajar de empleada doméstica y yo me quedaba con mi hermano (Carolina, 25 años, Fundación)

Nosotros somos de Perú, entonces mi mamá se vino y me trajo a mí, me trajo a los doce y a los catorce me puse a vender... vivo con mi madre y mi hermana. Mi otra hermana vive en Perú. Necesitaba ayudarla, porque mi padre también quedó allá. (...) Estudiaba y entre semana tenía un feriado, me iba a vender. Sábado y domingo me iba a vender... (...) Me parecía importante porque estaba haciendo algo, digamos que... para colaborar... Pero algo bueno es que... bueno, que aprendí a valerme por mí mismo... (Lautaro, 20 años, Fundación)

A medida que fueron acumulando experiencia, esos trabajos fueron ganando seriedad y fueron implicándoles una mayor responsabilidad. Así, en algunos casos, la experiencia fue la de “ascender” en algún puesto laboral, y en el caso de algunos/as jóvenes, la experiencia de ascenso se vivenció en más de un empleo.

En un tiempo trabajé de operaria, en una fábrica de plásticos. Y lo que siempre tuve en los trabajos, es que me desenvuelvo para cualquier área. Porque, imagínate: ahí yo empecé embalandos, agarrando los plastiquitos que salían de la cinta, poniéndolos en cajas, ¿viste? Una boludez era. Y después me dijeron “Bueno, andá acá, andá allá...” Hasta que me mandaron a las máquinas. Es como que siempre voy haciendo algo de más responsabilidad... y en todos los trabajos me pasa lo mismo (Karina, 32 años, Taller)

-A los 14 años empecé a trabajar. No había un mango en casa, había que ayudar. Trabajé primero en la panadería, en una metalúrgica, en una fábrica textil, y en Coto. Y los últimos tiempos estuve como independiente, haciendo cosas de mecánica...

-De esos trabajos que tuviste ¿cuál fue el que más te gustó, o el que más te marcó, o el que te dio pena haberte ido?

-No, en todos, en todos, gracias a Dios, estuve bien. En todos llegué a ser, no jefe, pero ahí. En todos, en casi todos, siempre estuve bien puesto, digamos. Siempre llegué a manejar grupos, gente... bien posicionado en todos los laburos, digamos. (Alejandro, 25 años, Escuelita)

Como es posible observar, los recorridos laborales en los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización se evalúan positivamente, como una experiencia de acumulación de aprendizajes, que les permitió madurar, crecer, valerse por sí mismos/as, independizarse, ser útil y contribuir en sus hogares. Esto incluso se observa a pesar de que es posible reconocer que los contextos familiares incidieron de manera significativa en las decisiones respecto de las entradas, salidas y permanencias en los primeros empleos. Los trabajos se mantenían o se dejaban en función de los acontecimientos familiares. De algún modo, la entrada y permanencia en el empleo acompaña los vaivenes de los acontecimientos familiares, que para estos/as jóvenes, no han sido pocos ni sencillos.

Este grupo de jóvenes, más en las mujeres que en los varones, se caracteriza por percibir que sus vidas no fueron fáciles. Distintos problemas familiares se perciben como obstáculos. Sin embargo, en sus

relatos los y las jóvenes encuentran en estos problemas las razones por las cuales han debido fortalecerse. En este sentido, es posible observar una asociación entre estos momentos trágicos o difíciles con la decisión de generar más recursos económicos, o volverse más autónomos/as. Por ejemplo, Ana, Sebastián y Flavia hablan de su experiencia de esta manera:

Mi papá y mi mamá ya se habían separado, mi papá se juntó con su novia. Pero como yo no la toleraba, entonces me fui a vivir con una amiga. Estuve unos años... Después volví de nuevo a vivir con mi papá, hasta que la novia me echó y mi papá no hizo nada... Entonces ahí ya no volví más (Ana, 21 años, Fundación)

Hubo días que la pasé muy feo, muy triste, porque no tenía un peso para nada, para nada, ¿me entendés? Y tener que vivir a té, tener que vivir a mate cocido, no es deshonra. Pero para una persona que está creciendo, que ponele ... yo me iba a trabajar, ahí a la verdulería y estaba todo el día también. Y me tomaba un té con pan y me iba a trabajar, y levantaba bolsas de papa pesadas, y todo. Y yo llegaba a mi casa re cansado ¿me entendés? Y había días que no tenía plata, ni un peso. Nunca, muy pocas veces fueron los días que yo tenía plata en mi mano, y que decía "Che loco, voy a gastarla para mí", porque yo generalmente la plata que tenía, se la daba a mi mamá (Sebastián, 19 años, Taller)

Pasamos años bastante complicados... Y yo siempre me hice cargo de mi sobrina. Porque en el 2004 fallece mi hermana. Y fue enterarme así, de un día para el otro. Mi hermana más grande, que es mamá de mi sobrina (...) Y bueno era estar con ella y con mi mamá. Y cuando estaba sin trabajo, me ayudaba mi papá. Era siempre estar haciéndome cargo. Era como el padre de las dos. Fue muy difícil (...) Pero todo lo que yo pasé, me hizo fortalecer todo lo que tengo en mí... (Flavia, 20 años, Fundación)

Si bien es posible detectar una relación entre sus primeras inserciones y episodios familiares difíciles, en su mayoría, sostienen que nadie ni nada los/as obligó a trabajar. Como se verá a lo largo del análisis, en el grupo de trayectorias de profesionalización, las vivencias personales se resaltan en términos de logros, esfuerzos y superación personal. Los y las jóvenes consideran que han crecido rápido, que la vida les ha sido dura, pero que a raíz de ello, se han fortalecido. Además de percibirse fuertes y maduros, este grupo se considera responsable y laborioso. En cada uno de sus empleos, ellos/as han podido demostrar sus características: son buenos/as empleados/as, honestos/as, puntuales, voluntarios y dispuestos/as. Estas características les han permitido sostenerse en los trabajos y ser positivamente valorados/as por sus empleadores. Si bien en la mayoría se observan características similares a las condiciones que se observan para el grupo de trabajadores jóvenes (informalidad y rotación laboral), la apropiación que este grupo realiza de sus recorridos pone el énfasis en el esfuerzo personal y evalúa con beneplácito el recorrido experimentado. A continuación, los y las jóvenes se refieren a sus virtudes. Se trata de Alan, que hoy es mecánico en un local de bicicletas de competición, Mía que realiza tareas de limpieza en un Casino, y Carolina, que es camarera en un hotel prestigioso de la Ciudad.

Una vuelta, ahí, en ese trabajo en el que estoy, había otro encargado que le gustaban hacer cosas así, de meter la mano en la lata. Y bueno, yo no, firme. Le dije: "vos hacé tus cosas, yo sigo con esto". Y a él lo terminaron echando y yo sigo (Alan 18 años, Taller)

- ¿Qué es lo que pensás que valoran de vos ahí, en el trabajo?

- Primero la puntualidad, el tema de que no tengo faltas y que lo que me piden lo hago, o me anticipo a ello. No me tienen que decir: "hacé los bronces, andá a ver esto". No, yo ya miro lo que está sucio, voy sin que me vengan a decir qué es lo que tengo que hacer (Mía, 21 años, Fundación)

Yo soy madura, muy madura. Capaz que también mis responsabilidades cambiaron y eso es lo que también hace que uno crezca y que uno madure sin darse cuenta. Pero era bastante responsable ya cuando era chica, pero antes lo hacía de ese modo, de afuera, para ayudarla a mi madre y porque también sentía ese peso, que sí o sí la tenía que ayudar porque era la única persona que estaba al lado de ella. Y ahora es como que sigo en la misma, luchando para poder seguir adelante, para poder sacarlo a mi hijo adelante, tener cosas propias, cosas nuestras, y... progresar (Carolina, 25 años, Fundación)

Entre estas virtudes, además, se encuentra el deseo de progresar no solo materialmente sino en su profesión. Entonces, por ejemplo en el caso de Alan, su inserción en un local de reparación de bicicletas de competición lo incentivó a formarse en el rubro, saber más y sentirse más sólido y seguro en su trabajo. Así, el interés por profesionalizarse generalmente tiene un anclaje en un oficio específico, y es la vía para el crecimiento y realización personal. Veremos que la vinculación con los centros de formación se asocia a dicho interés y en varios/as de los/as jóvenes, la profesionalización viene de la mano de la misma trayectoria laboral.

Yo pedí formarme y me dieron la posibilidad de estudiar en el trabajo. Fui a estudiar a Recoleta sobre Mecánica de bicicletas, y me profesionalizaron. Es una empresa, es una marca de bicicletas que es muy importante internacionalmente... Son todos componentes de bicicletas y eso. Y ahí nos dieron varios cursos y este año sigo con uno nuevo, más específico (Alan, 18 años, Taller)

Respecto de su paso por la escuela, los y las jóvenes de este grupo valoran ampliamente los estudios, pero no ocurre lo mismo con la calidad de la enseñanza escolar. Las percepciones varían desde una crítica fuerte a su funcionamiento y contenidos, a una valoración de esa experiencia como una instancia formadora para la vida. En general, los estudios son valorados porque constituyen un requisito fundamental en su proyecto laboral. Al mismo tiempo, se critica la falta de aprendizajes para el trabajo que ofrece la escuela. Se percibe una falta de reconocimiento al esfuerzo: a pesar de culminar los estudios, la escuela no garantiza una inserción laboral y social.

Siempre tengo pocos profesores de los que a mí me quedó un aprendizaje. Hay buenos profesores y no los hay también. Por ejemplo, yo tenía profesores en donde, el de computación por ejemplo, íbamos y no hacía nada. Nosotros nos sentábamos, tomábamos mate, y él se sentaba, fumaba adentro de aula, la evaluación por trimestre era llamarnos, mirarnos la cara: "bueno, a vos te pongo un 8; bueno a vos te pongo 10", a ojo. Eso fue lo más feo que he visto en una escuela. Y así varios profesores. (Francisco, 25 años, Fundación)

Particularmente en el caso de algunos varones del grupo, se mencionan las dificultades y distancias con la experiencia educativa del secundario. Consideran que el estudio no forma para la vida y en cambio brinda contenidos poco útiles. A pesar de que en la mayoría de los varones que completaron el secundario la trayectoria escolar fue continua y sin interrupciones, se menciona que la escuela no fue

una buena experiencia porque ellos se sienten más conectados con la práctica y el hacer, aspectos que en la escuela secundaria están ausentes.

No me gusta leer. No me sale. Por eso, seguir estudiando no está en mis planes y por eso estoy haciendo los cursos estos. Y me gusta mecánica, porque es más práctico, es más visual que leer. Es más práctico en el sentido que es más manual que leer, que tener que estar con los libros leyendo, leyendo. Te entra más la información. (...) Para mí, la secundaria no es buena, no te enseñan nada, prácticamente. No salís aprendiendo nada, y también terminás con el título de bachiller que no te sirve. Hay mucha gente que sale sin saber sumar y restar. No sirve. Para mí no sirve, no es... hay cosas que te enseñan que vos no las necesitas. Hay mucha información de más que no pones en práctica después en la vida, porque no te sirve (Alejandro, 25 años, escuela)

En el caso de las mujeres, las vicisitudes por las que atravesaron, las obligaron a interrumpir sus trayectorias educativas. Este es el caso de Dolores, que debió abandonar los estudios ante una enfermedad, o el de Mía, que repitió dos años en un período de enfermedad psiquiátrica de la madre y de desalojo (que las obligó a pasar unos meses en la calle). No obstante, una vez que varones y mujeres definen con mayor precisión un proyecto laboral, se vuelve necesario revisar sus credenciales educativas, ya sea con la intención de concluir lo que en algún momento se había comenzado o para modificarlo en función de ese proyecto. Por ejemplo, Karina retoma el secundario en un CENS, del mismo modo que Dolores y Celeste. En el caso de Sebastián, se percibe a la falta del secundario como un obstáculo en su carrera laboral, que sabe debe retomar y no caer en la mentira de incluirlo en el currículum de todos modos, como parece ser la práctica común según su relato.

-¿Te ha faltado el secundario para algún trabajo?

-Mira, me llamaron de trabajos espectaculares, a los cuales he ido y he tenido posibilidad de entrar. Entré a trabajar y me pedían el secundario... Y me pedían el analítico, entonces pasaba, corrían tres meses y me insistían, me insistían, me insistían. Y es una traba. Y mi mamá siempre sacrificándose, y diciéndome "Hijo estudia, hijo estudia, hijo estudia" (...) Y en algún momento se me cruzó una mala, de decir "che, me voy a comprar un analítico, porque la verdad que necesito laburar", te digo que conozco gente que lo ha hecho... pero después pensando así, digo "voy a vivir siempre en una mentira, y yo sé que las mentiras tienen patas cortas (Sebastián, 19 años, Taller)

Cabe señalar que, un tiempo después del paso por la formación (que como veremos a continuación tiene un sentido de compromiso con la profesión), los y las jóvenes de este grupo, en su mayoría muestran un cambio en su trayectoria: 13 jóvenes cambian de empleo (8 de ellos se insertan en una ocupación formal). En el gráfico a continuación se muestra las características de la movilidad en el período inmediatamente posterior al paso por la formación (tres meses después). Cabe señalar también que, al momento de la entrevista, prácticamente todos/as se encontraban ocupados, resaltándose que 9 de ellos/as se encontraban ocupados en empleos formales y protegidos.

Tabla 5: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de profesionalización (tiempo inmediatamente posterior)

Movilidad laboral inmediatamente posterior		Profesionalización
Cambio de situación	De inactividad a ocupación formal	0
	De inactividad a ocupación informal	2
	De desocupación a ocupación formal	0
	De desocupación a ocupación informal	0
	De inactividad a desocupación	0
Cambio de empleo	De ocupación informal a ocupación formal	8
	De ocupación informal a ocupación informal	5
Mismo empleo	Misma ocupación informal	4
	Misma ocupación formal	1
Misma situación	Inactividad	0
	Desocupación	0
Total		20

Fuente: elaboración propia en base a información de entrevistas

5.2.2. Construcción de un compromiso con la profesión: sentidos de la formación

De acuerdo a lo que se vislumbra en las trayectorias educativo-laborales de este grupo, puede plantearse que prima en ellas la construcción, a lo largo de un recorrido en el tiempo, de un compromiso con la profesión. De acuerdo a una investigación española sobre jóvenes, “compromiso” y “exploración”, marcan dos posiciones respecto de la esfera laboral (Zacarés González, Ruiz Alonso y Llenares Insa, 2004). Al analizar los procesos de conformación de la identidad de un grupo de jóvenes españoles en el contexto de su participación en un Programa de Garantía Social en España se hicieron evidentes, para estos autores, dos procesos esenciales para explicar los mecanismos de la formación de la identidad: *“la exploración refiere al período de experimentación, de cuestionamiento activo y de evaluación o examen antes de tomar decisiones sobre valoraciones, metas o creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme con elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa*

dirigida a la materialización de dicha elección" (Zacarés González, Ruiz Alonso y Llenares Insa, 2004, p. 209). En el plano ocupacional de la identidad, la exploración refiere al cuestionamiento de opciones y alternativas respecto del proyecto laboral y el compromiso a la consolidación e implicación con un proyecto de actividad laboral firme.

Siguiendo a estos autores, puede plantearse que el grupo de trayectorias de profesionalización evidencia una posición subjetiva de compromiso respecto del proyecto laboral. Con un recorrido en el trabajo ya iniciado, el deseo de profesionalizarse aparece en estas trayectorias vinculado a la consolidación de una identidad profesional, pero también a la aspiración a crecer y mejorar esa trayectoria laboral ya iniciada. A continuación, analizaremos esas dos aristas en particular.

5.2.2.1. Profesionalizarse y asumir un interés por el oficio: "cuando tenés la oportunidad de verlo, no podés hacerte el gil"

Uno de los aspectos que se muestra de forma relevante en los relatos biográficos es el deseo de formarse en un oficio que eligen para ellos y ellas y que les gusta. Generalmente, se trata del oficio que ya vienen desarrollando; es decir, la oportunidad laboral les generó el impulso a buscar formarse en el oficio. En otros casos, se trata de un interés de larga data, como en el caso de Francisco, que se acerca a un curso de gastronomía con un claro interés por la cocina, o como el caso de Alejandro, a quien siempre le interesó y gustó la mecánica. El caso de Romina es similar al de sus compañeros, pero interesante porque el oficio es el de mecánica, tarea muy alejada a lo que suelen dedicarse a las mujeres. Su profesionalización, por lo tanto, le implicó tener que pagar "un derecho de piso" (volveremos sobre esto).

Me gustaba el ambiente de la cocina, cocinar, me gusta, hasta el día de hoy me gusta. Pero como yo ya pensaba en estudiar cocina: "y bueno, vamos a probar cómo es" (...) Siempre me gustó. Y yo creo que a diferencia de otras personas que hacen este trabajo, yo lo disfruto y me gusta y sé que eso es lo que voy a querer hacer, siempre algo relacionado a eso. Porque estoy seguro de que me gusta y por eso lo hago con pasión. Y estudio, y me capacito (...) Claro, yo siento que yo estoy y lo hago profesionalmente a esta tarea, servir, y es lo que me apasiona. Y eso es lo que me hace crecer... Sí, creo que ven el entusiasmo que yo tengo haciendo el trabajo (Francisco 25 años Fundación)

-Lo que pasa es que ya es algo de muy de chico, y llega un momento en el que te tenés que poner las pilas y decir "Bueno vamos a hacer algo". Ya está. A los 25 años tenés que recibirte de algo, hacer algo. Y bueno, si te va mal, y bue... por lo menos lo intentaste.

-¿Vos te sentís mecánico Alejandro?

-Sí, sí, me gusta. (Alejandro, 25 años, Escuelita)

Antes de empezar en curso acá, yo ya arreglaba algunas cosas básicas de moto. Ahora que estoy acá me perfecciono, digamos. Quizás no soy una de las más trabajadoras, porque soy más de observar, pero

cuando me toca trabajar sé hacer las cosas, aunque el profesor no me tiene fe, pero bueno, soy mujer. Tengo que pagar derecho de piso. (Romina, 20 años, Escuelita)

De algún modo, lo que ocurre con el grupo de trayectorias de profesionalización es que el oficio específico comienza a marcarles el rumbo laboral. De este modo, la profesionalización que adquieren en el curso de formación con el que se vinculan -aunque no solamente sucede únicamente a partir del curso- resulta un anclaje subjetivo a un recorrido laboral específico.

-Vos no podes ir a buscar otro trabajo y decir "Che, dame cualquiera", porque por ahí te dan uno que es para cualquier otra cosa. Uno ya está enfocado en algo. Yo quiero, por decírtelo así, morirme en soldadura, porque a mí me gusta el oficio

-¿Vos te sentís soldador?

-Me siento soldador, sí (Sebastián 19 años Taller)

-(...) Siempre me gustó lo que es mecánica.

-¿Cuándo empezaste a tener el taller de motos en tu casa?

-A mitad del año pasado. Había terminado el curso y tengo varios amigos que tienen moto, y así de boca en boca... fui arreglando motos y sigo arreglando acá a los vecinos del barrio. Y ahora lo que tengo pensado yo es ponerme una casa de repuestos, aparte el taller... Y tengo pensado estudiar en una escuela más grande... Porque lo más importante para mí es esto... lo que tengo pensado... Las motos. Es mi proyecto (Pablo, 19 años, Escuelita)

David: asumir el oficio como forma de destrabar una carrera educativa

David es hijo único, tiene 22 años y vive con su pareja. Su madre y su padre tienen estudios terciarios terminados. David comenzó a trabajar a los 15 años, ayudando a sus padres en el local de videoclub en el cual trabajaban. Luego trabajó en la fábrica de su abuelo, una fábrica de suelas de calzados, hasta que, un tiempo después, entró a trabajar en una tienda de venta de herramientas y maquinaria (aún estudiaba en el secundario). Una vez que finalizó el secundario, siguiendo el mandato familiar, se anotó en la Universidad para seguir la carrera de diseño gráfico, pero cursó solo un año y no logró sostenerlo. Decidió entonces continuar solo con el trabajo. En ese entonces, había entrado a trabajar, por un sueldo mejor que en la tienda, como masajista en una empresa de masaje capilar. Creció profesionalmente en la empresa y relata haberse sentido reconocido en ese empleo. Sin embargo, debió renunciar al mismo porque llegó tarde y no se animó a enfrentar la sanción ("Soy muy correcto, no quería una mancha negra"). Luego entró a trabajar en un shopping, pero estuvo solo un mes porque, en el mismo tiempo, le sale una propuesta mejor de trabajar en el hotel de un amigo en Luján y decide irse a vivir allá, para probar suerte en otra localidad. El trabajo en el hotel terminó derivando en el empleo actual, como conserje de un country en Luján. Como se sentía frustrado por haber dejado la Universidad, averiguó carreras en la Universidad Nacional de Luján. Sin embargo, en lugar de anotarse nuevamente en la Universidad, decide asumir un viejo interés: la mecánica de motos. Se anota en el curso, que le agrada y lo satisface. A través del curso, David pudo canalizar esa vocación en un estudio, que él percibe más conectado a la práctica.

El curso me lo puse a hacer porque esto me fascina. Con este curso siento algo muy particular: que no me es un problema sentarme a estudiar. Y la verdad es que no lo sentí con las demás carreras. Me parece que me tengo que dar la oportunidad acá. Me influye mucho más lo técnico. Y cuando tenés la oportunidad de verlo, no podés hacerte el gil. (David, 22 años, Escuelita)

5.2.2.2. Profesionalizarse para crecer: “en la película de mi vida, yo termino jefa”

Si una de las aristas respecto al sentido de la profesionalización está dado por la decisión de asumir y consolidar una identidad profesional, la segunda arista refiere a la búsqueda de un crecimiento y mejoramiento material y personal. A pesar de sus cortas edades, los y las jóvenes de este grupo ven un recorrido de ascenso y esperan ascender mucho más en sus trayectorias laborales. En ocasiones, dicha aspiración se vincula a la idea de independizarse, como entre los jóvenes que se formaron como mecánicos. Lo que prima, de todos modos, es un alta estima respecto de mismos/as.

Ya estás en un nivel más alto, ya te ves como jefe, te ves más tomando el mando y solucionando los problemas. Yo creo que con la experiencia que tengo, ya me veo con posibilidad de ser jefe (Alan 18 años, Taller)

De este modo, cuando se habla del futuro, los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización no ahorran expectativas: se piensan dueños, gerentes, profesionales. En esto también se incluyen aspectos familiares: se proyectan mudanzas, la posibilidad de independizarse y una mayor contribución económica a sus hogares o a sus padres. Así, el futuro se avizora lleno de posibilidades.

Mía: la aspiración a una carrera laboral interna

Mía tiene 21 años y vive con la madre (con secundaria incompleta). No tiene padre ni hermanos. Tuvo una historia difícil: después de 28 años trabajando como empleada en el Ministerio de Economía, a la madre de Mía la despiden. A partir de ese momento, se van a vivir a un hotel porque ya no podían pagar el alquiler de su departamento. Sin embargo, después de 5 años, con la madre aún desocupada y con problemas psiquiátricos, las desalojan del hotel y debe dormir cuatro meses en la calle. Un Padrino de Mía las ayuda y, así, nuevamente se instalan en un hotel, en el cual viven hasta el día de hoy. Las dificultades de su vida no fueron solo esas. Mía, cuando era niña fue maltratada por su cuidadora, que la castigaba y no la alimentaba. Esa situación, muy traumática, la hizo repetir quinto grado. Sin embargo, ella cuenta que logró reponerse, terminar la primaria y cursar el secundario sin interrupciones y sin llevarse materias. No dejó de ir a la escuela, incluso cuando vivía en la calle: dormía a la mañana, en el banco de una plaza, mientras su madre la cuidaba; a la tarde iba a la escuela y la noche la pasaban completa dentro de un cyber. Mía realizó algunas actividades laborales mientras estuvo en el secundario: ayudó a una médica en su consultorio, cuidó niños, repartió volantes. Su primer trabajo fijo y formal fue en un casino, una vez que terminó el curso de ventas en la Fundación. Mía entró a la formación con una amiga, por recomendación de una conocida. Su intención era la inserción laboral: sabía que ella necesitaba trabajar y su prioridad en la vida es el trabajo. Entre los aprendizajes a lo largo de la experiencia en la Fundación, rescata aquellos vinculados al manejo con los jefes y compañeros; a saber desenvolverse como empleada. Valora mucho su cambio de vida desde que entró al trabajo aunque reconoce que no realiza la tarea para la cual se formó: se desempeña en el área de limpieza en el casino. No tiene intenciones de estudiar ahora, porque decidió priorizar su trayectoria laboral. Quiere volver a vivir en un departamento con su madre y dejar el hotel. Se la nota exultante con la posibilidad de sostener un empleo formal. En un futuro, le gustaría seguir “crítica de cine”.

Y siempre las películas como que están relacionadas conmigo... cada historia, cada personaje, cada género, lo que sea, como que me identifica. Y por eso me gustan las películas

- ¿Y cómo te imaginás la película de tu vida?

- Ah... Y, la verdad, en mi película yo termino jefa

- Vos querés ser una jefa

- Si, o sea, pero no en cualquier ámbito, sino en el que estoy ahora. Sé que muchos de limpieza llegaron a ser jefes. Mi meta es esa. Primero ser auxiliar, aprender todo lo que sea. Porque, ser auxiliar podés estar en caja, podés estar...en sí, no tenés que tocar un baño, lo que primero quiero, no tocar un baño. Y además porque me gusta manejar el tema de la plata. Como dije, me gustan mucho las matemáticas.

5.2.3. Avanzar en la vida: sentidos del trabajo

Como se ha dejado ver en las trayectorias analizadas, los y las jóvenes que pertenecen a este grupo se caracterizan por mostrarse fuertemente comprometidos/as con el trabajo. En efecto, el compromiso con el trabajo resulta un elemento significativo en la toma de decisiones y en los pasos dados a lo largo de sus historias laborales; y resulta un rasgo que, a partir de la experiencia en los cursos, parece reforzarse e incorporar argumentos aprendidos en la capacitación.

Para todos/as los y las jóvenes de este grupo, el trabajo es una tarea de vital importancia asociada al bienestar económico, psíquico y social. El trabajo permite la “realización de los propios sueños”. Si uno trabaja a gusto, esa experiencia puede resultar gratificante y no algo para “pasar el momento”. Dolores, al respecto, menciona lo siguiente:

El trabajo es todo. Es lo que te da dignidad, es lo que te ayuda a seguir si querés emprender un proyecto en tu vida, para todo necesitás trabajar. Si uno no trabaja, no prospera. Es una parte muy importante de la vida, todo se basa en eso. (...) Pero es muy importante hacer lo que a uno le gusta. Muchas veces te encontrás con personas que te tratan mal en los trabajos porque están a disgusto, están trabajando de cualquier cosa, para pasar el momento. ¿Y dónde están tus sueños, lo qué querías ser? ¿Por qué no estás trabajando de los que querés? (Dolores, 20 años, Fundación)

Así, el trabajo es siempre la tarea que se realiza en el presente y que se realizó en el pasado, pero también la tarea idealizada a la que se aspira, muy cargada de expectativas y asociada a la felicidad, la satisfacción y el crecimiento personal. El esfuerzo y los sacrificios que se realizan en pos de sostener el trabajo son frecuentemente señalados. Si bien no todos/as cuentan con el trabajo ideal, sin embargo, se encargan de dejar en claro que en el trabajo son responsables, cumplidores, serviciales y emprendedores. El temple con el que enfrentan la actividad diaria (que bordea por momentos una práctica de autoexplotación, sobre todo en los trabajos vinculados a la gastronomía y hotelería que demandan muchas horas y se realizan en condiciones flexibles) encuentra su sostén en ese plan de carrera profesional imaginado y en la representación compartida de que el trabajo “es todo”.

Siempre busco avanzar en la vida, en cuanto a lo profesional o como persona (...) Y de la importancia del trabajo en la vida de uno ¿no? De no tomarlo como una obligación, sino de que sí, que es necesario, es necesario trabajar, pero también saber cómo llevarlo cotidianamente, porque siempre tenemos distintas situaciones en el trabajo, las que nos gustan, las que no nos gustan, como todo, pero sabés como llevar esa situación. (Francisco, 25 años, Fundación)

¿Hoy qué es lo más importante en mi vida? Poder hacer algo con ella, con la vida... poder salir adelante. O sea, lo principal es formar algo, forjar algo para salir adelante económicamente (Alejandro, 25 años, Escuelita)

-¿Cuál sería el trabajo ideal para vos?

-Un trabajo que me guste, que me motive constantemente, que me impulse a crecer, que no me dé así como de querer escapar. Que sea algo que me sienta con ganas de hacerlo cada día mejor (Romina, 20 años, Escuelita)

Cabe señalar, que en el grupo de trayectorias de profesionalización, luego de los cursos, además del reforzamiento del compromiso con un proyecto de trabajo, la mayor parte evidencian efectivamente un cambio en sus trayectorias laborales luego del egreso. En aquellos/as que logran su inserción en el mercado laboral formal, relatan esa inserción como una oportunidad de mucho valor en relación a sus trayectorias laborales, sobre todo considerando las experiencias de trabajo anteriores. Los y las jóvenes con esta nueva situación perciben haber cumplido (y traspasado) sus expectativas iniciales. Los trabajos con los que contaban al momento de la entrevista eran un “halago”, entre otras cosas porque se realizan en empresas prestigiosas. Así lo relatan Carolina y Flavia:

Hablé con mi mamá, le dije que me habían llamado. Estaba re contenta. Aparte era un orgullo para ella. Porque había ido dos días a trabajar al hotel en las prácticas y les gustamos cómo trabajamos. Era todo un halago (Carolina, 20 años, Fundación)

Yo no lo podía creer. Cuando me dijo que había quedado, no sabés, me puse a llorar. Estaba con mi papá, me acerqué, lo abracé. Después me llamó la directora para felicitarme. Además porque el perfil que tenías que tener para entrar ahí era re exigente, buena presencia, altura.... exigen esa calidad (Flavia, 20 años, Fundación)

No obstante, también se relatan los esfuerzos que dicho empleo implica (sobre todo en relación a la disponibilidad total que exige). La familia de Flavia, si bien en un primer momento se siente orgullosa de la oportunidad que ese trabajo le brinda a su hija, manifiestan cierta perplejidad ante las exigencias. Desde el imaginario familiar, el trabajo es excesivamente exigente y más de una vez le aconsejan a Flavia abandonarlo. La decisión de sostenerlo, a pesar de los comentarios familiares, evidencia su intención de diferenciarse del pensamiento familiar.

-Fue difícil... primero entré a la mañana pero después me pasé a la noche

-¿Por qué pasaste a la noche?

-Me dijeron ellos. No quería cambiar el horario, porque no me iba a acostumbrar a trabajar de noche, nunca había trabajado de noche. Hablé con ellos y les dije, pero me respondieron: “si no aceptás a la noche, te vas”. Y dije “Ay, no por favor”. Y tuve que aceptar. Y bueno, pasé a la noche y fue difícil acostumbrarme, pero a la larga, fue para bien (...) Mi familia no estaba de acuerdo. Pero yo no iba a dejar un trabajo porque no me iba a ajustar. Yo les dije, “mirá, yo aclaro esto, yo no estoy de acuerdo, pero me voy a amoldar porque yo al trabajo lo voy a mantener” (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Flavia percibe que su familia no piensa respecto del trabajo como ella (“en el restaurant me pagan si quiero un curso de inglés y mi familia piensa: ¿para qué te sirve eso?”). Parece evidenciarse que, para algunos/as jóvenes con trayectorias de profesionalización, no alcanza con adquirir el trabajo al que se

aspira. Es necesario también reforzar el compromiso con el trabajo para lograr sostenerlo, a pesar de las percepciones y acontecimientos familiares. El sentido respecto del trabajo, por lo tanto, en este grupo, se percibe diferente al de su entorno principalmente familiar.

5.2.4. *Cuestionamientos femeninos, cumplimiento masculino: identificaciones de género*

Ahora bien, en el caso de las mujeres de este grupo, los contrastes respecto de su entorno familiar (y también social y barrial), no solamente abarcan aquellos referidos a los sentidos sobre el trabajo. También se evidencian identificaciones de género alejadas de las representaciones tradicionales sobre el rol de la mujer dentro y fuera del hogar. En el capítulo uno hicimos referencia a los distintos modelos de identificación de género elaborados por Hoschschild (2008). Uno de ellos, respondía a aquellas mujeres que cuestionan el mandato tradicional de género y se consideran de igual a igual con los varones respecto, entre otras cosas, del trabajo. Es posible reconocer en las jóvenes del grupo este modelo de identificación.

Las jóvenes comparten la idea de que la mujer, respecto del trabajo, ocupa el mismo lugar que el varón: puede hacer las mismas cosas, puede aspirar a los mismos objetivos, puede percibir los mismos ingresos. Sin embargo, ellas asumen que las condiciones laborales plantean obstáculos para las mujeres en función de los prejuicios y mandatos que arrastra la historia en relación a lo femenino, lo que cuestionan enfáticamente. “No son verdad todos esos mitos que se dicen de que la mujer es el sexo débil. A lo largo de la historia la mujer ha hecho muchas cosas y no siempre se reconocen”, nos decía Dolores. Así, se comparte la idea de la importancia del trabajo para todas las personas, varones y mujeres. Ellas sostienen que la mujer está socialmente relegada a las tareas del hogar, pero que, poco a poco, eso se ha ido revirtiendo. Incluso, sostienen que las mujeres pueden hacer lo mismo que los varones, pero que, sin embargo, no todas lo hacen. Las mujeres que eligen quedarse en el hogar, formar una familia y depender de sus maridos, se valoran poco a sí mismas.

Bueno, algo que veo mal es esas mujeres que dicen “yo me caso, tengo a mi hijo y mi marido me mantiene, yo no voy a trabajar”. No. ¿Por qué es así? Vos decidiste tener a tu hijo, criarlo y después salí a trabajar. ¿Por qué tu marido te va a mantener? Empezá a trabajar por vos. Si el día de mañana yo me caso y llego a tener un hijo, yo no me voy a dejar mantener por alguien. No, porque yo no soy así. No me gusta depender de otra persona, por más que sea mi pareja (...) Mirá, de todas mis amigas, la única que está trabajando soy yo. Y la que siempre está con todas las pilas (“hoy nos reunimos, hacemos tal cosa”) o la que tiene más posibilidades, siempre soy yo. Una está embarazada, otra dejó de estudiar, otra estaba trabajando, renunció y se fue. Entonces es como que yo veo a mi alrededor y digo “uau, mirá qué bueno lo que hago yo”. Después pienso, “estas son taradas, porque no aprovecharon nada”. La chica que está embarazada, terminó el curso conmigo. Terminó la secundaria y dijo que no quería trabajar. Decidió que quería ser mantenida por la pareja. Para mí está equivocada. Yo le dije varias veces... “hiciste un curso que te costó y ahora no trabajás. Vos no te valorás nada” (Flavia, 20 años, Fundación)

En este sentido, ellas se sienten mujeres valiosas y diferentes del resto por la fuerza y perseverancia con las que sostienen sus convicciones. Para chicas con trayectorias de profesionalización, las mujeres que dependen de sus maridos “no sirven”. En cambio, ellas sí: comparten la impresión de sí mismas como mujeres que toman decisiones, que tienen fuerza de voluntad para perseguir sus metas y que siempre han “salido adelante” a pesar de las vicisitudes a las que tuvieron que enfrentarse. Tanto Karina, como Ana, comentan que poseen un carácter activo, independiente y fuerte, que las hace tomar decisiones por sí mismas:

Con la experiencia que tuve, de estar tantos años sola, es como que yo me manejo sola, ¿entendés? Aparte yo soy muy de... no soy de salir corriendo a decirle a papá y mamá lo que tengo que hacer, la decisión que tengo que tomar. En mi casa, las decisiones, las tomo yo (...) Porque soy muy activa, aparte, siempre voy para adelante (Karina, 32 años, Taller)

En ese sentido, siempre fui yo de elegir. En el tema estudio, o como quiero que sean las cosas en el trabajo, a qué quiero llegar, siempre fui yo sola (...) Porque no parezco de 21 años, no solo por mi físico sino por mi carácter, la forma de hablar, como llevo las cosas, como me tomo todo, la responsabilidad, mi madurez (...) Por ahí tiene que ver con todo lo que pasé... pero yo sé que si uno lucha, puede conseguir las cosas. Nada es totalmente imposible si uno lucha. Yo creo que ésa es una de mis virtudes, que a pesar de que se me den muy mal las cosas, a veces caigo, pero después salgo, sigo adelante (Ana, 21 años, Fundación)

Las jóvenes de este grupo manifiestan cierta conciencia de las condiciones injustas que les tocan a las mujeres en el mundo laboral. Eso las hace evaluar sus decisiones estratégicamente asumiendo las dificultades particulares a las que se enfrentan las mujeres. Una de las principales cuestiones que aparecen en sus relatos es la decisión de priorizar el proyecto laboral por sobre el educativo; o en todo caso, continuar un proyecto de estudio siempre y cuando se ajuste a su plan de carrera profesional. Se asume que la capacitación no es garantía en sí misma de una inserción laboral, y menos en el caso de las mujeres. Las jóvenes parecen reconocer el problema con el que cuentan a la hora de hacer valer sus credenciales educativas, cuestión que se ha abordado en el primer capítulo (Miranda, 2009; Sendón, 2013). De este modo, ellas comprenden que el proyecto de estudio debe responder al laboral, aunque estratégicamente.

Lo mismo ocurre con el proyecto de familia y la maternidad. La posibilidad de construir una carrera laboral ascendente, se torna en sus discursos y vivencias incompatible con el proyecto de ser madre. Así, en varias de las chicas se manifiesta explícitamente el deseo de postergar o renunciar a este proyecto. Incluso, en ocasiones las chicas se refieren a sí mismas como “un varón más”, un compañero más” y poco identificadas con el “ser mujer” impuesto desde el imaginario.

-¿Vos te sentís diferente a otras chicas de tu edad o de tu generación?

-Sí, a full... no es por decir “soy la mejor del mundo”, pero me gusta trabajar y esforzarme para tener lo mío. No me gusta depender de nadie. Mi novio trabaja bien pero yo jamás creo que le voy a decir “me gusta esta remera, ¿me comprás?”, no me gusta. Me gusta tener mis cosas, valerme por mi misma...

-Y si él te dice “no quiero que trabajes, quiero bancarte...”

- No
- ¿No lo aceptarías?
- No
- ¿Trabajarías siempre? ¿Incluso si tuvieras hijos?
- Sí, totalmente, pero igual hijos no quiero tener...
- ¿No querés tener hijos?
- Por, por eso, porque quiero trabajar (Corina, 27 años, Taller)

Por su parte, en aquellas que ya son madres en este grupo, se percibe una posición de escisión entre el mundo laboral y el mundo doméstico: según ellas, los “problemas familiares” deben quedar “de la puerta del trabajo para afuera”. En esos problemas se encuentran, por ejemplo, la organización domestica cuando se tienen hijos o cuando se debe cuidar a hermanitos chicos. Ser conscientes de esa escisión, no solamente se refiere al trabajo, sino también a la formación misma. Dolores, madre de dos niños, refiere a este tema del siguiente modo:

- *Cómo hacías con el tema de tus hijos ¿podías venir con ellos, los podías traer?*
- *No sé si los podía traer, no pregunté, supongo que no. Igual, yo no los hubiese traído. No corresponde, porque acá me estoy formando. No podría traerlos y aprender al mismo tiempo (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)*

Aquí se percibe una adhesión a la consigna que prima en el mundo laboral contemporáneo, que requiere un entrenamiento referido a la organización y resolución de los conflictos privados por fuera del trabajo - para que éste no se vea afectado-. La importancia de mostrarse como trabajadoras de “lastre cero”, como refiere Hochschild (1997), es un elemento priorizado en cierta dinámica laboral actual, sobre todo en empleos vinculados a los servicios. De acuerdo a la misma autora, dichos empleos involucran un trabajo emocional, dispuesto a generar bienestar en el/la cliente, pero que, al mismo tiempo, se prescribe como una exigencia para el trabajador/a. La disposición al servicio y a la provisión permanente de cuidados involucra, para los/as trabajadores, un trabajo de instrumentalización respecto de las propias emociones (Hochschild, 2008). Las jóvenes madres del grupo adhieren a esta perspectiva, porque ser trabajadoras siempre dispuestas y con capacidad reflexiva y resolutiva les permite mayores posibilidades frente a otras mujeres trabajadoras para acceder a un empleo y sostenerlo.

Romina: ser considerada una mujer “rara”

Romina tiene 20 años, es hija única y vive con la madre. Su padre falleció del corazón en el 2011. Su madre es grande, tiene 60 años y en la actualidad cobra la pensión de su marido. Toda su vida se dedicó a la costura. En este momento, Romina estudia en la Universidad de Morón la Licenciatura en Ciencias Políticas. Luego de secundario estudio en un Instituto de Formación Docente, en el que salió seleccionada para una beca para seguir la licenciatura. Previamente asistió a un secundario general, con orientación en arte. Antes de terminar el secundario, Romina comienza a trabajar como ayudante en una panadería. Cuando comienza el profesorado, comienza a dar clases de apoyo escolar en su casa, como actividad por su cuenta, y de mayor rendimiento

económico en el empleo previo. Sigue en la actualidad con esa actividad, pero sin embargo, su deseo mayor es poderse dedicar a la mecánica. Siempre le gustó el oficio: su padre trabajó en una fábrica de motos y le interesó esa actividad desde chica.

-Yo siempre quise estudiar esto

¿Y Lo que ya sabías de antes, te lo había enseñado tu viejo?

-No, mi vida, yo aprendí mirando. Él no me enseñó nada. No quería que me acercara ni si quiera

-¿Por qué no quería?

-Porque yo soy mujer... Pero a mí no me importa. Ya me conocen como soy de loca. Yo sé de electricidad, de albañilería, de plomería. A mí siempre me gustó desde muy chica estas cosas.

Desde que terminó el curso de mecánica básica Romina arregla motos en su casa, además de dar clases de apoyo escolar. Principalmente arregla motos de sus amigas y parientes mujeres que confían en ella. Le gustaría ampliarse en ese sentido, aunque también le gustaría un trabajo en relación de dependencia, vinculado a la mecánica último lo ve difícil, por la discriminación hacia la mujer.

-Yo sé que lamentablemente no tengo un futuro con esto. Porque empezar sola es muy difícil. Que a una la pongan en un taller siendo mujer es muy difícil, y más sin experiencia...

-Bueno, tenes la experiencia de trabajar por tu cuenta.

-Sí pero te subestiman. Es como que: "sos mujer. ¿Qué venis a hacer acá?". Me han dicho de afuera, gente que conozco que dicen que me vengo a levantar gente acá al curso. Y bueno, eso fue lo peor. (...) A mí siempre me dijeron: "sos rara". Pero no soy rara, soy normal. Soy una mujer normal, no tengo nada de raro. Hacer cosas de hombres, jugar con juguetes de hombres, no necesariamente a una lo va a convertir... y no tengo problemas con la gente que lo sea, no necesariamente una va a ser lesbiana, o que va a... tonterías.

Romina, al igual que las chicas del grupo, comparte un discurso de género cuestionador de los mandatos instituidos vinculados a la división sexual del trabajo. No obstante, atribuye cierto grado de responsabilidad a las mismas mujeres, que reproducen esos discursos y no los enfrentan desde la acción. La posición de la mujer es para ella siempre demasiado pasiva.

-Todo depende de la posición que tome la mujer, de la postura. Si una toma una postura pasiva, y deja que todo se lo hagan, lamentablemente va a ser una ameba y no va a aprender nada. Yo estoy en contra de la mujer dependiente, porque la mujer puede ser autosuficiente tranquilamente, no en todo necesita depender.

-¿Vos decis que la culpa la tiene la mujer de que eso pase?

-Yo creo que sí. En muchos casos la mujer toma un rol muy pasivo. Los hombres manejan mucho y hacen que la mujer se sienta más apartada. Pero si la mujer no lucha contra eso, no va a ganar nunca.

-¿Vos cómo te imaginas el día de mañana con una pareja, si tenes hijos?

-Hijos no me imagino.

A diferencia de las mujeres, en el caso de los varones sus identificaciones de género no cuestionan ni critican la división sexual del trabajo. Si bien ninguno se autopercibe como machista o conservador –y en la situación de entrevista prefieren argumentar desde un lugar de enunciación “políticamente correcto”-, la indagación en profundidad respecto de estos temas muestra una percepción de sí mismos

más cerca del discurso tradicional de género. Es decir: se perciben como varones que en la familia actual, o el día de mañana cuando la conformen, tendrán la responsabilidad por la provisión. De hecho, su aspiración a profesionalizarse y crecer en la carrera laboral entra en perfecta sintonía con este mandato que aspiran a cumplir. El empleo extra-doméstico es su prioridad y su eje de organización vital. Se piensan mucho más como proveedores, que en su rol dentro del hogar y como padres activos en la crianza. Incluso, se asume que los cambios sociales que afectaron este esquema tradicional de la división sexual del trabajo ocasionaron problemas en las familias y su vinculación. Así lo expresa Alejandro:

Estaría bueno que sea así, ¿no? Que la mujer pueda criar a sus hijos en la casa, y el varón sea el que traiga la comida todos los días. Pero en la sociedad que estamos viviendo no se da. Entonces, ahí está la raíz de todo. La madre trabaja, el padre trabaja y cuando vuelven... al hijo lo cría un tercero (...) Y yo pienso que en realidad lo ideal sería uno tener un buen sustento, y que puedas mantener a la mujer, y que la mujer se ocupe de la casa. (Alejandro, 25 años, Fundación)

En algunos casos, los varones no manifiestan este discurso tan explícitamente, pero señalan que aún es un discurso compartido entre los varones. En otros casos, el discurso no se asume como tradicional, pero se insiste en la idea de que ellos son protectores y quieren cuidar de sus mujeres. La protección, por supuesto, involucra la provisión económica. Así lo expresa David.

Yo soy un tipo protector con mi pareja. Si fuera por mí, y si ella lo desea, que estudie toda la vida y yo siempre le daría una mano con lo que sea, para que siga estudiando, creciendo, si no quiere laburar que no labore. Por ahí eso es un pensamiento machista, me entiendes, o no. Es una mezcla (David, 22 años, Escuelita)

Un aspecto compartido por todos es la idea de que el mercado de empleo está dividido naturalmente. Existen empleos que naturalmente están dirigidos a mujeres, y otros a varones. Esta división se encuentra asociada a las costumbres, pero también a atribuciones físicas, como la fuerza. El discurso es significativamente presente entre los varones que cursaron mecánica de motos en la escuelita. El hecho de contar con compañeras mujeres fue de lo más disruptivo y no se comparte la decisión institucional.

¿Por qué pensás que están divididos los trabajos de hombres y los trabajos de mujeres?

- Es una cuestión natural

- ¿Por qué?

- Y yo que sé... en las tiendas va cualquiera, una mujer y se lleva bien con la mujer, el hombre también se va a llevar bien con una mujer; y por ahí si va un hombre, por ahí no se lleva bien con la mujer, y el hombre sí...

-La mujer se lleva bien con la mujer y el varón con el varón...

-Sí, se entienden más... (Alan 18 años Taller)

-¿Por qué pensás que no hay más mujeres en el curso de motos?

-Y porque no se deben animar muchas, pero aparte el de mecánica es un trabajo medio pesado para una mujer. No es una cosa fácil digamos. Es otra cosa. Para mí, yo pienso desde mi punto de vista, la mujer tiene que trabajar de otras cosas. Puede trabajar de muchas cosas mejores. (...) Sí, o sea, algo de este programa fracasó porque chicas no hay. Entonces, como que esa es la pregunta. Fracasa por el tema de que no se están orientando a una mujer que hace algo de manualidad, algo más práctico. Es algo que tiene que hacer fuerza, que tiene andar toda engrasada. A una mujer mucho no le gusta estar sucia. Por eso, más vale que va a fracasar (Alejandro, 25 años, Escuelita)

Así, entre los varones, la división sexual del trabajo y su reflejo en el mercado de empleo, en el cual las mujeres realizan determinadas actividades y no otras, lo mismo que los varones, es algo natural para los chicos de este grupo. Incluso, en algunos se manifiesta la percepción de que un curso de formación profesional típicamente masculino, como en el caso de la mecánica, es motor para sentirse “más varón”. Entre otras cosas, porque permite incorporar un lenguaje que entre pares es conveniente saber manejar, para no ser considerado un extraño o un diferente. Si Romina, cursando mecánica, era catalogada como “rara”, David, cursa mecánica precisamente para no ser considerado un “bicho raro” y estar mejor plantado en lo que él considera “la utilidad del hombre”.

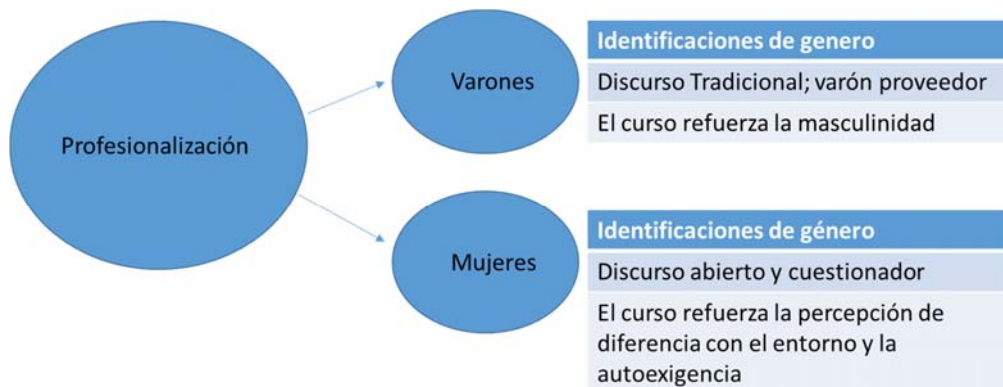
Yo me sentía un bicho raro en las típicas charlas de hombres... viste que tienen que ver con la mecánica, porque yo era como un inútil. Pero... ahora pienso que puedo cortar, que puedo poner partes, que para mi criterio puede servir... y eso está bueno.

Estás mejor plantado en este rubro de la mecánica...

Si, obvio. O mejor plantado en lo que es la utilidad del hombre, particularmente, porque es importante. (David, 22 años, Escuelita)

Así, en el grupo de trayectorias de profesionalización, varones y mujeres no comparten una misma percepción respecto del imaginario instituido en torno a la división sexual del trabajo y el rol de varones y mujeres frente al empleo extra-doméstico. Construir una trayectoria de profesionalización se vincula, en el caso de las chicas, a un recorrido biográfico cuestionador y disruptivo respecto de los mandatos de género. Por el contrario, entre los varones, se vincula al cumplimiento, aunque sea en parte, del mandato a ser proveedores y protectores de sus compañeras mujeres. Estos elementos diferenciados entre los varones y las mujeres se grafican a continuación.

Gráfico 11: Identificaciones de género en las trayectorias de profesionalización



Fuente: elaboración propia en base al material de entrevistas

5.2.5. Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de profesionalización

Como se ha dejado entrever a lo largo del análisis de este grupo, la experiencia de asistir a un dispositivo u otro, plantea ciertas particularidades entre los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización. Si bien todos ellos resaltan que la experiencia de formación les permitió adquirir aprendizajes técnicos y actitudinales para vincularse mejor con el empleo, las instituciones, con sus lógicas de intervención particulares, ofrecen a los y las jóvenes de este grupo diferentes recursos.

En el caso de la Fundación, además de la oportunidad de verse vinculados a un empleo formal (se recordará que esa es una de las particularidades de dicho dispositivo y, de hecho, los 8 jóvenes con empleos formales al momento de la entrevista habían asistido a la Fundación), los y las jóvenes resaltan el hecho de haber aprendido el código del mundo laboral, a saberse desenvolver y “venderse” como trabajadores y trabajadoras. El aprendizaje en la Fundación no se vincula, en este sentido, a la adquisición de un contenido formal y técnico asociado a un oficio. Se valoran, principalmente, los aprendizajes asociados al “saber ser trabajador” (Spinosa y Otero, 2008), como así también al manejo y planificación de la propia biografía. Estos “aprendizajes biográficos” (Alheit y Dausien, 2008), resultan una condición de la construcción de trayectorias en tanto permiten al sujeto: la organización reflexiva de las propias experiencias de vida, la posibilidad de darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, desarrollar capacidades de comunicación, de relación con el contexto social y de conducción

de la acción. Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización que exige la permanente reflexividad del sujeto. La Fundación realiza un esfuerzo en explicitar estas cuestiones, y los y las jóvenes que asistieron a su formación parecen captarlas muy bien. Tanto es así que se percibe una adhesión sin cuestionamientos a los discursos institucionales: los y las entrevistadas hablan de “competencias”, “ser trabajadores de calidad”, “construirse una propia carrera profesional” y “buscar la mejora continua”.

Ellos te preparan para que no falles, para que no te sientas vulnerable, sino que todo lo contrario. Para que te sientas más fuerte, más seguro, con confianza (...) porque uno puede tener la formación de cualquier formación, pero si uno no siente confianza, no se siente seguro de hacerlo, es lo mismo que nada. Eso es lo que siempre se decía, todos somos iguales pero siempre uno tiene que marcar los roles, él es tu jefe, vos sos el trabajador, hablale con confianza con seguridad, para que vea que vos estás seguro de lo que querés hacer... y así ellos también te aseguran a vos tu trabajo (Dardo, 25 años, Fundación)

Los aprendizajes adquiridos en la Fundación cargan a los y las jóvenes de discursos que legitiman las exigencias contemporáneas del mercado laboral capitalista. No obstante, varones y mujeres no se apropiaron de esos discursos críticamente, sino que los incorporan instrumentalmente, reconociendo en ellos una utilidad para habitar el mercado de trabajo formal. Como hemos planteado en el capítulo dos, los dispositivos generan procesos de subjetivación vinculados a la socialización laboral (Bates, 1991, Skeggs, 1997). Los y las jóvenes aprenden a comportarse, mostrarse e identificarse con los requerimientos laborales de los empleos en los que se desenvuelven⁴⁵. Hemos dicho que este proceso de subjetivación es también de género: varones y mujeres aprenden a manejar sus identificaciones respecto de los mandatos de género de un modo acorde a las exigencias del mercado laboral. Esto es particularmente visible en el caso de las chicas de este grupo, que aun mostrando un discurso cuestionador de género, aceptan las reglas exigentes del mercado de trabajo, volviéndose más autoexigentes consigo mismas. Hablar y mostrarse en coherencia con los argumentos requeridos en el mundo laboral los vuelven trabajadores más competitivos y ajustados a las exigencias actuales.

⁴⁵Un punto interesante es cómo perciben haber aprendido los y las jóvenes en la Fundación, que se vincula con las metodologías empleadas por la institución, desarrollado en el capítulo cuatro. Así lo cuenta Mía:

- ¿Aprendían a través de juegos? ¿Como cuál, a ver?

- Por ejemplo, a ver, no se si me acuerdo. Uno era “consigan un papel que tiene tal cosa”, o sea, y nos teníamos que ir, o sea, dando vueltas en el mismo, en la misma aula, tratar de conseguir algo, algo así era. Y bueno, cuando la capacitadora dijo: “necesito 5 chicos acá al lado mío”. En realidad antes de que diga eso, ella dijo: “no dejen de hacer tal cosa hasta que yo les diga” ella no es que dijo: “eh, dejen de hacer lo que están haciendo”, dijo: “necesito 5 personas acá”. Y fueron dos nada más. Y nos marcó que no fuimos. O sea, que tenías que prestar atención a la necesidad que surgía... En el sentido de que un jefe te dice “hacé esto” y viene otro y te dice “hacé otra cosa”, no es que hagas solamente lo que te dijo el primero, sino que hagas también lo que te dijo el segundo. O los juegos... por ejemplo, una vez nos dieron cierta actividad y la teníamos que hacer en 30 minutos. Y nos teníamos que nosotros organizar, ahí era trabajo en grupo, organizar, y apenas esté terminado, o como puedas, ponerlo en la otra mesa. Y nos pasó que varios teníamos terminado lo que nos pidieron y no los pusimos en la otra mesa, y al no ponerlo en la otra mesa no contaba. Y uno tenía que decir: “bueno, los pongo, falta algo, que se yo” o sea, faltaba organización. O sea, estaban bueno esos juegos. (...) Y si, la verdad es que aprendí un montón y me re sirvió. Lo tengo re en cuenta y agradezco, porque gracias a ellos conseguí el trabajo. Pero lo que tienen, son repetitivos. De siempre marcar, marcar, marcar. Siempre lo mismo. Claro. (Mía, 21 años, Fundación).

-Aprendés a chamuyar

- ¿A chamuyar?

- Si

- ¿Sentís eso?

- Si, sí. Pero no sé si mentir, agrandar un poco las cosas, "venderse" ¿o no? Porque te la tenés que creer, tenés que decir: "yo quiero este trabajo, yo quiero este puesto, yo quiero..." Es más de creértela (Mía, 21 años, Fundación)

Hay que señalar que en ciertas trayectorias la intervención de la Fundación resulta en un cambio muy importante en la trayectoria laboral. A partir de un empleo formal, los y las jóvenes pueden comenzar a planificar su independencia, la conformación de una familia, la adquisición de bienes materiales y su progreso económico en general. Esto ocurre en mayor medida cuando el empleo habilita una movilidad en la carrera interna, que permite el mejoramiento salarial, mayor responsabilidad y prestigio dentro de la empresa.

Francisco: de cursante a capacitador

Francisco tiene 25 años y es oriundo de Olavarría. Su familia está compuesta por su padre, su madre (ambos con primaria completa) y cinco hermanos. Se mudaron a la Ciudad de Buenos Aires cuando él era chico, por falta de trabajo, y residieron varios años en un hotel. El padre trabajó 10 años como carpintero de barcos, hasta que lo despidieron. Con la indemnización, compró un departamento en el que pudieron mudarse.

Francisco terminó el secundario el mismo año que curso en la Fundación gastronomía. Le interesaba oficio, el sector de actividad y la posibilidad de insertarse laboralmente. Cuando terminó su formación, entró a trabajar a un hotel (previamente, durante sus años de estudiantes, había hecho changas de albañilería con su papá).

Su actual mujer y madre de su hijo Elías, es Carolina, compañera de la Fundación. Luego de tres años de trabajar en el hotel, comienza a sentir la necesidad de un cambio. Se pone en contacto con la Fundación y desde allí le ofrecen un trabajo de encargado en una radio. Allí estuvo 2 años, pero también después necesitó un cambio porque el horario (de tarde) hacía que no pudiese ver a su mujer e hijo. Ellos ya se habían ido a vivir juntos cuando nació el bebé. Desde la Fundación se enteraron de su deseo de cambiar de trabajo y uno de los capacitadores, Gerente de bebidas y alimentos de otro hotel, lo convocó para un puesto de encargado de cocina, al que aceptó.

Actualmente trabaja en el hotel de encargado de servicio, que es lo que más le gusta, con un sueldo alto. Él se ofreció a dar capacitación en servicio a compañeros camareros y le fue muy bien. A raíz de esa actividad, le ofrecieron ser capacitador en hoteles de la cadena en Usuahia. Además, la misma Fundación lo convocó a capacitarse como capacitador. Su expectativa ahora es dedicarse a la capacitación, continuar creciendo en el hotel y seguir formándose. Su formación también la continuó con cursos de gastronomía y barman.

Ahora bien, es interesante señalar que la mayoría de las chicas que cursó en la Fundación, se percibió que los trabajos, a los cuales habían podido acceder luego del curso, presentaban algunos problemas. Por un lado, exigían jornadas largas (a veces sin un horario fijo de finalización), sobrecarga de tareas, cambios de turnos sin avisos previos y un alto grado de disponibilidad. Además, entre las trabajadoras en el rubro gastronómico, se recibe menor paga que sus compañeros varones ante las mismas tareas. En general, las jóvenes se sienten menos beneficiadas que sus compañeros y, más de una vez, que se

los prefiere a ellos. Sin embargo, las jóvenes manifiestan (reproduciendo los discursos que circulan en la Fundación) que eso no debe convertirse en un obstáculo. Ante esa discriminación, ellas saben comportarse con seguridad y carácter para “hacerse un lugar”.

A mis compañeras, a veces no las tratan bien. Pero yo creo que parte más que nada de la actitud de uno. De cómo enfrentás las situaciones. A mí, hasta el momento, no me han menospreciado, ni nada. Yo, por lo menos, tengo un carácter bastante fuerte (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

De alguna manera, las chicas del grupo que asistieron a la Fundación sienten que deben “masculinizarse” para poder sostenerse en el territorio laboral al que han entrado. En los trabajos a los que acceden se presentan obstáculos por el hecho de ser mujeres y es gracias a su carácter que pueden enfrentarlos. Ellas buscan reflejar una imagen de sí mismas como trabajadoras de calidad, que, en términos prácticos, las lleva a acercarse a sus compañeros varones y a moverse como un “hombrecito más”:

- Puede ser que prefieran varones...Pero que una mujer haga un trabajo de un hombre, depende qué trabajo sea, va a depender de la mujer.

- ¿Pero de qué va a depender?

- Y de la voluntad que le pongas. Es eso. Nadie te va a regalar nada.

- ¿Y vos te llevás bien con los varones?

- Si, re-bien. Soy un hombrecito más (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Sin embargo, la oportunidad de acceso a un empleo formal no se condice con la obtención de un salario en igualdad de condiciones que sus pares varones. Sí se evidencia una ruptura en las tendencias de segregación horizontal: las chicas logran insertarse en empleos que se encuentran asociados al mundo masculino (como en el caso de la gastronomía). Pero esto lo hacen a costa de endurecer su carácter, “comportarse como hombrecitos” y aceptar pagas menores que los varones. El abordaje igualitario (que borra las diferencias de género a partir de la lógica de mercado) tiene como consecuencia que las comprometidas se exijan a sí mismas como trabajadoras que no tienen compromisos más allá del ámbito laboral y que no presentan obstáculos o responsabilidades familiares en sus carreras profesionales.

En el caso de aquellos y aquellas que cursaron en el Taller, y a diferencia de los participantes de la Fundación, si bien se muestra un cambio de empleo, la ocupación al momento de la entrevista es el empleo informal, en algunos casos en condición de subocupación. Los aspectos valorados de la capacitación no corresponden al aprendizaje del oficio en sí, sino que están orientados al “clima de cursada”, “calidez de los docentes”, “la unión entre compañeros”. La experiencia de grupo es fuertemente valorada y resulta un aprendizaje significativo. El particular impulso a generar proyectos colectivos es aspecto señalado como recurso entre los y las cursantes del Taller. Como hemos mencionado, la institución promueve los microemprendimientos, que en el caso de Corina, por ejemplo, significan su

fuentes de empleo actual (se desenvuelve en un emprendimiento de elaboración de alimentos, que fue apoyado por el Taller).

Por su parte, en otros casos, los aprendizajes en el Taller se asocian con una mayor claridad respecto de la trayectoria laboral. El grupo de trayectorias de profesionalización que asiste al Taller, encuentra en la institución la formación en un oficio específico, que pasa a ser percibido como elemento identitario relevante.

Hoy me fui a una entrevista para soldar con otra máquina que yo no la probé nunca. Probé unas, las que había acá y en otros lados, pero ahí me dieron la entrevista para otra máquina para soldar. Y yo le fui sincero y le dije "Mira, yo no sé usar esa máquina. Pero vos me das dos semanas y yo te prometo que le agarro la mano de pie a cabeza", porque me gusta el oficio, porque lo siento mío el oficio. ¿Me entendés? Y eso, todo, se lo debo al Taller, porque sin eso, capaz que... no tenés estudio, pibe, no tenés un oficio, no la remas con nada. Claro, yo quiero conseguir un trabajo para soldar y quedarme ahí toda la vida, que me jubile. (Sebastián 19 años Taller)

No obstante, varones y mujeres no dejan de ver que la institución podría ofrecer más aprendizajes, como así también oportunidades concretas de trabajo. Por su parte, la lógica de diferenciación de varones y mujeres que caracteriza al Taller es cuestionada por las mujeres, como en el caso de Karina una de las cursantes de este grupo. Ella no está de acuerdo con la separación por sexo. Incluso, quiso inscribirse a un curso destinado a los varones y se lo prohibieron. Karina percibe que en el Taller "son re-machistas", y que está dirigido a "gente que es más tradicional":

Yo me acuerdo cuando no me dejaron hacer el curso de soldadura "Oh... al final, no tenemos derecho, ¿por qué no lo podemos hacer...!" Se los dije, "¿por qué?, ¿por qué nos tienen que sacar?, ¿porque somos mujeres?" Sí, me re enoje

- ¿Y qué te dijeron?

- Y que no, que no se podía, como que era un trabajo para hombres. Y no es tanto para hombres, porque yo que viví todo este tiempo sola, imagináte, yo si tengo que hacer algo en mi casa... ¿tengo que llamar a un hombre para que me lo haga?... pero tranquilamente lo podría haber aprendido (Karina, 32 años, computación, Taller)

Sin embargo, también reconoce que en los cursos se le da una importancia significativa a la formación en derechos de las mujeres: "todo el tiempo se tocaba ese tema, como que ellas decían, "no, nosotras no somos trapos de piso de nadie, nosotras tenemos nuestros derechos". En este sentido, a pesar de su desacuerdo con la diferenciación de cursos, ella reconoce que gracias al apoyo ofrecido a las mujeres, en más de una oportunidad pudo asistir con su hijo.

Al igual que en el Taller, en el caso de la Escuelita la formación no habilita de forma inmediata la posibilidad de acercarse a un empleo formal. Por un lado, como sucede en el Taller, los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización consideran escasos y básicos los aprendizajes técnicos. Resultan así cursos introductorios, que no abundan en horas de práctica y ejercitación.

Este curso tiene un defecto. Le falta práctica, faltan elementos, faltan motores, faltan tipos de motores, cosas que lamentablemente no hay. La práctica la vamos a tener viendo videos. No tenemos los elementos y el tiempo. Porque en un año, y en realidad son 6 meses, es muy comprimido. Normalmente son dos años. (Romina, 20 años, Escuelita)

Por otro lado, los y las jóvenes valoran que el curso se dicte en las instalaciones de una empresa y bajo el convenio con una cámara empresaria, porque eso habilita lo que Claudia Jacinto (2009) llama transferencia de “capital institucional” a los y las jóvenes. No obstante ello, las posibilidades posteriores de inserción en la empresa o en talleres mecánicos de las inmediaciones de la misma fueron escasas entre los cursantes (y más aún en el caso de Romina, como ya explicitamos). Asimismo, el apoyo dado para la generación de emprendimientos a través del ofrecimiento de subsidios, también se cuestiona entre los cursantes, porque se lo considera insuficiente: el dinero y el apoyo técnico no promueven la generación de estos proyectos.

-Busqué como 3 o 4 meses y nada... en los talleres, en todos lados, en internet, y no, nunca tuve suerte...

-¿Y qué tipo de trabajos estabas buscando?

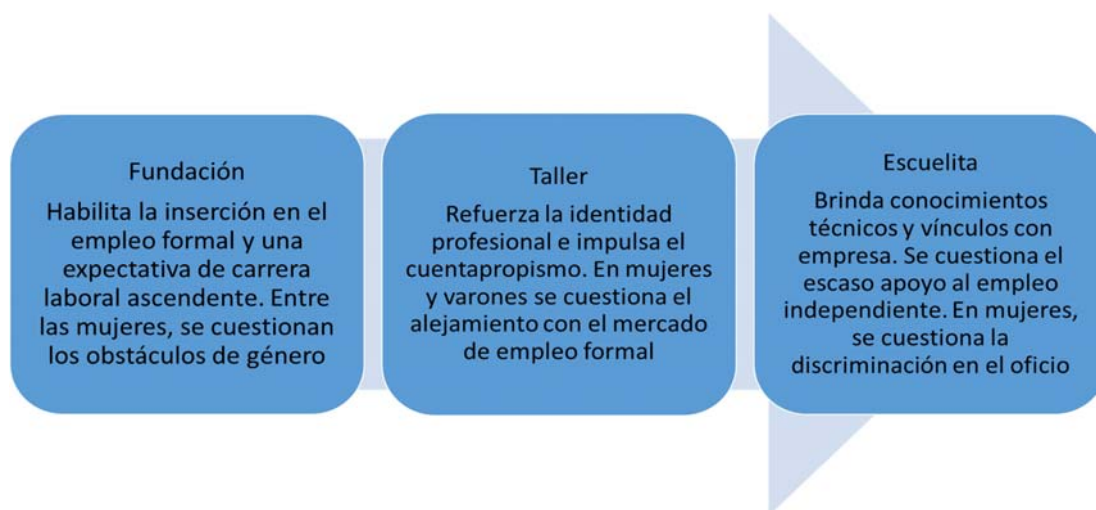
-Y algo referido a esto, a la mecánica. Más que nada un taller, y también tareas administrativas. Todo, de todo, pero no había nada. Mucha competencia, y está todo muy reducido. Como que no hay mucho...

¿-Y ese subsidio no te interesa como para que te ayude un poco con este emprendimiento?

-Claro, pero es un subsidio que no sirve. Es algo que te puede servir puntualmente, y más si te asocias con otro. Pero si vos querés hacer algo independiente... más difícil. Son muchos pasos a seguir, que capaz después vos todo el esfuerzo que hiciste... o sea, vos pusiste un local, todo, herramientas, todo tenés, y después van y te desaprueban el proyecto, entonces te da medio bajón (Alejandro, 25 años, Escuelita)

A modo de síntesis, se presenta el siguiente gráfico comparativo, que muestra las mediaciones institucionales de acuerdo a cada uno de los dispositivos.

Gráfico 12: Trayectorias de profesionalización: recursos adquiridos en cada uno de los dispositivos



Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

5.3. Trayectorias de acumulación

Dentro de las trayectorias de acumulación hemos agrupado a 18 de los/as jóvenes entrevistados/as (9 mujeres y 9 varones), de los cuales 2 asistieron a la Escuelita, 6 asistieron al Taller y 10 a la Fundación (ver anexo del capítulo). Como veremos, la que prima en sus relatos biográficos es la esfera educativa: son jóvenes que dan un valor central al estudio en sus vidas, que se encuentra por sobre las otras esferas laboral y familiar. Desde esa prioridad, el curso de formación se busca como estrategia de acumulación de saberes y oportunidades en pos de una inserción laboral. La inserción laboral es necesaria para sostener el proyecto educativo. Así, el sentido dado a la formación como acumulación, se comprende en el marco de la búsqueda de “probar” y “sumar” conocimientos y saberes ante la necesidad de obtener un empleo; y también como la decisión más clara e instrumental de, efectivamente, a partir de la formación, lograr una inserción laboral para solventar la actividad de mayor importancia (sea lo que se define como la propia vocación o algún otro interés).

Varones y mujeres de este grupo comparten el hecho de que sus recorridos educativos se realizaron de forma continua, sin interrupciones y gracias al apoyo recibido por sus familias, que también otorgan relevancia a los estudios como vía de inclusión y movilidad social. Sus recorridos laborales no fueron tan continuos y acumulativos; no obstante, aunque la mayoría contaba con experiencia laboral antes de la participación en los cursos. Claramente, la expectativa biográfica es la carrera educativa, en el futuro inmediato.

Las identificaciones de género, entre varones y mujeres, se perciben similares. En ambos casos se muestra cierta apertura y cuestionamiento al mandato tradicional de género, como así también a la división sexual del trabajo. Entre los varones, esta apertura implica en ocasiones sentirse diferente al resto del entorno masculino. Sin embargo en ambos, aunque principalmente en las mujeres, cuando se elabora una imagen de sí mismas a futuro, el papel más tradicional de género se hace presente. De todos modos, las chicas perciben esa imagen alejada en el tiempo.

Por las características de este grupo y los sentidos dados a la formación, el vínculo con las instituciones educativas es diferentes de acuerdo al centro al que asistieron. En la mayoría, puede evidenciarse un cambio en la trayectoria laboral luego del paso por la formación (referido a un cambio de empleo y movilidad a la formalidad). En el subgrupo que asistió a la Fundación, en tanto dicha institución habilita la inserción en el empleo formal, ello deriva en la modificación de la trayectoria laboral (en algunos/as jóvenes esto supone el paso de la inactividad a la actividad). No obstante, varones y mujeres del subgrupo cuestionan las condiciones laborales de esos empleos obtenidos porque, en algunos casos,

les impiden continuar los estudios. Por su parte, el subgrupo que asistió al Taller, valora la posibilidad de obtener una certificación que se suma en el curriculum, y el desarrollo de emprendimientos propios. En el subgrupo que asistió a la Escuelita, la formación también es valorada. Pero al igual que en el Taller, el nivel técnico de los cursos resulta básico y se cuestiona la utilidad real de ese saber para la inserción laboral que se imagina instrumentalmente. En estas dos últimas instituciones la movilidad a la formalidad ocurre en menor medida que entre aquellos/as jóvenes que participaron de la Fundación.

Respecto a las características del grupo de varones y mujeres que conforman las trayectorias de acumulación, cabe señalar que se trata de un grupo que en su mayoría logró terminar sus estudios secundarios (14 chicos/as de 20). Si bien comenzaron sus recorridos laborales a edades tempranas, muestran en su mayoría, una trayectoria laboral con intermitencias entre la inactividad y la ocupación, siempre en el sector informal. Actualmente, un grupo numeroso continúa estudios superiores (8/18), y también un grupo importante (8/18) se encuentra ocupado en el mercado laboral formal. Respecto a sus padres, la gran mayoría 11/18 no cuenta con los estudios secundarios. Vale señalar también que en este grupo, varones y mujeres, en su mayoría, residen con su familia de origen. Un dato importante: 15 de los/as jóvenes de este grupo tienen 23 años o menos, siendo el grupo que concentra en mayor medida a los y las chicas con edades menores.

5.3.1. Apoyo y mandato familiar: carrera laboral y educativa

El grupo de trayectorias de acumulación cuenta con una experiencia laboral significativa al momento de inscribirse en los cursos de capacitación. Un grupo de ellos/s (4 jóvenes) nunca había trabajado y había transcurrido los años previos a la formación en la inactividad, durante la etapa de estudio secundario. Otro grupo sí contaba con una trayectoria laboral y habían tenido entre 1 y 4 empleos previos al curso en el ámbito informal. Generalmente, aunque hay excepciones, los trabajos fueron de corta duración, puntuales y se habían realizado con el objetivo de obtener dinero para los propios gastos. En este sentido, los empleos a los que accedieron no fueron valorados como instancias de aprendizaje ni se constituyeron, a medida que pasaba el tiempo, en una tarea central en sus vidas.

Lo que distingue al grupo de trayectorias de acumulación, como dijimos, es que tienen intenciones de continuar los estudios. Por eso mismo, antes de caracterizar las trayectorias laborales del grupo, queremos describir sus experiencias escolares, que muestran continuidad y un visible apoyo y estímulo familiar. Una particularidad de este grupo es que la mayoría (14 de los chicos y chicas) logró completar los estudios secundarios. Y en los otros 4 casos, los y las jóvenes adeudan solo algunas materias. Es

decir, que lograron cursar el secundario hasta el último año. Para el grupo de trayectorias de acumulación, el hecho de haber podido completar el secundario se debe al gran estímulo y apoyo familiar. La impronta familiar resulta un aspecto importante en la dinámica de sus trayectorias educativas.

-Mi mamá quería que yo terminara la secundaria. Yo tuve intención de dejar en noveno, porque no me interesaba en ese momento, pero mi mamá: "no, vos vas a terminar la secundaria" (...) Mi mamá es re exigente conmigo, no sé si tiene miedo a que me equivoque como se equivocó ella o algo así (...)

-¿Y nunca repetiste?

-No, me llevé materias nada más, pero nunca repetí. Me mataban en mi casa si llegaba a repetir (Rocío, 27 años, Taller)

Es de destacar que 11 de los 18 chicos y chicas de este grupo se caracterizan por provenir de hogares con un capital educativo bajo. En este sentido, en los relatos de los/as jóvenes se evidencia una fuerte aspiración familiar a que ellos/as completen el secundario y superen las condiciones sociales de sus padres. En los discursos de los y las jóvenes se deja entrever que los padres buscaron brindar más oportunidades a sus hijos y esto es muy valorado por ellos/as, al mismo tiempo en que se torna una fuerte exigencia.

El apoyo de mi familia es fundamental, tanto como para terminar la secundaria, como para empezar la universidad, como para cualquier idea que yo tenía, el apoyo de ellos fue para todo. Y fue importante el apoyo también para ir a la Fundación, porque yo tenía por ahí amigos que me miraban a veces salir de traje, con el uniforme, es raro, pero no me importaba y tenía el apoyo de mi familia constantemente (Marcos, 18 años, Fundación)

Así como Marcos obtuvo apoyo de su familia para asistir a la Fundación y "bancarse" el hecho de tener que ir con uniforme, resultándole a él eso disruptivo respecto de su entorno, Candela también resalta el apoyo de su madre, que con su trabajo de empleada doméstica y residiendo en una villa de la zona sur de la capital, de igual modo pudo permitirle sostener la escuela sin la necesidad de tener que salir a trabajar. A pesar del esfuerzo y la continuidad de los estudios, los y las jóvenes de este grupo son críticos respecto de la escuela. Sus discursos se asemejan a los del grupo anterior: se comparte que escuela brinda una formación mediocre, de poca exigencia y no abarca contenidos referidos al trabajo.

Candela: Todo muy lindo, pero la escuela no ayuda

Nosotros somos como una familia...somos todos paraguayos. Mi mamá de muy joven vino de Paraguay acá a la Argentina, con mi papá, estuvieron 16 años, se separaron, mi papá desapareció y lo único que nos dejó mi papá fue la casa -yo vivo en una villa-. La que nos cuidó y nos mantuvo toda la vida fue mi mamá. Mi mamá siempre me metió mucho en la cabeza que es estudio es lo único que tengo yo para salir de este. Yo me mantuve toda mi vida desde muy joven diciendo eso. A mí nunca me gustó estudiar tampoco, nunca fui una persona que se saca sobresaliente, siempre fui regular hasta llegar al bien. Pero siempre me propuse salir de acá y dije "voy a estudiar toda mi vida", ahora docencia, quiero ser también profesora de geografía. Estuve siempre alejada de donde yo vivo, siempre estuve en otros lugares, mis amistades son de otros lugares, mi tiempo, si salgo, lo paso en otros lugares, nunca fue ahí. Como que yo veo las chicas de mi edad ya con hijos, con familia, apenas terminaron la secundaria y no me gustaría que me pase eso, así que no. Me re duele ver a las chicas tan chicas que están embarazadas, con la familia, y no tener ninguna estabilidad porque viven con los padres (Candela, 20 años, Fundación)

Candela tiene 20 años, vive con su mamá, que trabaja como empleada de limpieza, la pareja de su mamá, que trabaja como repositor en un supermercado, y sus dos hermanos. Como se menciona en la cita, Candela y su familia viven en una villa. En la entrevista, Candela habla del deseo de la madre de que sus hijos puedan tener una vida mejor. En este sentido, ni bien terminó el secundario comenzó el profesorado de nivel inicial. En un momento su deseo era estudiar medicina, pero afirma que la escuela no prepara para estudios universitarios. Candela también se inscribe en la Fundación, para tener otra alternativa de estudio y certificado. Cuenta que el aprendizaje más importante adquirido en la Fundación está vinculado a conocer otro mundo diferente al que la rodea.

Siempre me puse a pensar, buen si no hubiese hecho la Fundación por alguna huevada o porque no lo quería hacer, no hubiese aprendido todo lo que aprendí, no hubiese conocido lo que conocí, desde compañeros, amigos hasta los que es el catering.

Cuando termina la formación en la Fundación, Candela empezó a trabajar en eventos de catering de forma personal. Valora esa experiencia porque le permitió juntar dinero para solventarse en ese tiempo, mientras duró el trabajo, aunque admite que no le gustaba el hecho de trabajar muchas horas y por poca paga. También ingresó, por un período corto, como ayudante en un local de ropa. Candela en este momento se encuentra desocupada, y buscando activamente trabajo para poder continuar con los estudios. Reflexiona sobre sus imposibilidades para conseguir un empleo, que se asocian a su falta de experiencia, a su nacionalidad, al lugar donde reside. Asimismo, otorga importancia a la poca preparación que ofrece la escuela secundaria, que no forma para el trabajo, pero tampoco para la Universidad.

Yo no salí con las herramientas para afrontar una carrera universitaria. Yo veo la gente que sale del secundario, bueno, por lo menos del colegio, todo muy lindo pero no te ayuda, yo estaba hablando con todos los compañeros, ninguno pudo entrar a una universidad. Todos hicieron el CBC a medias, terminaron dejando, bueno alguno que otro está con familia, pero no lo pudieron afrontar, consiguieron trabajo y lo dejaron, y bueno, la mayoría terminó como yo en el terciario. El terciario acompaña más a los chicos. La modalidad no está lejos de la secundaria, y lo que es una carrera universitaria es un golpe...

Por eso, estos jóvenes aspiran a tender redes de contacto y ampliar sus posibles oportunidades laborales sumando diferentes estrategias que incluye la formación laboral. La totalidad de los y las jóvenes de este grupo aspira a continuar sus estudios. La formación, entonces, es un posible recurso, ya que se debe trabajar para solventarlos.

Yo quería terminar la secundaria y tener por lo menos una experiencia en algo, porque se consigue trabajo más fácil con experiencia... me agarró la locura de hacer todo en un año... cada certificado o diploma que tengas es importante (...) Mi familia me decía "no, mejor dedícate a la escuela y después más adelante trabajás"... Pero yo quería probar, por ahí me gustaba y seguía, así que bueno, me anoté (Cecilia, 19 años, Taller)

Es de destacar que los y las jóvenes que habían tenido experiencia laboral mencionan que sus familias lo desaconsejaban. Sin embargo, todos/as cuentan con experiencia laboral, incluso cuando se menciona que los empleos ocupaban el tiempo libre y que cuando se requería mayor dedicación al estudio, el trabajo se interrumpía. Los y las jóvenes del grupo mantienen sus trabajos solo a condición de que esa situación resulte agradable y mientras esa experiencia resulte gratificante en términos monetarios y vivenciales.

Así, las trayectorias laborales anteriores a la formación de este grupo de jóvenes se construyen acompañando el proyecto educativo. En efecto, en algunos casos, la formación se realiza durante la etapa última del secundario. Eso implicó esfuerzos por ser dos actividades con mucha carga horaria. Pero el hecho de estar haciendo “muchas cosas”, al grupo de trayectorias de acumulación, les agrada.

La gente que me pregunte: "¿y vos qué estás haciendo?", "y yo estoy trabajando, estoy estudiando y haciendo un curso aparte", "eh ¿cómo hacés? tenés mucha energía" (Adrián, 20 años, Fundación)

Cabe señalar que, un tiempo después del paso por la formación, los y las jóvenes de este grupo, en su mayoría, muestran un cambio en su trayectoria: 12 son los que luego del curso obtienen empleos formales (la mayoría de ellos participó de la Fundación). Es destacable que en 9 jóvenes de este grupo se evidencia cambio de la inactividad o desocupación a la ocupación. En el gráfico a continuación se muestra las características de éstas movilidades en el período inmediatamente posterior al paso por la formación (tres meses después).

Tabla 6: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de acumulación (tiempo inmediatamente posterior)

Movilidad laboral inmediatamente posterior		Acumulación
Cambio de situación	De inactividad a ocupación formal	5
	De inactividad a ocupación informal	3
	De desocupación a ocupación formal	1
	De desocupación a ocupación informal	0
	De inactividad a desocupación	0
Cambio de empleo	De ocupación informal a ocupación formal	6
	De ocupación informal a ocupación informal	3
Mismo empleo	Misma ocupación informal	0
	Misma ocupación formal	0
Misma situación	Inactividad	0
	Desocupación	0
Total		18

Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

Si bien es significativa la activación que producen los cursos, también se destacan las dificultades que se les presentaron a los y las jóvenes de este grupo para sostener sus empleos formales. Comienzan a

trabajar con muchas expectativas que se les esfuman rápidamente. En el caso particular de Luciana, que asistió a la Fundación, la imposibilidad de mantener el empleo se debió lisa y llanamente a su condición de mujer. Como la cafetería a la que había accedido prefería contratar un varón, ella se quedó sin su oportunidad laboral:

Yo entré ahí, pero después me dijeron que necesitaban un hombre. Así que trabajé un mes. Yo pensé que estaba todo bien... pero después no.... Me puse re mal. Además porque mis papás me decían "cuidá el trabajo, te está haciendo bien". Y bueno, después fue como un balde de agua fría (...) Mi mamá me decía "mirá al final vos fuiste ahí para estudiar y para conseguir un trabajo y mirá lo que pasó"... Estaba enojada, no me gustó lo que pasó. Fue una mezcla de cosas y terminé enojada con la Fundación... Después se me pasó. Igual, el lugar donde trabajé fue excelente, aunque fue un mes, fue un buen equipo de trabajo, un buen lugar (Luciana, 20 años, Fundación)

Lo cierto también es que en la Fundación se busca que los y las egresados/as se dediquen full time al trabajo y eso pone en tensión el proyecto educativo previamente delineado. Para dar respuesta a la demanda laboral, como vimos en el capítulo cuatro, la Fundación exige ese compromiso con el trabajo, que para este grupo, en algunos casos es un requerimiento que "hace ruido".

- Si, ellos tienen una...priorizan el trabajo

- ¿Cómo lo vivís vos eso? Porque vos tenés tan presente que querés estudiar ¿cómo vivís ese mensaje?

- Eh, hace un poco de ruido, no sé si difícil... pero igual se entiende, que ellos están más dedicados al trabajo. Yo, al unirme a la fundación lo acepté completamente desde el primer día que fui, porque ellos lo explicaron. Entiendo que le den esa prioridad al trabajo porque se dedican a eso, la fundación está creada para ayudar económicamente a los que quieren estudiar pero no tienen los medios... brindando trabajo de calidad, son buenos trabajos. Y eso es bueno, para el que lo necesita, está bueno. Pasa que, como te dije yo, es difícil conseguir trabajos como para estudiar y trabajar, es complicadísimo (Marcos, 18 años, Fundación)

5.3.2. Armarse para dar batalla: sentidos de la formación

Cuando se observa el sentido que se le da a la formación entre los y las jóvenes de este grupo, se reconoce que la búsqueda no se orienta a la formación en un oficio que les gusta y al cual se quieren dedicar. Tampoco hay claridad respecto de la idea de la construcción de una trayectoria acumulativa en el oficio en el que eligieron formarse. Por el contrario, lo que aparece es que varones y mujeres de este grupo se dirigen a la formación con la idea de "probar" y de "sumar" sin tener una percepción clara y definida, respecto de un proyecto ocupacional. No obstante, el rasgo distintivo de este grupo es que no centran su interés en un proyecto laboral definido, sino que la oportunidad de formación es "una más entre otras", que los y las jóvenes deciden "acumular" por si acaso.

Veremos que el sentido de acumulación puede leerse de dos maneras, aunque con muchos puntos es común. El primero de ellos, refiere a esa estrategia de acopio, que mencionábamos más arriba, de

certificados, recursos, conocimientos y oportunidades. El segundo de ellos, se orienta a una búsqueda estratégica e instrumental de una salida laboral (no se trata de sumar oportunidades potenciales, sino una oportunidad más concreta) para poder dedicarse a lo que verdaderamente les importa: su estudio o su vocación.

5.3.2.1. Acumular conexiones: “nunca sabés para que te puede servir”

El grupo de jóvenes con trayectorias de acumulación, una vez que finalizan el secundario, o cuando están a punto de finalizarlo, comprender que con el título secundario solamente no es suficiente. Son conscientes de las dificultades que podrían venir si no suman alguna formación, credencial o contacto en sus redes de relaciones. De lo que se trata es de tender “sogas” hacia distintos lados, y esperar en relación a cuál de ellas puede devenir en una conexión laboral. Los y las jóvenes se refieren a ello desde su noción de “recursos”. Se trata de adquirir recursos, que no se sabe para qué pueden servir, pero que estarán al alcance de la mano en el caso de que se los necesitara.

Yo me interesé, sabía que quería tener un trabajo, sabía que quería seguir estudiando y para seguir estudiando, para bancarme la carrera, tenía que tener un empleo y... si es un empleo en blanco y si es un buen empleo, mejor... quería tener algún recurso más para el día de mañana... (Mauricio, 19 años, Fundación)

De este modo, los y las jóvenes de este grupo le dan un sentido de acumulación al curso, porque permite adquirir saberes, experiencias y vínculos, a pesar de que no se sepa cuándo se van a utilizar ni para qué. No obstante, se comparte que es estratégico contar con dichos “recursos”. Marcos, por ejemplo, comprende que la formación en la Fundación es para él uno de estos recursos, pero también lo son otras experiencias de las que ha participado (en programas de la Universidad y la Municipalidad).

Marcos: Contar con recursos

Matías tiene 18 años, tiene secundario completo y estudia derecho en la UBA. Vive con su mamá y papá y tres hermanos. Su hermana terminó el secundario y estudió el magisterio. Sus otros hermanos también se encuentran estudiando. Matías resalta el apoyo al estudio que se respira en su familia.

Comenzó trabajando durante el secundario en una fábrica de vidrios, los fines de semana y los francos para contar con algo de independencia económica. Se dice un chico inquieto, siempre en la búsqueda de oportunidades. Desde los 13 años participa del programa Envión, de inclusión social y laboral para jóvenes, ejecutado por el Municipio de Avellaneda (distrito donde reside). Allí realizó actividades recreativas y luego actividades de formación profesional.

Marcos relata que toda su familia está vinculada a diferentes programas públicos. Sus padres trabajan actualmente en el programa Argentina Trabaja, la madre desde el Municipio de Avellaneda, y el padre en una cooperativa. La familia tiene militancia política, y él también fue parte del centro de estudiantes de su escuela.

Después de la experiencia en la fábrica de vidrios, Marcos tuvo varios trabajos, como albañil, y también, luego de cursar en la Fundación, como administrativo en una embotelladora de agua. Ese último trabajo lo obtuvo en el marco de una pasantía, por ser beneficiario del programa Envión, que duró 6 meses. Cabe señalar que al igual que a los otros programas, Marcos asiste a la Fundación para “no perderse la oportunidad” y sumar contactos y conexiones.

Rechazo algunos ofrecimientos laborales de la Fundación, por implicar muchas horas de trabajo en lugares alejados. Prioriza el estudio y su trabajo ideal es uno en blanco, que le permita estudiar. Habla de los “recursos” con los que cuenta en la Fundación, el Municipio, el Programa, la Universidad.

Son recursos que aprovecho, le das utilidad a los recursos que tenés, porque solo en este mundo no vas a llegar a nada (...) Todas estas cosas las veo como los recursos que yo tengo. Como es el Envión, la Fundación, la Facultad. Son como mis espacio digamos, que yo tengo para recurrir constantemente. Son espacios que yo me busqué para tener recursos. Me gusta tener recursos (Marcos, 18 años, Fundación)

Al mismo tiempo que en este grupo de trayectorias de acumulación se busca algún recurso para “sumar”, también se menciona haber ingresado a los cursos con “cero expectativas” y que asistir o no al curso “les daba lo mismo”. En algunos pocos casos se manifiesta la intención de acceder a un empleo, pero esa posibilidad significaba considerar que “si se daba bien y si no, no importaba”. Sin embargo, a medida que transcurría el curso, el grupo de jóvenes fue entusiasmándose. El reconocimiento de que la experiencia de capacitación fue más interesante de lo que se imaginaban, es una referencia compartida en el grupo.

En este sentido, puede observarse cómo lo aprendido en los cursos permite consolidar una disposición al trabajo, que acompaña también aprendizajes en otro orden. El curso no solo acerca a los y las jóvenes a la experiencia de trabajo, sino que además, los/as obliga a pensarse como trabajadores/as y con una carrera profesional por delante. Asimismo, los y las jóvenes refieren a que algunas situaciones de la cursada les permitieron vencer su timidez y aprender a expresarse y comportarse con más seguridad. Así, resaltan principalmente los aprendizajes adquiridos en este sentido: sentirse más confiados/as, menos tímidos/as, saber comunicarse, hablar y comportarse. Así se refieren Eugenia y Mauricio:

Cuando yo empecé era muy tímida ahí me re-ayudó como a abrirme más, a sacarme la timidez. (...) Antes me costaba muchísimo ponerme delante de los demás y ahora no. Me puedo relacionar más con las personas. Antes me pasaba que no me abría mucho a los demás, no sé, como que sentí más confianza para no guardarme más (...) Como que aprendés a hablar tranquilamente, a plantarte como individuo. (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

Sí... era gente del rubro, digamos, teníamos profesoras, profesores que habían sido Maitres o que habían trabajado en hotelería, que habían trabajado en restaurantes de alta categoría y que sabían del tema o que trabajaban en servicios de catering de eventos... (...) como que nos acortaron el camino en un montón de cosas. Cuando vos entrás a un empleo está el que tiene experiencia y te va enseñando un montón de cosas y de mañas, y eso lo teníamos en la capacitación; entonces llegás al empleo y es como si ya hubieras trabajado... sabés un montón de cosas, lo único que necesitás es un poco de práctica, después ya te sale solo... (Mauricio, 19 años, Fundación)

De algún modo, los cursos permiten a los y las jóvenes, volverse trabajadores. Los aprendizajes resaltados enfatizan en este aspecto: la experiencia les ayuda a saber comportarse como un trabajador, que requiere una posición muy distinta a las figuras de estudiante o de hijo. La capacitación otorga recursos para asumir un nuevo rol como trabajadores. Así, la cursada se valora por sobre todas las cosas en relación a la orientación socio-laboral que brinda.

5.3.2.2. Acumulación de oportunidades para el interés del presente: *“es que necesitás trabajar para hacer lo que querés”*

El hecho de necesitar trabajar para solventarse los estudios es un aspecto presente en algunos de los chicos y chicas de este grupo. Esto ocurre solo cuando se cuenta con algún interés o vocación ya definida. Entonces, el sentido de la formación para este sub-grupo específico se vuelve más instrumental y estratégico. Ya no se trata de probar, de sumar, sino de buscar una inserción laboral suficientemente acorde con el proyecto principal de estudio o vocacional.

Cuatro ejemplos pueden señalarse respecto a esta característica. Por un lado, se reconoce en la trayectoria de Lucas B. un interés muy marcado en continuar sus estudios superiores. La vinculación a la Escuelita tiene el interés de intentar una inserción laboral que le permita “pagarse los libros” del profesorado. Por otro lado, se identifica el caso de Máximo, que mientras cursaba en el Taller diferentes cursos vinculados al empleo cuentapropista y en el marco de la tarea laboral que venía realizando (albañil), se forma como músico y bailarín de folclore. Si poco interés muestra al relatar su trayectoria laboral en la entrevista, cuando llega la hora de hablar del folclore, Máximo no puede disimular su entusiasmo. Lo mismo ocurre con Romina, otra amante de la danza, y a quien, en todo su recorrido educativo y laboral, puede seguirse también su interés por el baile como actividad principal. Un caso similar es el de Rodolfo, con el dibujo. Vocación que le viene de niño y que hoy desarrolla como actividad placentera, mientras trabaja, gracias a la Fundación, en un empleo formal en el rubro de logística.

Cuando era chico yo lo acompañaba a mi papá, que hacía recorridos, íbamos con la camioneta. En una de esas, en una fábrica que visitamos, yo estaba aburrido, y me imagino que empecé a molestar. Y me regalaron unos marcadores muy copados, que venían en un envoltorio así brillante, como de metal. No sé por qué, pero me gustaron desde el momento que me los regalaron. Y empecé a dibujar, y mi mamá me dio un cuaderno para que sea “mi” cuaderno de dibujos. Ella los miraba, le encantaban. Yo dibujaba porque me gustaba, no es que lo hacía muy conscientemente, pero lo hacía todo el tiempo. Ese cuaderno todavía lo tengo. Y por eso después, ya más grande, busqué la manera de bancarme para poder seguir dibujando (Rodolfo, 20 años, Fundación)

Razón instrumental orientada a la vocación I: el relato de Lucas B.

Lucas tiene 23 años, vive con el padre. Sus padres están separados. Su madre vive con sus tres hermanas. Ambos padres y el mismo Lucas lograron terminar el secundario. Sus padres vinieron de Perú, muy humildes y fueron creciendo económicamente en la Argentina, a través del trabajo: su padre es electricista y gasista.

Lucas comenzó a trabajar a los 17 como lavacopas en un restaurante, para pagarse su viaje a Bariloche. Luego estuvo un tiempo ayudando a su padre, para luego ingresar como personal de cocina en una empresa de catering de clínicas y sanatorios; trabajo al que después renuncia. En ese tiempo, ya había comenzado el Profesorado de Matemática (en el que está becado por su promedio). Desde hace un año trabaja dando horas de apoyo escolar para chicos del secundario: ese es su actual trabajo.

Lucas B. decidió ingresar a la Escuelita como una oportunidad de aprendizaje y también como salida laboral para pagarse sus estudios.

Entré al curso para ver si me permite una salida laboral... Porque necesitaba plata para los cuadernos, para el estudio. Los libros y todo eso.

Razón instrumental orientada a la vocación II: el relato de Rocío

Rocío tiene 27 años y vive con su pareja y su hijo de dos años. Su padre y su madre no terminaron la secundaria. Tiene 4 hermanos por parte del padre, todos grandes y casados que no vivieron nunca con ella. Su familia de origen tiene un almacén en la casa y, además, el padre realiza changas. Rocío cuenta que de niña, en una época de crisis de la familia, ella y sus padres se quedaron sin vivienda y durmieron unos meses en el auto del padre. Luego, la situación económica fue mejorando y actualmente Rocío pudo terminar de construir una pieza para que vivan su marido y su hijo en el terreno de sus padres.

Rocío comenzó a trabajar a los 15 años en el almacén de su familia. Primero empezó ayudando los fines de semana, luego ya quedó como una empleada fija (trabajo que sostuvo durante más de diez años y que dejó cuando el almacén cerró por pérdidas).

Una vez que terminó el secundario, Rocío intentó presentarse al examen de ingreso a la Licenciatura en Coreografía en la Universidad Nacional de Arte, pero después se le complicó con su trabajo. Romina realizó estudios de danza y coreografía en una escuela en San Fernando desde que era chica. Periódicamente, realiza presentaciones de danza cuando la llaman y también participa de una compañía de baile desde hace varios años.

Rocío estudió en el Taller el curso de computación, con el fin de obtener un trabajo para poder desarrollar su vocación. Luego, con su profesora y una compañera abrió una escuela de danzas en Virreyes, emprendimiento que les cuesta sostener por razones económicas. Su proyecto apunta al baile, a consolidar su escuela y su compañía de danza y a iniciar su formación universitaria en ese campo. Da clases para niños en un instituto que alquila. No obstante, se considera desocupada, porque hoy en día le gustaría un trabajo en blanco para tener obre social y estar mejor económicamente. Su vocación sigue siendo el ballet y su rol de madre lo vincula a dicha vocación.

-No estoy disgustada, porque hoy en día lo que yo estoy haciendo me ayuda un montón. Tal vez me gustaría algo más. O sea, no tener que estar renegando del tema económico, a veces... no sé... yo soy joven, no soy una vieja. O sea, me gusta salir con mi familia, que a veces uno lo tiene que obviar por cuestiones de que no se puede. Pero después, sí estoy feliz con la familia que tengo, con la vida que llevo, me encanta. Me encanta porque hago lo que me gusta. Hasta ahora.

-¿Y dar clases te gusta? ¿Además de bailar? Son dos cosas distintas.

-Tal cual, son cosas distintas. Es... bueno, lo que me pasaba al principio. Yo me recibí y di clases un tiempo. Yo me recibí hace 11 años más o menos. En el 2002 me recibí yo. Cuando yo había arrancado, di un tiempo, pero es como que no me sentía conforme con lo que hacía. Yo quería bailar. Yo quería mostrarle de alguna manera al mundo lo que yo hacía, y es cierto, no era lo mismo. No es lo mismo mostrar que enseñar. Pero te digo, me fui adaptando, y bueno, ahí encontrás la vuelta del problema y terminas entendiendo que gracias a las clases vos podés bailar... y hacer lo que te encanta.

5.3.3. *Un medio para un fin: sentidos del trabajo*

En el grupo de trayectorias de acumulación, la posibilidad de haber contado con un fuerte apoyo (y exigencia) familiar para continuar los estudios, les permitió a los chicos y chicas vivenciarse como estudiantes por un período más extenso que en el caso del grupo de trayectorias de profesionalización (que por sus experiencias de vida salieron a buscar trabajo siendo adolescentes). Los cursos los/as ayudan a volverse trabajadores pero, paradójicamente, esto se acompaña de menos experiencia laboral acumulada.

En este marco, el trabajo no es percibido por ellos/as como una actividad central en la propia vida. En el grupo de trayectorias de acumulación se comparte la percepción de que el trabajo es una tarea necesaria, que debe ser realizada como posibilidad para concretar otros proyectos de importancia. Sin embargo, se cuestiona la idea de que el trabajo deba ocupar mucho tiempo:

Yo no pongo el trabajo en primer lugar, si ponés el trabajo en primer lugar es como que no vivís... La gente que trabaja mucho no vive, le quita tiempo a sus otros proyectos (Luciana, 20 años, Fundación)

Para el grupo de trayectorias de acumulación la oportunidad laboral es una actividad que permitirá realizar otro proyecto central. En este sentido, comparten una percepción de estar abiertos/as a cualquier oportunidad que surja. Esa incluye, entre otros aspectos, estar dispuestos/as a asumir cualquier condición laboral. Por ejemplo, una de las jóvenes menciona no tener inconvenientes de emplearse en el mercado informal si el trabajo la satisface en términos monetarios. Si bien esta joven cursó en la Fundación, que hace un particular esfuerzo en inculcar el valor de la formalidad en la ocupación, la joven no parece privilegiar una opción sobre la otra. Así lo menciona:

-Si tenés dos opciones: un trabajo "en negro" y uno "en blanco", ¿qué elegís?

-Y... en este momento yo entraría a trabajar en lo primero que me salga, si es que el trabajo está bueno, porque la verdad... En estos momentos, la verdad, priorizo el sueldo... igual si me surgen dos cosas voy a fijarme. (Vanessa, 20 años, Fundación)

De todos modos, cuando se define lo que se piensa y siente respecto del trabajo, se menciona el hecho de que permite la obtención monetaria. Esto posibilita la continuidad de estudios, como hemos mencionado, o también habilita un piso material para el desarrollo personal. Trabajo (para la remuneración) y desarrollo personal (para realizarse en la vocación y estudio) se piensan como

actividades separadas. Por eso también, se valoran negativamente las condiciones laborales de los empleos a los que han accedido porque precisamente esas condiciones son las que les impiden la complementariedad entre el trabajo y el estudio. Así lo refieren Adrián, Rodolfo y Rocío:

-¿Te gusta el trabajo?

- Es un trabajo que me gusta pero hay cuestiones que no, con las que no estoy de acuerdo, como por ejemplo la rotación de horarios, que no me gusta mucho (Adrián, 20 años, Fundación)

El trabajo para mí es una actividad para ganar plata. Ganar plata para algo en lo que te podés desarrollar. Pero por eso el trabajo no es necesariamente la actividad en la cual te pagan. Es como que el trabajo pasa por esas dos variables distintas, que pueden estar juntas o separadas. La remuneración, el desarrollo personal, digo. Podés encontrar una actividad que te guste, y en la cual te pagan. Pero también podés tener un laburo por el sueldo y hacer una actividad en la cual te desarrolles (Rodolfo, 20 años, Fundación)

Yo por ahora no pude conseguir un trabajo estable porque o los horarios no me dan con lo que es el profesorado y porque para mí también es importante el profesorado, pero también es el trabajo, y ahora que no estoy teniendo trabajo y no estoy teniendo ninguna base, ninguna plata, porque mi vieja tampoco me da, es como que ya sí o sí necesito trabajar de algo. Pero tampoco quiero dejar lo que es el terciario porque es un sacrificio (Rocío, 20 años, Fundación)

5.3.4. “El discurso de las abuelas no va más”: identificaciones de género

Varones y mujeres con trayectorias de acumulación presentan identificaciones de género similares. En ellos y ellas, se observa un discurso cuestionador respecto a los mandatos de género, como así también en relación a la división sexual del trabajo. Consideran que esas formas de pensar, como así también esas prácticas, quedaron en el “tiempo de las abuelas”, y ese discurso, “no va más”.

Yo soy tu novio, no soy tu dueño. Así que, andá y trabajá. Siempre fui así yo. Traté siempre de no ser tan machista. A mí papá lo escucho que le sale alguna que otra cosa machista y le digo “Eso suena muy feo. ¿Por qué tenés que hablar así?”. Los hombres siempre le van a criticar a la mujer cómo maneja; y papá también y cuando ve una mal maniobra de un auto dice: “seguramente era mujer”. Pero yo le digo: “¿y vos que sabes? La ves manejar y maneja mejor que los hombres”. La mujer hoy en día, puede hacer de todo (Gabriel, 20 años, Taller)

Cabe señalar que, a diferencia de los anteriores grupos, en éste, los varones se perciben un tanto diferentes a los hombres de su entorno. Su deseo de estudiar, formarse, y su decisión de no darle prioridad al trabajo, los vuelve (de acuerdo a su propia percepción) “diferentes”. De algún modo, el hecho de otorgar prioridad a una esfera que involucra un esfuerzo intelectual genera distancias con la valorización masculina del trabajo, sobre todo si éste involucra una actividad manual (Willis, 1998 [1977]). Esta diferenciación de género (lo intelectual para las chicas, lo manual para los chicos) se observa incluso en las estadísticas educativas, como vimos en el capítulo uno, que muestran una mayor presencia de mujeres en el nivel superior (Miranda y Corica, 2015). Así, los varones que deciden otorgar prioridad al estudio por sobre el trabajo y buscar ampliar su horizonte respecto del papel de género que circula en su entorno, deben hacerlo manifestándose diferentes respecto de sus pares.

Algo similar, que ya hemos mencionado, ocurre en el caso de los varones que cursan en la Fundación, porque para participar de los cursos, los/as jóvenes deben asistir uniformados (como se recordará de la descripción del capítulo cuatro). Ir de traje y “camisita” es algo disruptivo y extraño en los círculos masculinos en donde se mueven los jóvenes. No obstante, los varones con trayectorias de acumulación, portan la diferencia respecto de su entorno con cierto orgullo, como lo menciona Marcos:

- Yo entraba igual de uniforme no me importaba nada, la camisa y los zapatos. Pero sí, te miran, así, y te sentís diferente. O sea, en mi barrio no está tan impuesto eso de hacer cursos, estudiar en la facultad, es un barrio bastante cerrado, cuadrado digamos, diferente a otros barrios. No sé si diferente a otros barrios, pero pasa eso: que te miran, y en la sociedad, lo diferente es raro. Pero yo pienso que bueno, si a mí me gusta lo voy a vestir igual.

- ¿Vos lo sentiste en vos mismo, a veces, que te miraban así?

- Sí, mucho, más que nada en el barrio. Y capaz yo lo re cuento con orgullo, a mí no me importa. No es que no me importa el pensamiento de los demás, sino es que trato de separar los pensamientos positivos más hacia mí, y lo negativo lo dejo así de lado (Marcos, 19 años, Fundación)

Incluso esa percepción de extrañamiento respecto del entorno masculino es también reconocible en el ámbito laboral. Si en las trayectorias de profesionalización los varones precisamente buscaban en el curso una práctica confirmatoria de su masculinidad, los chicos de éste grupo relatan vivenciar todo lo contrario: el hecho de ser aceptados por el entorno en sus puestos de trabajo es para ellos el ejercicio de “impostar” un código masculino que no comparten del todo. Así lo relata de un modo explícito Rodolfo, que trabaja como empleado de logística en una empresa, rodeado de compañeros varones:

La verdad que nosotros somos todos varones, no hay ni una mujer. Y puede ser que se note. Yo ya me acostumbré, pero es como que el clima es más áspero, no sé. Hay mucho compañerismo, de hecho se organizan asados los fines de semana, y yo fui a algunos. Pero sí, de lo que se habla es de fútbol, de cosas así. Y cuando estamos en la carga del camión, es como un clásico el gritarle a una chica que pasa. Yo me doy cuenta que cambio un poco en el trabajo. Es como que cambiás un poco la forma de hablar, para ser uno más. Igualmente de cosas serias también se habla, de la familia. De mujeres se habla, pero así más en joda. Pero el ámbito es machista para mi gusto. Y eso lo veo sobre todo en los viejos, en los “gordos” como les decimos. Los más jóvenes no somos tan machistas.

¿En qué sentido?

Y no sé, por ejemplo... yo creo que los gordos no podrían aceptar una compañera mujer. Y yo no tendría ningún problema (...) Pasa un poco eso, te tenés que acomodar a tu grupo de amigos, y eso lleva a que a veces no te mostrás tal cual sos, por miedo a que no te acepten. Es como que si querés escaparte un poco de lo que hacen todos, superarte, hacer algo distinto, sentís de parte de los demás como un rechazo. Y puede ser que esto pase más entre hombres que hay como a veces una cosa más cerrada a hacer algo distinto. Por ahí entre las chicas pasa igual, no sé. Pero yo lo sentí. Incluso con los scouts. Ahí son muy machistas, un pensamiento cerrado, y yo tengo otra manera de pensar, y a veces choco con este otro pensamiento.

¿Y cómo es ese pensamiento?

Sabés cómo hay que ser... Esa cosa del macho, que toma la decisión, que se hace cargo, que es el responsable, que tiene esos valores. Pero que está todo muy basado en que es el hombre, y yo con eso no estoy tan de acuerdo (Rodolfo, 20 años, Fundación)

Cabe señalar que, a diferencia de los anteriores grupos, en el caso de los varones con trayectorias de acumulación que asistieron a la Escuelita, la propuesta de género no es resistida, sino bien vista. Sin embargo, en un mismo sentido que lo anterior, cuando se les pregunta por las posibilidades reales existentes para que las mujeres puedan insertarse como mecánicas, los varones descubren que la propuesta, tan innovadora para ellos, tiene el problema de que no logra ampliar las oportunidades reales del mercado de trabajo.

¿Vos sentís que las mujeres tienen posibilidades de dedicarse a tener un taller mecánico, o a reparar motos, o algo, si sos mujer?

Y de poder pueden, todo el mundo puede.

¿Pero vos pensas que hay una posibilidad real?

No, es que hay posibilidades reales. Pero por ahí, que se yo, en el tema de fuerza, se les complicaría un poco. Pero después, ¿cómo no van a poder?

¿Y no pensas un poco que se les haría difícil por ser mujeres?

Sabes que nunca se me pasó eso por la mente. Si, ahora que me pongo a pensar, es raro yo llevar una moto a un taller, y una chica este trabajando... es raro. O sea, aprender va a aprender. Ahora, el tema es si tiene posibilidad real de inserción. Y ahora que me pongo a pensar me parece que no, porque en un taller, por lo menos, no la puedo ver. Pero si vendiendo repuestos, o en una casa de repuestos. (Lucas B., 23 años, Escuelita)

Las mujeres, por su parte, ven con buenos ojos que la mujer se vincule a una experiencia laboral. Consideran que la mujer “también quiere lo suyo” y tiene el derecho a encontrar una fuente de reconocimiento y de ingresos propios a través del trabajo. En este sentido, comparten la percepción de que tanto la mujer como el varón deben trabajar en tanto tienen las mismas capacidades y condiciones. Sin embargo, esto es así, solo en la medida en que no se tengan hijos ni se haya formado una familia. La conformación de una familia es, para las chicas del grupo una bisagra en la vida de las mujeres: si se tienen hijos, la decisión de trabajar implica mayores responsabilidades. Como las mujeres deben encargarse de la casa, manifiestan su acuerdo con que el varón trabaje más:

Para mí el hombre tendría que trabajar más que la mujer porque, más allá de que la mujer trabaje, de repente llega a la casa y se pone a limpiar, a lavar la ropa, a hacer esas cosas; que si trabaja menos que el hombre tiene más tiempo de hacerlo y no termina tan cansada (Fernanda, 19 años, Fundación)

Entonces, ante la condición de la maternidad, las diferencias de género se vuelven más evidentes. Esas diferencias presentan más obstáculos para la mujer, al mismo tiempo que le exigen mayores responsabilidades. Tal como dice Cecilia, “las mujeres que tienen hijos no tienen las mismas posibilidades que la mujer que no tiene hijos, o que los varones. La mujer que tiene un hijo es como que tiene otra responsabilidad”. En este sentido, las jóvenes del grupo comparten una percepción general respecto a la igualdad entre mujeres y varones, pero cuando se pone en juego la condición de la maternidad, esa percepción se diluye y se asumen diferencias entre los géneros, que ellas consideran necesarias y naturales.

Al mismo tiempo que plantean la necesidad de que la mujer se dedique a su familia, sostienen que no es bueno “recibir las cosas de arriba”. En este sentido, se perciben mujeres diferentes a muchas otras de su entorno, que son “más quedadas”. Esto es destacable entre las chicas que asistieron al Taller, porque como dijo Cecilia, “muchas mujeres del barrio son amas de casas, o trabajan de empleadas domésticas, están siempre en la casa, no salen para trabajar en otra cosa”. Esto la lleva a referirse de un modo algo despectivo cuando habla de esas mujeres:

A mi me da ganas de meterles una piña (...) están cerradas de mente, yo no sé si pensaré bien... pero yo terminé mi colegio, tengo un trabajo, tengo una carrera, que la estoy empezando y la quiero agrandar. Puede ser que me equivoque, pero si me equivoco, me equivoco yo. No dependo de nadie (Rocío, 27 años, Taller).

Entre los varones, también a pesar de sus discursos igualitarios respecto de las diferencias de género, cuando se invoca la conformación de la propia familia en el futuro, también el discurso se vuelve más tradicional. No obstante, el proyecto de familia es algo para más adelante, se lo imagina para otra etapa de la vida.

¿Te ves ya juntándote con tu pareja?

Todavía no. Puede pasar que me quede a dormir unos días en la casa de ella, pero no me quiero juntar porque pasa que llega a ser un momento que digo “No, quiero estar solo, y quiero estar solo, y quiero estar solo”.

¿Con hijos te ves?

No, eso todavía no. Quiero tener mi bastante bien hecha para tener hijos.

(Gabriel, 20 años, Taller)

Estando embarazada ya ella, en un mundo paralelo digamos, saldría a trabajar yo, sacrificaría todo el trabajo, pero no la dejaría sola tampoco con un hijo. Ni tampoco sería dejar todo, pienso que trabajaría y que retomaría mis estudios más adelante

- Lo suspendés por un tiempo ¿Y si ella quisiera seguir trabajando la dejarías?

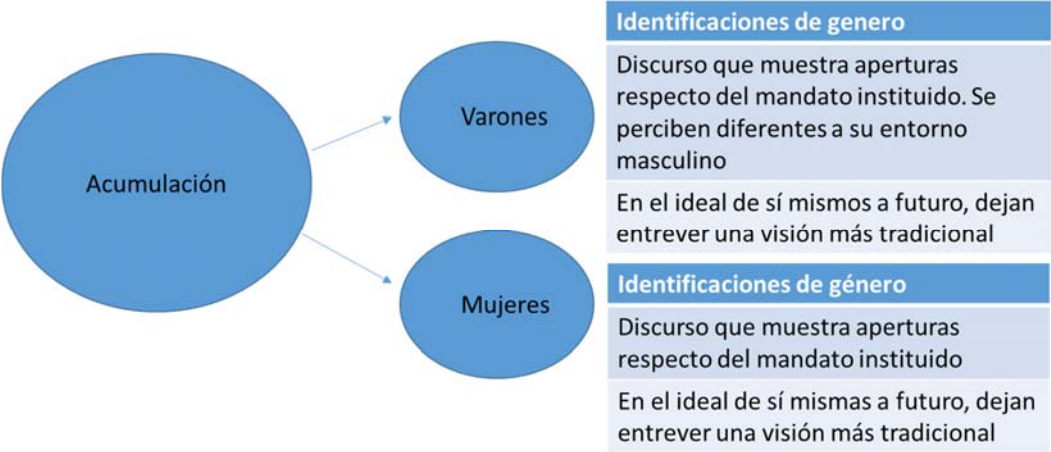
- Si, obvio, ella, estando embarazada la convencería de que no trabaje, digamos, no es que no la dejaría o no puede hacer lo que quiera, pero la convencería de que no trabaje. Pero estando con el chico, más chico chiquito digamos trabajaría yo, no la obligaría a eso de tener que trabajar (Marcos, 18 años, Fundación)

De todos modos, las reflexiones tanto de varones como de mujeres sobre estos temas no se manifiestan al modo de una convicción consolidada. No muestran una percepción sólida respecto al lugar de las mujeres en la sociedad en general y en torno a la experiencia laboral en particular. Esto se puede comprender a partir de que la conformación de la propia familia es una posibilidad todavía lejana entre ellas.

Pero todavía no me veo en el papel de madre. Soy muy chica todavía, así que...tuve muchas amistades que, mis mejores amigas que quedaron embarazadas muy jóvenes y como que es un sacrificio, tienen que abandonar cosas que quieren hacer en la vida y yo todavía tengo cosas que quiero conocer, que quiero

hacer y tener un hijo te lleva tiempo, hay que dedicar tiempo y como que tu vida pasa al segundo plano (...) Imaginate así, como soy, con un hijo...como que ya quiero terminar la carrera, estar en otro trabajo. Quiero terminar la carrera y después ser mamá (Luciana, 26 años, Taller)

Gráfico 13: Identificaciones de género en las trayectorias de acumulación



Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

5.3.5. *Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de acumulación*

Cuando se analizan las trayectorias laborales del grupo que le da un sentido de acumulación a los cursos, se observa que en todo los casos puede reconocerse que los recursos que adquieren los/as jóvenes se vinculan con la orientación para iniciar el proceso de acercarse a la experiencia de trabajo. A partir de la orientación socio-laboral que ofrecen las instituciones, los y las jóvenes reconocen como una ganancia el estímulo a volverse activos/as con información sobre el mundo laboral, directivas y consejos.

La intervención de la Fundación es experimentada y valorada de un modo similar a las trayectorias de profesionalización. Dentro de los aprendizajes y vivencias señaladas por todo el conjunto de egresados/as de la Fundación, puede reconocerse en primer lugar, la valoración positiva de la propuesta misma del curso: sus dinámicas, contenidos, docentes y, sobre todo, la posibilidad de insertarse en un empleo una vez que finaliza el curso. Asimismo, se valora ampliamente la posibilidad de planificar un proyecto ocupacional. Así lo refiere Eugenia:

-Es como que te hace pensar en más niveles. Me hizo pensar mucho más en lo que quiero, lo que quiero lograr.
-¿Antes no pensabas tanto?

-En realidad, no. Yo esperaba poder lograr la meta de poder empezar a estudiar, pero ahora es como que me abrió más la cuestión de que yo quiera pensar más en un futuro y no solamente ahora, sino, más adelante (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

El abordaje igualitario de la Fundación es valorado tanto por los varones como por las chicas. Si las exigencias en el mercado de trabajo son las mismas para todos, los cursos deben estar dirigidos por igual a mujeres y varones. Sin embargo, el abordaje de la Fundación es criticado por las mujeres cuando se mencionan las diferencias que existieron en las oportunidades laborales de ellas con respecto a las de sus compañeros. Asimismo, varias jóvenes mujeres relatan que, a pesar del tratamiento igualitario, en algunas ocasiones ciertos aspectos de las diferencias de género aparecieron y pudieron trabajarse. Esos aspectos son señalados como consejos muy útiles en la medida en que permitieron anticiparse a situaciones particulares que implican una resolución singular cuando se es mujer.

En realidad, ellos te hablaban de las cosas que te podían llegar a pasar, si alguien se te insinúa, te molesta o algo. Cómo no discriminarte vos mismo con los demás, sino de ir y hablarlo, charlarlo, no empezar a discutir ni a pelear, porque eso no llevaría a nada. (Eugenia, 19 años, Fundación)

No se habló del hecho de ser camarera o el hecho de ser mozo, qué diferencias hay o distintas posibilidades. Nos dimos cuenta después cuando empezamos a hacer las entrevistas porque hay muchos lugares que piden más mozos que camareras, hay muchos lugares que trabajan solo con hombres.... Fue algo que después vino como medio sorpresa. Y los chicos consiguieron trabajos mucho mejores. Les pagaban re bien y en lugares más elegantes. Todo lo que nos pintaban, en realidad fue para ellos... (Vanessa, 20 años, Fundación)

En este sentido, hay una cierta mención respecto a la distancia entre lo “que les pinta” la Fundación y la realidad laboral a la que acceden los y las jóvenes (no solo en términos de la desigualdad de género). Podemos observar que en las experiencias de los y las jóvenes de este grupo (a diferencia de las trayectorias de profesionalización), los discursos de la Fundación son puestos en tensión ante las situaciones de trabajo reales. Es posible suponer que esto es así en tanto estos jóvenes perciben al proyecto laboral como uno entre otros y, en definitiva, cuentan con el apoyo familiar que les permite mantenerse en la búsqueda mientras no consigan un empleo que las satisfaga.

Cabe señalar, de todos modos, que en el caso de los varones, el discurso meritocrático y empresarial parece más aceptado, como en el caso de Elián, que lo valora desde una profunda convicción: los recursos obtenidos son muy valorados, incluso cuando el acceso al empleo no se da inmediatamente. El curso en la Fundación, resulta para Elián el “as en la manga” para cuando sea preciso utilizarlo.

Cuando teníamos la clase de humanística, salías de la Fundación con otra, con otra... con otra mirada de las personas, te sentías, no sé... salías con más energía o con la frente en alto, sabiendo algo más que los otros (...) Aprendés que hay que arriesgarse, jugarse como a dar... como a brillar, algo así, parecido (...) Incluso habíamos tenido clases y equivocarse está dentro del concepto de aprender (...) Lo que muchas veces nos enseñaban en la Fundación, era a tener esa valentía, ese coraje de enfrentarse, no tener miedo. Por ejemplo, una de las cosas era que siempre, siempre, tenés que, primero, cumplir con los horarios, después tenés que siempre o demostrar que no te pasa algo negativo, que llegás al trabajo como

bajoneado, triste... como no demostrar que tenés algún problema. Porque esto es un trabajo y no es bueno transmitir tu aspecto negativo a tus compañeros. (Elián, 27 años, Fundación)

En el caso de los participantes del Taller, se resaltan los contenidos de la capacitación, como así también el modo de aprender (el apoyo y calidez de los docentes). A su vez, varios jóvenes critican del Taller lo siguiente: los cursos son básicos y no permiten perfeccionarse en el oficio que se está aprendiendo.

Sin embargo, el curso también les permite a los y las jóvenes reflexionar respecto de un presente, en el cual el proyecto aún está poco definido. Respecto a su abordaje de género, se percibe que la lógica institucional centrada en la estrategia de diferenciación no los interpela directamente.

Que separen los cursos tiene que ver con las necesidades. Un hombre mayormente tiene más necesidades de trabajar, tiene como más responsabilidad, entonces va a tomar el curso pensando en trabajar, yo creo que esa es la diferencia... porque no pasa lo mismo con las mujeres, que vienen al taller buscando otra cosa. No dicen "yo quiero trabajar." Al contrario, dicen "ay, vamos al taller, todas juntas, no hacemos nada... antes de andar en la calle vamos al taller que nos dan de comer" ¿entendés? (Rocío, 27 años, Taller)

Como vimos, el Taller destina una parte importante del curso a profundizar en los derechos del trabajador, las obligaciones del empleador y los beneficios asociados al empleo. Pero la realidad en la que se insertan los y las jóvenes es la del mercado informal, en donde no es posible contar con ninguno de estos derechos.

De mi parte, lo que yo veo mal es que ellos se dedicaron a enseñarnos que tenés que trabajar en blanco y todo eso y nos mandan a trabajar a un lugar en donde las condiciones no son las mismas... o sea vos tenés una opinión pero hacés otra cosa. En el Taller se llenaban la boca diciendo que teníamos que trabajar en blanco, la jubilación, la obra social y nos consiguieron un trabajo que no es blanco y que no hay posibilidad de que sea en blanco. No lo veo mal, pero sí como un error, porque si tanto hablaste... ¿entendés? Se los re agradezco al trabajo, no sabés cuánto, pero vos tenés una opinión que no se cumple en el lugar donde vos mandás. Yo sé que no todos los trabajos son iguales. Algunos entraron a trabajar en lugares en blanco, con condiciones totalmente buenas, pero no son todos los casos (Paola, 21 años, Taller)

En este sentido, consideran que el Taller habla de derechos y debería poder garantizarlos en sus ofertas de empleo. Esto es similar en el caso de la Escuelita, en donde los varones participantes, por momentos descreen de sus posibilidades efectivas para la inserción. No obstante, el mismo conocimiento adquirido permite generar mayor confianza para planificar la propia trayectoria, aspecto que se resalta en los discursos de los chicos.

-Y este con el curso de motos, ¿te gustaría dedicarte a eso?

-Es que es muy jodido. La salida laboral que puede tener o puede tener el hecho de ponerte un taller propio... porque abrir un taller sin experiencia, es jodido. Yo entré este año y no sabía equilibrar la moto, ni qué partes tenía ni nada. Y empecé armando el motor, y armando aprendí. Y ahora ya tengo más confianza en mí... (Mauro, 20 años, Escuelita)

A continuación, se presenta un gráfico sintético que muestra cómo las trayectorias de acumulación se vinculan de diferentes maneras con las instituciones apropiándose y también cuestionando las estrategias de intervención y saberes que de ellas reciben.

Gráfico 14: Trayectorias de acumulación: los recursos que se adquieren en cada uno de los dispositivos



Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

5.4 Trayectorias de socialización

Dentro de las trayectorias de socialización hemos agrupado a 19 de los/as jóvenes entrevistados/as (9 mujeres y 10 varones), de los cuales 10 asistieron al Taller, 8 a la escuelita y solo 1 mujer, a la Fundación (ver anexo del capítulo). Como veremos, lo que prima en sus relatos biográficos es la experiencia social que otorga el espacio de la formación, ya sea por los vínculos nuevos que ofrece, o también porque permite adquirir un espacio de vinculación, en un momento vital en que los y las jóvenes se sienten por fuera de las instituciones de inclusión tradicionales (la escuela y el trabajo), o dedicadas a la tarea específica de la maternidad. En este sentido, en el caso de las mujeres, que ya son madres, el curso de formación surge como una actividad a realizar con el fin de generar un espacio propio, que se integra a su rol maternal. Por su parte, en el caso de los varones, la participación en los dispositivos de formación deviene como una oportunidad de ampliar los vínculos institucionales, en un momento de malestar con el empleo con el que se cuenta, o de alejamiento del proyecto educativo y laboral.

Varones y mujeres de este grupo no otorgan centralidad al trabajo, y tanto para ellos como para ellas, el trabajo resulta una actividad vinculada a la obligación, el esfuerzo y el sacrificio. Esta percepción se vincula al modo en que valoran sus trayectorias laborales porque generalmente se señalan las malas experiencias que se han tenido, las malas condiciones laborales, las condiciones de insalubridad y desgaste físico, y sus diversas estrategias de resistencia ante estas experiencias.

En el caso de las mujeres, la esfera que se percibe como central en la propia vida es la familiar, teniéndose en cuenta que, en este grupo, todas las chicas son madres. Para ellas, la tarea principal de las mujeres es la crianza de sus hijos y sus actividades en el ámbito doméstico. No obstante, todas han debido trabajar por necesidad económica. Por eso, cuando se refieren a sus expectativas laborales, algunas mencionan la posibilidad de no trabajar, para poder criar a sus hijos, o emplearse pocas horas y conjugar el empleo extra-doméstico con el doméstico.

En el caso de los varones, tampoco es el trabajo la esfera principal, ni tampoco es el estudio. Son varones que se perciben a disgusto con las condiciones de trabajo que suelen encontrar en los empleos a los que generalmente acceden (albañilería, peones en diferentes negocios). Muestran que la intensidad de la vida es la actividad social: compartir con amigos, pertenecer a una banda de música, o a un grupo de pares que se reúne en la calle. El barrio ("los pibes") es la esfera que se resalta en sus discursos. No obstante, el trabajo es una actividad que efectivamente realizan, aunque desearían un trabajo independiente, con menos reglas, o que no implique malestar físico.

Varones y mujeres de este grupo presentan recorridos educativos en algunos casos discontinuados. En el caso de las mujeres, las interrupciones están asociadas a la maternidad o la necesidad de salir a trabajar. En los varones, estas interrupciones se vinculan a la entrada al mercado laboral, aunque también se sostiene que la escuela no es “un espacio para ellos” y que el estudio es una tarea que no les agrada. En otros casos, la trayectoria educativa se sostiene sin interrupciones, pero la culminación del secundario no significa para ellos y ellas un motor para continuar los estudios. En estos casos, luego del secundario no se continúa con otra formación superior.

Las identificaciones de género, entre varones y mujeres, se perciben similares. En ambos casos se muestra una adhesión al mandato tradicional de género, como así también a la división sexual del trabajo. Sin embargo, esto es más evidente entre las mujeres: entre ellas el discurso es explícito y marcado. Entre los varones, por su parte, se habla de la igualdad entre los géneros, sobre todo en relación a las tareas al interior del hogar. Pero cuando los chicos se imaginan como padres, entonces su imagen es la del proveedor. Ésta parece constituir una imagen idealizada en sus discursos y hasta difícil de lograr en la vida real. Cabe señalar, que entre los varones de este grupo, la conformación de una familia propia y el hecho de tener hijos se imagina como un proyecto para más adelante. Incluso, el único varón padre del grupo se lamenta por no cumplir “como corresponde” con su rol paterno. De este modo, los discursos de género de los varones configuran como un ideal el cumplimiento del papel tradicional de género como proveedores. Sin embargo, las condiciones laborales presentes contrastan con ese ideal (ya que tienen un vínculo intermitente e inestable con el trabajo) y el espacio principal donde afirman su masculinidad es el barrio, el grupo de pares, o la “calle”.

Por las características de este grupo y los sentidos dados a la formación, el vínculo con las instituciones educativas es diferentes de acuerdo al centro de formación al que asistieron. En la mayoría no se evidencia un cambio en la trayectoria laboral luego del paso por la formación (referido a un cambio de empleo y movilidad a la formalidad). Algunas chicas que se encontraban inactivas antes de la formación siguen en esa situación unos años después. Y en caso de los varones, las trayectorias laborales caracterizadas por su inestabilidad y condición de informalidad se mantienen también a lo largo del tiempo. No obstante, se reconocen algunos casos en donde el curso permite comenzar una actividad como cuentapropistas, un nuevo empleo, o también (en mayor medida), se retoman los estudios una vez finalizados los cursos. Se comparte entre los y las jóvenes que el principal “recurso” adquirido en los dispositivos se relaciona con la ampliación de las relaciones sociales con pares y con la institución, como así también el impulso dado al proyecto propio, ya sea educativo como laboral.

El subgrupo de los y las jóvenes que se vincularon con al Taller, comparten que dicha instancia les permitió reforzar la confianza en sí mismos e imaginar un proyecto a futuro. Valorán la oportunidad de

vincularse con un centro educativo (después de su paso frustrado por la escuela). No obstante, como hemos dicho, estos recursos no se plasman en un cambio concreto en sus trayectorias. Por su parte, el subgrupo de los y las jóvenes que se vincularon a la Escuelita, comparten que dicha formación permitió nuevos aprendizajes, a la vez que incentivó el proyecto de empleo independiente. Esto es mayormente visible entre los varones, porque en el caso de las mujeres, se señala que el curso no es un recurso que en términos concretos pueda facilitar la inserción laboral. Las chicas del curso “no se sienten mecánicas”, a pesar de que para ellas fue efectivamente un logro sostenerse y terminar el curso.

Respecto a las características del grupo de varones y mujeres que conforman las trayectorias de socialización, cabe señalar que se trata de un grupo que en su mayoría no logró terminar sus estudios secundarios (12 chicos/as de 20), que comenzó sus recorridos laborales a edades tempranas y que muestra, en su mayoría, una trayectoria laboral con amplia rotación laboral, e intermitencias entre la actividad y la ocupación, siempre en el sector informal. Actualmente, solo una minoría continúa estudios superiores, y también una minoría (2/19) se encuentra ocupado en el mercado laboral formal. La mayoría (14/19) se encuentra ocupado o subocupado en condiciones de informalidad. Respecto a sus padres, la gran mayoría (16/19) no cuenta con los estudios secundarios. Vale señalar también que en este grupo los varones residen en su mayoría con su familia de origen y las mujeres con su propia familia.

5.4.1. Intermitencia y desgano: carrera laboral y educativa

Cómo puede verse, los y las jóvenes de este grupo evidencian bajos capitales educativos de sus familias de origen y ausencia de protección social derivada del empleo formal. Estas limitaciones pueden reconocerse en sus relatos respecto del vínculo que establecieron con el trabajo en el pasado. Todos y todas habían tenido experiencia laboral en varios empleos, en el mercado laboral informal. En la mayor parte de los casos, esos empleos habían durado un tiempo limitado. Sin embargo, es de destacar que, en general, esa experiencia laboral pasada no se encuentra valorada positivamente. Los trabajos fueron realizados para ayudar económicamente a la familia en momentos de escasos ingresos o al precisar contar con dinero propio. Trabajar resultó una obligación ante el hecho de ser pobres y necesitar subsistir económicamente. Así lo relata Adriana:

-¿Cuál fue el motivo por el cual decidiste trabajar en ese tiempo?

-Y porque somos familias humildes entonces uno cuando es joven y quiere tener ciertas cosas hay que ir a laburar (...) Yo te digo, a los 8 años ya aprendí a cocinar, porque encima tenía que hacer fuego, porque la cocina de gas era para cuando llovía. Mi mamá trabajaba, mi papá trabajaba y yo tenía que cuidar a mi hermanito (Adriana, 29 años, Taller)

Puede reconocerse, asimismo, que los trabajos no fueron buscados intencionalmente, sino que surgieron –al igual que en el resto de los grupos analizados- por alguna ocasión circunstancial. Un/a amigo/a, un vecino o un familiar son los vínculos que permiten acercarse a una experiencia laboral. La decisión de trabajar no se toma previamente: aparece la oportunidad primero. Así relata su experiencia Jimena:

Un día vino una mina amiga de mi vecina y me dijo si quería cuidar a la nena porque ella tenía que trabajar, y bueno, fui... Y después lo de repartir volantes me salió porque la mamá de una amiga trabajaba en un supermercado chino, entonces nos dijo a la hija y a mí para repartir (Jimena, 20 años, costura, Taller)

El relato respecto de las experiencias en esos empleos previos incluyó situaciones de maltrato, malos sueldos, condiciones insalubres y una fuerte exigencia horaria. Prácticamente todos/as los/as jóvenes comenzaron a trabajar a una edad temprana y se desarrollaron en puestos laborales de baja calificación. En las entrevistas se relatan diferentes malas experiencias de trabajo, que, como en el caso de Lucas, se vinculan al hecho de ser jóvenes. Lucas es albañil y entró a los 18 años a trabajar en una obra de construcción, recomendado por su padre. Como establece en su relato, el hecho de ser joven y nuevo ingresante es visto como una oportunidad para que sus compañeros de trabajo lo tomen de “gato” (de ayudante sometido de acuerdo a su definición). Lucas comprende que el hecho de ser un trabajo para los “pinchados” (adictos) y “los que no estudian” predispone al maltrato de parte de compañeros y superiores. En el caso particular de Adriana, la valoración negativa del trabajo se asocia a una situación de abuso por parte del empleador:

-¿Los tratan igual a los jóvenes...?

- Y, depende... Yo por ejemplo empecé a trabajar y uno me quiso agarrar de “gato⁴⁶” y yo se la hice corta y a mí ya no me dice nada.

- ¿...?

- Digamos que él se quedaba parado y me decía “traé esto, traé lo otro”, viste. Y ese chabón tiene experiencia en ese laburo, está hace bastante, sabe lo que es y habrá visto este pendejo que recién entra. A mí me quería hacer laburar y el chabón ni me conoce. Y ahora no me dice nada.

-¿Por vos qué hiciste?

- Se la hice corta... es que si vos en una obra entraste de ayudante para cualquier cosa sos un pibe de la calle que está buscando laburo y querés plata porque andás pinchado y querés comprarte drogas. Entonces, “andá vos y hacé vos”, ¿entendés? Yo cuando entré todos pensaron que era una mala persona pero después fuimos hablando, fueron viéndome y ahora está todo bien. Pero la obra es así, es para el que no estudia (Lucas, 18 años, Taller)

Empecé cuidando dos nenas. Yo iba al colegio de noche y la mamá de ellas era la profesora de geografía. Y yo era una chica buenita, calladita. Y ella se ve que observaba y habrá pensado “esta es buena para que cuide a mis hijas” y me dijo “¿querés trabajar y venir a vivir conmigo?” y bueno, me fui, y viví con ellos un montón de tiempo, crecí con ellos (...) Y suena medio raro, pero el marido de la señora –yo tenía 15 años- una vez quiso salir conmigo. Y yo le dije que no, y le conté a ella, que me creyó porque sabía lo que era el

⁴⁶ “Te agarren de gato o de mulo” significa en la jerga juvenil (y penitenciaria), que te “tomen de gil”, que te sometan.

marido. Él me quiso dar \$50 para que me calle, pero yo lo conté. Y después todo se arregló (Adriana, 29 años, Taller)

Como en el caso de Adriana, Corina también relata una situación de malestar en el trabajo, que se vincula a su condición de género. Ella entró a trabajar como playera de una estación de servicio, y el hecho de tener que usar un uniforme con “calzas” la enojó y la hizo renunciar. Así lo relata:

-Y me fui, me espantó la calza.

-¿La calza?

-Porque pedían que usemos calza y no pantalón. Era muy así la calza... y yo tenía al nene y todo, y no daba para estar poniéndome una calza. “Ahhhh”, le dije yo, porque me hicieron una entrevista y no fui, no terminé de ir. Cuando me mostró el equipo que tenía que usar... ni loca. No, una calza así, no... Igual las chicas la usan. Están ahí tranqui, la usan como si nada. Pero decían que tenían que mostrar más. ¡Y no! ¿Por qué? Estás tentando a los otros, ¿no? Porque vos escuchás a los hombres y ellos piensan “Ah, voy a cargar allá porque está la chica, porque no sé...”. Entonces ahí no lo quise más (Corina, 30 años, Escuelita)

Puede verse que solo en algunos casos esos trabajos duraron un tiempo prolongado. En general, al ser empleos caracterizados por su precariedad, la motivación para sostenerlos duró poco. Son jóvenes que entienden que la necesidad económica obliga a tener que “aguantar” la situación; sin embargo, si se tiene la oportunidad, es preferible no trabajar en esas condiciones. Esta percepción de estar a disgusto en el empleo por supuesto se vincula con las condiciones laborales insalubres y de extremo cansancio físico de esos empleos a los que acceden.

No obstante, también se asocian al malestar que supone someterse a determinadas reglas institucionales que conlleva el empleo en relación de dependencia y también al poco agrado que la misma tarea laboral conlleva. Un caso en ese sentido es el de Carlos, que se empleó en una pequeña fábrica familiar de suelas de calzados. El trabajo para él está vinculado a seguir el mandato familiar. Trabajar con la familia lo vuelve dependiente y “mantenido”. Por eso valora negativamente su condición laboral, a pesar de que tampoco pueda imaginarse una alternativa de salida a futuro, respecto de su situación presente desagradable para él. Otro caso en este sentido es el de Mariano, que plantea un desagrado a la misma relación de dependencia del empleo.

Soy un chico jodido, me cuesta el trabajo en relación de dependencia (...) Las escuelas, los laburos, son demasiado estructurados, tienen demasiadas normas, me cuesta. (Mariano, 32 años, Escuelita)

-No me gusta trabajar con mi viejo, me siento un mantenido. Yo tengo pensado irme, lo que pasa que tirarme de cabeza así, o sea, no quiero agarrar la plata de ellos y dejarla mal, no me sentiría cómodo.

-Te gustaría otro trabajo en el futuro

-No lo sé, no puedo saber de mi futuro (...) siempre que quise planificar algo como que no... no me funciona, no es para mí (Carlos, 22 años, Escuelita)

En algunos de los y las jóvenes, los recorridos educativos incluyen repeticiones de grado, interrupciones y algunas vueltas a la escuela que no pudieron sostenerse. Algunos de los jóvenes de este grupo

mencionan que la escuela no les gusta, que la escuela no es para ellos, que son “vagos” y que no podían concentrarse mientras cursaban. En el caso de las mujeres, se menciona que la dificultad para sostener la escuela vino a ocasión de su primer embarazo. Por ejemplo Adriana queda embarazada a temprana edad, y en su relato, señala reiterados intentos por retomar la escuela; sin embargo, su condición de madre no fue considerada por las distintas escuelas que le impidieron continuar estudiando. El hecho de no haber completado la escuela siempre constituyó para ella un sentimiento de frustración. Todos sus compañeros lograron “ser algo”, pero ella no. Si bien Adriana es ama de casa, para el imaginario social (que no asocia la vida doméstica a un trabajo) no contar estudios o con un oficio es no “ser”.

Dejé porque me quedé embarazada y me fui a vivir a Misiones. Pero me arrepentí toda la vida. ¿Sabés cómo me arrepentí? (...) Me dolió mucho dejar porque hice mucho esfuerzo para trabajar de día, todo el día y a la noche ir a estudiar. Me mataba estudiando. Y dejar porque me quedé embarazada... La verdad es que me dolió y siempre me arrepentí (...) Intenté retomar varias veces. Un día les dije (a los profesores) que tenía que salir porque mi nena estaba enferma y me dijeron “esta es la primera y última vez que salís a este horario”. No fui más. Jamás me llamaron, jamás me preguntaron, nada (...) Y cuando iba a Formosa mis compañeros me preguntaban “¿Y Adriana, seguiste algo?” “No, pero si ni terminé”. Me ponía re-mal (...) Me iba de vacaciones y me ponía re-mal porque todos mis compañeros eran algo y yo nada (Adriana, 29 años, Taller)

Incluso, entre los varones se percibe que el secundario no es un espacio útil. Ir al secundario es “ir a perder el tiempo”. Así lo menciona Mariano, y lo comparten sus compañeros varones del grupo; incluso también aquellos que sí lograron terminar los estudios secundarios.

Positivo en el secundario, nada. No, la verdad que no. Incluso la primaria tampoco, lo que pasa que en la primaria uno aprende cosas más básicas que a esa edad son una novedad. Pero en general para el uso en la vida, no aprendí nada en la primaria tampoco. Sí a leer, a escribir, a multiplicar, a dividir, a restar, nada más.

-Lo básico, ¿y después todo lo otro? ¿Cómo lo aprendiste?

-Todo por mi cuenta (Mariano, 32 años, Escuelita)

5.4.2. Vínculos que acercan al trabajo y la inclusión: sentidos de la formación

Como hemos planteado en la instrucción a las trayectorias de socialización, el vínculo con la formación surge en un momento en que los y las jóvenes buscan una experiencia de vinculación social e institucional. La motivación de formarse, cuando se la relata, está atravesada por una necesidad de entablar vínculos, reconectarse con una institución educativa, salir de sus casas, o salir de la “calle”. Como se ha planteado, frente al proceso de empobrecimiento y de desafiliación masivo, los sectores populares hallaron en el barrio y en las redes de sociabilidad provistas por la “calle”, un refugio al mismo tiempo que un espacio de inscripción colectiva. Como señala Merklen (2005) tanto el barrio como la familia funcionan como una comunidad que muchas veces resulta en el ámbito privilegiado de inscripción identitaria. Barrio y familia en los sectores populares han devenido en los ámbitos de pertenencia para los

y las jóvenes, y ocupan el vacío dejado por las instituciones tradicionales en su ausencia o incapacidad de convocarlos/as (principalmente las instituciones educativa y laboral).

Desde una perspectiva similar a la señalada por Merklen, reconocemos en este grupo dos sentidos dados a la socialización respecto de los cursos de formación. Por un lado, este sentido se asocia a la búsqueda de compartir con otros y salir de la monotonía diaria, tanto de un trabajo desagradable que se realiza, como en el caso de Carlos antes mencionado, o también de las actividades domésticas y de crianza, como en el caso de varias de las jóvenes mujeres del grupo. El curso de formación laboral, así, se percibe como un espacio del barrio, en el barrio y para compartir con gente de allí. Por otro lado, el sentido de la formación se asocia también a la posibilidad de encontrar un espacio de contención y refugio en un momento vital de des inscripción institucional. Si bien la calle ocupa el espacio simbólico de pertenencia, el dispositivo de formación se percibe como la oportunidad de re-vincularse con una institucional socialmente más legitimada que la “calle” (asociada al riesgo y la ilegalidad).

5.4.2.1. Socializar con otros como forma de pensar en uno/a mismo/a: “Respirar un poquito”

Principalmente entre las chicas de este grupo las motivaciones respecto de los cursos, no se orientan al trabajo directamente, sino que son más generales: se busca conocer amigos/as, participar de una experiencia de recreación o aprender a realizar alguna tarea que se considera “linda” o necesaria para la vida misma:

Vine para aprender computación. Era lo que no sabía. No sabía ni prender una computadora. (...) Y también para relacionarme. Yo hacía poco que me había venido a vivir al barrio. Como hacía poco que estaba acá, no me relacionaba mucho, viste. Y acá sí, se hizo un lindo grupo (Adriana, 29 años, Taller)

Yo vine al curso porque es lindo, porque me encanta coser. Y más porque conocía también a los chicos (Camila, 20 años, Taller)

Puede observarse que una de las motivaciones a la hora de inscribirse en algunos de los cursos era la posibilidad de relacionarse con gente y generar nuevos vínculos. Al mismo tiempo, entre las mujeres, el curso se percibe como un espacio por fuera del hogar, un espacio propio que les permite, a las jóvenes, salir de sus casas a “respirar”. Se espera que el curso brinde algo de aire, oxígeno a la vida diaria; y permita “desahogarse”. Así lo refería Andrea:

Yo quería aprender a bordar (...) Además, ¿sabés qué? No pienses que a mi hijo no lo quiero, pero yo necesitaba salir de casa, respirar un poquito. Era como una excusa, era mi tiempo. Yo no iba a bailar, era chiquita, no iba a ningún lado. Pero yo venía acá y me desahogaba. Además, en el barrio no conocía a nadie. Y acá podía hablar con alguien, después me hice amiga de varias chicas. (Andrea, 27 años, Taller)

Cabe señalar, en el caso particular de las jóvenes que asistieron al Taller, que se ve con buenos ojos que se les permita asistir con sus chicos pequeños, o que se les permita retirarse antes de la hora si sus

niños las demandan. En algunos casos, la posibilidad de asistir se encuentra directamente determinada por la facilidad que ofrece el Taller en este sentido:

Y me gustó que también pudiera venir con la nena. Porque cuando vine pregunté si la podía traer y me dijeron que no había ningún problema (Adriana, 29 años, Taller)

Yo a mi hijo lo dejaba. Pero si lloraba me avisaban y me iba. Eso es lo bueno, que está cerca y que no tenés que cumplir sí o sí con el horario (...) Y la experiencia fue muy buena, era como estar en casa, con gente que no era de casa (Andrea, 22 años, Taller)

Así, se valora la oportunidad de participar de un espacio del barrio, cercano y familiar. En estas mujeres, las principales experiencias relatadas refieren a su participación, a la contención recibida, al haber constituido un grupo, al haberse hecho parte de una institución. De este modo, las chicas se refieren a las clases como una oportunidad para hablar de la vida, los maridos, los hijos, y para compartir sus historias, opiniones y problemas cotidianos. Así lo relatan Andrea y Jimena:

En el curso hablábamos de la vida, de los hijos, los maridos, de la gente que pasó por acá. Venías y contabas las cosas de tu casa que a nadie le importa. Y acá podías hablar. Porque nadie te iba a decir “ay, pobre”. Pero era re lindo, siempre me acuerdo de lo que vivimos juntas (Andrea, 27 años, Taller)

Llegábamos, boludeábamos un rato, después nos poníamos a hacer otras cosas. Primero nos explicaba la profesora a todas juntas, después si no entendíamos algo nos iba explicando una por una lo que no entendíamos, así, como si estuviéramos en su casa (...) Aprendimos a coser, pero más que nada para la vida de uno. Para arreglar una sábana o algo, para armarle un pantaloncito o algo al nene, aprendimos ese tipo de cosas... y mientras, nos chusmeábamos todo (Jimena, 20 años, Taller)

En el caso de las chicas que participaron de la escuelita, así como de algunos varones, el sentido dado a la formación también se vincula a la búsqueda de generarse una experiencia nueva y diferente a la cotidiana, en un espacio barrial, aunque también ello se asocia con la oportunidad laboral que pueda surgir posteriormente. Particularmente entre las chicas de la escuelita, la asistencia al curso se vio atravesada por el subsidio recibido a través del Programa Más y Mejor Trabajo de Jóvenes, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. La contraprestación supone la realización de un curso de formación profesional y eso por eso es que se vinculan al mismo. No obstante, dentro de todas las ofertas educativas que pueden elegir, es de destacar que ellas se anotan en el curso de mecánica de motos. En el relato de sus motivaciones, surge el interés por realizar un curso solo para mujeres y novedoso (en un comienzo, las chicas creyeron que el curso sería solo para mujeres). De hecho, en la convocatoria del curso se utilizaron afiches publicitarios que interpelaban a “mujeres emprendedoras”. Las chicas reflexionaron sobre esa convocatoria, asumiendo que se vieron motivadas por el desafío que implicaba “animarse a hacer algo distinto”, aunque también buscaban un espacio femenino y se vieron frustradas cuando descubrieron que había varones.

Era para mujeres emprendedoras, algo así; y a mí me gusta meterme en esas cosas raras (Laura, 24 años, Escuelita)

Al principio me chocó que hubiera varones... Yo pensé que íbamos a ser todas mujeres y me dio al principio un poco de cosa... Pero igual era obvio que eso iba a pasar porque las motos es un tema de hombres (Corina, 30 años, Escuelita)

5.4.2.2. Socialización como re-vinculación: “acá me rescaté... porque la calle... si querés te la rapeo”

Un sentido que también se vislumbra en las trayectorias de socialización respecto de la formación se vincula al hecho de buscar una re-conexión con alguna institución socialmente legitimada, luego de experiencias frustrantes tanto en el mundo educativo como en el mundo laboral. Este es el caso, por ejemplo de Rodrigo y de Bruno, que, de acuerdo a sus relatos, la participación en los cursos supuso una transformación en sus vidas, que hasta ese momento estaban vinculada a las drogas y el delito. Así, en el caso de Bruno, esta situación ya le había hecho perder dos empleos: en ambos, fue despedido acusado de estar vinculado a la droga. Bruno se encontraba sin una afiliación educativa ni laboral antes de decidirse a participar del dispositivo. La participación en el curso le permitió adquirir nuevas experiencias y esa afiliación no encontrada en las instituciones tradicionales. Al mismo tiempo, Bruno percibe que el hecho de participar del curso no involucró el costo de “perder la libertad”, como podría ocurrir si se vinculara nuevamente a la escuela o a un trabajo en relación de dependencia. Precisamente los espacios de formación profesional son diferentes a esos espacios institucionales cuestionados por estos jóvenes. Del mismo modo que para Bruno, para Rodrigo, la participación en el curso le permitió dar un vuelco y cambiar (“ponerse las pilas” en su expresión). Para Rodrigo, el centro de formación es una oportunidad para la juventud pero también para el barrio en su conjunto, porque se constituye en un punto de referencia para aquel que necesite contención y ayuda.

La libertad que tenía acá, vos lo viste, vos lo habrás comprobado, vos venís, abrís el portón y entrás, nadie está atado acá a venir a estudiar, ¿entendés?, nadie. Ni a estar. El que viene es porque quiere y porque quiere estudiar, ¿entendés? (...) La libertad que tenés, que por ahí en la escuela no la tenés... obviamente, me parece bárbaro por ejemplo, fumar, mucha gente fuma, ¿entendés? (Bruno, 23 años, Taller)

Y ahí empecé a cambiar, cambié un montón, gracias a esto, al taller. A mí me ayudó muchísimo, cambié un montón y cambió el barrio gracias al taller (...) Si, para mí fue justo dar en el clavo. Porque vos ves los chicos que vienen al curso, la forma en que hablan y te vas a dar cuenta que el curso fue importante para todos. Vos más que nada que hacés los reportajes, te vas a dar cuenta la importancia de esto. Fue re bueno que hayan puesto el taller acá (Rodrigo, 26 años, Taller)

La intención de “ponerse las pilas” a veces no sucede inmediatamente luego del curso, sino que es una expresión de deseo para más adelante. En este sentido, los y las jóvenes de este grupo comprenden que su presente laboral desagradable podría revertirse en el caso de que terminaran el secundario, siguieran haciendo cursos y se esforzaran. Como hemos dicho, en este grupo los obstáculos respecto de sí mismos generalmente se ubican externamente: con las malas condiciones de trabajo, la mala calidad educativa, la falta de oportunidades, etc. Sin embargo, el “rescate” que permite el curso ocurre

cuando los y las jóvenes se vinculan con la institución de formación, y obtienen recursos y nuevos saberes que les permiten percibir un mayor “control” respecto de su biografía. “Ponerse las pilas” es entonces ganar más autonomía en las propias decisiones y apostar a las consecuencias que de ellas deriven.

Lo que aprendí es a demostrar a que puedo llegar a dar más. Ya voy a ponerme las pilas, voy a terminar el secundario de una vez por todas, para ver si puedo... el año que viene voy a dedicarle al colegio, si lo hago, me anoto... por ahí sí, buscarme un laburo como la gente.... porque ya me cansé también, de tener laburos en negro que no te dan expectativa de nada, seguir laburando lo mismo y vos no tenés una obra social, no tener nada. Cobrar todo en negro no me gusta (Martín, 21 años, Taller)

En el caso de Lucas, el dispositivo de formación es una ocasión de socialización que lo “rescata” de la “calle”. Al mismo tiempo que la calle es la fuente de todo aprendizaje, y el espacio principal de afirmación identitaria, la calle es también un espacio vinculado a situaciones de riesgo, muy presentes en su entorno.

Como han planteado diversos autores, el riesgo, el “tener aguante”, son atributos generalmente asociados al mundo masculino (Silba, 2009; Alabarces y Garriga Zucal, 2008), que los jóvenes de este grupo vinculan con la “calle” –entidad no solo física sino también de enorme carga simbólica (Da Matta, 1998)-. La “calle” no es solo un espacio de aprendizaje, que permite hacerse adulto (“y ponerse pillo⁴⁷”), sino que también, tal como señaló Bourgois (2010) el hecho de saber habitarla (“de saber caminarla”) es la oportunidad de hacerse respetar por el grupo de pares. Como veremos, las redes de sociabilidad que ofrece la calle permiten a los varones de este grupo la afirmación de su masculinidad, principalmente en relación a la gestualidad viril: ser fuerte, rudo, saber arriesgarse, saber pelear y defenderse.

No obstante, los jóvenes también comprenden que la calle no es un espacio socialmente legitimado como una institución “de inclusión”. En su imaginario, la inclusión legítima se reconoce en las actividades tradicionales, bien conceptuadas, del trabajo y la educación. De este modo, el curso de formación significa para ellos la oportunidad de acercarse a una institución de mejor concepto social que la calle.

“Ponerse las pilas” y “rescatarse” son expresiones comunes entre los jóvenes de este grupo porque se comparte la idea de que tanto el trabajo, el estudio, como la responsabilidad adulta de la provisión, son todas esferas incompatibles y en tensión con la experiencia de sociabilidad de la calle. Los cursos de formación profesional suponen entonces, un modo alternativo de sociabilidad, más legitimado socialmente.

⁴⁷ “Ponerse pillo” en la jerga juvenil significa ganar astucia, ser vivo, inteligente.

El rap de la calle: aprender y hacerse respetar. Las reflexiones de Lucas

Lucas tiene 18 años y vive con su mamá, su papá, su hermano mayor y su hermana menor. Su madre es de Tucumán. Ni su padre ni su madre logró terminar la secundaria. Tampoco lo logró su hermano, a quien Lucas describe como un "vago". Lucas sí está terminando la escuela en un secundario público de su barrio. Comenzó a trabajar de niño, juntando cartones y botellas, actividad que Lucas realizaba para ayudar en su casa y como un juego.

Su primer trabajo "en serio", fue en una verdulería, a los 14 años. También trabajó de repartidor de empanadas. A los 15 años, un vecino del barrio abrió un local de venta de accesorios para mascotas y le pidió a Lucas que trabajara con él. En el marco de ese trabajo, Lucas realizó un curso capacitación en "Baño y peluquería canina", gracias al cual hoy tiene un carnet de especialista en esa actividad, que muestra con orgullo. Relata que el trabajo le gustaba, aunque también le resultaba cansador el hecho de tener que trabajar en horario cortado (por la mañana y luego del horario de la siesta).

Así, cuando cumple 18, cumpliendo con la tradición que existe en su familia de albañiles, dejó ese trabajo y entró en una obra como albañil, por más dinero. Si bien desde niño había querido ser albañil "como su papá y su abuelo" y consideraba que ese trabajo le permitiría afirmar mejor su masculinidad que ejerciendo como peluquero canino, Lucas, no obstante, hoy está arrepentido, sobre todo por el esfuerzo físico que implica ese trabajo.

"Y me decían "cuando cumplas 18" y cumplí 18 y me fui con mi viejo. Igual me arrepiento. Si te digo la verdad, la primera persona que se lo digo es a vos, que mi viejo siempre me dijo "estudiá, seguí la escuela, no entrés a este laburo porque este laburo es para los que no estudiaron, acá te vas a romper el lomo", pero yo entré porque a mí me gustaba, siempre me gustó y siempre quise ser como mi viejo y mi abuelo. Pero ahora entré a laburar y... por ejemplo te cuento lo que me pasó. Estaba por el tercer piso la semana pasada, iba caminando así, porque estábamos en la obra y a la par, al lado, hay dos oficinas y me pongo a mirar... y miraba cómo pasaban todos con camisa, tomando mate, se cagaban de risa, y yo decía "y yo acá todo sucio, húmedo, haciéndome mierda la espalda, levantándome a la mañana". Mi viejo siempre me dijo "mirá que es más lindo laburar en una oficina, laburar en una computadora". Pero para mí el trabajo del hombre era el de la obra. Y ahora no quiero más esto."

Lucas participó durante tres años de cursos en el Taller (primero carpintería y luego computación). Se anotó en los cursos con los amigos, para aprender el oficio. Relata que le gustaron las clases, porque se podía hablar, y estar con los amigos. Sin embargo, sostiene que el principal aprendizaje en la vida es el de la calle.

De todos modos, Lucas menciona que el curso lo "rescata": sostiene que la participación allí fue una manera de "ponerse las pilas" y seguir con el secundario. Su expectativa ahora es terminar el secundario y construir su propia casa sobre la de sus padres. No tiene expectativas de formar una familia, por ahora.

"-Y si, acá me rescaté... Porque en la calle... Si querés te la rapeo..."

-Sí, dale

-Y, no me gustaría hablar mucho... pero si querés te digo, si querés te digo la verdad... (y lo que sigue, lo dice rapeando):

En la esquina me conocen,

yo vivo en la calle,

soy de la Rocha,

soy Lucas Mansilla,

todos los fines de semana

viernes, sábado, domingo

vamos a la villa,
vamos a comprar ésto,
vamos a comprar una pastilla.
Ando re empastado,
vamos a comprar,
tengo bondi con éste,
tengo bondi con el otro
tengo bondi con el de allá⁴⁸.

-(Silencio) Fuerte...

-El sábado este que pasó yo fui a la fiesta de la virgen y a un amigo le hicieron así con un cuchillo. Al otro día, agarraron todos los fierros y se fueron al fondo a tirar tiros "¿quién fue, quién fue?". Al otro día vinieron todos esos para acá a tirar tiros de nuevo...

-¿Vos participás de eso? ¿O lo ves?

-Lo veo y depende... a este chabón, si le dieron un cuchillazo por ahí voy, pero no voy a ir allá a tirar tiros "pum, pum, pum".... La calle enseña, te ponés pillo, cuando estás en la esquina, pasan las personas, y pasa el chico que va con la mochila y vos ves que es re bueno pero no es pillo. Está todo bien, vos fumás porro y te empastás, todo, pero yo no, así es... y me hago respetar"

5.4.3. Una obligación que pesa en el cuerpo: sentidos del trabajo

En los y las jóvenes del grupo de trayectorias de socialización se comparte la idea de que el trabajo es una actividad obligada, vinculada a la necesidad de subsistencia material. Particularmente en los varones, el trabajo está asociado a una actividad no placentera y contrasta con otras actividades que sí se disfrutan (la música, el gimnasio, "los pibes"). El displacer, como vimos, se encuentra asociado a las condiciones del mercado de trabajo, que los jóvenes del grupo, caracterizan como de explotación. Si pudieran hacerlo, preferirían no trabajar o vincularse de otro modo con el trabajo y el placer.

Y porque el laburo es sacrificado, horas y horas, para ganarte el mango... El laburo es un sacrificio... Pero yo le escapo al trabajo que hace que no vivas y te rompas el lomo..., prefiero buscar algo que a mí me guste, que disfrute (Samuel, 18 años, Taller)

No es casual que Mariano, por ejemplo, se identifique con las "Coplas del Payador Perseguido" de Atahualpa Yupanqui que afirma en su letra que "está perdida la vida, trabajando en campo ajeno".

"El trabajo es cosa buena
Es lo mejor de la vida
Pero la vida es perdida
Trabajando en campo ajeno.
Unos trabajan de trueno

⁴⁸ "Tener bondi con éste, tener bondi con el otro" significa en la jerga juvenil estar en problemas con tal o cual. Estar peleado, tener "quilombo".

Y es para otro la llovida”

(Atahualpa Yupanqui, Coplas del Payador Perseguido)

Mariano, en su relato biográfico, insiste en la injusticia de tener que trabajar para otro. Si a él lo tratan como “esclavo”, entonces va a encontrar la forma de resistirlo y hacer valer sus derechos. Por eso imagina que el trabajo ideal es el independiente, donde uno pone sus reglas y se hace cargo de sus logros y aciertos. Una gran parte de la oferta educativa de formación profesional está vinculada al cuentapropismo que para los jóvenes de este grupo es un formato de trabajo acorde a los sentidos que le otorgan. Así contaba Mariano su experiencia en uno de sus trabajos:

Ahí trataban a todos como esclavos. Y mi supervisor cobraba lo mismo que yo pero estaba subido acá arriba del caballo y se pensaba que era el capataz de la vida. El tipo se quedaba no sé cuántas horas, no sé a qué hora llegaba a la casa, laburaba como un mulo, pero ganaba lo mismo que yo. Esas son las cosas que hacen que a mí no me gusten los trabajos bajo relación de dependencia porque los patrones están acostumbrados a que la gente es boluda y se deja maltratar. Y vos estás solo protestando, y todos los demás van con las orejas bajas y la cola entre las piernas. Si ellos se quieren sacrificar ad honorem por una empresa.... Además, perdón por la expresión, pero la empresa tiene otros 80 negritos esperando para laburar y dejarse explotar como quieran y así los van rotando, cuando se cansan, se lastiman (...) El otro día estaba escuchando un tema de Jorge Cafrune, “Payada de un gaucho perseguido” o algo así y el tipo decía “a mí no me gusta trabajar en campo ajeno”. Tiene razón. Muchos que trabajan de sueldo pero la gaita les cae a otros... yo no voy a dejar mi vida laburando 12 horas en un lugar para que me paguen 5000, 6000 pesos, volver amargado a mi casa, en vez de volver contento, estar con mi mujer, comer, ver una película y que se yo, llegar a mi casa con cara de ojete, reventado de cansancio, y hacer algo que no me gusta, para que el grosso de la gaita se la lleve el dueño (Mariano, 32 años, Escuelita)

En el caso de las mujeres, el trabajo está en mayor medida relegado respecto de la esfera de relevancia que es la familiar. Al ser todas las chicas madres, ellas organizan su vida, sus tiempos y sus entradas y salidas al empleo ubicando como patrón organizador a la maternidad. Incluso esto es así entre las chicas que terminaron sus estudios secundarios. Un ejemplo visible de este relegamiento en función de la maternidad es el caso de Laura. Desde que terminó la escuela secundaria, Laura tuvo varios empleos como operaria, en distintas fábricas, todos con contrato eventual, y adquiridos a través de agencias de colocación de personal. Cuando se le pregunta qué es lo que la hace sostenerse en esa trayectoria permanentemente interrumpida y fragmentada, ella responde que lo hace “por su hijo”. Trabaja intensamente, pero luego, en el período de inactividad, puede disfrutar libremente de su maternidad. Y luego, cuando alguna necesidad puntual le demanda mayores ingresos, vuelve a insertarse como eventual. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando su hijo estaba por cumplir años y ella trabajó para juntar plata para el festejo en el pelotero.

-¿Qué es para vos el trabajo?

-Sería poder darle al nene todo lo que él me pida, y no decirle “no” a algo. Por eso voy a trabajar. Por él.

-Por tu nene.

-Claro. Para poder darle a él... como a mí mi papá me dieron siempre todo lo que yo quise, también darle a él todo lo que me pida él a mí. (Laura, 30 años, Escuelita)

El sentido del trabajo asociado a los hijos es un elemento presente en la mayoría de las chicas. Incluso la continuidad de los estudios se organiza, evalúa y define en función de los hijos. Que Andrea haya elegido como carrera terciaria el profesorado de Educación Inicial, habla de ello. Pero también esto se refleja en el caso de Adriana o de Marina, que terminan la secundaria "por los hijos".

-¿Qué es hoy lo más importante en tu vida?

-Mi hijo obvio.

¿Y lo segundo más importante?

-No, no tengo.... Sabes que no puedo poner a nadie en el segundo lugar, porque es como que lo único mío y lo único que yo tengo es mi hijo. Porque después los estudios, todo es como algo... algo que no lo podemos... o sea, no es tuyo que lo podes guardar, o lo tengo acá. Eso se puede ver así, pero no, lo único mío es mi hijo (Andrea, 27 años, Taller)

Todo por mi hijo: Jimena

Jimena tiene 24 años. Vive con su pareja y su hijo de 4 años en una pieza al fondo de la casa de sus padres. En la vivienda de adelante viven su madre, su padre y dos de sus hermanos (uno discapacitado, por el cual su familia recibe una pensión). Jimena se juntó con su pareja hace cinco años y se encuentra beneficiada con la asignación universal por hijo. Su pareja trabaja en un restaurant como barman, y su padre también trabaja, de albañil. Sin embargo, ninguna de las mujeres de su casa trabaja en un empleo afuera. Jimena asistió a una escuela media de Pacheco, pero abandonó cuando estaba en el segundo año de Polimodal. Estuvo un año sin asistir a la escuela y, dos años después, retoma en un Bachillerato Popular (secundario de adultos), pero luego deja cuando nace su hijo.

Jimena comienza a trabajar a los 15 años, cuando estaba en el secundario, cuidando chicos y repartiendo volantes. Ya había hecho el curso de costura para adolescentes en el Taller. Después del curso, ingresa a trabajar a un taller de costura, trabajo en el que estuvo algunos meses, pero al que luego renuncia. El motivo: debía trabajar 12 horas, la paga no era buena, se cansaba mucho y no le daban agua. Al año siguiente se inscribe nuevamente en el curso de costura (dice que le gusta, se divierte, y que le permite no aburrirse) e ingresa a trabajar a una fábrica de ropa, con un contrato por 3 meses. Luego no trabajó más, por decisión de ella y de su pareja. Temporalmente, no obstante, vende ropa en una feria en el barrio. Pero su prioridad continúa siendo la maternidad. Valora mucho los cursos realizados en el Taller, porque allí aprendió, compartió con otras mujeres y le permitió proyectar el deseo de retomar los estudios. Actualmente, considera que debería terminar la secundaria para que su hijo, el día de mañana pueda seguirla como ejemplo.

-¿Pero tenés pensado retomar en algún momento?

-Sí, me gustaría. Sí, pero es algo más personal. Es más para dejarle algo a mi gordo, como que yo pude, entonces vos también vas a poder.

-Claro. Es verdad que cuando tenés un hijo te pasan otras cosas...

-Porque al final siempre decís "estudié", y entonces te puede decir "pero vos no terminaste". Entonces yo quiero terminar todo, y que el día de mañana mi hijo diga "vos terminaste, bueno, yo también terminé".

5.4.4. *Adhesión al mandato: temprana en las mujeres, anhelada en los varones. Identificaciones de género*

Respecto de las identificaciones de género, tanto varones y mujeres parecen identificarse con los discursos tradicionales, y legitimados socialmente, en torno a rol de cada uno/a en la casa y el trabajo. En el caso de las chicas con trayectorias de socialización, ellas se identifican con los patrones tradicionales de la organización social entre los géneros, al modo en que lo ha descrito Hochschild (“para estas mujeres, su lugar es su casa”). Para ellas, la mujer tiene un rol muy importante en la crianza, que no puede cumplirse correctamente si se tiene la obligación de trabajar. Dedicar el tiempo a los hijos, no dejarlos solos, saber qué hacen, dónde están, apoyarlos en la escuela, son algunas de las tareas que les demanda ese rol (y que un trabajo sacrificado y de muchas horas impediría llevar adelante). La crianza es el proyecto que ellas procuran para sí mismas y que resulta el más valorado.

-Para mí está mal que la mujer trabaje, para mí se tienen que quedar en la casa con los nenes, limpiando la casa, todo.

-¿Para vos tiene que hacer eso la mujer?

-Sí, salvo que lo necesite... (Camila, 20 años, Taller)

En este sentido, algunas de las chicas del grupo se consideran beneficiadas por la posibilidad de contar con maridos con trabajo que les permitan elegir quedarse en casa. Algunas otras, a pesar de compartir la percepción de la importancia del rol de la mujer en el hogar, deben trabajar igual y “aguantársela”. En este sentido, la mirada de las chicas en el grupo de las trayectorias de socialización se distingue de los discursos que señalan que las mujeres con ideologías de género tradicional son víctimas del “mandato machista”. Las chicas de este grupo no se perciben a sí mismas como víctimas, ni sometidas, a quienes se les impone un mandato y lo cumplen. Por el contrario, ellas están satisfechas con las tareas que asumen y aquellas que no.

-Si no te queda otra, tenés que aguantártela. Si no te queda otra. Pero si no, no. Tenés opción a elegir. Y vas a elegir el mejor trabajo dentro de tus posibilidades.

-¿Vos creés que las mujeres deberían salir a trabajar?

-No, la verdad es que no. Pero igual hay mujeres que necesitan. Pero si no necesitan, lo mejor es que se queden con sus hijos (Adriana, 29 años, Taller)

En realidad, ellas consideran que la mujer tiene más chances que el varón para elegir: “es como que se dice que el hombre es para trabajar y la mujer es para la casa, es como que los hombres ya tienen que trabajar y la mujer puede elegir”, decía Jimena. El mismo mandato social respecto de los géneros se percibe, por las chicas de este grupo, como una organización generosa para con las mujeres: mientras

que ellas pueden optar por un proyecto, el varón, por el contrario, debe cumplir su rol de proveedor sin elección.

Las familias refuerzan las percepciones que las jóvenes tienen respecto de la división de tareas entre los géneros (“mi novio quiere que esté con mi bebé”, comentaba Jimena). En este sentido, es interesante señalar que, tanto en el Taller como en la Escuelita, cada una con su intervención, procura que las jóvenes cuestionen esa matriz cultural de organización social de los géneros. Las chicas de este grupo, hayan asistido a cualquiera de ambas instituciones, relatan que la experiencia de la capacitación les permitió reflexionar sobre este tema: les permitió valorar sus capacidades y actividades en la casa y otorgarles el lugar de un trabajo. De todos modos, estas nuevas visiones presentan matices entre las jóvenes del grupo: mientras que algunas hablan de un cambio en la percepción de sí mismas, otras asumen, en términos generales, que se asiste a nuevos tiempos en donde la mujer es más liberal; pero eso no interpela su propia posición de género.

Uy, si, se habló mucho de ese tema. Esto que dicen que las mujeres no trabajan, pero la mujer en la casa sí trabaja, la diferencia es que no le pagan (...) Y sí que tienen los mismos derechos la mujer y el hombre. Algunos dicen que somos menos, pero no, somos iguales. Ahora está cambiando porque antes la mujer no trabajaba, nada, ahora como que es más liberal (...) Igual, yo prefiero no trabajar, quedarme en casa (Jimena, 20 años, Taller)

En el caso particular de Andrea, por ejemplo, si bien sus prácticas se asemejan a las de sus compañeras, sus discursos de género son más críticos. Andrea, lo veremos más adelante, muestra un cambio significativo en su trayectoria laboral luego del curso: logra ingresar a un empleo formal y sostenerlo en el tiempo. Es precisamente también esta joven la que con más énfasis menciona lo valioso de lo aprendido y vivido en el Taller. Como ella menciona, el curso le permitió revisar su mirada respecto del trabajo y de su rol. Ahora “está más feminista” y pelea por ser valorada y defender un espacio propio en su lógica familiar:

En realidad uno va a trabajar no solo porque hay que comer, ¿no? Es por una meta tuya, porque vos querés salir adelante, porque vos querés. No querés quedarte con lo que tenés. No vas a trabajar solamente por la plata. Para mí el trabajo es re-importante, para todo. A mí me pasó (...) Mi marido es grande y piensa que la mujer tiene que dedicarse a la casa. Y yo valoro lo que hace, que él trabaje. Pero no porque va a venir él, yo tengo que correr a cocinarle. A veces lo hago, porque viene cansado, pero no porque soy mujer y lo tengo que hacer (...) Estoy bastante feminista. Me comparo con los hombres y puedo hacer las mismas cosas (Andrea, 27 años, Taller)

En la Escuelita, las chicas aprenden la importancia del trabajo para las mujeres, y también la posibilidad de contar con los propios ingresos. La temática del dinero surge en las entrevistas como un tema relevante de discusión en el marco de los Talleres de sensibilización en género, que las entrevistadas lo recuerdan especialmente.

Ahora bien, cuando las chicas del grupo se refieren a las incompatibilidades laborales y domésticas, ellas dejan en claro que priorizan las demandas de la esfera familiar. Así se refiere Laura, cuando relata las

estrategias discursivas que emplea para que la tomen en los trabajos. Allí, generalmente preguntan si las trabajadoras tienen hijos; y en el caso afirmativo, cómo se organizan con ellos. Laura sabe que debe responder que no va a faltar, que se va a poder organizar, que su prioridad es el trabajo (lo que responderían con convencimiento las mujeres del grupo de trayectorias de profesionalización, por ejemplo). Pero en el caso de Laura, ella sabe que si bien puede decir eso, llegado el caso, si su hijo enferma, su prioridad no será ya el trabajo.

-¿Te preguntaron alguna vez si eras mamá?

-Sí. Me preguntan siempre con quien dejaría al nene, o si el nene estaría enfermo, si iría igual a trabajar o no.

-¿Te lo preguntan en las entrevistas?

-Sí. Uno tiene que decir "Sí, iría a trabajar igual", porque si no, no te toman. Pero cuando se enferma el nene no voy a trabajar (Laura, 30 años, Escuelita)

Si las chicas de este grupo ubican como prioridad a la maternidad, también comparten la idea de darle relevancia y protagonismo a sus esposos y parejas. Como plantea Cynthia, es estratégico no humillar al hombre. Él tiene que sentirse poderosos en todo momento, para que no haya conflictos. Si se logra eso, entonces es más fácil que el trato sea de igual a igual.

Si vos vas humilde, sin humillar al hombre, ahí es cuando te empiezan a tratar de igual a igual. Si vos vas así, soy poderosa, "como me la sé", te vas un poquito de tema y... a ellos los bajás. Si vos vas a la par del hombre, te manejas así, compartiendo, entonces no va a haber envidia, recelos (Cynthia, 32 años, Escuelita)

En el caso de los varones, las identificaciones de género también son tradicionales. Los varones, sobre todo en la construcción de una imagen de sí mismos a futuro, se piensan como proveedores del hogar. En ese sentido, si bien comparten un discurso en torno a la importancia de la igualdad en las tareas, en su rol de padres de familia se imaginan cumpliendo el clásico destino masculino. Eso hace que prefieran, hipotéticamente, que sus novias y compañeras no "deban" trabajar. Su deseo es poderlas liberar de esa necesidad.

-No te sabría decir... no me molestaría que trabaje.

-¿No te molestaría que trabaje?

-No...

-Pero preferirías que trabajo o se quede...

-No, si puedo mantenerla, mucho mejor (Carlos, 20 años, Escuelita)

-¿Te gustaría que trabaje una mujer que esté al lado tuyo?

-No, porque yo siempre cuando crecí yo dije que voy a tener mi casa, voy a tener mi familia, voy a laburar y hacer que nunca le falte nada. Y no, lo más seguro es que la voy a tener en casa a mi señora. El día de mañana que ella quiera salir a trabajar o estudiar y hacer eso, ella lo va a hacer. (Lucas, 18 años, Taller)

No obstante, el papel de proveedores a futuro también se percibe como un anhelo difícil de lograr en relación a las condiciones laborales del presente. Con trabajos inestables e imposibilidad de acumulación a través de empleo fijo, los varones entienden que el cumplimiento de ese papel se encuentra obstaculizado. Así, el mismo se percibe como un ideal, para cumplir en el futuro. Mientras tanto, en el presente, como hemos mencionado, la afirmación de la masculinidad se garantiza a través de la aceptación en el grupo de pares o en el espacio de la calle, en donde los varones se miden fuerzas.

Ahora bien, respecto de la formación, son específicas las visiones que surgen de los chicos, según hayan asistidos a la Escuelita o al Taller. En el caso de esta última institución, en la medida en que la oferta está diferenciada, la reflexión circula en torno a defender esa separación. Los chicos encuentran en el argumento de la distracción el fundamento de dicha diferenciación.

-Y, cambia el trato, si tenés chicas en frente o no. Entre los muchachos nos hablamos de otro modo. Uno puede hablar si fue o no al puterío, o que estuvo con una minita. Con las chicas el trato es otro. Pero en el Taller no se hace diferencia, no. Igual yo no creo que haya diferencias entre el hombre y la mujer, todos pueden aprender lo mismo. (...) Y el tema del trabajo de las mujeres pasa por el hombre. Porque si una mujer quiere trabajar, el hombre tiene que comerse su orgullo. Tiene que dejarla. Es bueno que los dos trabajen.

-¿Conocés gente que no se coma el orgullo?

-Y sí, conozco gente más orgullosa que prefiere que la esposa esté en su casa. Si la mujer está de acuerdo, a mí me parece bien. Igual conozco gente que no trata bien a la mujer. Es para cagarlos a trompadas... Pero ojo, también conozco mucha mujer que quiere salir a trabajar y en realidad es una manera de hacer trampa. Hay mucha mujer tramposa, también. Tanto de la que va a trabajar, como la que se queda. La mujer es un poco bicha, no es solo un tema del hombre (Samuel, 18 años, Taller)

Como puede verse en la última cita, Samuel, a pesar de que coincide con la separación de los cursos, también deja en claro su apertura respecto de la igualdad de género. Sin embargo, esa apertura es para él, y sobre todo para su entorno, un ejercicio difícil, pues implica poner a un lado el “orgullo masculino”. Este orgullo está derivado de la potestad que otorga ser el único proveedor del hogar. Si la mujer trabaja, el varón tiene que “comerse su orgullo” y además convivir con la incertidumbre de que la mujer pueda hacerle “trampa”.

En el caso de los varones que asistieron a la escuelita, los temas de género inevitablemente circularon en torno a la posibilidad de que sus compañeras mujeres puedan aprender mecánica. Se observa que los varones del grupo no comparten la idea de un cupo de género. Lo observan como una imposición forzosa, porque la mujer está interesada en otra cosa. No hay razonabilidad en la decisión de que mujeres estudien un oficio que “es para los varones”.

A mí el tema de que haya mujeres me sorprendió, porque, yo decía, en los talleres es muy raro ver mujeres tanto de autos como de motos, arreglando. Porque viste que las mujeres son medio como que no les gusta ensuciarse y esas cosas... Me pareció muy raro (...) El hombre es mucho más experimentado, es mucho más evolucionado en cuanto a la mecánica, es más discreto (Fabián, 21 años, Escuelita)

Los varones del grupo de trayectorias de socialización también comparten la idea de que, para la mujer, la salida laboral es más fácil. Esto es así porque las oportunidades laborales vinculadas al mundo femenino son mayores. Al mismo tiempo, insisten en que los trabajos generalmente tienen género: o son para ellos o son para ellas, por una cuestión física y natural.

Siendo una mujer es mucho más fácil, vos sabés la cantidad de empleos que son femeninos y que buscan femenino: volantera, promotora, recepcionista, vendedora, auditora, contadora, contadores hay de los dos sexos, pero me refiero a que es más fácil de conseguir. Un vendedor para un local de ropa, si pueden contratar a una mina, van a contratar a una mina-

-¿Por qué pensás que pasa eso?

-Primero porque el chabón es muy pajero. Vende más una minita, sea como sea la minita, la más linda, o la un espanto. Tiene el valor agregado de que es minita. Vas a una panadería, son todas minas, no encontrás a un panadero ni en pedo, bueno los kioscos sí, los locales de venta son minas, minas, minas. Creo que la tienen más fácil cuando vos apelás al empleo rápido, decís "bueno necesito laburar aunque sea dos meses, para un sueldito aunque sea mínimo", la mina tiene una puerta abierta siempre. Una linda mina tiene más puertas abiertas todavía, porque no es lo mismo ir a presentarse a un lugar y por ahí vas a tener ciertos beneficios (Mariano, 32 años, Escuelita)

-¿Pensás que por el hecho de ser mujer o varón tenés más dificultades para encontrar un trabajo?

-No, creo que las dificultades las tienen ambos, tanto varón como mujer.

-¿No pensás que por ser mujer tenés más o tenés menos?

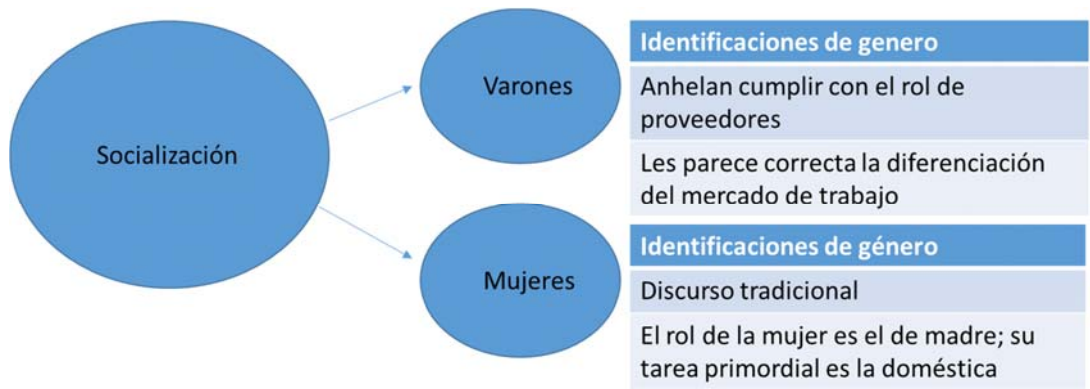
-Y siempre hay una cuestión, por ser mujer siempre hay una diferencia por ser varón o por ser mujer. El varón quiere un poquito más que la mujer.

-¿Quiere en qué sentido? ¿Qué quiere?

-Yo iba a hablar más en cuanto al tema del lado económico (Fabián, 21 años, Escuelita)

A modo de síntesis, se grafica a continuación las identificaciones de género de varones y mujeres del grupo con trayectorias de socialización.

Gráfico 15: Identificaciones de género de las trayectorias de socialización



Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

5.4.5. *Fundación, Taller y Escuelita: mediaciones institucionales en las trayectorias de socialización*

Al observar los recorridos de las y los jóvenes del grupo de socialización, es importante señalar que en muy pocos es posible observar un cambio, en términos objetivos, respecto de sus trayectorias laborales, tal como se venían configurando. Los y las jóvenes ya se habían acercado a algún trabajo de un modo instrumental, en general por períodos cortos, y en condiciones de informalidad. Todos estos elementos hicieron que sus trayectorias no presentaran una lógica de construcción de un recorrido laboral. Los trabajos a los que acceden luego del curso, tampoco suponen un cambio respecto de esa lógica, en tanto se emplean de modo intermitente o muy pocas horas a la semana. No se evidencia una intención de construir un proyecto laboral.

Un tiempo después del paso por la formación, 12 jóvenes de este grupo muestran continuidad en su trayectoria: o porque mantienen el mismo empleo o porque permanecen en la inactividad. Solo en 2 casos obtienen un empleo formal. A continuación se muestra las características de éstas movilidades y continuidades en el período inmediatamente posterior al paso por la formación (tres meses después).

Tabla 7: Movilidad luego de la formación en las trayectorias de socialización (tiempo inmediatamente posterior)

Movilidad laboral inmediatamente posterior		Socialización
Cambio de situación	De inactividad a ocupación formal	1
	De inactividad a ocupación informal	0
	De desocupación a ocupación formal	1
	De desocupación a ocupación informal	1
	De inactividad a desocupación	1
Cambio de empleo	De ocupación informal a ocupación formal	0
	De ocupación informal a ocupación informal	3
Mismo empleo	Misma ocupación informal	8
	Misma ocupación formal	1
Misma situación	Inactividad	2
	Desocupación	1
Total		19

Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

De todos modos, es posible reconocer que en relato de las trayectorias posteriores al curso, los y las jóvenes manifiestan la expectativa de acceder a un trabajo en el cual encontrar una tarea que les genere ingresos, mayor satisfacción e independencia. En el caso de las mujeres, también se busca que la misma constituya una actividad “para ellas”. Es en el plano de la propia gestión, desde una posición más autónoma, donde podemos reconocer un aspecto diferente respecto de sus construcciones previas.

Ahora bien, como sus lógicas de intervención y trabajo respecto del género son diferentes en las instituciones, los aprendizajes y la percepción de recursos obtenidos también lo son. En el caso del Taller, el modo de trabajar los temas de género al interior de los grupos de mujeres y a partir de la demanda, logra un efecto significativo entre las chicas, asociado a la ampliación de sus proyectos de vida. A pesar de que la estrategia del Taller reproduce las segmentaciones de género en su oferta de cursos, el trabajo que realizan con las mujeres produce, no obstante nuevas visiones sobre el género.

En el caso de Andrea, ella ingresa a un empleo formal de pocas horas a la semana en un supermercado. Esta joven es la única que contaba con el secundario y manifiesta con más énfasis la significativa

oportunidad que le abrió el curso en el Taller. En su relato puede reconocerse el estímulo de la institución para que se acerque al trabajo y valore su título y sus saberes. Ese estímulo, como ella misma menciona, le permite “animarse”. Por su parte, el título secundario le permitió concretar su proyecto favoreciendo su ingreso a un empleo protegido (en el cual pudo continuar un proceso de aprendizaje):

Me salió el trabajo porque me animé y dejé el currículum. Le pregunté a la cajera porque hacía las compras ahí, todos los meses. Y le pregunté y me dijo que lo deje en el sector de servicio al cliente. Lo dejé y después de un tiempo me llamaron (...) Y en este trabajo aprendí mucho. El trato a la gente... Antes no conocía un billete. No sabía detectar si era falso o no, las cuentas, yo jamás miraba los precios, no sabía manejar una tarjeta de crédito (Andrea, 22 años, Taller)

Otro caso similar es el de Adriana, que comparte la percepción de haber logrado animarse y reconocer sus propias capacidades. Si bien accedió a un empleo de pocas horas y de baja calificación (se dedica a tareas de limpieza), valora el haberse considerado capaz de afrontar el desafío de trabajar (cosa que su empleadora y amiga ponía en duda por sus tareas de madre). Así cuenta su experiencia:

Yo quería hacer algo para mí... El trabajo me salió por una amiga. Si, es una amiga que me dijo “Adriana, recomendame a alguien de confianza”. Y yo le dije “¿y quién mejor que yo?” Me salió así! Y me dijo, “ay, Adriana, pero vos no, no podés” Y yo, “¡claro que puedo!, ¿por qué no?” (Adriana, 29 años, Taller)

En el caso de Adriana, por ejemplo, ella no solo retoma los estudios (después de reiterados fracasos) sino que manifiesta haber modificado, gracias al curso, aspectos profundos, como la posibilidad de revalorizarse a ella misma ante sus hijos: ahora ella cuenta con estudios y puede ayudarlos con la escuela. El curso le permitió generar nuevas metas y aspiraciones respecto de un proyecto de formación a futuro. Para lograr ese proyecto, también es necesario negociar con el marido.

Yo me enteré del secundario acá, justo estaba haciendo el curso de computación, y cuando ya terminábamos, me enteré. Entonces, fui, me anoté (...) Y ¿sabés que es lo más importante? Que ahora puedo ayudar a mi hija. Es re importante. Porque viste que a veces tenés que buscar algo en Internet. En eso me re-ayudó el curso y me cambió (...) Y ahora quiero terminar la secundaria, tratar de seguir algo, recibirme y poder trabajar (...) Voy a estudiar algo que tenga salida laboral ahora. Porque no puedo estar dependiendo de mí marido toda la vida. A él mucho no le gustaba que estudie, pero yo ya le empecé a hablar. Lo que le cuesta es que salga, que deje las nenas. Él me dice “para eso, trabajo yo un poco más”. Pero después fue entendiendo (Adriana, 29 años, Taller)

Tanto Andrea como Adriana acceden al empleo con la intención de mantener una actividad y un espacio “de ellas” y como consecuencia de una decisión propia. Incluso, esa decisión debe negociarse con sus maridos que no ven razones para que sus mujeres trabajen. Los discursos que circulan en el Taller les permiten contar con argumentos para defender el trabajo (“hace bien trabajar, él tiene que entender”, explicaba Andrea). Pero, como dijimos, el trabajo que se defiende es uno de pocas horas, que sirve para contrarrestar la rutina de la vida doméstica. Esto se asemeja a las motivaciones que las llevaron a acercarse a la capacitación. Sin que ellas lo mencionen explícitamente, puede reconocerse una continuidad (y un proceso de consolidación) entre esa motivación inicial y las decisiones siguientes a

ingresar al trabajo y continuar formándose. La experiencia del curso les resulta positiva y parece motivarlas e incentivarlas a encontrar también en otros espacios (y no solamente en el Taller) un proyecto autónomo.

En los varones, uno de los aspectos que se asocian a las nuevas miradas respecto del trabajo refiere a la reflexión en torno a lo que en sí mismo significa. Como hemos visto, la capacitación destina una parte de su carga horaria a la orientación sociolaboral, en la cual se incluyen clases específicas sobre cómo buscar trabajo y acerca de las actitudes y comportamientos de un trabajador. En el mismo sentido, también se incluyen clases más generales donde se aborda lo que significa el trabajo para cada joven, el valor que tiene para las personas, los beneficios materiales y éticos que se le asocian y el lugar específico del trabajo entre las mujeres. Estos temas son especialmente mencionados por los jóvenes del grupo: “aprendés la importancia del trabajo, que es bueno que las personas trabajen”. En este sentido, la capacitación las convoca a reconocer y resaltar los aspectos positivos del trabajo.

A su vez, los y las jóvenes conocen los derechos laborales durante la capacitación. Como se recordará, éste uno de los rasgos característicos de la intervención del Taller. Pero en el grupo de trayectorias de socialización se le imprime un sentido propio. El Taller permite a los y las jóvenes sentirse más valorados/as y con más confianza para “luchar por lo que les corresponde”.

-En el Taller se hablaba bastante de estos temas... de lo que significa trabajar, ganarse honradamente un sueldo. Del valor distinto que tiene la plata si te la ganás o que si la afanás. La guita que ganás así, ilegal, no es guita limpia. Y hacer eso, no es trabajar. Eso veíamos mucho.

-¿Eso lo aprendiste en el Taller?

-Sí, el Taller te ayuda a reflexionar sobre la vida que querés llevar, la importancia del estudio, y también a valorar a mis padres. Mi papá y mi mamá me dieron todo, trabajaron toda la vida y nos pagaron los estudios. Pero recién ahora lo valoro. (Samuel, 18 años, Taller)

Abrir los ojos: Andrea

Andrea es de Caarupá, pero de niña, por problemas familiares, debe mudarse a un hogar de abrigo de una iglesia. Andrea proviene de una familia humilde, de 10 hermanos. El hogar quedaba en el barrio de Flores, en la Ciudad de Buenos Aires, y ella considera que esa experiencia de irse del barrio (de Caarupá) es para ella una ventaja, porque conoció “otro mundo” (es allí donde pudo terminar la escuela secundaria). Durante su estadía en el hogar realizó changas, colaborando en la recreación. A los 20 años se casa y vuelve a vivir a Caarupá. Durante ese año trabaja en una panadería hasta que nace su hijo en noviembre. Ya con su hijo chiquito, dedicada a las tareas de crianza, realiza el curso de costura en el Taller y también otro curso de costura en la Municipalidad. Además, vende cosméticos por catálogo. Un tiempo después entra a trabajar como cajera en un supermercado (part-time), trabajo que mantiene hasta la actualidad. Andrea menciona que el Taller fue importante en su vida porque la impulsó a valorar su trabajo y retomar sus estudios de nivel terciario. Actualmente Andrea está en el segundo año del profesorado de nivel inicial, que cursa en Vicente López. Su trabajo (como cajera), le gusta, porque le deja tiempo para estar con su hijo.

-¿Sabés qué? Es re-loco esto. El curso de costura sirvió para que muchas abriéramos los ojos. En serio. Decir “¿por qué nos tenemos que dejar basurear, doblar el lomo y no hacer lo que queremos?” Hay una compañera acá que se separó. Dos años más grande que yo. Y era muy de su casa, sus hijos. Y se separó. No sabés, vos la ves ahora, es tan linda, tendría que ser modelo. No sabés lo superada que está. Y está trabajando de enfermera, o algo así, en el Hospital de Virreyes.

- ¿Y vos creés que eso tiene que ver con el curso, con las charlas de acá?

- ¿Sabés que sí? No sé, marcó algo

En los varones y las mujeres de la Escuelita, las trayectorias laborales posteriores de los cursos tampoco muestran cambios significativos con algunas excepciones. No obstante, en general, se resalta el impulso dado al propio proyecto. La formación permite pensarse uno mismo y planificar un recorrido laboral. En el caso de esta institución, se otorga un especial apoyo (a través de un subsidio gracias al Programa de Empleo Independiente) al desarrollo de un proyecto de emprendimiento propio. Esa posibilidad es relatada y valorada por todos sus egresados, aunque, al momento de la entrevista, nadie había gestionado dicho subsidio. No obstante, la idea de ponerse un propio negocio está presente en todos los relatos como un recurso adquirido gracias al dispositivo.

Yo sentí que me cambió en algo un poco también al futuro mío, cómo proyectar.

-Te ayudó a proyectar a decir “tengo que planificar qué voy a hacer”

-No tenía pensado, lo que es futuro no la tenés pensada. Ya cuando el momento que empecé ya me di cuenta, ya vas pensando un poco más, reflexionando lo que vas a hacer en tu vida futura (Fabián, 21 años, Escuelita)

Mariano: El deseo de independencia

Mariano tiene 32 años y vive con su pareja. Tiene dos hermanos, una madre maestra (no en ejercicio) y un padre fallecido (hace 10 años). Mariano no ve a su mamá y a sus hermanos desde hace tiempo por problemas familiares. No habiendo terminado el secundario, comenzó a trabajar con su padre a los 15 años, vendiendo hierbas y condimentos en el puerto de San Fernando (de donde es oriundo). El padre había sido empleado estatal y luego tuvo una constructora, pero quebró su empresa. Más adelante, Mariano se dedicó a realizar tatuajes. Ese fue el trabajo que más sostuvo en el tiempo e incluso logró poner su primer negocio, que luego cerró por pérdidas. Dentro de sus múltiples trabajos, se destaca un empleo en una empresa de agua, como operario responsable de la lectura de medidores. En ese trabajo vivenció explotación e insalubridad laboral.

Mariano se mostró interesado por el curso de motos en la medida en que le resultaba interesante la tarea en sí misma; aunque también reconoce que su inscripción fue una casualidad. Es de destacar que critica la perspectiva de género del curso de motos. Tiene una representación de género conservadora y no ve razonable el esfuerzo por formar mujeres mecánicas. En términos de sus relaciones de pareja, su mujer es proveedora del hogar, y él hace las cosas de la casa. Pero con un discurso, de todos modos, machista.

-La idea de un curso de mecánica para mujeres, ¿te parece bien?

-No, no me parece bien ni razonable porque no creo que consigan nunca la cantidad de mujeres para hacer un curso. Por eso tuvieron que hacerlo de hombres y va a seguir siendo así. A la mujer naturalmente no le gusta meter la mano en la grasa, no le apasionan los fierros. Hay mujeres fierreras, las hay, pero son muy pocas y la que realmente es tan fierrea que le interesa hacer, si por ahí no enganchó este curso porque no se enteró, va a ir y se va a pagar un curso de mecánica. Pero el cúmulo de gente que puede haber que le interese hacer un curso de mecánica... Después la salida laboral es muy difícil, por empezar como son todos hombres, eso no es una cuestión de prejuicio por la mujer, son todos hombres, se rascan las bolas así, es muy distinto. Es como un vestuario de hombres, es como poner a laburar de limpieza en vestuario de hombres a una mina, es como que no da porque todos los que estén caminando van a estar cuidándose, la mina también va a estar tratando de no mirar, o no... andá a saber... En cambio vos tenés un taller que son 5 tipos, se tiran pedos, te putean, no es para una mina, por más que sepa, por más que sepa lo que haga."

Mariano se percibe resistente a las reglas institucionales y valora el empleo independiente. Actualmente, luego del curso de mecánica básica, arregla motos en la vereda de su departamento en Belgrano. No cuenta con un taller, por eso se arregla en el espacio del palier de su edificio y la vereda misma. Está participando del taller de empleo independiente, con la intención de solicitar un subsidio. Su expectativa es dejar la Capital y trasladarse con su mujer a Pehuen-Có, en Bahía Blanca, porque le dijeron que en el interior hay más salida laboral.

-¿En algún momento estuviste desocupado, sin laburo?

-Sí, claro, por lo general en la transición entre una cosa y la otra es un momento en que te encontrás en la nada... He estado mal, mal... y que de repente enganchas, bueno...

-¿Y ahora estás trabajando?

-Ahora sí, por mi cuenta, haciendo cosas de mecánica, de hecho vuelvo y tengo una moto para arreglar, pero es muy esporádico, no puedo contar por mes o por semana "yo se que me vienen tantas motos", hay semanas que me vienen algunas como hay semanas que voy haciendo...

-¿Pero dónde vas haciendo?

-En la puerta de mi casa. Me paré en mi casa, es un departamento, en la entrada del departamento en la vereda, con protesta de los vecinos, pero bueno. Y Belgrano viste...

En el caso de las mujeres que asistieron a la Escuelita, los recursos adquiridos están centrados en el logro de haber finalizado una formación difícil de sostener en el tiempo, por el hecho de ser mujer. Los talleres en sensibilización en género, también son reconocidos como espacios de aprendizaje y reflexión (produciendo efectos subjetivos similares a lo que ocurre en el Taller, a pesar de que allí el trabajo es más *ad hoc*). Puede plantearse que en el grupo de chicas que asistió a la Escuelita, el encuentro con la institución produce mayor confianza en el propio saber.

Sin embargo, poco puede hacerse después con el nuevo título adquirido. En este sentido, ninguna de las entrevistadas de las que estamos haciendo mención se encontraba trabajando en algún empleo del sector de actividad al momento de la entrevista. Incluso una de las chicas, María, que accedió a una empresa de motos luego de la formación, no logró sostenerlo en el tiempo. Cabe señalar que el trabajo

al que había accedido no estaba vinculado a la formación. Realizaba tareas de administrativa, “acorde a su condición de mujer” por decisión de la empresa.

María: No es necesario estar con los fierros

María tiene 26 años y vive con su marido de 32 años y su hijo de 7. Su marido tiene secundario completo y en este momento trabaja como empleado administrativo en una empresa multinacional, en blanco. Sus padres, de 67 y 66 años, alcanzaron a terminar la primaria. María proviene de una familia humilde, y tiene 6 hermanos. Ella terminó el secundario en el 2012, a distancia, en un secundario privado. Había dejado el secundario en el 2005 porque necesitaba trabajar, como casera de una vivienda. También trabajó cuidando nenes, como planchadora, y también de limpieza en casas particulares. Unos años después, entra, por medio de un amigo, a trabajar en un salón de fiestas. Allí trabajó 4 años, durante los fines de semana, cuando la llamaban, como trabajadora eventual. Hacía de todo: incluso la decoración y la parte de cocina. En ese momento empieza a trabajar más porque el marido se había quedado sin trabajo, pero continúa allí varios años, hasta que cambian los dueños. Actualmente, trabaja por su cuenta haciendo tortas, masas finas y bombones para fiestas. *“Mi marido nunca quiso que trabaje, pero yo no me puedo quedar quieta”.*

Se enteró del curso de mecánica por el programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en el que estaba anotada, y gracias al cual retomó sus estudios. Eligió ese curso porque las motos le gustan, su papá era corredor y es mecánico en la actualidad. Ella menciona que le gustan las tareas que no son femeninas: en su casa hace arreglos de electricidad, por ejemplo. Por eso le interesó el curso. Una vez finalizado, la eligen de la empresa de motos que para que trabaje con ellos. La experiencia fue intensa, pero corta: a los tres meses, no le renuevan el contrato. La situación la frustró, pero reconoce que la experiencia en la empresa fue buena para ella.

Actualmente, María está intentando, junto a sus compañeros, postularse para el subsidio e iniciar el emprendimiento de un taller de motos. Sin embargo, preferiría allí un trabajo de recepcionista, porque ahora considera “que no hace falta estar con los fierros”.

-¿Y después arrancaste a laburar en la empresa?

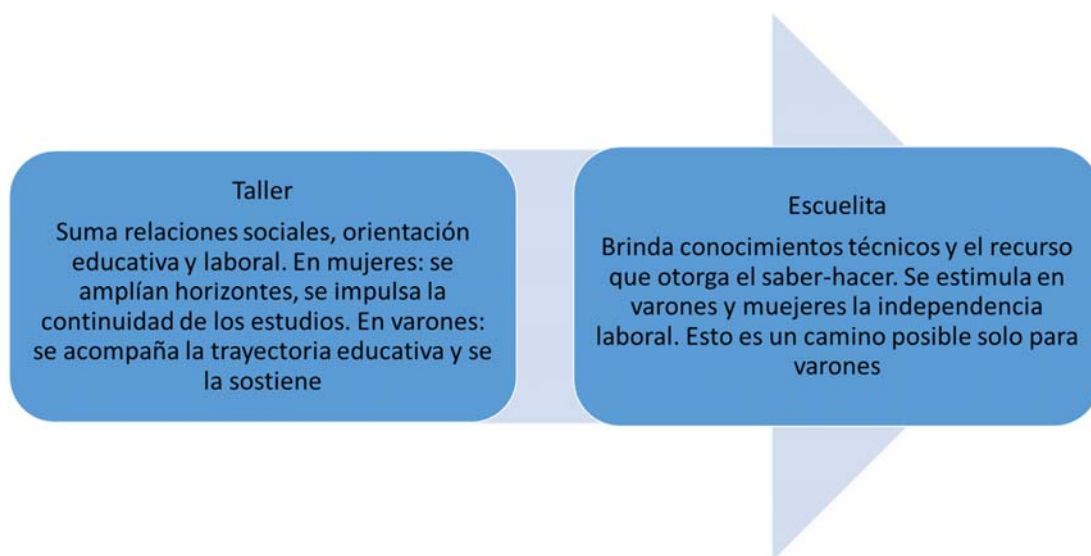
-Sí, terminé de hacer el curso, el básico y por la notas me recomendaron para empezar a trabajar acá. Pero estuve 3 meses, 3 meses y medio

-¿Qué hacías?

-Y yo entré como recepcionista, llamados, pero después terminé haciendo de todo. Y eso creo que fue uno de los problemas para la empresa porque yo les dije “reconózcanme las tareas porque...” (...) Después lo que me dijo la empresa fue que me daban de baja porque no estaban bien, que lo sé, porque las ventas bajaron. Yo vi cuando echaban a mis compañeros que entraron conmigo, cuando los echaron yo quedé. Me dijeron que fue por movimiento de personal que me tenían que dar de baja. Ahora me recomiendan de todos lados porque las tareas que yo hice las hice bien. Pero creo que también fue parte por lo que los delegados fueron a reclamar. (...) Esa era mi bronca ¿entendés? Al final me sentí usada en ese momento porque yo digo “les di publicidad al Ministerio, al programa, soy la cara del proyecto, porque después del curso entré en la empresa... pero después, después de un trabajo que prometieron, me dieron de baja”. Me tuvieron tres meses, me usaron un montón porque trabajé muchísimo y ganaba poco. Cuando le vine a contar a mis compañeros lo que estaba ganando era el sueldo más bajo de la empresa. El sueldo más bajo de la empresa lo tenía yo. Entonces, bueno, como que fui juntando bronca. Y les mandé un mail, y ellos “quedate tranquila”, que se yo (...) Igual, lo que yo quiero hacer ahora es pedir el subsidio. Habíamos dicho de juntarnos con varios chicos y a mí, ponele, me habían elegido los chicos para que sea la administrativa del taller. Entonces ellos trabajan, yo como administrativa, otra compañera atendiendo a los clientes, y así. No es necesario que tengamos que estar todos con los fierros.

Así, en el gráfico a continuación se muestran, para las trayectorias de socialización, los diferentes intercambios con las instituciones, de acuerdo a sus particularidades.

Gráfico 16: Trayectorias de socialización: recursos adquiridos en cada uno de los dispositivos



Fuente: elaboración propia en base a material de entrevistas

Conclusiones

Presentación general

En la tesis que aquí concluimos hemos procurado dar respuesta, desde un abordaje complejo, al problema del lugar que ocupa, en las trayectorias juveniles, la participación en instancias de formación laboral. Decimos que el abordaje ha sido complejo porque hemos procurado integrar los aportes de diversos campos del conocimiento para abordar los recorridos biográficos y la construcción de proyectos laborales y de vida. Hemos buscado valernos del conocimiento ya acumulado en relación a las trayectorias educativo-laborales de jóvenes en el marco del proceso de “desestandarización”, pero también hemos reconocido el aporte de la incorporación de una perspectiva de género: entrelazada a otras formas de la desigualdad, la perspectiva de género permite reconocer no solo restricciones y segmentaciones institucionalizadas del mundo laboral que pueden reproducirse en las instancias educativas de la formación para el trabajo, sino que, al mismo tiempo, permite identificar modos diversos de significar las propias biografías y experiencias institucionales.

A partir de allí, el problema de investigación pudo ser planteado a través de preguntas específicas que quisiéramos ahora retomar. En las respuestas a cada pregunta, buscamos recapitular las contribuciones de la investigación y sus vinculaciones a los debates teóricos.

Recapitulación a partir de las preguntas de investigación

<i>¿De qué modo las identificaciones de género se vinculan a las características que adquieren las trayectorias educativo-laborales juveniles?</i>
--

En el primer capítulo hemos propuesto que la desigualdad de género se vuelve un elemento fundamental que incide en la distribución ocupacional de varones y mujeres y en sus diferencias respecto del acceso al empleo y sus condiciones laborales. Desde el aporte de la teoría feminista, sostuvimos que la “gramática de género” permite comprender el valor diferencial de la educación y la formación laboral para varones y mujeres en sus posibilidades de ocupación y en el tipo de empleos a los que acceden. No obstante, también argumentamos que, a pesar de que la desigualdad de género se manifiesta persistentemente como patrón diferenciador de las experiencias juveniles, las investigaciones en este sentido suelen restringirse a evidenciar los contrastes entre mujeres y varones, sin abordar más profundamente el modo en que los/as jóvenes se relacionan con la “gramática de género” y configuran

sus recorridos en relación a ella. Al analizar las trayectorias educativo-laborales de los y las jóvenes, nos propusimos dar cuenta del orden simbólico de género que incide en los diferentes recorridos para varones y mujeres, pero también del modo en que las subjetividades juveniles se vinculan a dicha organización estructural y simbólica.

Si bien es cierto que ser varón o mujer significa, ya de por sí, estar posicionado de diferente manera en relación a las oportunidades y limitaciones de las ofertas de empleo disponibles, en términos subjetivos esta posición se interpreta y comprende de formas diversas entre los y las jóvenes. Podríamos, en este sentido, haber abordado a los varones y las mujeres como dos conjuntos separados, diferenciados por su género. No obstante, el desafío que asumimos lo constituyó el hecho de analizar las trayectorias otorgando centralidad a los sentidos subjetivos otorgados a los propios recorridos, en relación a las referencias de género -que se perciben como horizontes a cumplir o mandatos a resistir-.

Así, procuramos tomar distancia de la construcción que suele hacerse del género como categoría de diferenciación. Por el contrario, siguiendo aportes significativos en este sentido (Elizalde, 2011; 2006) buscamos comprender la relación (que, como hemos dicho, no es lineal, ni siempre la misma) entre una organización social desigual para mujeres y varones, y el modo en que los y las jóvenes significan dicha organización, asumiendo al género, desde los aportes de Judith Butler, como un “hacer”, y no como una categoría que se porta, fija e invariante.

No obstante, y habiendo dicho esto, para dar cuenta de la pregunta arriba planteada, queremos ahora reponer el conjunto de los varones y el conjunto de las mujeres, para vislumbrar, en cada uno de ellos, lo que la investigación muestra respecto de las diferentes identificaciones de género.

Varones

Entre los varones, pudimos reconocer a jóvenes que adhieren y aceptan el papel de género masculino tradicional (aquellos con trayectorias de profesionalización), principalmente en relación al cumplimiento del rol de proveedor del hogar y “cuidador” de su mujer y su familia. Entre estos varones, la centralidad otorgada al trabajo se vincula directamente al cumplimiento de este papel, que les permite obtener recursos materiales pero también simbólicos. El trabajo resulta así el espacio de autoafirmación de la propia masculinidad. Los varones que comparten estos discursos entienden que el trabajo es una obligación y una responsabilidad, y asumen comprometidamente su rol como trabajadores. Entre estos jóvenes, se percibe adhesión y poco extrañamiento y cuestionamientos a la segmentación de género. Los varones entienden que las diferencias con las mujeres son “naturales” y que incluso ellos son los responsables de que sus parejas o futuras esposas puedan “elegir” trabajar o no. Cumplir correctamente

con el papel de género significa facilitarles a las mujeres su permanencia en el espacio doméstico desde un sentido de protección y provisión de cuidados.

En otro grupo de varones (con trayectorias de socialización) el papel de género tradicional también se manifiesta y comparte, pero circula discursivamente en términos de un “ideal” a alcanzar, que no se puede ni se quiere cumplir en el presente. Se trata de aquellos varones vinculados con mayores interrupciones y menores “lealtades” al trabajo, y donde el interés central está ubicado en el grupo de pares, el barrio y la calle. Como planteaba Willis (1998 [1977]), en la sociedad salarial industrial y de pleno empleo, los sectores populares obreros encontraban en el espacio fabril el ámbito donde afirmar la propia masculinidad. Éstos eran trabajos en donde se valoraba la fuerza física y donde podía ejercerse, al mismo tiempo, una gestualidad de la resistencia, desde la producción de una subjetividad ruda y que asumía riesgos. Pues bien, los jóvenes de este grupo parecen estar lejos de la descripción de Willis. Si bien en muchos de los empleos a los que acceden (como albañiles o peones de carga y descarga de materiales, por ejemplo) la fuerza física y la masculinidad son elementos valorizados, al mismo tiempo, las condiciones de empleo, caracterizadas por la precariedad e inestabilidad, impiden que “lo varonil” pueda efectivamente realizarse en el ejercicio de esa actividad. Por el contrario, el estar con el grupo de pares, en la calle, en el barrio, resulta alternativamente el modo simbólico desde el cual afirmar la propia masculinidad, principalmente en relación al ejercicio del poder y a la adquisición de la aceptación de su entorno, como han sabido señalar otros estudios (Duarte Quapper, 1999). En la calle se aprende y allí es donde uno se gana el “respeto” (Bourgois, 2010). Así, el cumplimiento del papel de género en su totalidad (el ser varonil, pero también proveedor del hogar) resulta un ejercicio que no se realiza del todo en el presente y se aspira a cumplirlo en el futuro. La gramática de género, por lo tanto, es aceptada pero también vivenciada de un modo frustrante por la incapacidad de cumplirla completamente.

El grupo de varones (con trayectorias de acumulación), comparte un discurso cuestionador de la división sexual del trabajo y argumenta sus desacuerdos respecto del papel tradicional otorgado a los varones. Para ellos, la esfera central de la vida es el estudio, y la inserción laboral es un proceso subsidiario de aquel otro proyecto central. Como vimos, la continuidad de estudios superiores es un recorrido más presente entre las mujeres que entre los varones de bajo estrato socioeconómico. Incluso, el mandato masculino al trabajo manual también se encuentra asociado con el desprecio por el esfuerzo intelectual (otro aspecto también señalado por Willis, 1998 [1977]). Los varones de este grupo comparten una percepción de sí mismos como distintos a los varones de su entorno, a los cuales, para ganar su aceptación, deben mostrarles pautas de conducta y códigos de lenguaje típicos del género.

Mujeres

Entre las mujeres, por su parte, pudimos reconocer jóvenes que aceptan y argumentan con convicción la “natural” división sexual del trabajo. Estas chicas (con trayectorias de socialización) tienen la característica de ser madres y reconocer en la familia la esfera de la vida de mayor centralidad. El trabajo es para ellas su labor dentro del espacio doméstico; y el empleo extra-doméstico es, por el contrario, una actividad que debe realizarse por necesidad. En este sentido, la gramática de género no es cuestionada aun cuando se reconocen los bajos salarios y condiciones laborales desventajosas de los empleos que suelen requerir mujeres. Sus vínculos con estos empleos se construyen siempre en referencia a su rol de madres: se trabaja cuando se necesita algo para los/as hijos/as o en un horario que permita estar con los/as hijos/as.

Otro grupo de chicas, contrariamente, cuestiona el mandato de la división sexual del trabajo (aquellas con trayectorias de profesionalización) y otorga centralidad al trabajo extra-doméstico en sus vidas. Esta posición subjetiva, como vimos, se asocia, en algunos casos, a condiciones materiales que incidieron en este sentido. La necesidad de trabajar para colaborar con la familia, obtener propios ingresos, independizarse o sobrellevar sus vidas difíciles se interpreta en sus relatos biográficos como una consecuencia de la fortaleza personal y sus “diferencias” respecto de otras mujeres. Además, las condiciones de trabajo desiguales respecto de sus pares varones, si bien son criticadas desde su discurso cuestionador de las injusticias de género, al mismo tiempo resultan un elemento que se acepta como un obstáculo más a superar. La gramática de género requiere para estas chicas volverse más masculinas, fuertes, “corajudas”, y aprender rápidamente estrategias para compatibilizar el mundo laboral, el doméstico y el educativo. Así, lo paradójico en estas jóvenes, es que si bien, de forma explícita, cuestionan los mandatos de género tradicionales, en el mismo acto discursivo aceptan como un desafío personal el superar las limitaciones que establece un mercado de trabajo segmentado desde el punto de vista de género.

Un tercer grupo de chicas (con trayectorias de acumulación), al igual que en el caso de los varones del mismo grupo, plantea, de un modo general, cuestionamientos al mandato tradicional de género. Pero a diferencia de las chicas del grupo anterior, en este caso, los cuestionamientos son más débiles y en ocasiones se asume que, en un horizonte futuro, principalmente cuando se sea madre, sus percepciones podrían cambiar y exigir mayores adherencias. Lo más importante para estas chicas es el estudio o la realización de una vocación; la maternidad, por lo tanto, no resulta un proyecto del presente. No obstante, sí podría ser un proyecto en el futuro y se comparte la visión de que constituye un punto de inflexión en las decisiones de vida: la mujer debe estar presente en la casa cuando se tiene hijos y la profesión debería poder compatibilizarse con esa exigencia. La gramática de género entonces es aceptada, aun

cuando se reconoce y asume que esa compatibilización doméstica-familiar es dificultada por la misma segregación de género presente en el mercado de trabajo.

¿Qué sentidos le otorgan varones y mujeres jóvenes a los dispositivos de formación laboral en sus relatos biográficos? ¿Cómo se comprenden esos sentidos en el marco de sus trayectorias?

Un argumento recorre toda la tesis referido a que los dispositivos de formación no tienen un único sentido para los y las jóvenes que se vinculan con ellos. Diferentes son las motivaciones desde las cuales se ven convocados/as a acercarse a dichas experiencias y diversas son las valoraciones que se realizan de ellos. A partir de reconocer estos diversos sentidos fue posible construir grupos de trayectorias en donde se combinan, de modos particulares, los discursos vinculados al trabajo, la educación y la familia.

Puede reconocerse, no obstante, que esos sentidos se relacionan a ciertos elementos objetivos de sus recorridos biográficos. La motivación que convoca a los jóvenes y el lugar que le otorgan en sus relatos, es siempre coincidente con las características del marco biográfico que acompaña esos discursos. Haber contado o no con una trayectoria laboral, la experiencia de trabajo que se haya tenido, el hecho de tener o no hijos, o haber finalizado o no el secundario, dan cuenta, de forma concreta de las características que enmarcan y dan coherencia a esos sentidos contruidos. Por más que los y las jóvenes de esta investigación compartan ciertas características respecto de sus niveles socioeconómicos, resultan sin embargo jóvenes diferentes en cuanto a esos distintos elementos.

En las *trayectorias de profesionalización*, se evidencia una posición subjetiva de compromiso respecto del proyecto laboral. Con un recorrido en el trabajo ya iniciado, el deseo de profesionalizarse aparece en estas trayectorias vinculado a la consolidación de una identidad profesional, pero también a la aspiración a crecer y mejorar la trayectoria laboral ya iniciada. La característica de los y las jóvenes de este grupo se reconoce en el hecho de haberse empleado a temprana edad y haber encontrado en el trabajo una vía de desarrollo personal, de inclusión y un proyecto de movilidad social.

En las *trayectorias de acumulación*, el sentido dado a la formación se comprende en el marco de la búsqueda de “probar” y “sumar” conocimientos y saberes ante la necesidad de obtener un empleo y también como la decisión instrumental de solventar la propia vocación. La posición subjetiva de los y las jóvenes de este grupo otorga centralidad a la esfera educativa, vinculada a esa vocación y que involucra la continuidad efectiva de los estudios. La característica de estos/as jóvenes se resalta en que todos/as ellos/as han podido sostener la escuela secundaria sin interrupciones, con un significativo apoyo por parte de sus familias. En este sentido, las expectativas continúan estando en el estudio, también gracias a ese apoyo.

En las *trayectorias de socialización*, la formación adquiere un sentido diferente a los otros dos grupos, en la medida en que se encuentra desvinculado de la inserción laboral. Los chicos y chicas de este subconjunto de trayectorias, si bien cuentan con experiencia laboral, no valoran el trabajo positivamente, y la esfera principal en sus vidas es el ámbito de sociabilidad (sea en el barrio o la familia). En el caso de las mujeres, esto es coincidente con el hecho de que todas son madres, y el curso de formación surge como una actividad a realizar con el fin de generar un espacio propio, que se integra a su rol maternal. Entre los varones, por su parte, la participación en los dispositivos de formación deviene una oportunidad de re-vincularse institucionalmente. La vinculación con la institución se orienta a adquirir un espacio de pertenencia de mayor aceptación social y legitimidad.

¿De qué modo el género es un factor que organiza y orienta la intervención de dispositivos de formación laboral? ¿Cómo inciden los dispositivos de formación laboral en las trayectorias y a qué procesos de movilidad laboral y subjetivación contribuyen? ¿De qué modo los abordajes de género de los dispositivos resultan un factor para comprender dichos procesos?

A lo largo del segundo capítulo hemos argumentado que los dispositivos de formación laboral se constituyen en instancias de mediación entre los requerimientos y formas de organización del trabajo contemporáneas, las segmentaciones y discriminaciones en términos sociales, etarios y de género, y las expectativas y experiencias previas de los/as jóvenes, en el marco de sus trayectorias. Planteamos que, en la medida en que se trata de un espacio formativo estrechamente vinculado al mercado laboral, dicha mediación implica hacer coincidir los requerimientos existentes en el mundo del trabajo respecto de las expectativas, aspiraciones y representaciones de los y de las jóvenes. Dichas estrategias de mediación no plantean únicamente una transmisión directa y lineal de reglas y saberes en relación a los empleos para los que se están formando. Suponen, más ampliamente, procesos de subjetivación a partir de los cuales los y las jóvenes puedan construir una imagen de sí mismos como trabajadores/as de esos oficios, y se apropien de prácticas, pautas y valores que los vuelvan aptos y con los atributos subjetivos necesarios para habitar dichos empleos.

Inge Bates (1991) y Beverly Skeggs (1997) analizaron, hace unas décadas, para el contexto europeo, el modo en que diversas instituciones de formación laboral se constituían en instancias de producción de disposiciones y subjetividades, permitiendo la reproducción de clase y de género. Ambas autoras observaron el “ajuste” que se producía entre el mercado de trabajo y las expectativas juveniles, en el marco de la formación profesional. En un mismo sentido, Skeggs (1997) observaba en sus entrevistadas

que los programas de formación también aportaban a las jóvenes un discurso moral en relación a las tareas “respetables” para mujeres de clase obrera.

Lo que nos permitió mostrar esta tesis es que la formación profesional, al ser una oferta educativa orientado al mercado de trabajo, se erige desde su mismo objetivo como una instancia en donde se reproduce la gramática de género. En efecto, planteamos que a pesar de que los centros de formación laboral muchas veces no visualizan en sus acciones una intervención específica en ese sentido, el género es un aspecto presente en sus prácticas. Así, hemos podido identificar diferentes abordajes de género, en instituciones que comparten el mismo objetivo de formar para el trabajo a jóvenes, y modos diversos, por parte de los y las jóvenes, de apropiarse de los recursos ofrecidos por las instituciones⁴⁹.

El *abordaje igualitario* de la Fundación pudo reconocerse en el énfasis de su intervención centrado en el ofrecimiento de saberes que se requieren en el mercado de empleo para jóvenes. Teniendo en cuenta las características de ese mercado de empleo, la Fundación ofrece saberes técnicos, actitudinales, información y redes de contacto, para compensar déficits de capital económico y social. De algún modo, la Fundación es la institución que con mayor claridad y explicitación muestra el esfuerzo en producir los “ajustes” antes mencionados. Uno de esos ajustes es volver a los y las jóvenes (por igual) en trabajadores y trabajadoras empleables. La formación está volcada a empleos principalmente ligados al sector servicios. Por lo tanto, los saberes que ofrecen son principalmente actitudinales y, de acuerdo a sus discursos, pueden portarlos y ejercerlos tanto varones como mujeres. Así, las acciones de formación procuran ofrecer más y mejores competencias laborales tanto a varones como a mujeres, “borrando” las diferencias de género, para favorecer, en ambos, sus condiciones de competitividad.

Sobre todo son los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización y acumulación quienes se vinculan con la Fundación. De algún modo la Fundación ofrece tanto a varones como a mujeres de estos dos grupos lo que buscan: a los y las jóvenes con trayectorias de profesionalización, el curso les ofrece una oportunidad de cambiar de empleo y volcarse al mercado laboral formal, generando un mejoramiento en sus trayectorias; a los y las jóvenes con trayectorias de acumulación, la participación en el curso también contribuye al cambio en sus trayectorias, porque muchos/as logran ocuparse también en el mercado laboral formal, con el fin de solventar los gastos de sus estudios.

No obstante, hay que decirlo, esta movilidad laboral posterior a la participación en los cursos no siempre es significada como un cambio “sin costos” en la trayectoria. Principalmente esto sucede entre los y las

⁴⁹ Hay que señalar que si bien fueron destacadas ciertas diferencias en las apropiaciones que realizan los y las jóvenes de los distintos grupos, es cierto que la “impronta institucional” es relevante y los recursos de los que se apropian los y las jóvenes son diferentes de acuerdo a la institución de la que se participó. En este sentido, puede argumentarse que mayores diferencias serían posibles de reconocer en el caso de que otras dimensiones sean incorporadas al análisis. Tal como plantean Glaser y Strauss (1967), la inclusión de nuevas dimensiones podría resultar una estrategia de profundización del análisis ofrecido.

jóvenes del segundo grupo (acumulación) ya que este proceso no logra siempre sostenerse en el tiempo, y entra en conflicto cuando los empleos ofrecen salarios y condiciones de rotación y flexibilización intensas que obstaculizan la continuidad de los estudios. Por otro lado, son las chicas con trayectorias de profesionalización quienes señalan que, para poder sostenerse en los empleos a los que habían accedido, las exigencias emocionales eran muchas, en la medida en que debían mostrarse siempre dispuestas y “libres” de toda otra exigencia vital por fuera del trabajo. Lo que estas chicas señalan coincide con lo que plantea Fraser (2008b): el empleo contemporáneo, sobre todo en el sector formal y de servicios, exige de los trabajadores/as el perfil de un individuo libre, dispuesto y siempre leal al trabajo en tiempo completo. Ese tipo de individuo imaginado, dice Fraser, es siempre un trabajador masculino. Cuando ese individuo es una mujer, las exigencias se vuelven difíciles de sobrellevar o exigen mayores compromisos y esfuerzos, al punto de tener que mostrarse (como nos lo dijo una de las chicas) como “un hombrecito más”. Entonces, el abordaje igualitario de la Fundación, busca borrar con su intervención las desigualdades de género, pero invisibilizando que las exigencias del mercado de trabajo generalmente se orientan a los trabajadores varones. Cumplir con esas exigencias es mucho más difícil para las mujeres.

El *abordaje diferenciado* del Taller pudo reconocerse en que su intervención está centrada en que los y las jóvenes en desventaja (por su lugar de residencia y nivel socio-económico) puedan adquirir saberes vinculados al trabajo, pero también una oportunidad para revalorizar simbólicamente sus identidades juveniles. En este sentido, los horizontes de intervención del Taller se perciben más alejados de las exigencias del mercado de trabajo formal. Precisamente esos empleos son considerados difíciles de alcanzar, incluso con la titulación que ofrece el centro una vez que se completa el curso. La estrategia, alternativamente, es facilitarles a varones y mujeres la formulación y ejecución de proyectos de emprendimientos, asumiendo que su intervención puede tener mayores incidencias en el mundo de la economía social. La prioridad de la intervención, como dijimos, está puesta en que varones y mujeres, cada uno con sus diferencias, puedan afirmar su identidad juvenil y de género. Así, desde un planteo tradicional en relación a su oferta de cursos (que refleja la segregación horizontal del mercado de trabajo), la intervención del Taller busca dignificar simbólicamente las diferencias de género y abordar sus problemáticas específicas. Al dar un trato diferenciado a varones y mujeres, se trabaja con cada uno de los géneros de un modo diferente.

Los y las jóvenes de los tres grupos de trayectorias participan de la intervención del Taller. En el caso del primer grupo (jóvenes con trayectorias de profesionalización) las acciones del dispositivo no logran producir un cambio con la intensidad con la que lo produce la Fundación. Ni su estrategia institucional ni la especialidad de los cursos que ofrece el Taller conducen a empleos del sector formal. No obstante, el

ofrecimiento de saberes vinculados al trabajo y el aprendizaje de un oficio específico permite (sobre todo en los varones) consolidar una identidad profesional. Los jóvenes nos dicen: “soy soldador gracias al Taller”. Esa nueva configuración identitaria produce también una nueva posición subjetiva frente al propio recorrido laboral.

En los y las jóvenes con trayectorias de acumulación, el Taller se valoriza por la posibilidad de sumar en el curriculum un certificado más. Si bien las trayectorias posteriores muestran cambios, y los chicos y las chicas adquieren un trabajo luego del curso, generalmente estos no ocurren en el mercado laboral formal. Sin embargo, teniendo en cuenta el sentido dado a la formación, los chicos y las chicas no son críticos de esta situación, porque lo que se busca es un empleo que se adapte a un proyecto de estudio. El hecho de que el Taller facilite el desarrollo de emprendimientos es valorado por este grupo porque se ajusta a sus intereses, aunque el empleo no sea de tiempo completo ni con un alto salario.

Es, quizás, entre los y las jóvenes con trayectorias de socialización en donde se observan mayores incidencias del Taller. Esto es paradójico, porque es precisamente en el grupo en donde no se evidencian movilizaciones en términos objetivos: los y las chicas continúan, luego de los cursos, con una trayectoria laboral similar a la que habían construido previamente. Sin embargo, el trabajo de intervención orientado a reforzar las identidades juveniles se señala, entre estos/as jóvenes, como una ganancia. “En el Taller me rescaté”, “en el Taller abrí los ojos”, son las frases paradigmáticas de este cambio subjetivo. Aquí la estrategia de diferenciación de género del Taller es de enorme efectividad, principalmente para las mujeres. El abordaje de diferenciación de género produce en las chicas una oportunidad para repensarse y configurar una nueva disposición al trabajo y una ampliación de sus horizontes de vida, que antes se encontraban ceñidos al rol doméstico. Al mismo tiempo, saber un oficio “de mujeres”, como observaba Skeggs (1997), es para las chicas del Taller un factor de afirmación como mujeres y madre respetables.

El abordaje crítico de la Escuelita, por su parte, pudo reconocerse en el hecho de producir, con su intervención, un cuestionamiento a la segregación de género, para lograr que las mujeres se formen en un oficio que es considerado del territorio masculino. En este sentido, su fundamentación está basada en una perspectiva crítica de la desigualdad de género y, a consecuencia, la estrategia propuesta es la de una acción afirmativa. Esto quiere decir que se asume que las mujeres están en desventaja frente a los varones y que generalmente les resulta dificultoso acceder a dichos empleos. Por lo tanto, se requieren de acciones específicas, al modo de una discriminación positiva, para revertir sus desventajas.

Al ser un programa que involucra un acuerdo entre diversos actores institucionales, este objetivo formal, si bien es consensuado, al mismo tiempo es interpretado de diferentes modos. En estas reinterpretaciones, lo más destacable es que si para el actor ministerial el abordaje debe intervenir otorgando mayores beneficios a las mujeres dados sus déficits vinculados a su género, para el actor

empresarial, esa decisión produce una discriminación “al revés”: los varones son menospreciados cuando la actitud es la de resaltar a las mujeres.

Se recordará que para Nancy Fraser (1997) el género abarca dimensiones político-económicas, como también culturales-valorativas. El género se ve atravesado tanto por una mala distribución socioeconómica -en tanto la división sexual del trabajo establece un orden político-económico de género- como por el erróneo reconocimiento cultural -en tanto el androcentrismo establece una construcción autoritaria de normas que privilegian a la masculinidad-. Lo que muestra nuestra investigación es que el actor ministerial buscaba intervenir, por un lado, en la distribución desigual de oportunidades laborales, ofreciendo a las mujeres una formación que podría facilitarles el acceso a las mismas. Por otro lado, también buscaba intervenir en el reconocimiento simbólico de sus desventajas, ofreciendo a las mujeres talleres de sensibilización de género exclusivos para ellas. El actor empresarial, por su parte, interpretó en esta intervención un “exceso de feminismo” y ocurrió lo que señala Fraser como una consecuencia posible de las acciones afirmativas: el trato especial y privilegiado a las mujeres, “aviva las llamas del resentimiento” por parte de los varones. Así, en este dispositivo se hizo evidente que los discursos sobre los horizontes de intervención no son compartidos de forma homogénea por todos los actores involucrados.

Su abordaje crítico, por tanto, debe entenderse en el marco de esta heterogeneidad discursiva que explica por qué, si se trataba de un programa de formación cuestionador de las desigualdades de género, éstas terminaron reproduciéndose en la cotidianeidad de la formación, de la mano de los profesores y compañeros. El objetivo de garantizar un cupo de mujeres no produce un cuestionamiento profundo de la gramática de género, que continúa operando en el modo en que un profesor varón da su clase, o en el modo en que una alumna mujer se piensa en relación al oficio. Por otra parte, es insoslayable el hecho de que, en el mercado de trabajo, la mecánica es un terreno marcadamente masculino. Por lo tanto, los recursos aportados por el dispositivo (saberes técnicos y actitudinales y redes de contacto) encuentran un límite en ese sector de actividad, que suele emplear solo a varones.

A la Escuelita asistieron jóvenes de los tres grupos de trayectorias. En pocos casos, los y las jóvenes muestran un cambio en su trayectoria laboral en términos del acceso a un nuevo empleo y/o movilidad a la formalidad. Esto se explica por las características mismas del sector al que va dirigida la formación: los mecánicos generalmente se emplean en talleres de pocos trabajadores, con alto nivel de informalidad, o como cuentapropistas. Cabe señalar que los saberes adquiridos, como también la posibilidad de contar de forma complementaria con un subsidio para iniciar un emprendimiento de empleo independiente, son valorizados de diferente modo por los y las jóvenes de los tres grupos.

En las trayectorias de profesionalización, por ejemplo, esto es visto como una ganancia que refuerza la identidad profesional. Estos jóvenes (nos referimos a los varones) se sienten mecánicos luego del curso y aspiran a emplearse de forma independiente, percibiendo un valor en esta condición laboral. De algún modo la Escuelita ajusta las expectativas de los jóvenes a lo materialmente posible: el cuentapropismo informal. Cómo dice Bourdieu (2007), los chicos “hacen de la necesidad virtud” y se disponen, sin cuestionamientos, a la oportunidad laboral disponible. Hay que señalar, no obstante, que la única joven de este grupo mujer es crítica respecto de las oportunidades reales para poder ejercer su oficio, dada la discriminación hacia la mujer en el sector.

Contrariamente, en las trayectorias de acumulación y socialización, el proyecto de empleo por cuenta propia es visto con menos entusiasmo porque no se reconoce su utilidad concreta para lograr el fin instrumental de la salida laboral con el que asisten a los cursos, o porque no consolida un vínculo firme con alguna institución. En las mujeres de este último grupo, no solo se ven limitadas sus aspiraciones respecto de la inserción laboral (recuérdese que el trabajo no es una esfera central en sus vidas), sino que tampoco el oficio deja alguna marca identitaria en ellas. Sin embargo, las chicas reconocen haber adquirido, en el marco del curso, un logro que muestran con satisfacción: haber accedido a un saber vedado para el mundo femenino. Las chicas no se sienten mecánicas, ni aspiran a desenvolverse laboralmente en el oficio, pero, no obstante, pudieron acercarse a un mundo masculino que las posiciona subjetivamente de otro modo: ahora ellas también saben. No es casual que varias chicas de la Escuelita relatan que si bien sus padres y familiares son mecánicos, a ellas nunca les enseñaron el oficio por ser mujeres. De algún modo, el abordaje crítico del curso produce tanto en varones como en mujeres una perspectiva más democrática en torno al acceso al saber. Sin embargo, cuando se trata de la inserción laboral en concreto, entonces el abordaje del dispositivo, por más disruptivo que sea, cuenta con escasas “armas” para dar una batalla difícil contra una estructura de género profunda y rígida.

Al comienzo de esta tesis nos preguntábamos en torno al lugar que ocupan las experiencias de formación laboral en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes de sectores populares. Podemos decir que la investigación desarrollada muestra que esas experiencias adquieren un lugar y un sentido para los y las jóvenes que resulta diverso. Dicha diversidad se comprende más cabalmente cuando se incorpora una perspectiva de género y cuando se aborda la experiencia de la formación en el marco de un análisis más amplio sobre las trayectorias educativo-laborales. Desde esas perspectivas, es posible reconocer que los “encuentros” que se producen entre los y las jóvenes y las instituciones, dan lugar a diferentes apropiaciones en el marco de sus trayectorias.

Así, la investigación muestra que no puede pensarse que un dispositivo, con determinadas características, produce mayores o menores incidencias en los y las jóvenes. Por el contrario, se ha argumentado que, de acuerdo a los sentidos otorgados a la formación, los “recursos” que se obtienen de los dispositivos son variados. En otras palabras: la experiencia de formación no produce lo mismo entre quienes ya cuentan con una trayectoria laboral y buscan una certificación, que entre quienes solo aspiran a mejorar su oportunidad de inserción laboral en pos de un proyecto de estudio, o entre quienes buscan de esa experiencia una posibilidad de retomar el vínculo con una institución. La tesis busca resaltar que la formación laboral no se dirige a un/a único/a joven, sino que por el contrario, la diversidad de recorridos y expectativas demandan experiencias de formación alternativas.

Cabe señalar que esta tesis, si bien ha buscado contribuir desde un abordaje múltiple y complejo al problema planteado, también asume sus límites en relación a otros factores que deberían también abordarse. En este sentido, la investigación se circunscribe a analizar las trayectorias de jóvenes de sectores populares que egresan de estas experiencias de formación laboral. Podríamos preguntarnos qué semejanzas o diferencias pueden reconocerse en las experiencias de jóvenes de otros sectores sociales, y de otras localidades geográficas, así como también de aquellos y aquellas que, si bien se vinculan a estas experiencias educativas, no logran completarlas. Dichas preguntas, abrirían la necesidad de ampliar la muestra de jóvenes, como también de las instituciones de formación laboral.

Por otro lado, y retomando la pregunta que ha tenido la tesis como horizonte, podría indagarse con mayor profundidad el aporte de las experiencias de formación laboral en los diferentes “mundos del trabajo” (Dubar, 2001b) en los cuales los jóvenes se insertan. Así, podríamos preguntarnos por las relaciones que se producen entre las instancias de formación y los requerimientos demandados en diferentes sectores de actividad que emplean jóvenes. Entonces, podría incluirse una perspectiva sectorial -necesaria para analizar la especificidad de los recorridos laborales juveniles (Millenaar y otros, *en prensa*)- también desde una perspectiva de género. ¿Qué aprendizajes y recursos ofrecidos por las instituciones de formación laboral son requeridos en los ámbitos laborales donde se insertan los y las jóvenes? ¿Pueden reconocerse particularidades entre diferentes sectores de actividad en este sentido? ¿De qué forma varones y mujeres ponen a jugar los recursos adquiridos en sus experiencias laborales? ¿Es posible reconocer que los cuestionamientos de género o las reafirmaciones, producidas en el marco de las instancias de formación, tienen luego consecuencias en el modo en que varones y mujeres se desenvuelven como trabajadoras/es? ¿Pueden reconocerse diferencias, en este sentido, en sectores de actividad específicos? Las preguntas planteadas sugieren que la incorporación de nuevas dimensiones de análisis, como desafío futuro, podría profundizar el análisis ofrecido.

Epílogo

Ponerle el punto final a una tesis no resulta una tarea sencilla. De algún modo, en los años que ha durado la investigación doctoral, comencé a “acostumbrarme” a convivir con una tesis “en curso”; siempre inacabada, aunque también siempre posible de repensarse y revisarse. En el caso particular de esta investigación, la dificultad para colocar el último punto deviene también del profundo compromiso emocional con los chicos, chicas e instituciones que acompañaron mi vida y mis reflexiones durante este tiempo. Cerrar la tesis es también, para mí, cerrar un modo de vincularme con esos relatos y esos recuerdos producidos durante el trabajo investigativo.

Cada una de esas vivencias están de algún modo contenidas en estas páginas; aunque quizás un tanto escondidas y un tanto veladas por el lenguaje formal y académico que requiere la escritura “en formato tesis”. No obstante, ninguna de esas palabras académicas tendrían sentido para mí si no tuvieran relación con ese otro plano más vivencial de la experiencia de investigación.

¿Qué podría haber escrito sobre Rocío si ella no me hubiese invitado a su casa, si no hubiésemos jugado juntas con su hijito tan simpático como pícaro, si no hubiésemos visto, entre risas, las fotos de su reciente cumpleaños? ¿Qué podría haber escrito sobre Lucas, si no hubiese sucedido aquel momento de conexión profunda al describirme su barrio “rapeándomelo”? ¿Qué podría haber escrito sobre él si no hubiese necesitado tanto su compañía, cuando caminaba a tomarme el colectivo, esa noche que se me hizo tan tarde? ¿Qué podría haber escrito sobre Rodrigo si no conociera su historia difícil, de orfandad y posterior responsabilización frente a sus hermanos? ¿Qué podría haber escrito sobre él si no conociera el incendio que ocasionó una profunda crisis en su vida, varios meses después de haberle hecho la entrevista? ¿Qué podría haber escrito sobre Jimena si no me hubiese emocionado profundamente cuando me hablaba de los logros de su hijo con la matemática y su esmero en que él sea inteligente? ¿Qué podría haber escrito sobre ella si no supiera que el día siguiente a la segunda entrevista se anotó en el FINES para terminar el secundario? ¿Qué podría haber escrito sobre Mía, si me hubiese ocultado su historia dramática, de quedarse en la calle y ser maltratada por su cuidadora en la infancia, y si no me hubiese presentado a su madre, que la acompañó a la entrevista escondida? ¿Qué podría haber escrito sobre Rodolfo, si no me hubiese mostrado uno de sus maravillosos dibujos; o sobre Candela, si no me hubiese contado, bajo la lluvia, sus dudas en torno a participar en un armado político de la villa en la que vive? ¿Qué podría haber escrito sobre Celeste si no me hubiese contado con profunda emoción, en la segunda entrevista, cómo fue el día en el que anunció a su familia que era lesbiana, y que su amiga era ahora su pareja?

El lazo emocional que me une a cada uno de los chicos, chicas e instituciones es, de algún modo el motor que me acompañó en todo el trabajo de investigación. No ponerlo a consideración, disimular que encuentro en ese lazo un compromiso por que esta tesis tenga también un sentido para dar valor a la formación profesional, sería esconder la razón que ha movilizadado este esfuerzo. Por eso, estas palabras, no solo me sirven para extender un poco más este emotivo punto final, sino también para dejarlas decir “algo” de lo mucho que ha sucedido en esta ardua pero también maravillosa experiencia.

Bibliografía

- Abramo, L. (2005). Incorporación de la dimensión de género en las políticas de empleo: experiencias y desafíos. *Revista de Trabajo*. 1, pp. 95-116
- Abramo, L. (2006) (Ed.). *Trabajo decente y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: OIT
- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society* 4 (2), pp. 139-158
- Adamini, M. y Brown, B. (2016). Sentidos comunes detrás de las políticas estatales destinadas a jóvenes en la etapa kirchnerista. Un análisis discursivo del programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y el nuevo sistema de pasantías. En: M. Busso y P. Pérez (Coords.). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Adkins, L. (1995). *Gendered work. Sexuality, family and de labour market*. UK: Open University Press
- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2008). El aguante: una identidad corporal y popular. *Intersecciones en antropología*. 9, pp. 275-289
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 1 (1), pp-24-48
- Althabe, G. y Hernández, V. A. (2005). Implicación y reflexividad. En V. Hernández y otros (comps), *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires: ediciones SAA
- Álvarez, M. y Fernández, A. L. (2012). Movilidad ocupacional de los trabajadores jóvenes en Argentina en una etapa de crecimiento económico. *Frontera Norte*. 24 (48), pp. 63-92
- Anne Fausto-Sterling (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE
- Aspiazu, E. (2012). La inclusión de la perspectiva de género en la actividad sindical. Análisis de dos asociaciones del Sector Salud de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Gestión de las personas y tecnología*. S/n, pp. 58-70
- Barbier, J.C. (1998). Analizar la implementación: una herramienta indispensable para la evaluación de las políticas públicas de empleo. En J. Gautié y J. Neffa. *Desempleo y Políticas de empleo en Europa y Estados Unidos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Bates, I. (1991). Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*. 1, pp. 225-243
- Battistini, O. (2009). Ser estable ¿una necesidad en las construcciones identitarias? En: O. Battistini (Comp.) *El trabajo frente al espejo*. Buenos Aires: Teseo

- Beccaria, L. Esquivel, V. y Maurizio, R. (2005). Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en la Argentina. *Desarrollo económico*. 45 (178), pp. 235-262
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós
- Becker, G. (1975). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Berasueta, A., Biafore, E., Neffa, J. y Wahlberg, L. (2010). Las principales reformas de la relación salarial operadas durante el período 2002-2009. *Empleo, desempleo y políticas de empleo* N° 3. Buenos Aires: CEIL-PIETTE/CONICET
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society, The life history approach in the social sciences*. Londres: Sage
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente Oral*. 1, pp. 87-96
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*. 10, pp. 215-237
- Betranou, F. y Casanova, L. (2013). *Informalidad laboral en Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires: OIT
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de sociologie*, 120, pp. 29-57
- Biggart, A. Furlong, A., Cuconato, M, Lenzi, G., Morgani, E., Bolay, E., Stauber, B, Stein, G y Whalter, A. (2002). Trayectorias fallidas, entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania occidental. *Revista de Estudios de Juventud*. 56, pp. 11-29
- Biggart, A., Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En: A. Miranda, R. Bendit, R. y M. Hahn (Eds.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*. 8 (5), pp. 5-31.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal
- Bonnewitz, P. (2006). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva visión
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: editorial laia
- Bourdieu, P (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2007) [1980] *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1988). Las estrategias de reconversión. En: P. Bourdieu. *La distinción*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*. 2, pp. 27-33
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bresser Pereira, L. y Cunill Grau, N. (1998) Ente el estado y el mercado: lo público no estatal. En L. Bresser-Pereira y N. Cunill Grau (Eds.). *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: CLAD Paidós
- Brubaker, R y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de investigación*. 5 (7), pp. 30-67
- Burin, M. y Meler, I. (2004). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustos Romero, O. (2008) Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 184 (733), pp. 795-815
- Bustos, N. y Quintana, J. (2010). Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de Liceos Técnico-Profesionales. *Diversia*. 2, pp. 45-69
- Butler, J. (2003). Universalidades en competencia. En: Butler, J. Laclau, E. y Zizek, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: FCE
- Butler, J. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós
- Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Bynner, J. Chischolm, L. y Furlong, A. (1997) *Youth citizenship and social change in European context*. Adershot: Ashgate
- Carrasquer Oto, P. (1997). Jóvenes, empleo y desigualdades de género. *Cuadernos de Relaciones laborales*. 11, pp. 56-80
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del Siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Reis*. 75, pp. 295-316
- Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición", *Papers* N° 79, pp. 21-48
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: FCE
- Catalano, A., Sladogna, M. y Avolio de Cols, S. (2008). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y Orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: FOMIN-CINTERFOR-BID
- Cavalli, A. y Galland, O. (1995) *Youth in Europe*. London: Pinter
- CEMyT (2011) *Situación laboral de las mujeres período 2009-2010. Informe N° 3*. Buenos Aires: CTA
- CENDA (2010). *La anatomía del nuevo patrón de crecimiento y la encrucijada actual. La economía argentina en el período 2002-2010*. Buenos Aires: Cara o Ceca

- Cerrutti, M. (2000) Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Desarrollo Económico*. 39 (156), pp. 619-638
- Cerrutti, M. (2003) Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires. En: C. Wainerman (comp.) *Familia, Trabajo y Género. Un Mundo de Nuevas relaciones*. Buenos Aires: UNICEF-FCE
- Cháneton, J. (2007). Género, poder y discursos sociales. Buenos Aires: Eudeba
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Chisholm, L. y Du Bois-Reymond, M. (1993). Youth transitions, gender and social change. *Sociology*. 27 (2) pp. 259-279
- Cicchelli, V. (2001). La construction du rôle maternel à l'arrivée du premier enfant. Travail, égalité du couple et transformations de soi. *Recherches et revisions*. 63, pp. 33-45
- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early childhood*. 7 (1), pp. 15-29
- Coninck, F. y Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*. 31 (1), pp. 23-53
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press
- Corica, A. (2012) Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Revista Última década*. 20 (36), pp. 71-9.
- Cortés, R. (2003). Mercado de trabajo y género. El caso Argentino 1994-2002. En: M. Valenzuela (Comp.) *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo: Argentina y Paraguay*. Santiago de Chile: OIT
- Couppié, T., Dupray, A. y Moullet, S. (2006). De la ségrégation professionnelle á la discrimination salariale. En E. Flahault (Comp.) *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*. Paris: PUR
- Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Para una teoría del cambio social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Crocco, M. (2010). *L'insertion par l'activité économique: entre dispositifs, normes et valeurs*. RELIEF. N° 23. Marseille: CÉREQ
- Da Matta, R. (1998). *A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*. 96 (4), pp. 1205-1233
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora Revista del Área Interdisciplinar de Estudios de la Mujer*. 2, pp. 6-34
- Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2016). Más y mejor empleo, más y mayores desigualdades intergeneracionales. Un análisis de la dinámica general del empleo joven en la posconvertibilidad. En M.

- Busso y P. Pérez (Coords.). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Descombes, V. (1988). *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Dorlin, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Drolas, A. (2011) Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En: C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comps.). *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: CICCUS
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2003). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. En: A. López Blasco W. McNeish y A. Walther (Eds.) *Young people and contradictions of inclusión: towards integrated transition policies in Europe*. Bristol: Policy Press
- Duarte Quapper, C. (1999). Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo. Tesis de Licenciatura en Sociología. Departamento en Ciencias Sociales. Universidad de Chile
- Dubar, C. (2001b). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*. 7, pp. 23-36
- Dubar, C. (2001a). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. 7 (13), pp. 5-16
- Dubet, F. (1997). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Buenos Aires: Gedisa
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu
- Dursi, C. y Millenaar, V. (2015). Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario. *Kairós Revista de Temas Sociales*. 19 (36), pp. 49-73
- Dusel, I. y Pineau, P. (1995). Cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puigross, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna
- EGRIS (European Group for Integrated Social Research) (2001). Misleading trajectories. Transition dilemmas of Young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*. 4 (1), pp101-118
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En: Heinz, W. (ed.) *Theoretical advances in life courseresearch. Status passages and the life course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. Citado en Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*. 8 (5), pp. 5-31

- Elder, G. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the life Course. *Social Psychology Quarterly*. 57 (1), pp. 4-15
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Revista Última Década*. 26, pp. 91-110
- Elizalde, S. (2011). Introducción. En Elizalde, S. (Coord.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Épiphane, D. (2006). Les femmes et les sciences Font-elles bon ménage? En E. Flahault (Comp.) *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*. Paris: PUR
- Esquivel, V.; Faur, L. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES-UNICEF-UNPFA
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project. *European Educational Research Journal*. 1(3), pp. 497-521
- Faur, L. (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Revista Nómadas*. 24, pp 130-141
- Faur, L. (2014) *El cuidado infantil en el Siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Faur, L. y Zamberlin, N. (2008). Gramáticas de género en el mundo laboral. Perspectivas de trabajadoras y trabajadores en cuatro ramas del sector productivo del área metropolitana de Buenos Aires. En M. Novick, S., Rojo, V. Castillo (comps.) *El trabajo femenino en la post-convertibilidad 2003-2007*. Buenos Aires: CEPAL GTZ, MTEySS
- Fawcett, C. (2002). *Los jóvenes latinoamericanos en transición: Un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández Massi, M. (2014). Una mirada sectorial sobre las inserciones laborales precarias de los jóvenes en la Argentina. En: P. Pérez y M. Busso (Coords.). *Tiempos contingentes: la inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Fernández, A. L. y Alvarez, M. (2012). Movilidad ocupacional de los trabajadores jóvenes en Argentina en una etapa de crecimiento económico. *Revista Frontera Norte*. 24 (48), pp. 63-92
- Figari, C. (2011). Procesos de formación, gestión por competencias y nuevas configuraciones profesionales. En: C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comps.). *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: CICCUS
- Filmus, D. (2001) La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. En Braslavsky C. (Org.). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana
- Flahault, E. (2006) (Comp.) *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*. Paris: PUR
- FORMUJER (2001). Documento preliminar: "El Proyecto Ocupacional". Programa FORMUJER – MTEySS

- FORMUJER (2004). Un modelo de política de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género: El Programa FORMUJER. Montevideo: Cinterfor-OIT
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En: M. Foucault. *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad de los Andes
- Fraser, N. (2008a). *Las escalas de la justicia*. Barcelona: Herder
- Fraser, N. (2008b). El feminismo el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review*. 56, pp.104-87
- Furlong, A y Cartmel, F. (1997) *Young people and social change: individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press
- Gallart, M. A. (2000). El desafío para la formación para el trabajo para los jóvenes en situación de pobreza. El caso Argentino. En: M. A. Gallart (Coord.). *Formación, pobreza y exclusión. Los programas para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR OIT
- Gallart, M. A. (2002). *Investigación sobre el seguimiento de egresados de cursos de capacitación laboral*. Boletín Técnico interamericano de Formación Profesional. Montevideo: CINTERFOR OIT
- Gallart, M. A. (2003). *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAL GTZ.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997) Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación-trabajo. En: M. A. Gallart y R. Bertoncello (Eds.) *Cuestiones actuales de la formación*, Papeles de la oficina técnica, N° 2, Montevideo: CINTERFOR OIT
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. 74, pp. 1-8
- García, B. y Oliveira, O. (2007). Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada. En A. Gutierrez (Comp.) *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*. Buenos Aires: CLACSO
- García, M. y Merino, R. (2006). Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 13, pp. 155-162
- Gentile, F. Medan, M, Llobet, V. y Gaitán, C. (2013). ¿Qué hiciste todo este tiempo que no tuviste hijos? Intersecciones entre género, clase y edad en las investigaciones con niños, niñas y jóvenes de sectores populares. En: V. Llovet (Coord.) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos
- Gentili, P. (2001). La exclusión y l escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Docencia*. N° 15. Santiago: Colegio de Profesores de Chile
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrotu
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative research*. Chicago: Aldine
- Goren, N. (2009). Interpelando las políticas de empleo desde una perspectiva de género. En IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En: F. Forni (coord.) *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS
- Goren, N. y Suarez, A. (2009). Trabajo en unidades domésticas del Gran Buenos Aires. Dinámicas y bienestar familiar. *Revista Estudios del Trabajo*. 37 y 38, pp. 85-117
- Groisman, F. (2008). Inestabilidad de ingresos y desigualdad durante la reciente fase de recuperación económica en la Argentina (2004-2007). *Revista Estudios del trabajo*. 36, pp. 29-47
- Haraway, D. (1988) Situated knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminis studies*. 14 (3), pp. 575-599
- Haraway, D. (1995). Género para un diccionario marxista: la política sexual de una palabra. En: D. Haraway. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Hareven, T. (1994). Turning points and transitions. Perceptions of the life course. *Journal of family history*. 13 (1), pp. 271-289
- Hareven, T. (2000). *Families, history and social change. Life course and cross-cultural perspectives*. Boulder (Colorado): Westview Press
- Hartmann, H. (1980). Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresista entre feminismo y marxismo. *Revista Zona abierta*. 24, p. 85-113
- Herger, N. (2012). Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Hochschild, A (1997). *The time bind. Work becomes home and home becomes work*. Nueva York: Henry Holt. Citado en Bauman, Z. (2007) *Vida de consumo*. Buenos Aires: FCE
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2009). *Seguimiento de Egresados*. CENUAETP. Buenos Aires: INET
- Jacinto, C y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo-IDES

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En: C. Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo-IDES

Jacinto, C. (2013) (Coord.). *Inclure a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*. 37 (148), pp. 120-140

Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y movilizaciones en las trayectorias laborales juveniles. *Revista estudios de Trabajo*. 39/40, pp. 5-35

Jacinto, C. y Gallart, M. A. (1998) (Coords.). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: CINTERFOR-RET

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Revista Última Década*, 30, pp. 67-92

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012a) Preparation for work in the trajectories of youth from low socioeconomic backgrounds. En: M. Hahn-Bleibtreu y M. Molgat (Eds.) *Youth policy in a changing world. From theory to practice*, Opladen: Barbara Budrich Publishers

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012b) Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*. 17 (52), pp. 141-166

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013) Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionales en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Revista Sudamérica*. N° 2, pp. 63-90

Jelin, E. y Balán, J. (1979). La estructura social en la biografía personal. *Estudios CEDES*. 2 (9). Buenos Aires

Jiménez Guzmán, L. y Tena Guerrero, O. (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Cuernavaca: UNAM

Kantor, D. (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento

Kergoat, D. (2010) Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux a leur subversion. En A. Bidet (Coord.) *Les rapports sociaux de sexe*. Paris: PUF

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO

Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre? *Psychologie du travail et des organisations*. 17 (4), pp. 330-364

Lanari, E. (2007). *Políticas de empleo para la igualdad de géneros y raza/etnia en los países del Mercosur y Chile*. Buenos Aires: OIT

- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (Coord.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 87-118
- León, G. (2009) Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En: A. Villa (Comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Levy, E. y Guelman, A. (2005). La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. *Revista Trabalho y Educacao*. 13 (2), pp. 165-175
- Lewkowicz, I. (1999). Tres observaciones sobre el concepto de subjetividad. En: C. Corea e I., Lewkowicz *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen
- Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. *Revista Estudios del Trabajo*. 35, pp. 73-95
- Longo, M. E. (2009). Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo. *Revista Trayectorias*. 11 (28), pp. 118-141
- Longo, M. E. (2011). Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales en Co-tutela (UBA y Université de Provence)
- López, E. y Findling, L. (2012). *Maternidades, paternidades, trabajo y salud. ¿Transformaciones o retoques?* Buenos Aires: Biblos
- López, N. (2012). Adolescentes en las aulas: la irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa. *Educação e sociedade*. 33 (120), 869-889
- Lupica, C. (2014). Anuario de la maternidad 2014: jóvenes en la argentina, oportunidades y barreras para su desarrollo. Buenos Aires: Observatorio de la Maternidad.
- Margulis, M. Urresti, M. y Lewin, H. (2007). Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores
- Maruani, M. (2000). (Coord.). *El trabajo y el empleo de las mujeres*. Madrid: Editorial Fundamentos
- Maurizio, R. (2010). *Enfoque de género en las instituciones laborales y las políticas del mercado de trabajo en América Latina*. Serie Macroeconomía del Desarrollo. N° 104. Santiago de Chile: CEPAL
- Medan, M. (2013). Los sentidos del riesgo en los programas sociales. En: V. Llovet (Coord.) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos
- Méndes Diz, A.M. y Schwarz, P. (Coords.). *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires: Lugar Editorial

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Ediciones Gorla
- Millenaar, V. (2010). La incidencia de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias laborales de mujeres jóvenes. En: C. Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo-IDES
- Millenaar, V. (2012a). Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias de mujeres jóvenes de bajos recursos. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Buenos Aires. UNGS-IDES
- Millenaar, V. (2012b). *Vínculos con el trabajo e identificaciones de género. La relación con la actividad en el análisis de trayectorias laborales de mujeres jóvenes*. Cuadernos del IDES. N°25, Instituto de Desarrollo Económico y Social
- Millenaar, V. (2014b). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género. *Propuesta Educativa*. 41 (1) Buenos Aires, pp. 99-108
- Millenaar, Verónica (2014a). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*. 22 (17), pp. 325-339
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En L. Mayer, D. Llanos, D. y R. Unda Lara (Comps.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Ecuador: Abya Ayala-Universidad Politécnica Salesiana –CINDE y CLACSO
- Millenaar, V., Dursi, C., Garino, D., Roberti, M. E., Burgos, A., Sosa, M. y Jacinto, C. (en prensa). Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores de la inserción laboral. *Revista Última Década*. Valparaíso: CIDPA
- Mills, W. (2000) [1959] *La imaginación sociológica*, Madrid, FCE
- Mingo Anzorena, M. E. (2014) Desde la voz de las mujeres. Invisibilización, aprendizaje y oficio de las obreras agroindustriales. *Athenea digital*. 14 (4), pp. 319-328
- Miranda, A. (2009). Transición educación secundaria-empleo: evidencias sobre la desigualdad entre hombres y mujeres jóvenes en Argentina. IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET
- Miranda, A, Otero, A. y Corica, A. (2007). Cambio y situación social de los jóvenes en Argentina. *Papeles de población*. 52, 231-253.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*. 15 (45), 571-598
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extra-escolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del Siglo XXI. *Perfiles educativos*. 37 (148), pp. 100-11
- Miranda, A. y Otero, A. (2010) Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género. *Cadernos Pagu*. 34, pp. 75-106

- Molina Darteano, P. (2013). "¿Yo quiero ser como mi papa?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET
- Mora Salas, M. y Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Revista Estudios Sociológicos*. 27 (79), pp. 267-289
- Moreno Colom, S. (2015) Análisis de las transiciones juveniles desde la perspectiva de género: entre la influencia del ciclo vital y el cambio generacional. *Recerca. Revista de pensament y anàlisi*. N° 16, pp. 111-138
- Morgade, G. (2002). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y de sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En: A. Villa (Comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Morgade, G. y Kaplan, C. (1999) Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE
- MTEySS (2014). *Boletín de Estadísticas de Género y Mercado de Trabajo publicado desde el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales*, ReLMeCS, 2 (1), pp. 36-65
- Muñiz Terra, L., Roberti, E. y Deleo, C. y Hasicic, C. (2014). Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y jóvenes. *Revista Laboratorio*. 24 (14), pp. 57-79
- Neffa, J. (2008). Evolución de la actividad del empleo, el empleo y el desempleo en la Argentina desde 1974 hasta la instauración del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (abril de 2002). En: J. Neffa (Dir.). *Desempleo, pobreza y políticas sociales. Fortalezas y debilidades del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Nicole Drancourt, C. (1992). Mode de socialisation et rapport à l'activité. *Revue Française des Affaires Sociales*, N° 2, pp. 71-83
- Nicole-Drancourt, C y Roulleau-Berger, L (2002). *L'insertion des jeunes en France. Que sais-je?* Paris: PUF
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revista Francesa de Sociología*, 35 (1), pp. 37-68
- Novick, M., Rojo, S. y Castillo, V. (2008) (Comps.). *El trabajo femenino en la post-convertibilidad 2003-2007*. Buenos Aires: CEPAL GTZ MTEySS
- Oelsner, V. (2013). "Forging the Fatherland": Work and vocational education in Argentina during Peronism (1944-1955). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. 49 (3), pp. 382-401

Oeslner, V. (2010). "Productores en lugar de parásitos". El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios del siglo XX. Tesis de Doctorado. Berlín, Humbolt University.

OIT (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina 2010*. Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL). Lima: OIT

OIT (2013). *Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso a la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Organización Internacional del Trabajo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y ONU Mujeres

Osborne, R. (2005). Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: diferencias numéricas, acción positiva y paridad. *Política y Sociedad*. 42 (2), 163-180

Otero, A. (2009). Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO

Pais, J.M. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de juventud*. 56, pp. 87-101

Palomino, H. y Dalle, P. (2012). El impacto de los cambios ocupacionales en la estructura social de la Argentina: 2003-2011. *Revista de Trabajo*. 8 (10), 205-223

Paz, J. (2005). *Educación y mercado laboral. Revisión de la literatura y algunos hechos para la Argentina*. Documento de trabajo N° 311. Buenos Aires: CEMA

Pereyra, F. y Poblete, L. (2015). ¿Qué derechos? ¿Qué obligaciones? La construcción discursiva de la noción de empleadas y empleadores en el debate de la Ley del personal de Casas Particulares (2010-2013). *Cuadernos del IDES* N° 30, pp. 73-102

Pérez Islas, J. A. (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión... juvenil. En: a. Miranda, R. Bendit y M. Hahn Eds.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo

Pérez Sosto, G. y Romero, M. (2008). *La cuestión social de los jóvenes*. Buenos Aires: OIT

Pérez, P. (2007). El desempleo de los jóvenes en Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación. *Estudios del trabajo*. 34, pp. 87-116

Pérez, P. (2008). La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pérez, P. (2016). Jóvenes, trabajo y desigualdades de género en Argentina (2003-2014). En: P. Pérez y M. Busso (Coords.). *Tiempos contingentes: la inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Pérez, P. Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*. 7 (13), pp. 61-89

Pérez, P. y Busso, M. (Coords.). *Tiempos contingentes: la inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Pronko, M. (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación: entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor.
- Richard, N. (2002). Género. En: C. Altamirano (Comp.) *Términos críticos de Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Paidós
- Riquer, F. y Tepichín, A. M. (2001). Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar. En E. Pieck (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. D.F: IUIA/IML/UNICEF– CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP
- Roberti, E. (2015). La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales (La Plata, Pcia. De Buenos Aires). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata
- Roberts, K. (2004). School-to-work transition : why the United Kingdom's educational leaders always fail to connect. *International Studies in Sociology of Education*. 14 (3), pp. 203-215
- Robles, F. (1999). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*. Santiago de Chile: RIL Editores
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008) Las escaleras de Escher: la transversalización de género vista desde las capacidades del Estado. *Aporte para el Estado y la Administración Gubernamental*. 14 (25), pp. 53-70
- Rodríguez, M. J. (2008). Políticas públicas que contribuyan a la equidad de género: reconocer el problema para decidir cómo abordarlo. *Revista de Trabajo*. 4 (6), pp. 71-81
- Rojo Brizuela, S. y Tumini, L. (2009). Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales. *Revista de Trabajo*. 4 (6), pp.53-70
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer
- Rubin, G. (1988) [1975]. El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*. 8 (30), pp. 95-141
- Saad, P., Miller, T., Martínez, C. y Holz, M. (2012). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica*. Madrid: OIJ, Naciones Unidas y CEPAL
- Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales: espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambio: familia, trabajo, escuela y política*. Buenos Aires: Prometeo
- Salvia, A. y Vera, J. (2011). Cambios en la estructura ocupacional y en el mercado de trabajo durante fases de distintas reglas macroeconómicas (1992-2010). *Estudios del trabajo*. 41 y 42, pp. 21-51
- Salvia, A., Bonfiglio, J., Tinobras, C. y Van Raap, V. (2008). Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En A. Salvia (Comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Saraceno, C. (1989). The time structure of biographies. *Enquête, Biographie et cycle de vie*. Consultado en: [<http://enquete.revues.org/document80.html>]
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños
- Sautú, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial Belgrano
- Sautú, R. (2009). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*. (¿51 (1), pp. 1-17
- Schwartz, P. (2012). Acerca de la noción de género en tanto abordaje y sus devenires y potencialidades epistemológicas y políticas en los estudios sobre juventudes. En M.M. Méndes Diz, y P. Schwartz (Coord). *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG
- Scott, J. W. (2008). Unanswered questions. *American Historical Review*, 113 (5), pp. 1422-1430
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo UNQui
- Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta educativa*. 40 (22) 8-31
- Sepúlveda, L. (2006). Incertidumbre y trayectorias complejas: un estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile. En: Weller, J. (Ed.) *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL-GTZ
- Silba, M. (2009). "Te tomás un trago de más y te creés rambo": políticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En S. Elizalde (Coord.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Silveira, S. (2000). La dimensión de género en la formación y en las relaciones laborales. Curso de Relaciones Laborales y Formación Profesional. Buenos Aires: CINTERFOR y Asociación Argentina de Derecho de Trabajo y Seguridad Social
- Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En: E. Pieck (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. D.F.: UIA/IML/UNICEF CINTERFOR, OIT, RET y CONALEP
- SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-OEI
- SITEAL (2015). *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Consultado en [<http://atlas.siteal.org/>]

- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- Soneira, A. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En: I. Vasilachis de Gialdino (Comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*. 2 (5), pp. 164 -173.
- Spinosa, M. y Otero, S. (2008). El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización. *Revista Novedades Educativas*. 207, pp. 4-12
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En: Lomas, C. (comp). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós
- Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia. En E. De la Garza Toledo y J. Neffa (Comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Terigi, F. (2015). Aportes para la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En: D. Pinkasz (Comp.) *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina
- Tiramonti, G. (2004). (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO -Homo Sapiens
- Tockman, V. (2003). De la informalidad a la modernidad. *Formación en la economía informal, Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 155. Montevideo: Cinterfor.
- Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 12 (2), pp. 1-23
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*. 10 (2) [Consultado en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>]
- Veza, E. y Betranou, F. (2011). *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*. Buenos Aires: OIT
- Villa, A. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Voria, Andrea (2008). *¿Qué empleo para las mujeres? Dilemas, experiencias y desafíos pendientes en América Latina*. Tendencias en Foco N° 8. Buenos Aires: RedEtis

Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumière

Wainerman, C., Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial

Walther, A. y Phol, A. (2007). Jóvenes y constelaciones de desventaja en Europa. *Revista de Estudios de Juventud*, N° 77. Madrid, InJuve

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*. N°. 92, pp. 61-82

Willis, P. (1998) [1977] *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal

Wiñar, D. (2001). *Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires*. Montevideo: OIT CONTERFOR y la UnLu

Wiñar, D. (2010). Una revisión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990. *Revista Vías para la educación y el trabajo*. 3 (3), pp. 4-14

Wyn, J. y White, R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage

Yannoulas, S. (2005). *Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina*. Buenos Aires: Red Etis IIPE-IDES

Yannoulas, S. C. (2013) (coord.). *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré Editorial

Zacarés González J., Ruiz Alfonso, J. y Llinares Insa (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en programas de Garantía Social. En: M. Molpeceres Pastor (coord.). *Identities and formation for the work*. Montevideo: CINTERFOR

Zibecchi, C. (2014). Trayectorias de mujeres y trabajo de cuidado en el ámbito comunitario: algunas claves para su estudio. *La ventana. Revista de estudios de género*. 5 (39) pp. 97-140

Documentos normativos consultados

Resolución N° 1095 del año 2007, que crea la Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CEGIOT), MTEySS

Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058, año 2005, Ministerio de Educación de la Nación

Ley sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, N° 26.390 (Año 2008), MTEySS

Otras fuentes de consulta

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/

Gerencia Operativa de Educación y Trabajo, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral>

Relevamiento Anual, Dirección nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE)

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Formación Continua, Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social

http://www.trabajo.gov.ar/formacioncontinua/?id_seccion=198

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)

<http://www.inet.edu.ar/>

Sistema de Información en Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-IIPE-UNESCO)

http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta

Socio-Economic Databae for Latin America and the Caribbean (SEDLAC-UNLP-BM)

<http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/>

Anexos

Tabla 8: Información de entrevistas a referentes institucionales

N°	Institución	Cargo	Nombre
1	Fundación	Directora sede	Ana
2	Fundación	Director regional	Horacio
3	Fundación	Tutora	Silvina
4	Fundación	Capacitadora	Liliana
5	Fundación	Capacitadora	Agustina
6	Fundación	Capacitador	Pablo
7	Taller	Coordinadora general	Inés
8	Taller	Coordinador de formación	Mauricio
9	Taller	Orientadora socio-laboral	Susana
10	Taller	Instructora	Sara
11	Taller	Instructora	Ángélica
12	Taller	Instructor	Pedro
13	Taller	Instructor	Luis
14	Escuelita	Coordinadora área género y equipo MTEySS	Mirta (y equipo)
15	Escuelita	Coordinador de Formación Confederación empresarial	Gustavo
16	Escuelita	Formadora en género	Lucía
17	Escuelita	Instructor	Carlos

Tabla 9: Información de los y las jóvenes entrevistados de acuerdo a los perfiles de trayectoria (Profesionalización, Acumulación, Socialización).

Nombre	Dispositivo	Edad	Nivel educativo	Nivel educativo padres	Ocupación de los padres	¿Tienen hijos?	¿Viven con su familia de origen, solos o su propia?	Carrera educativa y laboral pasada y futura				Identificaciones de género				Mediación institucional				Movilidad de las trayectorias				
								Característica recordada educativa	Valoración recorridos educativos pasados	Expectativas educativas futuras	Caracterización a recordado laboral	Experiencia laboral previa	Valoración recorridos laborales pasados	Expectativas laborales futuras	Sentidos del trabajo	Percepción de obstáculos y virtudes personales	Lugar del trabajo en la vida de las mujeres/ varones en general	Discursos sobre paternidad/ maternidad y sobre género	Motivaciones respecto de la capacitación	Valoración formación en el dispositivo	Aprendizajes respecto de recursos adquiridos	Cambio de paso por la formación	Tipo de movilidad tiempo de la formación (informalmente posterior)	Condición de actividad (momento de la entrevista)
Trayectorias de profesionalización																								
Alan	Taller	18	Secundario completo	Primario incompleto	Padre abañil, madre limpieza	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Valoración del título adquirido	Formarse en su profesión	Trayectoria continua; rotación informalidad	Si	Aprendizajes	Trabajar de su profesión	Progreso económico, responsabilidad personal	Honestidad, transparencia	Primer lugar. La mujer también puede trabajar. Pero los trabajos están dados naturalmente	Discurso tradicional. Compartir con mujeres tiene el peligro de la distracción	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación informal	Ocupado informal	Mecánico de bicicletas
Sebastián	Taller	19	Primario completo	Primario incompleto		No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Le pesa la falta de experiencia. A veces necesita meter	Terminar el secundario	Trayectoria continua; rotación informalidad	Si	Estabilidad	Trabajar de su profesión	Progreso económico, responsabilidad personal	Dilema a su alrededor, pero tiene obstáculos económicos	Primer lugar. La mujer también puede trabajar. Pero los trabajos están dados naturalmente	Discurso tradicional. Compartir con mujeres tiene el peligro de la distracción	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación informal	Subocupado informal	Changas mantenimiento
Luciano	Taller	25	Secundario completo	Secundario completo	Padre electricista, madre ama de casa	Si	Familia propia	Trayectoria continua	Valora su trayectoria educativa, su esfuerzo	Formarse en su profesión	Trayectoria discontinua; informalidad	Si	Experiencia acumulada	Trabajar de su profesión	Responsabilidad personal	Dificultad para tener un futuro, pero tiene obstáculos económicos	Primer lugar. La mujer también puede trabajar. Pero los trabajos están dados naturalmente	Discurso tradicional (se ubica en el lugar de proveedor)	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación informal	Ocupado informal	Electricista de otra obra
Francisco	Fundación	25	Secundario completo	Secundario incompleto	Padre abañil, madre ama de casa	Si	Familia propia	Trayectoria continua	Valoración negativa de su experiencia. Valora la experiencia (problemas que talan, aprendizajes que no sirven)	Formarse en su profesión	Trayectoria continua; formalidad	Si	Experiencia acumulada	Ascender en la carrera profesional	Actividad central de la vida, responsabilidad	Responsable, comprometido	Primer lugar (el oficio, pero para varones tanto para varones como para mujeres)	Discurso abierto. El machismo es el discurso "de las abuelas". Tiene un hijo	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación formal	Ocupado formal	Encargado de hotel
Dardo	Fundación	25	Secundario completo	Primario completo	Padre panador, madre empleada local de comidas	No	Familia propia	Trayectoria continua	Valora la adquisición del título	Formarse en su profesión	Trayectoria continua; formalidad	No	Aprendizajes	Ascender en la carrera profesional	Progreso económico, responsabilidad personal	Responsable, comprometido	Primer lugar, tanto para varones como para mujeres	Discurso abierto. Se percibe distinto a su entorno de origen	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales (confianza, maduración), certificar un saber	Cambio	De inactividad a empleo informal	Ocupado formal	Ayudante de cocina hotel
Lautaro	Fundación	20	Tercero incompleto	Secundario incompleto	Padre changas mantenimiento, madre cocina por encargo	No	Familia de origen	Trayectoria continua	La escuela no tiene tema para el trabajo	Formarse en su profesión	Trayectoria discontinua; rotación informalidad	Si	Experiencia, pero lamenta la informalidad	Ascender en la carrera profesional	Progreso económico, realización personal	Responsable, comprometido, pero tiene obstáculos económicos	Primer lugar. La mujer también puede trabajar. Pero los trabajos están dados naturalmente	Discurso tradicional (se ubica en el lugar de proveedor)	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación formal	Ocupado formal	Camarero restaurante
Gastón	Fundación	20	Secundario completo	Secundario incompleto	Padre obrero, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria continua	La escuela no tiene tema para el trabajo	No tiene experiencia de estudio	Trayectoria discontinua	Si	Experiencia Valora ahora la formalidad	Ascender en la carrera profesional	Progreso económico, realización personal	Responsabilidad económica, obstáculos	Primer lugar. La mujer también debe trabajar	Discurso tradicional, pero los tiempos cambian y hay que amoldarse	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Cambio de ocupación informal a ocupación formal	Ocupado formal	Insuismo para la construcción
Alfredo	Escuela	25	Secundario completo	Secundario completo	Padre y madre comerciantes amañen panadería	No	Familia de origen	Trayectoria continua	La escuela no tiene tema para el trabajo	No tiene experiencia de estudio	Trayectoria continua; rotación informalidad	Si	No los percibe buenos empleos, pero prefiere el empleo independiente	Trabaja de su profesión	Actividad no solo para la subsistencia, es importante el disfrute	Sabe y asume que el trabajo es importante	El segundo lugar (el primero, el oficio, pero las mujeres tienen que cuidar a los hijos)	Discurso tradicional (se ubica en el lugar de proveedor)	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Ayudante negocio de los padres
David	Escuela	22	Universitario incompleto	Universitario incompleto	Madre abogada	No	Familia propia	Trayectoria continua	Valora la adquisición del título, pero no los conocimientos	Formarse en su profesión	Trayectoria continua; formalidad	Si	Experiencias que no fueron acumuladas	Trabaja de su profesión	Independencia económica, responsabilidad personal	Identidad profesional definida	Primer lugar. La mujer también debe trabajar naturalmente	Discurso abierto. Aunque asume que existen prejuicios	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Continuidad	Mismo empleo (formal)	Ocupado formal	Portero de country
Pablo	Escuela	19	Secundario incompleto	Secundario completo	Padre y madre comerciantes	No	Familia de origen	Trayectoria continua (replio)	Aprendizajes	Formarse en su profesión	Trayectoria continua; informalidad	Si	Experiencia acumulada	Trabajar de su profesión	Responsabilidad personal	Emprendedor, pero tiene obstáculos económicos	Primer lugar. La mujer también debe trabajar naturalmente	Discurso tradicional. Mayores obstáculos en las hijas, sus otras responsabilidades)	Saber el oficio, certificarse	Aprendizajes técnicos y profesionales, certificar un saber	Cambio	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Obrero fábrica de tonillos y mecánico de motos

Nombre	Dispositivo	Edad	Nivel educativo	Nivel educativo padres	Ocupación de los padres	¿Tienen hijos?	¿Viven con solo o su familia propia?	Carrera educativa y laboral: pasada y futura				Identificaciones de género				Mediación institucional				Movilidad de las trayectorias					
								Característica de recorrido educativo	Valoración recorridos educativos pasados	Expectativas educativas futuras	Caracterización de trayectoria laboral	Experiencia laboral previa	Valoración recorridos laborales pasados	Expectativas laborales futuras	Sentidos del trabajo	Percepción de obstáculos y virtudes personales	Lugar del trabajo en la vida de las mujeres/ varones en general	Discursos sobre paternidad/maternidad y género	Motivaciones respecto de la capacitación	Valoración de la formación en el dispositivo	Aprendizajes y crecimiento personal adquiridos	Cambio de inmediatez de paso por la formación	Tipo de movilidad luego de la formación (tiempo inmediatamente posterior)	Condición de actividad posterior (momento de la entrevista)	Ocupación actual
Trayectorias de profesionalización																									
Gonzalo	Escuela	18	Secundario incompleto	Secundario completo	Padre técnico electrónico, madre recepcionista	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	El estudio no es para él	Formarse en su profesión	Trayectoria discontinua, informalidad	Si	Experiencia acumulada	Trabaja de su profesión	Independencia económica, realización personal	Madurez, madura, conjetura	Primer lugar, tanto para varones como para mujeres	Discurso abierto de género, pero hay mayores obstáculos en las mujeres	Saber el oficio, certificar, aprender a saber	Aprendizajes técnicos, orientación profesional, certificación en emprendimiento	Identidad profesional, certificación en emprendimiento	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Subocupado informal	Ayudante de técnico electrónico
Romina	Escuela	20	Terciano incompleto	Secundario incompleto	Madre, costurera	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Le falta calidad a su secundario	Continuar estudios superiores vinculados a su profesión	Trayectoria discontinua, informalidad	Si	Independencia económica	Trabaja de su profesión	Progreso económico, realización personal	Es distinta, madura, conjetura	Lugar prioritario	Discurso crítico: no se percibe ni en familia, ni con tipos	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y técnicos son básicos	Identidad profesional	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación informal)	Subocupada informal	Apoyo escolar
Corina	Taller	27	Secundario incompleto	Primario incompleto	Padre empleado municipal, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Se arrepiente de haber dejado el secundario	No tiene expectativas educativas	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Aprendizajes, experiencia acumulada	Empleada, independiente	Responsabilidad, progreso económico	Con fortaleza y orgullo propio	Lugar prioritario	Discurso crítico: no quiere tener hijos, pero se ve obligada a trabajar menos para estar con sus tipos	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral	Aprendizajes técnicos y actitudes	Impulso al propio emprendimiento	Cambio	De inactividad a empleo informal	Subocupada informal	Emprendimiento de cocina
Karina	Taller	32	Secundario completo	Primario incompleto	Padre operario fabril, madre ama de casa	Si	Familia propia	Trayectoria discontinua	Valora positivamente la formación pero su escuela fue "la vida"	No tiene expectativas educativas	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Positivamente aprendizajes, independencia económica	Trabaja de su profesión	Independencia económica, realización personal	Responsable, comprometida	El trabajo es central en la vida, pero hay que mejorar. Las mujeres deberían trabajar para ser más valoradas socialmente	Discurso abierto y crítico a los mandatos tradicionales	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral	Aprendizajes técnicos y técnicos son básicos	Mayor seguridad en sí misma	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Subocupada informal	Venta y promociones
Celeste	Taller	26	Secundario incompleto	Primario incompleto	Padre jubilado, madre ama de casa	No	Familia propia	Trayectoria discontinua	Valora negativamente los aprendizajes al mismo tiempo lamenta la deserción	No tiene expectativas educativas	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Independencia económica	Empleada, independiente	Independencia económica, realización personal	Con conjetura, comprometida (asumió su homosexualidad)	El trabajo es central, pero hay limitaciones para las mujeres	Discurso abierto con sexual, pero respecto de la vida en pareja	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral	Aprendizajes técnicos y actitudes	Identidad profesional	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación informal)	Desocupada	No corresponde
Carolina	Fundación	25	Secundario completo	Secundario completo	Madre limpiadora	Si	Familia propia	Trayectoria continua	Valora positivamente la formación, pero lamenta los aprendizajes para el trabajo	Retornar a estudios superiores (vinculado a la salud)	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Aprendizajes, formalidad	Trabaja de su profesión	Independencia económica, realización personal	Responsable, comprometida, diferente a su entorno	El trabajo es central en la vida, pero hay que mejorar. Las mujeres deberían trabajar para ser más valoradas socialmente	Discurso abierto, percibe incompatibilidad familia y trabajo	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificar	Aprendizajes técnicos y actitudes; "calidad"	Inserción en el empleo formal, crecimiento profesional	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación formal)	Ocupada formal	Encargada de hotel
Mía	Fundación	21	Secundario completo	Secundario incompleto	Madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria continua (repitido)	Valora positivamente el esfuerzo en terminar los estudios	No tiene expectativas educativas	Trayectoria continua, laboral, informalidad (luego del dispositivo)	Si	Experiencia laboral	Ascender en la carrera profesional	Progreso económico, realización personal	Ambiciosa pero parece obsoletos económicos	Lugar prioritario	Discurso abierto, pero sin grandes cuestionamientos	Saber el oficio	Aprendizajes técnicos y actitudes; "calidad"	Inserción en el empleo formal	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación formal)	Ocupada formal	Empleada casero
Ara	Fundación	21	Secundario completo	Secundario completo	Padre encargado local gastronómico	No	Familia propia	Trayectoria continua	Valora positivamente la formación personal. Su familia fue y es una referencia. Su familia y su salud, los obstáculos para continuar estudios	No tiene expectativas educativas	Trayectoria continua, laboral, informalidad (luego del dispositivo)	Si	Aprendizajes, experiencia acumulada	Ascender en la carrera profesional	Independencia económica, realización personal	Claridad de objetivos, pero padece obstáculos familiares y económicos	El trabajo es central, ayuda a crecer. Las mujeres tienen el derecho a decidir si quieren trabajar socialmente	Discurso abierto y crítico a los mandatos tradicionales	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificar	Aprendizajes técnicos y actitudes; "calidad"	Orientación en el empleo formal, certificación	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación formal)	Ocupada formal	Camarera restaurante
Dolores	Fundación	20	Secundario incompleto	Secundario incompleto	Madre charge de limpieza	Si	Familia propia	Trayectoria discontinua	Valora positivamente la formación. La escuela fue y es una referencia. Su familia y su salud, los obstáculos para continuar estudios	Terminar estudios secundarios	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Positivamente aprendizajes, independencia económica	Trabaja de su profesión	Independencia económica, realización personal	Positiva, diferente a su entorno, pero padece obstáculos familiares	El trabajo es central en la vida, pero hay que mejorar. Las mujeres deberían trabajar para ser más valoradas socialmente	Discurso abierto y crítico a los mandatos tradicionales	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificar	Aprendizajes técnicos y actitudes; "calidad"	Mayor crecimiento en el empleo formal, inserción en el mismo	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación formal)	Desocupada	No corresponde
Fina	Fundación	20	Secundario incompleto	Secundario incompleto	Madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Valora negativamente los aprendizajes del trabajo sobre los estudios	Terminar estudios secundarios	Trayectoria continua, laboral, informalidad	Si	Positivamente aprendizajes, independencia económica	Ascender en la carrera profesional	Independencia económica, realización personal	Madurez, pero parece obsoletos en la familia	El trabajo es prioritario para las mujeres porque brinda oportunidades.	Discurso abierto. Las mujeres deberían trabajar para ser independientes.	Saber el oficio, mejorar su trayectoria laboral, certificar	Aprendizajes técnicos y actitudes; "calidad"	Inserción en el empleo formal, crecimiento profesional, inserción en el mismo	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a ocupación formal)	Ocupada formal	Camarera restaurante

Nombre	Dispositivo	Edad	Nivel educativo	Nivel educativo padres	Ocupación de los padres	¿Tienen hijos?	¿Viven con su familia o con sus padres o su familia propia?	Carrera educativa y laboral pasada y futura				Servicios del trabajo	Percepción de obstáculos y virtudes personales	Identificaciones de género	Mediación institucional	Cambios/continuidad luego del paso por la formación	Movilidad de la trayectoria	Condición de actividad actual	Ocupación actual					
								Característica de recorrido educativo	Valoración de recorridos educativos pasados	Expectativas futuras	Experiencia laboral previa									Valoración de recorridos laborales pasados	Expectativas futuras	Valoración de recorridos laborales pasados		
Trayectorias de Acumulación																								
Máximo	Taller	23	Secundario completo	Secundario incompleto	Padre pintor, madre limpiera	Si	Familia propia	Trayectoria continua (épito)	Valora su experiencia educativa	Continúa en su vocación: la música y el baile	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Un trabajo que le permita continuar con su vocación	La prioridad es el estudio, el trabajo permite el estudio	Madurez	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Pintor y profesor de folklore
Gabriel	Taller	20	Secundario completo	Secundario incompleto	Padre empleado en seguridad, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Valora su experiencia profesional, pero lamenta que sus aprendizajes que no sirven	Continúa con cursos para sumar alternativas que no sirven	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora su experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Conseguir un trabajo en un período largo, para poder seguir estudiando	Un medio para obtener ingresos	Madurez	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Empleado panadería
Rodolfo	Fundación	20	Secundario completo	Secundario completo	Padre mantenimiento, madre limpiera	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Valora los saberes técnicos de su profesión (gráficas)	Retornar a estudios secundarios	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo para la remuneración, pero desearía continuar también	El trabajo como ingreso, separado de la actividad vocacional	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Empleado logística
Mauricio	Fundación	19	Universitario o incompleto	Secundario incompleto	Padre artesano, madre costurera	No	Familia de origen	Trayectoria continua	La escuela no forma para el trabajo	Continúa en su vocación: la música y el baile	Trayectoria discontinua: rotación laboral	No	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo estable que le permita estudiar	El estudio en primer lugar	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Camarero en un hotel
Elian	Fundación	27	Universitario o incompleto	Secundario incompleto	Madre acompañante y auxiliar de enfermería	No	Familia de origen	Trayectoria continua	La escuela no forma para el trabajo	Continúa en su vocación: la música y el baile	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Un trabajo vinculado a su estudio. Trabajo estable que le permita estudiar	El estudio en primer lugar	Madurez	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Empleado informática
Adrián	Fundación	20	Secundario incompleto	Secundario completo	Padre empresa constructor, madre limpiera	No	Familia de origen	Trayectoria continua (materias)	Valora la adquisición del título	Continúa en su vocación: la música y el baile	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo profesional en el que pueda seguir estudiando	El estudio en primer lugar	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Empleado casero
Marcos	Fundación	18	Universitario o incompleto	Primaria completo	Madre y padre cooperativa de trabajo	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Valora la adquisición del título, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Carencia de derecho de los estudios	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo en blanco, que le permita estudiar y ahorrar para el futuro	El trabajo en primer lugar	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Desocupado	No corresponde
Lucas	Escuela	23	Secundario incompleto	Secundario completo	Padre gaseista matriculado, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Valora la adquisición del título, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Profesorado de matemática	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo en empresa, que le permita estudiar y ahorrar para el futuro	El trabajo en primer lugar	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Subocupado informal	Apoyo escolar
Mauro	Escuela	20	Secundario incompleto	Secundario incompleto	Padre con discapacidad, madre costurera	No	Familia de origen	Trayectoria continua (materias)	Valora la adquisición del título, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Estudiar para mejorar su situación económica	Trayectoria discontinua: rotación laboral	Si	Valora la experiencia laboral, pero lamenta la inestabilidad e informalidad	Trabajo en empresa, que le permita estudiar y ahorrar para el futuro	El trabajo en primer lugar	Responsabilidad, vocación definida	Trabajo como responsable. Necesario para varones y mujeres	Discurso abierto, posible siempre que una quiera	Adquirir un saber (di de mañana	Aprendizajes técnicos y orientación laboral	Poder sumar un título al currículum	Mismo empleo (informal)	Desocupado	Ayuda a la madre en costura

Nombre	Dispositivo	Edad	Nivel educativo	Nivel educativo para el presente estudio	Ocupación de los padres	¿Tienen hijos?	¿Viven con su familia sola o su familia propia?	Carrera educativa y laboral pasada y futura					Identificación de género			Medición institucional			Movilidad de las trayectorias																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
								Características de la trayectoria educativa	Valoración de los recorridos educativos	Expectativas de la trayectoria educativa	Continuidad de la trayectoria educativa	Valoración de los recorridos laborales	Expectativas de la trayectoria laboral	Percepción de la vida en las labores y virtudes de las personas en general	Lugar de trabajo en la vida de las mujeres y virtudes de las personas en general	Discursos sobre la vida de las mujeres y virtudes de las personas en general	Motivación de la formación en el dispositivo	Valoración de la formación en el dispositivo	Aprendizaje y percepción de los aprendizajes	Cambio de lugar de la formación (frecuencia)	Tipo de movilidad de la formación (frecuencia)	Ocupación actual																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Trayectorias de Acumulación																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Laura	Taller	18	Unidad o incompleto	Secundario completo	Mayor aprendiz	No	Pariente de origen	Trayectoria continua	Letras, ciencias y secundario	Terminar carrera universitaria	Continúa con la carrera universitaria	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua	Trayectoria continua

Nombre	Dispositivo	Edad	Nivel educativo	Nivel educativo padres	Ocupación de los padres	¿Tienen hijos?	¿Viven con su familia de origen, solos o su familia propia?	Características de recorrido educativo	Valoración de experiencias educativas pasadas	Expectativas futuras	Sentidos del trabajo	Percepción de obstáculos y dificultades personales	Identificación de género	Motivaciones sobre capacitación en general	Mediación institucional	Modalidad de aprendizaje	Modalidad de paso por la formación	Movilidad de las trayectorias	Ocupación actual	
Trayectorias de Socialización																				
Mariano	Escuela	32	Secundario incompleto	Secundario completo	Madre, maestra	No	Familia propia	Trayectoria discontinua	Valora negativamente su trayectoria laboral. No lo percibe como una acumulación	Le gustaría un trabajo que le permita ingresar, pero sin el sacrificio que conlleva	Un sacrificio. Por eso le escapa. Prefiere un trabajo que le permita trabajar menos horas, porque entre el trabajo y casa no tienen vida	Autodidacta. No le da para explorar mejor economías entre	No es prioritario. Trabajo es distinto a realización personal. Las mujeres deberían trabajar menos horas, porque entre el trabajo y casa no tienen vida	Discursos sobre paternidad y sobre género en general	Conocimiento de los recursos disponibles en el dispositivo	Contacto con empresa, motivación a probar suerte en el interior	Cambio	De desocupación a ocupación informal	Subocupado informal	Mecánico de motos
Ariel	Escuela	20	Secundario completo	Secundario completo	Madre y padre pyme de calzado	No	Familia de origen	Trayectoria continua	Está cómodo en la empresa familiar, pero no se le gusta sentirse mantenido	Cambiar de trabajo, pero no se "tiraría de cabeza"	Fundamental para la subsistencia	Dispuesto a aprender	Preferiría poder mantener a la mujer	Discursos de género abietto, pero mujeres y varones, diferentes trabajos	Buena formación técnica	Premite "probar"	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Empleado pyme de los países
Fabían	Escuela	21	Secundario completo	Secundario completo	Padre chofer de omnibus, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua (frazlo)	No acumulados	Insertarse en un empleo formal	Una actividad más	Es responsable y confiable, pero no tiene experiencia. No lo toman por eso	Mujeres y varones ocupan lugares diferentes en el mercado de trabajo, discursos tradicionales de los varones	Sumar una chance para obtener empleo	Formación técnica	Confianza, seguridad	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Desocupado	Carga bolsas de medias
Santiago	Escuela	23	Secundario incompleto	Secundario incompleto	Madre vendedora de comidas	No	Familia de origen	Trayectoria continua (repiño)	Aprendió y ganó experiencia	Empleo independiente	Un modo de vida	No quiere trabajar bajo patrón. No le gusta proyectar, pero quiere ir para adelante	Discursos tradicionales, pero quiere ir a lugares comunes	Cancelo algo, ver qué onda	Formación técnica, social, empleo independiente	Empleo independiente, pero crítica presencia de la marca	Continuidad	Mismo empleo (formal)	Ocupado formal	Empleado local de ropa
Matin	Taller	21	Secundario incompleto	Primaria completa	Padre albañil, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Siempre trabajó en el rubro construcción. Valora negativamente el esfuerzo físico	Un trabajo menos desgastante	Una obligación	Los trabajos que hay son precarios	El trabajo es una obligación para subsistir	Discursos abiertos, pero conformación de la propia familia será más adelante	El compaheirismo	Aprendió, pero no se siente herrero	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a informal)	Subocupado informal	Electricista
Rodrigo	Taller	26	Primario completo	Primaria completa	Padre jubilado, madre ama de casa	Si	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Experiencia, al ganas malas, inestabilidad	Mayor estabilidad, poder prosperar	Una dñ, una responsabilidad	Dificultades familiares	El varón tiene que trabajar, pero la mujer puede elegir	Necesidad de ayuda, el taller no rescató	El apoyo, la contención	Mayor confianza, ganas de preparar, rescatarse	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a informal)	Subocupado informal	Changas mantenimiento
José	Taller	19	Secundario incompleto	Primaria completa	Padre yesero, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Experiencia acumulada	Un trabajo más estable	Actividad para sustentar	La trampa del mercado laboral: piden experiencia a los jóvenes	Discursos tradicionales, el varón tiene que permitir que la mujer no trabaje	Aprendizaje técnico, adaptación con amigos	Confirmación de un grupo de amigos	Orientación laboral, aprendizaje técnicos	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Desocupado	No corresponde
Lucas	Taller	18	Secundario incompleto	Primaria completo	Padre albañil, madre ama de casa	No	Familia de origen	Trayectoria discontinua	Trabajo por el dinero. Valora negativamente el esfuerzo físico	Trabajo en blanco, de oficina	El trabajo como ingreso, como acumulación de experiencia	Experiencias que hoy le permiten tener alternativas de elección	Los varones tienen que estar entre ellos, que las mujeres no son más así	Sumar aprendizajes y experiencias	Buena formación técnica	Formación social y técnica	Continuidad	Mismo empleo (informal)	Ocupado informal	Asistente albañil
Bruno	Taller	23	Secundario incompleto	Secundario incompleto	Padre barendero, madre limpienza	No	Solo	Trayectoria discontinua	Siempre trabajó, pero tuvo malas experiencias	Un trabajo más estable	Una responsabilidad, un sacrificio	Ser confiable (le echan de un trabajo por actuar)	El trabajo es una obligación (para la familia aun)	Discursos tradicionales, pero no es tiempo para la familia aun.	La libertad, no es como la escuela	Aprendizajes y amistades	Cambio	Cambio de empleo (de ocupación informal a informal)	Ocupado informal	Electricista y mecánico de autos