

Edición: Primera. Marzo de 2018
ISBN: 978-84-17133-09-2
Código IBIC: JNF, JHBC, JHBL
Tirada: 250 ej.
Composición: Eduardo Rosende
Ilustración de portada: Violeta Cincioni

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina
tel-fax: (54 11) 4331-1565
e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Claudia JACINTO

—coordinadora—

EL SECUNDARIO VALE

Saberes, certificados y títulos técnicos
en la inserción laboral de jóvenes

Prólogo de
María Eugenia **LONGO**

Alejandro **BURGOS**

Sabrina **FERRARIS**

Ada **FREYTES FREY**

Delfina **GARINO**

Claudia **JACINTO**

Verónica **MILLENAAR**

Eugenia **ROBERTI**

Mariana Lucía **SOSA**



CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



PROGRAMA DE ESTUDIOS SOBRE
JUVENTUD, EDUCACIÓN Y TRABAJO



Índice

- 9 **Presentación**
- 11 **Prólogo**
El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada
precisándola
por María Eugenia Longo
- 17 Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción:
tránsitos y quiebres entre educación, formación
profesional y trabajo. A modo de introducción
por Claudia Jacinto
- 33 **PARTE I**
Títulos, saberes y procesos de inserción laboral
en sectores de actividad específicos
- 35 **Capítulo 1**
Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores
contrastantes: construcción e informática
por Mariana Lucía Sosa
- 59 **Capítulo 2**
Servir y agradecer. Aprendizajes actitudinales en las
propuestas formativas orientadas al sector de la
gastronomía
por Verónica Millenaar
- 81 **Capítulo 3**
Condiciones laborales, sentidos y trayectorias juveniles
en la construcción en un contexto atravesado por el
imaginario petrolero. Especificidades del caso neuquino
por Delfina Garino

107	PARTE II Formaciones y acompañamientos: ¿tránsito hacia el empleo decente?
109	Capítulo 4 Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes <i>por Sabrina Ferraris y Claudia Jacinto</i>
149	Capítulo 5 Programas de apoyo a la inserción laboral de jóvenes y el difícil desafío de incorporar a los más vulnerables. El caso del sector de la construcción en Avellaneda <i>por Ada Cora Freytes Frey</i>
175	Capítulo 6 Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización, intervención y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense <i>por Eugenia Roberti</i>
197	Capítulo 7 Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador <i>por Alejandro Burgos</i>
219	Bibliografía general
231	Sobre los autores

Listado de abreviaturas

CABA - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAC - Cámara Argentina de la Construcción
CENS - Centro Educativo de Nivel Secundario
CEREQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CFE - Consejo Federal de Educación
CFP - Centro de Formación Profesional
CIT - Curso de Introducción al Trabajo
EAHU - Encuesta Anual de Hogares Urbanos
EI - Espacio Integrador
ENTE - Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados de Educación Técnico-Profesional
EPH - Encuesta Permanente de Hogares
ETP - Educación Técnico-Profesional
FP - Formación Profesional
FpT - Formación para el Trabajo
GECaL - Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral
IERIC - Instituto de Estadísticas y Registro de la Industria de la Construcción
INDEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
INET - Instituto Nacional de Educación Tecnológica
JMMT - Jóvenes con Más y Mejor Trabajo
MdeE - Ministerio de Educación
MPFIPS - Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios
MTEySS - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OE - Oficina de Empleo
OIT - Organización Internacional del Trabajo
OSCs - Organizaciones de la Sociedad Civil
PBG - Producto Bruto Geográfico
PBI - Producto Bruto Interno
PEA - Población Económicamente Activa
PFO - Proyecto Formativo Ocupacional
PNCT - Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción
Prog.R.Es.Ar - Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos
TyFP - Terminalidad de la Secundaria y Formación Profesional
UOCRA - Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina

Presentación

Este libro se basa en un programa de investigación orientado a contribuir al conocimiento en las intersecciones entre la Sociología de la Educación, la Sociología de la Juventud y la Sociología del Trabajo¹. Una perspectiva conjunta lo atraviesa: se pretende profundizar el abordaje de las transiciones (reversibles) entre la educación y el trabajo a partir de una mirada global, en la que diferentes niveles de análisis se conciben dentro de configuraciones dinámicas. Para escudriñar los vínculos entre educación, trabajo, y juventud, se pone particularmente el foco sobre los títulos, los certificados, y los saberes, sus procesos de producción y los actores que intervienen (agentes públicos, instituciones educativas y formativas, empresas, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, y los propios jóvenes). Toda esa configuración (cambiante y relacional) se entiende como parte de procesos que presentan múltiples diferencias contextuales, institucionales y subjetivas más allá de las largamente estudiadas tendencias generales.

Los distintos capítulos examinan las relaciones entre la inserción laboral y la educación secundaria (en sus modalidades común, técnica, o de Jóvenes y Adultos), en varios casos en su combinación con la formación profesional. Entre las temáticas, se tratan cuestiones que forman parte de agendas de investigación actuales sobre los

1 El Programa Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) del Centro de Investigaciones Sociales del IDES desarrolló dos proyectos relacionados sobre políticas de formación y empleo de jóvenes. Uno de ellos, “Los mundos de la inserción laboral de los jóvenes” contó con el apoyo del Proyecto 0091-2012 de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, y fue coordinado por Claudia Jacinto. El otro proyecto se realizó con la Universidad Nacional de Avellaneda “Las tramas institucionales en los procesos de inserción laboral de jóvenes en el sector de la construcción de Avellaneda”, co-dirigido por Claudia Jacinto y Ada Freytes Frey.

intersticios entre los campos del conocimiento referidos, como: las interacciones dinámicas entre educación/formación profesional/trabajo desde una perspectiva macro-social; las tramas de formación y empleo de los jóvenes en sectores de actividad específicos (en particular la construcción, la informática y la gastronomía); las experiencias sociales de jóvenes en situación de vulnerabilidad a partir de su participación en las políticas activas de empleo, y las paradojas y tensiones respecto a sus efectos sobre las subjetividades y las trayectorias laborales.

Los trabajos reunidos adoptan diferentes puntos de vista, segmentos del mercado de trabajo y niveles de calificación. Las fuentes de datos y estrategias metodológicas también son diversas. En el caso de los capítulos basados en datos cuantitativos, se hace uso de dos fuentes secundarias no exploradas con anterioridad, como son el seguimiento de egresados efectuado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (para dar cuenta de la comparación de egresados provenientes de diferentes especialidades) y la Encuesta de Protección Social 2015 (aprovechando particularmente su módulo sobre formación para el empleo). En el caso de los datos cualitativos, los mismos provienen del análisis documental y de antecedentes históricos, y de trabajos de campo efectuados en el marco del proyecto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense (en particular Avellaneda, La Matanza, Morón y Tigre) y en Neuquén. Varias de las contribuciones se inscribieron en el marco de tesis de doctorado de los autores.

El libro es, entonces, fruto de esfuerzos colectivos e individuales, y de una trayectoria de acumulación de un equipo de investigación que busca intervenir en los debates contemporáneos sobre la inclusión educativa y laboral de los jóvenes.

Prólogo

El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola

María Eugenia Longo

Este libro, con sus autores, sus datos, sus análisis y sus enfoques pone una vez más de manifiesto la complejidad del problematizado vínculo educación y trabajo, tanto al nivel de los sistemas, las políticas, las instituciones, el mercado de trabajo o las trayectorias de los individuos.

En la actualidad existe un consenso generalizado para afirmar que las trayectorias de vida y laborales de los y las jóvenes se construyen desde fines del siglo pasado dentro de un marco extremadamente diferente al de las generaciones precedentes pertenecientes a las mismas clases o categorías sociales. Específicamente, dichas trayectorias manifiestan una mayor diversificación de duraciones, de etapas y de edades en los hitos claves del pasaje a la adultez (como la finalización de la escolarización, el ejercicio de un empleo, la formación de una familia) (Longo, 2016a). En la esfera laboral, esta diversificación se combina con una profunda transformación del mundo productivo y de la tecnología, pero también de las normas de empleo, hacia un modelo más flexible, inestable y precario (Busso y Perez, 2014). En la esfera educativa, las mayores exigencias de credenciales y de títulos y el desafío de ajustar los conocimientos efectivos al mercado de trabajo, tensan el vínculo no solamente entre los actores del sistema educativo y el mercado de trabajo (De Ibarrola, 2016), sino que también crean dificultades y desafíos para los jóvenes mismos que deben navegar ambos espacios tratando de ajustarse de manera permanente a exigencias diversificadas. A estas constataciones se agregan además nuevas y antiguas desigualdades sociales (Salvia, 2013) que generan aún mayor desfase, irreversibilidad e imprevisibilidad entre trayectorias de jóvenes cuyo punto de partida en la estructura social sería similar.

Frente a esta realidad, el conocimiento no podría agotarse en seguir comprendiendo las lógicas emergentes o el funcionamiento del mundo de la educación y del mundo del trabajo, de manera segmentada o sin tender puentes entre las prácticas y saberes en una y otra esfera. El esfuerzo debe focalizarse entonces en comprender la globalidad –globalidad de interacciones y de efectos– incluyendo además de los sistemas institucionales la manera en que los actores –los jóvenes, los intermediarios del mercado de trabajo, los formadores– refuerzan, se apropian, consiguen evitar y hasta logran desarrollar nuevas lógicas y correspondencias durante el proceso de la inserción.

En este sentido, este libro propone elementos inéditos no solamente por la verificación o la confirmación de ciertos resultados empíricos sino también y principalmente por el enfoque que colectivamente lo caracteriza. Gracias a dicho enfoque global –anticipado en la introducción e implementado a través de los distintos capítulos– los saberes, las competencias, los títulos y los certificados con los que los jóvenes abordan el mercado de trabajo, son analizados como un elemento entre otros de una configuración más amplia y situada en los intersticios entre la educación y el empleo. Norbert Elias (1939) proponía el término “configuración” para destacar las dependencias recíprocas entre individuos y procesos sociales, permitiendo concebir el mundo social como una red de relaciones. Esta noción, actualizada desde hace algunas décadas a través de la llamada “perspectiva procesual” (Mendez, 2010), pone en evidencia las dificultades que acarrea el reducir los fenómenos sociales a una lista acotada de variables estáticas sin analizar las interacciones en el espacio y en el tiempo que ellas implican. Esta dificultad, que según Abbott (2001) ha dominado las ciencias sociales durante la mayor parte de su historia, supone teorías y métodos a los cuales subyace una causalidad simplificada, una “realidad lineal general” (“*general linear reality*”) (Abbott, 1988), alejada de la realidad social y laboral cambiante, flexible, imprevisible en la que las trayectorias laborales de los jóvenes se construyen. Al contrario, un análisis procesual de las trayectorias juveniles (Longo, 2016b) exige no solamente la identificación de factores y de actores pertinentes situados a diferentes niveles sino también una observación minuciosa de sus relaciones e impactos, además del sentido narrativo que dichos factores y relaciones tienen para los actores implicados. Estas ideas no son nuevas y pueden remontarse a perspectivas teóricas fecundas que han marcado el estudio de las trayectorias, como la “*life course approach*” (Elder, 1973) o el enfoque biográfico (Jelin, 1976;

Bertaux, 1981). Sin embargo, al momento de implementar dichas perspectivas, las investigaciones no logran siempre operacionalizar sus preceptos o abordarlos de manera evidente.

Contradiendo dicho naufragio heurístico, los capítulos del presente libro ofrecen vías de aplicación de estas perspectivas, por momentos de manera parcial y otras veces plenamente. En primer lugar, este libro nos permite aprehender no solamente la realidad de los y las jóvenes y la manera en que se forman y se integran al mundo del trabajo, sino también el modo en que las políticas que les son destinadas, las instituciones que los acogen, los docentes y formadores que los acompañan, las empresas que los emplean, los sindicatos que los protegen, participan de esta transición. Efectivamente, diferentes niveles de acción y de actores –el Estado, las instituciones educativas, el mercado de trabajo, los intermediarios o los individuos mismos– son analizados de manera conjunta. Por otra parte, el mérito de considerar una amplia gama de niveles no reside solamente en observar pares de actores, sino en ampliar las definiciones de dichos actores y sus efectos sobre las trayectorias juveniles. Por ejemplo, si encontramos un estudio del rol de las políticas públicas destinadas a los jóvenes más importantes de estos últimos años (Roberti), o ciertos marcos normativos claves para comprender desde la educación o el trabajo la definición de los saberes o competencias (Millenaar, Freytes), los autores van más allá de las definiciones oficiales. Esto último puede ilustrarse a través del trabajo minucioso por observar y agrupar las prácticas efectivas de formación en el empleo al cruce de diferentes instituciones y ofertas educativas, reunidas bajo la denominación de “formación específica para el empleo” (Ferraris y Jacinto). Trascender dichas definiciones permite no solamente reconocer nuevas “institucionalidades” (Jacinto, 2016) a veces no suficientemente reconocidas sino también supone identificar prácticas innovadoras resultantes de la acción de múltiples actores de la educación y del trabajo (la educación de adultos, la formación profesional, la educación técnica, sindicatos...) que funcionan y generan mejores oportunidades para la inserción juvenil (Burgos) y aun más de los jóvenes más vulnerables (Freytes).

Por otro lado, contrariamente a los análisis más frecuentes sobre la inserción, los autores no se conforman con las visiones generales del mercado de trabajo en lo que concierne a los jóvenes, sino que ahondan en las especificidades de sectores de actividad y producción particulares. El análisis sectorial del empleo juvenil presentado en los primeros capítulos (construcción, informática, gastronomía,

hidrocarburos) así como el análisis territorial desarrollado en los siguientes (Neuquén o el conurbano bonaerense), muestra a su vez el riesgo de superficialidad de los discursos generales sobre el empleo de los jóvenes y la necesidad de contextualizar de manera rigurosa las realidades concretas de sus inserciones. Tanto el abanico de actores considerados como intermediarios de la inserción, como la variedad de categorías sociales de jóvenes estudiados en los distintos capítulos, expresan de otro modo la visión amplia y global al mismo tiempo que específica y puntual de la inserción juvenil.

Por otra parte –y en sintonía aún con el análisis procesual (Biddart *et al.*, 2013)– el desafío no reside únicamente en aumentar la lista de actores o de factores considerados, sino en observar sus relaciones y sus efectos, en ponderar las causas dentro del conjunto de aspectos considerados y en distinguir finalmente el rol que juega cada uno de ellos. La profundización y la medición de algunos indicios confirmados por otras y estas investigaciones conducen de este modo a resultados claves en un contexto de mayor diversificación de las trayectorias, heterogeneidad del mercado de trabajo y de flexibilización del empleo. En consecuencia, aserciones fecundas y puntuales emergen de los datos de los distintos estudios invitando a prolongar las investigaciones y a interrogarse también sobre las políticas públicas en marcha. Para mencionar algunos de los hallazgos documentados: que la formación técnica brinda a sus egresados ventajas en términos de calificación y de jerarquía de la ocupación al mismo tiempo que las características estructurales del sector de actividad influyen de manera significativa en sus ocupados, generando inserciones desiguales según el sector (Sosa); que la formación para el trabajo mejora tanto la inserción laboral de los jóvenes como sus condiciones de inserción laboral, potenciándose si se combina a la terminalidad de la secundaria y a la experiencia laboral, que la misma constituye una alternativa de educación post-escolar no suficientemente reconocida, o que a pesar de la voluntad política reciente ha existido una ampliación aunque selectiva de oportunidades de acceso a dicha formación (Ferraris y Jacinto); que si bien el discurso de ciertas políticas públicas reconoce la importancia de atender condicionantes estructurales, las estrategias de intervención programáticas apuntan especialmente a un cambio en las subjetividades de los jóvenes (Roberti); que aun en el marco de un enfoque de derechos como el implementado en Argentina, las políticas públicas enfrentan límites del orden subjetivo asociado a las condiciones de apropiabilidad de dichas políticas de parte de los actores, a sus esquemas de percepción y apropiación (Freytes).

Dichos hallazgos se consiguen analizando los distintos factores que influyen en el vínculo entre la educación y el trabajo, de manera dinámica. Esto se pone en evidencia a través de algunas afirmaciones; por ejemplo, que la inserción constituye a veces y para ciertas categorías de jóvenes un movimiento “de ajuste” entre expectativas y condiciones concretas de empleo (Roberti), “un aprendizaje actitudinal que lleva a los jóvenes a conformarse y valorar condiciones de trabajo flexibilizadas y precarias” (Millenaar). Otras veces dicha dinámica reside al nivel del mercado de trabajo o de su historia en un territorio, y de las estrategias formales o las articulaciones legales de distintos sectores de actividad para administrar la inserción juvenil en una provincia dominada por un horizonte laboral deseado en uno de dichos sectores (Garino). La perspectiva histórica a partir de la cual se justifica el uso o la extensión de la formación para el trabajo a través las políticas de educación o de empleo (Ferraris y Jacinto), muestra una vez más que aun las instituciones más clásicas como las de la educación y del empleo, constituyen procesos construidos en el tiempo a partir de contradicciones e innovaciones que se amplían gracias a la apropiación de los actores implicados en la inserción.

Por otra parte, entre las dimensiones analizadas del vínculo educación y trabajo, los diferentes capítulos ponen en evidencia el peso de las dimensiones subjetivas, de la intención de los actores –los jóvenes u otros actores– en la orientación de la inserción, como lo han mostrado investigaciones previas (Longo, 2014). Diferentes términos son utilizados para referirse a dichas dimensiones. Por ejemplo, a través del análisis de las expectativas de los jóvenes respecto a permanecer o a cambiar de sector de actividad y no solo su situación ocupacional concreta, es posible identificar perfiles laborales diferenciados (Garino). La comparación de los saberes y las competencias consensuados al nivel ministerial y ofrecidos efectivamente a los jóvenes en los centros de formación profesional –entre los cuales los saberes actitudinales ocupan un lugar central– permite comprender mejor las regulaciones específicas de un sector de actividad como la gastronomía con preponderancia de saberes corporales y emocionales (Millenaar). Las disposiciones al empleo se convierten en el objetivo de acción de los actores institucionales y los técnicos de la inserción, en el marco de políticas públicas que realzan la activación y la orientación de los jóvenes, el acompañamiento personalizado como solución a problemas cuyas causas residen igualmente en la estructura social (Roberti). La intencionalidad no se reduce sin embargo a las disposiciones explícitas de los actores;

es posible identificar diferentes lógicas de uso de la formación específica para el trabajo, en función de la oferta y las características de los cursos ofrecidos por actores diferenciados (ministerio de educación, empresas, sindicatos, organizaciones civiles, políticas de empleo) (Ferraris y Jacinto). La presencia de este tipo de factores completa el mapa conceptual y alimenta el debate en cuanto a la mayor diversificación de las trayectorias de los jóvenes y algunos de sus corolarios: la responsabilización del individuo en la construcción de su orientación y la mayor subjetivación de las políticas públicas buscando ajustarse a dicha diversidad.

Al final, esta obra colectiva retoma un antigua encrucijada iniciada tanto por la asalarización como la escolarización masiva en países como la Argentina, para profundizarla a la luz de las continuidades y los cambios recientes, adoptando una perspectiva sistémica y dinámica –un enfoque procesual– sin olvidar de focalizar en aquellos aspectos de la realidad menos estudiados, a veces por falta de datos y otras por falta de tenacidad para desafiar las clasificaciones clásicas de la educación y del trabajo y del vínculo que ambos mantienen.

Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo.

A modo de introducción

Claudia Jacinto

En las últimas décadas, se ha acumulado mucho conocimiento empírico sobre los procesos de pasaje de la educación y trabajo en los jóvenes tanto en nuestro país como a nivel internacional. Sea desde miradas estructurales, interpretándolo como parte de transformaciones societales más amplias y profundas, sea desde la perspectiva de los estudios de trayectorias biográficas y las subjetividades, esa problemática ha sido objeto de investigaciones y debates. Apoyándose en el importante acervo de investigaciones sociológicas, educativas, económicas y antropológicas, y en nuestras propias contribuciones anteriores, este libro se ubica en la tradición de estudios sobre las transiciones (reversibles) entre educación y trabajo entendiéndolas como construcción social (inspirada en autores como Dubar, 2001; Verdier y Vultur, 2016).

¿Cuáles son las cuestiones que afectan típicamente a los jóvenes en relación con las transiciones educación-empleo? Tal como sintetizara Castel (2009), básicamente dos fenómenos: a) algunos jóvenes con educación secundaria y más, y pertenecientes a sectores sociales medios y altos, tienen más chances de obtener un empleo que los adultos, pero muy probablemente será precario. En efecto, los segmentos de empleos de entrada de los jóvenes, en particular en los servicios, se caracterizan por su precariedad; b) los jóvenes menos educados están afectados por la relegación estructural del mercado de trabajo, y su vida transcurrirá entre “changas”, trabajos ocasionales, etc. Todo ello en el marco de una sociedad líquida y desigual, donde el consumo ha reemplazado al empleo como eje de la identidad social. En este contexto, se han producido rupturas en los procesos intergeneracionales de transmisión de la llamada “cultura del trabajo” (Castel, 2009), y ha cambiado el sentido mismo de trabajar y la concepción del empleo deseado en cada etapa bio-

gráfica. Ello se vincula al mismo tiempo con cambios tecnológicos, sociopolíticos y culturales, que van configurando nuevas maneras de ser joven y diversas juventudes según los contextos sociales, institucionales y biográficos.

Para estudiar estos fenómenos, la perspectiva macroestructural aporta las grandes tendencias, pero la comprensión más amplia de los procesos de reproducción social precisa ser desmenuzada y contextualizada. La propuesta fue entonces adentrarse en los “mundos de la inserción”, entendiendo que estos procesos presentan múltiples diferencias contextuales, institucionales y subjetivas más allá de las grandes tendencias. Se estudiaron algunos sectores de actividad en particular, profundizando sobre segmentos de jóvenes social y educativamente diferenciados. Se examinaron las relaciones entre el título de nivel secundario y la formación para el trabajo sobre el empleo. Al mismo tiempo, se clasificaron abordajes y observaron las tensiones que se suscitan entre las orientaciones de políticas públicas de educación, de formación profesional y apoyo a la inserción laboral y su efectiva implementación, a través de tramas de actores sociales que actúan en el espacio local, territorial y/o institucional. En particular, se focalizó en los jóvenes con mayores dificultades de inserción en términos de acceso y calidad de los empleos.

1. ¿Todo dicho sobre las relaciones entre títulos de nivel secundario y empleos? De las tendencias generales a la profundización vía itinerarios formativos y sectores de actividad

La constitución de la inserción laboral² de los jóvenes como problema de investigación estuvo asociada desde sus inicios a la cuestión de los vínculos entre educación y trabajo (Verdier y Vultur, 2016). Si hay una certeza en la actualidad acerca de las relaciones educación y trabajo es que las credenciales educativas están devaluadas, y que la vieja creencia popular (basada en fenómenos observables durante un siglo) de que el estudio era la base de la movilidad social ascendente, es cada vez más puesta en duda. “Estudiá, que te va a ir bien en la vida” ha perdido su vigencia (al

2. Como plantean Verdier y Vultur (2016), el concepto de inserción laboral es vago y es preciso definirlo en cada contexto y cada aproximación empírica. En este trabajo, cuando se hace referencia a los procesos de inserción laboral de los jóvenes se los considera a partir de su primer trabajo, sea antes o después de la terminación de la educación secundaria obligatoria.

menos como fórmula mágica) en el marco de las grandes transformaciones de nuestras sociedades, el cambio en los modelos de acumulación y el aumento de las desigualdades. La pregunta clásica de la sociología de la educación sobre el vínculo entre nivel educativo e ingresos, o calidad de la inserción laboral, hace rato que no tiene respuestas lineales en términos de correspondencia entre años de escolaridad o títulos, y acceso a más y mejores empleos. La credencial educativa tiene un valor pero relativo y desigual, como han mostrado numerosos estudios.

La devaluación se visualiza más agudamente en los grupos sociales que han accedido más recientemente a la finalización del nivel secundario: ellos son quienes menos logran hacer “rendir” esa credencial para lograr mayor acceso y mejores empleos. Este resultado no es extraño: las desigualdades son multidimensionales y se potencian, en el marco de estructuras laborales heterogéneas. La heterogeneidad se evidencia en grandes diferencias de productividad del trabajo entre sectores y dentro de ellos, con innovaciones tecnológicas que se difunden lenta y desigualmente. A ello se suman las desigualdades de género, etnia, raza y desequilibrios territoriales. De este modo, lejos de las ilusiones adecuacionistas, sistemas productivos y sistemas educativos llevan adelante lógicas diferentes. Como sostuvo Tanguy (2008), establecer relaciones de equivalencia entre cuatro registros diferentes de la realidad social como son la educación, la formación, las calificaciones y el empleo niega la situación del mercado de trabajo y genera ilusiones y desencantamiento en los jóvenes.

Desencantamiento que se produce por la distancia entre las expectativas vinculadas a la educación y formación, y la realidad del mundo del trabajo con el que se enfrentan. No por nada los jóvenes con títulos de nivel secundario muestran a nivel estadístico mayores niveles de desempleo que aquellos menos calificados debido a sus expectativas de acceder a puestos de mayores niveles de calificación. Esa desilusión que abarca con matices a todos los jóvenes que terminaron la secundaria, se transforma en desasosiego en aquellos que, sin ningún título escolar, solo tienen el recurso de la fuerza física y “valores de virilidad” en el caso de los hombres (Mauger, 2011: 28), o el servicio doméstico en las mujeres.

Encontrar una linealidad resulta imposible puesto que, como sostiene De Ibarrola (2016), cada una de ellas está atravesada por diferentes desigualdades y constituida por interjuegos diferentes de múltiples actores. Educación y trabajo no se dan al margen de otras interacciones sociales: forman parte de circuitos, segmentos,

mundos; son interactivas: se influyen la una a la otra; cambiantes, en el tiempo y en el espacio, abarcan escalas espaciales y temporales de distinta magnitud; históricas: influenciadas por su origen y su desarrollo en el tiempo, tanto en lo que refiere a las instituciones escolares como a las laborales.

Los itinerarios de los jóvenes en el mercado de trabajo se inscriben en cada contexto nacional en una lógica atravesada por las estructuraciones del mundo educativo-formativo y el productivo, y sus regulaciones (Dubar, 2001).

En nuestro país, más allá de la tendencia general a la devaluación de los títulos, el acervo de investigaciones permite conocer las señaladas relaciones entre empleo y nivel socioeconómico, y niveles de escolaridad, tanto a nivel nacional como regional o provincial. Pero, poco se ha explorado acerca de la incidencia de otras mediaciones en las transiciones entre educación secundaria y empleo a nivel cuantitativo. Comparado con la información estadística que puede obtenerse en otros países de América Latina, donde por ejemplo se pueden determinar las diferencias en el empleo juvenil según si han asistido o no a la educación pública o según la especialidad o modalidad cursada, el grado en que podían desmenuzarse esas relaciones educación secundaria-empleo en Argentina es muy básico. El mismo problema existe para examinar las relaciones entre empleo y formación profesional, capacitación laboral o educación de jóvenes y adultos, que sólo han podido ser abordadas en estudios cualitativos puntuales (Jacinto y Millenaar, 2010). Tal vez el desprestigio de las vías formativas profesionalizantes y/o las sucesivas crisis económicas, solo condujeron a la “sospecha” de que poco inciden en el acceso y calidad del empleo. Sospecha que, como hemos mostrado en investigaciones anteriores, se basa en un academicismo que no valora la formación específica para el trabajo en toda su significatividad social. Al contrario, la evidencia empírica de investigaciones previas revela la fuerza de la formación específica, a nivel biográfico (para los jóvenes y adultos como complemento de la educación general y/o como desarrollo de una profesión asociada a un oficio; para las mujeres de sectores populares como espacio de participación social y desarrollo de habilidades para la generación de ingresos; para los trabajadores en busca de sistematizar o adquirir nuevos saberes y competencias, y lograr certificaciones). Asimismo, en determinadas condiciones contextuales, institucionales y biográficas, se observan incidencias en las trayectorias de más y mejor inclusión laboral (Jacinto y Mi-

llenaar, 2010; Jacinto y Millenaar, 2012; Millenaar, 2017; Burgos, 2017; Garino, 2017).

Este libro se propone entrar en esa complejidad en diferentes niveles. A nivel macro, explora paradojas y tensiones sobre cómo se vinculan educación (títulos, saberes, certificados) y trabajo en las primeras inserciones laborales post-secundaria.

Entre las nuevas dimensiones analizadas, un eje de análisis estuvo puesto en la relación educación secundaria y empleo a la luz de la intervención de otro factor, frecuentemente considerado dentro de la formación para el empleo, como es la formación profesional o capacitación laboral corta, asociada con otras variables individuales y colectivas. Esa relación entre educación formal, formación profesional y aprendizaje en el puesto de trabajo, generan idealmente un conjunto de recursos individuales y sociales que permitirían el desarrollo de trayectorias laborales acumulativas (Longo *et al.*, 2007). Se asientan a su vez a nivel individual, tanto en elementos biográficos, (en particular, procesos de socialización) como sobre pasajes previos por la educación formal, e incluso la experiencia laboral; a nivel macro, en el marco societal y local en el que se inscriben (Brucy *et al.*, 2013). Teniendo en cuenta que durante los años 2000 produjo una ampliación de la oferta educativa, formativa y de programas activos de empleo, y al mismo tiempo, persistió la precariedad y la segmentación en el empleo juvenil, Ferraris y Jacinto en su capítulo estudian las vinculaciones entre educación, formación y empleo de jóvenes, a partir de una fuente no explorada con anterioridad para estos fines: la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social II 2015. El trabajo revela el significativo peso de la formación específica para el trabajo: casi tres de cada diez jóvenes habían pasado o estaban realizando cursos en los últimos tres años. Este hallazgo da cuenta de una cuestión poco visibilizada: el lugar de la formación para el empleo en la trayectoria post-escolar inmediata y/o en la formación continua. Por otra parte, se muestra la incidencia positiva de la formación sobre el empleo (tanto en términos de menor desocupación como respecto a su formalidad), como único factor y sobre todo en asociación con otras variables como experiencia laboral (especialmente si es formal) y nivel educativo. En síntesis, el trabajo pone de manifiesto que un conjunto significativo de jóvenes accede a la formación específica para el trabajo. Aún con todas sus heterogeneidades y las deficiencias de calidad, estas experiencias formativas forman parte de estrategias educativas post-escolares y/o de formación continua que inciden positivamente sobre la inserción laboral, en combinación con otros

factores. De este modo, se visibiliza que la formación específica para el trabajo participa en las transiciones laborales de los jóvenes como las estrategias de segunda oportunidad, complemento de la educación secundaria, especialización y profundización de saberes y competencias para el empleo.

Otro eje de análisis profundiza los procesos de inserción laboral de los jóvenes según sectores de actividad. Cada sector de actividad provee empleos de entrada en y entre los que los jóvenes transitan. Forma parte de segmentos no solo según una compleja variedad de tipos de empresas, circuitos productivos y de empleos, sino también de tramas educación/formación/aprendizaje en el trabajo, más o menos fuertes según el sector y la región geográfica que se trate. Por eso, poniendo en diálogo las características del empleo juvenil en sectores específicos (donde los jóvenes tienen presencia significativa) y la educación técnica y profesional de las especialidades relacionadas, se examinan la construcción, la informática, y la gastronomía. Estos capítulos examinan (sea a nivel macro, institucional o de las trayectorias de los sujetos), la relación entre el título técnico secundario y/o la realización de un curso de formación profesional sobre la inserción laboral de los jóvenes. Ello permite dilucidar tanto paradojas en torno a la reproducción social, como tensiones entre la formación, el mercado de trabajo en el sector y las expectativas de los jóvenes.

Los tres sectores presentan mundos del trabajo bien heterogéneos en términos de formas de acceso, perfiles socioeducativos requeridos, tramas de actores que participan, condiciones laborales y empleo y salarios.

La construcción es un sector caracterizado por una alta informalidad, donde predominan los trabajadores varones de bajo nivel educativo, como muestra Sosa en su artículo. Los jóvenes con escasa calificación ingresan a través de redes personales y suelen aprender en el trabajo, en puestos que requieren fuerza física. Cuando tienen oportunidad de acceder a una formación profesional, lo hacen en búsqueda de ocupaciones vinculadas a mayores niveles de calificación. En algunos casos, especialmente cuando esa formación está asociada a un sindicato, puede habilitar el acceso a un puesto formal gracias a las tramas que se promueven entre sindicatos, empresas y/o políticas públicas (Millenaar *et al.*, 2016; Freytes, 2016).

La gastronomía también constituye un ámbito de entrada al trabajo de los jóvenes, con altas tasas de empleo no registrado, muchas veces temporales, salarios bajos y jornadas extensas de trabajo. Los jóvenes ingresan a puestos de baja calificación (generalmente

mozos) en los que se aprende en el empleo. Pero, al tratarse de una actividad de servicios con atención al público, el título de nivel secundario suele ser un requisito frecuente, especialmente en las grandes ciudades y en ciertos circuitos de gastronomía gourmet y/o en cadenas de *fast-food*. La formación profesional en la especialidad da un fuerte peso al “saber ser”, como muestra Millenaar en su artículo.

Este mundo del trabajo juvenil pone a la formación frente a situaciones paradójicas: ¿promover el ingreso a empleos registrados, pero con condiciones de trabajo difíciles, que no suelen habilitar la continuación de estudios? ¿O impulsar autoemprendimientos de futuros inciertos para quienes no cuentan con el capital económico, cultural y social que permite armar una red de soportes?

Comparado con esos dos sectores, la informática es un ámbito privilegiado donde se concentran trabajadores de niveles educativos mínimos de secundario completo, y los puestos de trabajo de entrada (tester y programador jr.) requieren elevadas relacionadas con el sector. Como comenta Sosa en su artículo en este libro, la demanda insatisfecha de trabajadores, las elevadas tasas de rotación y la competencia entre firmas por la contratación de los mismos empleados, obliga a las empresas a poner en práctica diferentes estrategias con el fin de atraer y mantener a los empleados, salarios superiores en promedio a los trabajadores de otros sectores, y muchos beneficios apreciados por los jóvenes.

Presumiblemente, se trata de segmentos diferenciados del mercado de trabajo, con elevada heterogeneidad de perfiles socioeducativos predominantes entre los jóvenes que reclutan. Los puestos de baja calificación en la construcción, sectores bajos; la gastronomía, sectores medios y medios bajos; la informática, jóvenes provenientes de hogares con capital socioeducativo más alto.

Comparando a jóvenes egresados de la educación técnica de las carreras de construcciones e informática, el capítulo de Sosa aporta desde procesamientos de una base de datos novedosa (seguimiento de egresados del INET), algunos aspectos muy originales contrastando los empleos de los jóvenes cuatro años después del egreso, en dos sectores muy heterogéneos. Como podía esperarse, los técnicos informáticos se insertan más favorablemente que los egresados de construcciones ya que presentan mayor participación en el mercado de trabajo, menor tasa de desocupación y mayor proporción de ocupados en empleos formales. Sin embargo, Sosa muestra que los técnicos en construcción suelen ocupar en mayor

proporción puestos de calificación más alta (técnica o profesional) que los informáticos.

Es interesante preguntarse qué razones confluyen para explicarlo. Las formas contrastantes de organización del trabajo pueden aportar hipótesis interpretativas. Construcciones, sector de gran desarrollo e historia, presenta una estructura ocupacional estratificada y claramente determinada en la normativa laboral, donde el puesto de técnico aparece diferenciado de los trabajadores con menor nivel de calificación. El sector informático, en cambio, está ampliamente involucrado en nuevas formas de gestión del trabajo, con estructuras menos rígidas y relaciones más horizontales y colaborativas, de trabajo por proyecto, donde se ponen en juego nuevas lógicas de valorización basadas en el trabajo intelectual-cognitivo. Allí, el puesto de tester y programador junior al que acceden los técnicos es casi la posición de entrada al sector.

Pero lo más interesante tal vez no es aquello en lo que se diferencian las inserciones de ambos grupos de egresados sino aquello en lo que se parecen. Como muestra Sosa, el título de técnico tiene una fuerte incidencia sobre la movilidad ocupacional intergeneracional (esto es, respecto al jefe de hogar) en los dos grupos; tanto en lo que se refiere a la formalidad en el empleo (de un jefe en empleo informal a un hijo en empleo formal) como respecto al nivel de calificación de la tarea (de un jefe en un puesto no calificado a un hijo en un puesto operativo o técnico). Esta movilidad, rotunda en el caso de los informáticos y alta en el caso de los técnicos en construcciones, refuerza la relevancia de comparar especialidades y sectores para evidenciar que no todos los egresados del nivel secundario afrontan una devaluación de sus credenciales. En un contexto socioproductivo donde ambos sectores están en crecimiento (más marcadamente la informática) los jóvenes técnicos de estas especialidades son demandados y protagonizan la ansiada movilidad puesta en el esfuerzo personal y familiar de la continuación de estudios.

Mirando la relación entre los perfiles formativos y los testimonios de actores institucionales y jóvenes en el sector gastronomía, Millenaar muestra otro sector heterogéneo de los anteriores, que sin embargo comparte con el informático la puesta en juego de saberes inmateriales.

El trabajo inmaterial, central en esta etapa de desarrollo del capitalismo, es el trabajo que crea bienes inmateriales, como el conocimiento, la información y los servicios (Negri y Hardt, 2004). Este tipo de empleos se caracteriza por nuevas funciones laborales que implican cualidades más autónomas y polivalentes. Podría de-

cirse que los empleos juveniles en el sector gastronómico implican la puesta en juego de capacidades de autorregulación, propias del posmodernismo, donde los saberes sociales vinculados al trabajo se centran en el “saber ser”. Este “saber ser” será clave en su desempeño profesional y en su relación con el cliente.

Estos empleos se alejan de las expectativas juveniles porque el contenido de los puestos de trabajo es rutinario, los salarios son bajos y las jornadas laborales largas y con horarios rotativos. Pero lo particularmente interesante de los casos estudiados por Millenaar, es que aparecen tanto formas de resistencia (a través de la valorización del trabajo autónomo y el microemprendimiento) como tensiones entre la “codiciada” calidad de algunos empleos en términos de tipo de contratación, y su flexibilidad en términos de contenido y condiciones. Así, se pone de manifiesto lo ambiguo que puede resultar la categoría “empleo de calidad”. En la terminología protectora del empleo tal como se conoció en los Estados de Bienestar, se lo vincula al concepto de empleo decente de la OIT, es decir, con todos los beneficios asociados a la ciudadanía social (Castel, 1997). Pero en el mundo actual de la gastronomía, y de hecho en muchos de los servicios, se ha escindido esa correspondencia entre las distintas dimensiones de la calidad. En efecto, en uno de los casos estudiados, la flexibilidad en el puesto y en las condiciones de trabajo no es acompañada por precariedad laboral, como podía suponerse hace un par de décadas.

Ello genera algunas derivaciones. Desde el punto de vista del dispositivo formativo, la formación profesional y la socialización laboral apuntan a un disciplinamiento que media sobre las disposiciones en torno al trabajo y al empleo, al mismo tiempo que desarrolla saberes y competencias transversales y actitudinales. Desde el punto de vista del sujeto, se plantea el dilema de qué valor privilegiar: si ingresar o quedarse en el empleo para “gozar” la protección laboral del modelo fordista; o si “huir” de las exigentes condiciones de trabajo, con fuerte implicancia emocional, de nuestra sociedad líquida. Tomando las palabras de Nancy Fraser (2008), se podría plantear que se despliega así un nuevo modo posfordista de subjetivación, que se orientaría a promover la autorregulación de la fluidez, la provisionalidad y el “nada a largo plazo” propios de la era de la globalización.

Al respecto, el capítulo de Garino permite reflexionar sobre la imbricación entre las dimensiones contextuales y regionales y las subjetivas. Basándose en el estudio de trayectorias laborales postformación en la construcción, da un lugar interpretativo significativo

al imaginario sobre las alternativas laborales más codiciadas por los jóvenes en el contexto geográfico de la provincia de Neuquén. Las duras condiciones de los trabajadores no calificados en el sector de la construcción se reflejan en las trayectorias de los jóvenes en recorridos opuestos: mientras que para los varones más pobres es prácticamente el horizonte obligado, otros buscan cambiar de rama de actividad, mientras que algunos, si bien permanecen dentro del sector, se especializan y acceden a empleos más calificados. Ahora bien, los jóvenes trabajadores neuquinos que logran desarrollar trayectorias ascendentes en el sector de la construcción, tratan de salir de él para insertarse en otros sectores más atractivos en términos particularmente de ingresos y estabilidad, como el petrolífero. De este modo, aquellos que acumulan experiencia, pasan por formación profesional y logran consolidar perfiles de ocupacionales más altos, los utilizan para “huir” del sector hacia destinos ocupacionales donde las condiciones de trabajo son también duras (largas jornadas, alejamiento de las familias) pero los ingresos y las condiciones de empleo “justifican” el esfuerzo, al menos por algún tiempo. Así, este trabajo recuerda que los jóvenes son también actores en sus itinerarios, y despliegan sus propias lógicas dentro de los márgenes de maniobra con los que cuentan –como proponen autores que se inscriben en la sociología de la educación y de la inserción profesional (Trottier, 2001)–. Obviamente esas lógicas son fluidas, rearmadas y resignificadas en función de circunstancias familiares, personales y de las oportunidades educativas y laborales por las que pasan.

Esta profundización de los procesos de inserción laboral de los jóvenes a partir de los sectores se revela fecunda para discutir consensos fuertemente instalados en las tendencias y los debates al respecto. Por ejemplo, la precariedad laboral es una característica compartida por los tres sectores a nivel macro, pero puede pensarse que no tiene el mismo significado para los sujetos. En efecto, el significado que los jóvenes otorgan a la precariedad varía según otras valoraciones o sentidos que le dan al hecho de trabajar, a su relación con otras esferas de la vida personal, y al momento del tiempo biográfico. En términos más concretos, para los jóvenes programadores que identifican como valores la autonomía de la sociedad posmoderna, los buenos ingresos y la creatividad vinculada a sus ocupaciones, la precariedad puede no estar problematizada. Pero es otro el significado para los jóvenes albañiles que se desempeñan en trabajos inestables, mal pagos y con gran esfuerzo físico. Y para los jóvenes en los puestos de entrada formales de la gastronomía,

se plantea la tensión de elegir entre la protección laboral y la autonomía personal perdida en largas jornadas laborales.

Como han planteado Hualde Alfaro y otros (2012), los indicadores objetivos de la heterogeneidad ocupacional pueden ser distantes de los aspectos subjetivos del fenómeno. Cuando se lo aborda desde una perspectiva multinivel, macrosocial pero también mesosocial, institucional y subjetivo, las relaciones entre educación, formación y empleo en los procesos de inserción laboral juvenil muestran nuevas complejidades.

2. La cuestión social juvenil a través de políticas y programas de apoyo a la inserción laboral de los jóvenes

Otro grupo de trabajos examinan cómo conceptualizan las políticas públicas los fenómenos y dimensiones que vienen de analizarse, sobre la base de estudios cualitativos realizados entre 2014 y 2016. Haciendo un poco de historia, cabe recordar que los diagnósticos extremadamente limitados de los años noventa atribuían los problemas de empleo de los jóvenes centralmente a los déficits de la capacitación. Las primeras intervenciones públicas en la materia no brindaban más que cursos de capacitación acotados, del tipo de aquellos que Trottier (2001) denominó “*programas parking*”, mal adaptados a la situación y expectativas de los jóvenes. En los años 2000, los diagnósticos y abordajes se tornaron más complejos, planteando la multidimensionalidad de la problemática y la necesidad de concebirla más integralmente (Jacinto, 2016a). Un consenso relativamente instalado reconoce el papel fundamental de las dimensiones estructurales sobre la problemática del empleo juvenil, colocando el problema en la escasa generación de empleo de calidad (cuestión que afecta más fuertemente a los nuevos entrantes). La propuesta de políticas activas frente al problema del empleo apela a la responsabilización de los jóvenes, a su implicación individual con el o los dispositivos e itinerarios que les proponen los programas. Ahora bien, de diagnósticos que reconocían los condicionantes macroestructurales vinculados al desarrollo de la economía, las diferencias de oportunidades y que apuntaban a un enfoque de restitución de derechos, el discurso oficial se ha desplazado recientemente hacia los costos laborales como un factor explicativo clave de las dificultades para generar empleos. Más allá de los cambios políticos y discursivos, los programas de apoyo a la inserción laboral de los jóvenes provenientes de hogares de bajos

recursos (desempleados o en el empleo informal) continúan como líneas programáticas dentro de las políticas activas de empleo, enfatizando más fuertemente que hasta 2015 las “prestaciones” más cercanas al mundo del trabajo que al de la formación, como los entrenamientos laborales y/o la inserción laboral asistida.

Este tipo de programas construyen la cuestión social juvenil vinculándose a segmentos de jóvenes en diversas condiciones de vulnerabilidad, esencialmente definidas a partir de los ingresos de sus hogares. La población objetivo en gran parte tampoco ha terminado el nivel secundario, aunque la introducción hace unos años del programa Progresar ha abierto la puerta a jóvenes de bajos ingresos que logran ingresar a la universidad. Los dispositivos apuntan a esas poblaciones basados en el supuesto de que estos jóvenes precisan “apoyos” especiales, más allá de las políticas universales (en particular de las educativas), para lograr buenos empleos. Ellos están afectados por una suma de precariedades que van desde el capital económico al cultural y social. Como sostuvo Mauger (2011: 81), los “accidentes biográficos” (despidos, accidentes de trabajo, invalideces, defunciones, conflictos conyugales, problemas judiciales, etc.) no se distribuyen socialmente al azar. Las familias populares más desprovistas de recursos económicos y culturales son también aquellas que tienen una fuerte proporción de familias monoparentales, que cuentan con un número de hijos particularmente elevado, que conocieron un recorrido residencial movido (desarraigo social, geográfico y afectivo, el cambio de escuela).

A partir de resultados anteriores del equipo de investigación PREJET (Jacinto *et al.*, 2010; 2016a) se ha mostrado que estos dispositivos de formación, educación de jóvenes y adultos y/o experiencia en el empleo, se despliegan y construyen en un marco de contextos y relaciones sociales desiguales (de posición social, de niveles educativos, de género, etaria, etc.), que limitan sus chances de acceder a empleos formales y/o de mejorar sus condiciones laborales. Pero, al mismo tiempo, los dispositivos no aparecen sólo como instrumentos de reproducción social, ya que tanto las políticas como las estrategias institucionales de los actores participantes en algunos casos se dirigen a objetivos de redistribución social, e inciden subjetiva y también objetivamente en ciertas condiciones contextuales, institucionales, locales y biográficas. A veces generan espacios de reconversión y resistencia. Los propios jóvenes con sus expectativas, anhelos y estrategias dan sentidos y usos diferentes a los dispositivos.

Tampoco puede suponerse que exista una racionalidad única común a todos los actores que actúan en los dispositivos orientados a apoyar el acceso a más y mejores empleos de los jóvenes. Los programas se despliegan en diferentes niveles, desde el nacional hasta el local, desde el institucional al de relaciones entre actores que lo construyen socialmente. Esta construcción se caracteriza la interacción conflictiva entre el modelo (normativo, regulado, discursivo) y las instituciones y los actores sociales que lo desarrollan. Ello se evidencia en una tensión permanente e inevitable entre las naturalezas política y técnica de la implementación, y las condiciones económicas, sociopolíticas y culturales en las que aquella se desarrolla.

Varios artículos del libro se enfocan a estas problemáticas, analizando la construcción social de la implementación de los programas, sus alcances, tensiones y límites. Burgos lo hace desde el análisis de un caso institucional que articula formación profesional y educación de jóvenes y adultos en un centro conducido por un sindicato. Roberti se enfoca más bien en contrastar los discursos de los actores de los programas Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (JMMT) y Progresar con el de los propios jóvenes participantes. Freytes resalta la importancia de integrar la mirada del espacio local al análisis de la implementación de programas vinculando diversas tramas, y observa las sinergias y tensiones que se producen a partir de varios programas desplegados por la Fundación UOCRA. Los tres lo hacen desde un abordaje metodológico cualitativo y triangulando testimonios de actores con diferentes roles en la intervención, desde funcionarios responsables y diseñadores de las políticas, hasta actores que actúan en las instituciones u organizaciones en contacto directo con los jóvenes.

Estos programas apuntan esencialmente a crear oportunidades de inclusión basadas en nuevas institucionalidades que articulan actores territoriales, gobiernos locales, organizaciones de la sociedad civil, centros de formación profesional y de educación de jóvenes y adultos. En vez de poner el acento en la formación técnica de calidad, aquí el trabajo con las subjetividades ocupa un lugar preponderante.

Aparecerá entonces reiteradamente la necesidad de “reconstruir la cultura del trabajo” en las voces de los adultos involucrados en estas acciones. Según los datos recogidos por Roberti, esto significa “desarrollar hábitos e incorporar valores vinculados con el respeto a la autoridad, el cumplimiento de ciertas rutinas laborales, el apego a las normas y el compromiso con la tarea desarrollada”. Disciplinamiento e involucramiento se entrecruzan en esta definición que pone de

manifiesto los supuestos subyacentes sobre la distancia actual de otras instituciones, como la familia y la escuela, en la socialización laboral de los jóvenes. Hábitos, rutinas y disposiciones que implican también un ajuste de expectativas a las condiciones reales del mercado de trabajo y las demandas de títulos, certificados, saberes y competencias. Cuestiones que, como se mencionó antes, afectan a todos los jóvenes, pero no a todos en la misma forma y medida.

En consonancia con los discursos en la posmodernidad, intervenir sobre las subjetividades de los jóvenes es un aspecto que ocupa un lugar explícito y central en estas intervenciones. Se trata, tal como se vio en el caso de la formación profesional en gastronomía, de trabajar más sobre el *saber ser* que sobre el *saber hacer*, al menos en las etapas introductorias de la intervención.

Ese *saber ser* supondría en parte un disciplinamiento con los requerimientos del mundo del trabajo y un conjunto de herramientas que les permitan acercarse a ellos. Los jóvenes valoran los saberes instrumentales sobre cómo buscar empleo, y reconocen haber desarrollado competencias actitudinales para el trabajo. También identifican haber aprendido sobre derechos laborales. Así, los procesos de aprendizaje propuestos no son unilinealmente disciplinadores. Como sostiene Burgos en su artículo, desde una postura de empoderamiento de los sectores sociales que atiende, la experiencia estudiada se propone que los estudiantes aprendan a ser reflexivos y críticos, se apropien del proyecto educativo y participen de la vida institucional. Tal vez por primera vez en su experiencia biográfica, los jóvenes entrevistados por Burgos y Roberti señalan que logran proyectar un camino vinculado a la educación y el trabajo; como sostiene uno de ellos, *“yo antes lo veía no para mí sino para otros”*.

Los tres capítulos dan un lugar central, por presencia o ausencia, por su fortaleza o por sus debilidades, a la orientación y el acompañamiento. La incorporación de este componente ha caracterizado a muchas intervenciones recientes. En ese marco, la función orientadora desde hace algo más de una década también suele estar presente tanto en las instituciones educativas (especialmente aquellas que trabajan en contextos difíciles y con riesgos de alto abandono escolar) como en las de apoyo al empleo. La figura del tutor, del acompañante, es con quien se generan las relaciones de confianza que constituyen soportes socioemocionales protectores frente al debilitamiento de otras institucionalidades.

Sin embargo, la estrategia de los programas de articular servicios (interesante aprovechamiento de servicios de formación profesional, educación de adultos, organizaciones de la sociedad

civil en los territorios y en uno de los casos, prácticas laborales disponibles) encuentra su punto más débil en la precariedad del dispositivo de acompañamiento durante y después del dispositivo.

En los programas examinados por Roberti, la orientación y el acompañamiento son señalados como condición de posibilidad del proceso pedagógico. Los orientadores establecen una relación de intercambio y de proximidad con los jóvenes: conocen a los participantes, saben de sus vidas y en ocasiones los acompañan en algunas de sus decisiones. Sin embargo, la lógica-burocrática administrativa fue dominando el programa a medida que se masificó, y entonces estuvo lejos de ponerse en práctica tal como fue concebido.

En cambio, en el caso de la institución de educación de jóvenes y adultos examinada por Burgos, su carácter más institucionalizado, el compromiso de los docentes aportan una intervención más global, más permanente que trata de intervenir simultáneamente sobre la formación de capacidades sociolaborales, el fortalecimiento de los aprendizajes y el empoderamiento de los sujetos.

La debilidad de los procesos de orientación y acompañamiento será una de las características conceptualizadas por Freytes como "barreras", ya que considera clave construir con ellos un espacio de pertenencia con códigos y reglas alternativos a los dominantes para la incidencia de la intervención.

Ahora bien, aunque con heterogeneidades, el problema en torno a las limitaciones en el acompañamiento está presente en los casos estudiados: la falta de soportes societales, en particular para las poblaciones vulnerables, excede el paso por un programa o institución.

Los jóvenes "bajo programa" despliegan sus percepciones, y sus sistemas de disposiciones contraponiéndolas a las lógicas de las intervenciones. Así, el trabajo y el sentido de trabajar puede cobrar otros significados que en jóvenes con otros perfiles culturales y socioeconómicos. El imaginario es *la changa, el rebusque*, no un empleo estable que aparece alejado de las posibilidades objetivas, como revela Roberti. O no cumplen con el supuesto del interés que podría tener la formación profesional ofrecida, sobre todo, cuando las experiencias previas muestran que la formación por sí sola no habilita mejores empleos, según observa Freytes. ¿Se ven los propios jóvenes proyectados en los itinerarios que les ofrecen? Muchas veces los programas proponen intervenciones alejadas de intereses y los imaginarios de los jóvenes. Estos despliegan sus propias lógicas y estrategias, amasadas en sus cortas vidas en espacios urbanos segregados y en medio de desigualdades. ¿Para qué estudiar un curso de capacitación en construcción si es un empleo precario

fácilmente obtenible? La pregunta que se hacen algunos entrevistados de Freytes parece reflejar una lógica razonable y construida desde las vivencias cotidianas de estos jóvenes. ¿Interesa armar un proyecto ocupacional cuando las posibilidades de desarrollarlo parecen escasas? Así se cuestionan los jóvenes entrevistados por Roberti. O el desaliento aparece cuando los jóvenes egresados observan que, a pesar de lo aprendido, no logran acceder a buenos empleos en el marco de las desiguales oportunidades sociales, como plantea Burgos.

Cuando se examinan las contradicciones internas entre la letra y los procesos y espacios de implementación, en todos los casos, el eslabón más débil es el puente con el empleo, más aún con el empleo de calidad. Es allí donde se ponen más fuertemente de manifiesto las distancias entre el enfoque discursivo de la empleabilidad y los derechos, con la creación de condiciones para garantizarlos. Ello se produce no solo porque la implementación se distancia del modelo, sino porque tampoco se apunta, como sostiene Freytes apoyándose en Grassi (2013), que los derechos deben ser comprendidos, vivenciados y apropiables por los sujetos enfocados. Más allá de ello, ¿está la sociedad preparada para crear condiciones de mayor inclusión? Las discusiones más amplias desplegadas en la primera parte de este texto evidencian las contradicciones.

En el mejor de los casos, se fortalecen los recursos personales e individuales, pero el individualismo y la autonomía no son celebrados, como hemos visto en el caso de los jóvenes programadores, sino que funcionan en negativo cuando los jóvenes vuelven a enfrentarse a su propia suerte. Es una condición de la vida en contextos de precariedad en nuestras sociedades en el estadio actual del capitalismo y, por ello, el acompañamiento de trayectorias precisa trascender los periodos y los pasos por programas e instituciones para enfrentar la inseguridad social, en los términos de Castel, a lo largo de toda la vida. Articular dispositivos de educación, formación y empleo exigen una fuerte movilización y una buena coordinación del conjunto de los actores locales, pero ello implicaría poner en juego otras institucionalidades, otras gobernanzas y un paradigma de desarrollo fuertemente inclusivo.

— PARTE I —

Títulos, saberes y procesos de inserción laboral
en sectores de actividad específicos

Capítulo 1

Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática

Mariana Lucía Sosa

Introducción

La inserción laboral juvenil como problemática social ha sido abordada por la literatura del mercado de trabajo desde la década de 1970. Numerosos autores han analizado la cuestión de la mayor vulnerabilidad de los jóvenes frente a las fluctuaciones en la economía, señalando que soportan una parte desproporcionada de las variaciones cíclicas del desempleo (Clark y Summers, 1982; Freeman, 1982; Rees, 1986) y que, debido a su carácter de ingresantes al mercado de trabajo, los trabajadores jóvenes no cuentan con la formación específica ni con la antigüedad que resguardan a los trabajadores de mayor edad frente a las fluctuaciones del mercado (OIT, 2000, 2005).

En la Argentina, numerosos estudios han señalado que la desocupación juvenil forma parte de un problema estructural, que las crisis coyunturales no hicieron más que acentuar. En la actualidad existe cierto consenso respecto a que una de las principales causas del desempleo es la falta de demanda. En este sentido, la mencionada vulnerabilidad de los jóvenes se enmarca en un problema más amplio, vinculado a la decreciente absorción de trabajadores por parte del mercado de trabajo (Marshall, 1978; Beccaria y Gallin, 1993; Jacinto, 1996; Weller, 2003; Lasida, 2004; Miranda, 2006).

Durante los últimos años, en Argentina, ha tenido lugar un proceso de crecimiento económico que fue acompañado por la demanda de trabajadores calificados. Paralelamente ha habido modificaciones en el sistema educativo, dentro de las cuales se incluye la sanción de una ley específica para la educación técnico-profesional.

En términos socioeconómicos, la recuperación iniciada a partir del año 2003 estuvo caracterizada por el crecimiento del PBI, la disminución de la desocupación y de la informalidad laboral. Dicha transformación fue acompañada por un proceso de industrialización acotado que dinamizó la demanda de trabajadores calificados.

En este marco, dentro del ámbito educativo, la educación técnica cobró un nuevo impulso que se materializó con la promulgación de la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nro. 26.058) que regula su implementación y prevé un financiamiento mayor.

Siguiendo a los autores que plantean la existencia de una estrecha vinculación entre la educación técnica y la demanda de trabajadores calificados (Gallart, 1986 y 2006; Gallart *et al.*, 2003; Torre y Pastoriza, 2002; Pineau y Dussel, 1995; Tedesco, 1970 y 1977; Wiñar, 1981) la nueva ley de ETP se enmarcó en un proceso de reactivación económica caracterizado por el resurgimiento de industrias y talleres que, al demandar trabajadores, se enfrentaron a la escasez de personal calificado, dando lugar a la reconsideración del rol de la escuela técnica que durante la década de 1990 pasó por una etapa de destrucción y desfinanciamiento (Gallart, 2006; Wiñar, 2010).

En el marco de la ley de ETP, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica implementó un seguimiento de egresados que conforma una nueva fuente de información que contribuye al desarrollo de una línea de estudio inédita dentro del panorama de la investigación sobre educación y trabajo en la Argentina, tanto por su cobertura nacional como por la representatividad de la muestra, aportando información de calidad sobre aspectos claves de la transición entre la educación técnico-profesional y el mercado de trabajo, permitiendo conocer y analizar las características de la inserción laboral y educativa de los egresados ETP.

En este capítulo se analizará la incidencia de la formación técnica en la inserción laboral de los jóvenes egresados de escuelas secundarias de la modalidad técnico-profesional (ETP) en Argentina.

El estudio estará enfocado en dos de las especialidades técnicas que ofrece la ETP: construcciones e informática. El análisis considerará las principales características de los sectores económicos ligados a ellas: el sector de la construcción y el sector de software y servicios informáticos (en adelante SSI) así como el empleo en cada sector. La elección de las especialidades y los sectores se basó en que ambas ramas de actividad económica mostraron un notable dinamismo a lo largo de los últimos diez años y a que, debido a la

gran proporción de jóvenes que emplean, presentan una importancia significativa para el mercado de trabajo juvenil.

La pregunta general que orienta el estudio es: ¿cómo se insertan laboralmente los jóvenes técnicos de las especialidades construcciones e informática? La misma pretende abordar cuestiones ligadas a la inserción laboral de los jóvenes egresados considerando cuestiones vinculadas a las características y calidad de empleos a los que acceden. Asimismo, la investigación plantea un abordaje comparativo que intenta identificar similitudes y diferencias en la inserción laboral de egresados de ambas especialidades así como posibles ventajas y desventajas vinculadas a los sectores de actividad.

Desde el punto de vista teórico, el análisis basado en las especialidades técnicas y en los sectores de actividad permite profundizar el estudio del empleo juvenil, detectando cómo las tendencias a menudo comprobadas al estudiar la inserción laboral de jóvenes en general se verifican en estos casos y en qué cuestiones se diferencian (Dubar, 2001).

El abordaje metodológico se realizó a partir del procesamiento propio y análisis de la base del Seguimiento de Egresados realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el año 2013, así como en la recolección de información primaria a partir de entrevistas a informantes clave.

1. Dos sectores contrastantes

1.1. Construcción y su mercado de trabajo

La recuperación económica posterior a la crisis de 2001 se vio reflejada en la reactivación de varias ramas de actividad a partir del año 2003.

Particularmente en esta etapa, el sector de la construcción cumplió un rol significativo en la salida de la crisis debido a que fue una de las principales ramas dinamizadoras de la economía y desempeñó un considerable papel en relación con el incremento de puestos de trabajo a lo largo del período, dentro del cual, la obra pública desempeñó un rol central.

Por su vinculación con otros sectores y por la demanda de empleo que genera, la construcción es una rama de actividad con amplia capacidad dinamizadora sobre el conjunto de la economía. En este sentido, el sector comprende a una gran cantidad de empresas y trabajadores en forma directa, a la vez que genera un efecto multiplicador sobre otros sectores de la economía al demandar

insumos y servicios ligados a su actividad (INET, 2009; Ruggirello, 2011; Miranda, 2012; Gutiérrez Cabello *et al.*, 2012; Vergara, 2013).

La construcción se caracteriza por ser un sector procíclico, es decir, por su estrecha vinculación respecto a las condiciones macroeconómicas en las que se desarrolla. De esta manera, pueden identificarse grandes oscilaciones en su evolución, registrando altas tasas de incremento en épocas de crecimiento económico y profundas depresiones durante los períodos recesivos o de crisis.

Según las actividades que realizan, los actores del sector pueden agruparse en: 1) *Proveedores*: comprende a los productores industriales de bienes para la construcción, tales como cemento, madera, pinturas, etc. 2) *Construcción*: comprende a aquellos actores que se dedican a la construcción propiamente dicha: empresas constructoras, arquitectos, obreros, sindicatos, etc. 3) *Servicios*: forman parte del final del ciclo del sector. Este bloque está conformado por cámaras inmobiliarias, organismos de financiamiento como bancos y escribanías, sector publicitario como anuncios clasificados y sitios de Internet destinados a la venta de inmuebles, etc. (INET, 2009).

En este trabajo se focalizará la atención en la actividad y actores del tipo 2: construcción.

El crecimiento del sector durante los últimos años se vio reflejado en la evolución de sus principales indicadores. El PBI sectorial creció considerablemente entre 2003 y 2007, pero a partir de ese año el ritmo de crecimiento se desaceleró y por momentos llegó a revertirse. También los valores del Indicador Sintético de Actividad de la Construcción (ISAC³) se incrementaron. La participación del PBI Construcción en el PBI total osciló entre el 4,1% y 4,7% entre 2004 y 2014.

En cuanto al empleo, la participación porcentual de ocupados en el sector de la construcción sobre el total de ocupados pasó del 6,9% en 2003 al 9,2% en 2014.

Como características específicas del sector, puede señalarse que es heterogéneo en relación con la producción debido a la diversidad de unidades productivas que operan en él y algo más homogéneo con relación al mercado de trabajo (Miranda, 2012).

En cuanto a la producción, la señalada heterogeneidad se manifiesta a partir de la diversidad de empresas que funcionan en el sector y está basada en las grandes diferencias según el tamaño de

3. El Indicador Sintético de Actividad de la Construcción (ISAC) es confeccionado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y brinda información de coyuntura vinculada al nivel de actividad del sector de la construcción.

los establecimientos, el tipo de tecnología utilizada en los procesos de producción y los distintos tipos de contratación. Coexisten desde grandes empresas constructoras que se desempeñan con una importante dotación tecnológica y están orientadas a la realización de grandes obras, hasta pequeñas sociedades y firmas unipersonales, abocadas a la realización de refacciones domiciliarias de forma artesanal (Miranda, 2012).

En cuanto a las características de los trabajadores, la mencionada homogeneidad se manifiesta en que la gran mayoría son hombres (98%), ocho de cada diez (77%) no finalizaron los estudios secundarios y la gran mayoría (93%) se desempeña en puestos de baja calificación ocupacional (no calificado y operario)⁴.

En relación con el tamaño de las empresas, la mayor parte de los ocupados (71%) trabaja en establecimientos (o domicilios de clientes) con hasta cinco personas, mientras que sólo el 6% trabaja en empresas de más de cuarenta empleados. El 56% son asalariados, casi el 40% cuentapropistas y el 4% patronos/empleadores (Sosa, 2015b).

Los jóvenes menores a 30 años representan más de un tercio (37%) de los ocupados en el sector. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires concentran a la mitad de los trabajadores de la rama (46%) en el país.

En cuanto a la calidad del empleo, el sector se caracteriza por su elevado nivel de informalidad. Sólo el 24% de los asalariados desarrollan tareas en condiciones de formalidad laboral, mientras que el 76% lo hace en el marco de la informalidad⁵. Teniendo en cuenta, además, que la construcción presenta un amplio sector cuentapropista no protegido, este dato ubica a los trabajadores del sector como uno de los grupos más vulnerables dentro del mercado de trabajo argentino. En este contexto, los jóvenes ocupados en el sector son el grupo más afectado por las malas condiciones de empleo (Jacinto *et al.*, 2015 a y b). En el año 2014 la tasa de informalidad de los jóvenes ocupados en el sector alcanzaba el 84% (Sosa, 2015b).

4. Procesamiento propio en base a INDEC, EPH, 3° trimestre 2014, Argentina, total de aglomerados urbanos.

5. Se define como “asalariados informales” a los ocupados en relación de dependencia que se encuentran fuera de la protección impuesta por la legislación laboral. En términos empíricos, esto sería similar a lo que ocurre con el empleo no registrado, se consideran como informales aquellos trabajadores a quienes no se les realizan los descuentos jubilatorios (Bertranou *et al.*, 2013).

En suma, el alto porcentaje de asalariados no registrados por sus empleadores, el gran volumen de actividades desarrolladas en los domicilios de clientes⁶ (como reparaciones y ampliaciones), la subcontratación (tercerización) que opera bajo regímenes de informalidad laboral y el elevado número de trabajadores cuentapropistas, a los que debe añadirse el hecho de que el vínculo laboral en la construcción dura el tiempo que dura la obra, son los elementos que contribuyen a que el empleo en el sector de la construcción cuente con uno de los niveles más altos de informalidad laboral del mercado de trabajo en Argentina⁷ y una profunda segmentación, difíciles de modificar (Pastrana *et al.*, 2008, INET, 2009; Bertranou y Casanova, 2014).

Como se ha señalado, el estudio de los jóvenes en la construcción resulta pertinente, tanto desde el enfoque del sector como desde el enfoque del empleo juvenil. En cuanto al sector, el empleo juvenil resulta relevante ya que más de un tercio de los trabajadores (37%) tienen menos de 30 años, y en cuanto al empleo juvenil, el sector de la construcción es importante debido a que el 11% de los jóvenes ocupados trabajan en el sector de la construcción (Jacinto *et al.*, 2015 a y b)⁸.

1.2. Informática y su mercado de trabajo

El sector de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (en adelante TICs) comprende a los subsectores de: 1) software y servicios informáticos (SSI), 2) hardware, 3) insumos informáticos y 4) telecomunicaciones. Los tres primeros conforman el subsector TI (tecnologías de la información) y el último, comunicaciones (C).

El presente trabajo estará enfocado en el subsector 1: software y servicios informáticos (SSI), el cual en 2015 representaba aproximadamente un 59% del mercado TI (el resto corresponde a hardware e insumos informáticos) (OPSSI, 2016).

Dicho subsector ha experimentado un crecimiento sostenido a lo largo de los últimos años en la Argentina, que se vio reflejado en

-
6. El desarrollo de tareas laborales en el domicilio de los clientes dificulta las tareas de control de los organismos competentes (Bertranou y Casanova, 2014: 81).
 7. La otra actividad que posee niveles tan altos de informalidad laboral es el empleo en servicio doméstico.
 8. Los datos refieren al total de aglomerados urbanos de la Argentina y fueron procesados a partir de la EAHU 3º trimestre 2014.

la evolución de sus principales indicadores, entre ellos: cantidad de empresas, ventas totales y empleo.

La cantidad de empresas creció un 132% entre 2003 y 2013 (OPSSI, 2016).

Con relación al tamaño de las empresas de SSI, la mayoría (75%) son microempresas con menos de diez trabajadores, le siguen en importancia (20%) las pequeñas empresas de entre diez y cuarenta y nueve trabajadores y últimas, representando menor proporción, se encuentran las empresas medianas (4%) de entre cincuenta y doscientos trabajadores y las grandes empresas (1%) de más de doscientos trabajadores (OPSSI, 2016).

El empleo en el sector SSI creció un 149% desde el año 2005, a una tasa anual promedio del 9,7% y en el año 2015 llegó a superar los 81.000 puestos de trabajo.

En cuanto a las ventas totales⁹, estas presentaron un crecimiento del 172% entre los años 2005 y 2015, a una tasa anual promedio del 11,5%, a pesar de las retracciones puntuales experimentadas por el sector en 2009 y 2014 (OPSSI, 2016).

El desarrollo de software a medida y las ventas de productos propios –e implementación e integración asociados a estos productos–, explican más del 66% de las ventas del sector durante los últimos dos años (OPSSI, 2016).

Dentro de las principales actividades que caracterizan los distintos tipos de empresas y negocios que se desarrollan en el sector se encuentran:

- Desarrollo de productos propios que se licencian y mantienen evolutivamente.
- Prestación de servicios de implementación e integración de productos propios.
- Comercialización de licencias de uso de productos de terceros.
- Prestación de servicios de implementación e integración de productos de terceros.
- Prestación de servicios de desarrollo de software.
- Prestación de Soluciones brindadas como Servicios (SaaS).
- Prestación de servicios de soporte IT.
- Prestación de servicios de capacitación.
- Provisión de recursos para desarrollo (desarrollo, diseño, testing, etc.).
- Provisión de recursos para operación IT.

9. Calculadas en dólares estadounidenses.

- Outsourcing de servicios (contabilidad, operación de procesos de negocios, etc.).
- Otros (CESSI).

Es preciso destacar que el trabajo informático vinculado a la programación de software y la provisión de servicios informáticos constituye una modalidad de trabajo esencial para el funcionamiento de distintos tipos de empresas y organizaciones que atraviesa a todos los sectores productivos.

Las actividades desarrolladas en el sector SSI involucran el manejo de numerosos lenguajes de programación y resultan de una colaboración social explícita o implícita entre numerosos trabajadores cuya organización implica el trabajo en redes y la realización de proyectos de todo tipo, que van desde el desarrollo de software a medida hasta los videojuegos (Míguez, 2013).

Por lo general, en el área de informática (también llamada “Sistemas” o “IT”) suele trabajarse en “equipos”, dentro de los cuales suelen existir cargos técnicos y cargos de gestión o *management*.

Aunque la división no es siempre tajante, la mayoría de los equipos de desarrollo suelen estar compuestos por desarrolladores, analistas y QA/testers, así como un líder de proyecto (*project manager*). Dependiendo del tamaño y objetivos de la empresa, cada grupo de desarrollo puede estar liderado por un *team leader* o responder directamente ante el líder del proyecto.

A su vez, cada uno de estos trabajadores son clasificados jerárquicamente en base a su nivel de *seniority* en las categorías junior, semi-senior y senior¹⁰.

Además, entre otros roles técnicos en un equipo de desarrollo pueden existir los de arquitecto de software, consultor, diseñador gráfico, etc.

Una particularidad del sector SSI es que presenta una demanda insatisfecha de trabajadores que se ve afectada tanto por la reducida oferta de trabajadores que cumplen con el perfil requerido como por las elevadas tasas de rotación y desvinculación de personal¹¹.

10. En cuanto a esta clasificación, no hay una forma universal de definir el *seniority*, pero por lo general priman dos grandes criterios: la antigüedad en el puesto y el conocimiento técnico.

11. A lo largo del año 2015 pudo verificarse que, más de un cuarto de los trabajadores del sector cambiaron de empresa, evidenciando una importante tasa de rotación de personal, lo cual confirma la elevada demanda y baja oferta de recursos calificados en el sector (OPSSI, 2016).

Dos de los perfiles más demandados por las empresas del sector SSI son los de desarrollador y analista funcional (OPSSI, 2016).

Ante esta situación de demanda insatisfecha de trabajadores para cubrir los puestos requeridos, a lo cual se suma la competencia entre firmas por la contratación de los mismos empleados, las empresas ponen en práctica diferentes estrategias con el fin de atraer y mantener a los empleados, razón por la cual, los trabajadores del sector, además de tener salarios superiores en promedio a los trabajadores de otros sectores, también son seducidos por otro tipo de beneficios tales como el permiso para trabajar desde la casa (*homeoffice*), pago de bonos por cumplimiento de objetivos del proyecto en el cual trabajan, comida en la oficina, etc.

En cuanto al tipo de contratación, cabe destacar que, por el momento, no existe un convenio colectivo de trabajo que regule las condiciones de trabajo y salarios de los trabajadores de este sector¹².

Aunque muchos trabajadores son contratados por la empresa de forma directa, la tercerización está muy extendida en el sector.

Actualmente existe un importante número de consultoras especializadas en el sector SSI en la Argentina, suelen funcionar como tercerizadoras y como *software factory*¹³. Es decir, se dedican tanto a la subcontratación como a la producción de software y servicios informáticos para clientes, para lo cual cuentan con un plantel fijo de empleados especializados en informática y contratan temporariamente a otros según las necesidades de cada proyecto.

Especialistas en el sector han señalado que

“La subcontratación, difícil de evitar, genera los mismos problemas que en el sector industrial y le incorpora nuevas dimensiones. En el trabajo informático acelera los efectos de la estandarización del software y la reducción de los salarios de los trabajadores involucrados” (Miguez, 2013: 80). “Muchas veces la subcontratación obedece a razones técnicas relacionadas con saberes específicos de los programadores, lo que contribuye a que las empresas no crean necesario tener planteles que cubran completamente sus necesidades informáticas del área de sistemas

12. Al respecto, cabe señalar que el relativamente nuevo Sindicato Unión Informática ha redactado un CCT, pero debido a que no cuenta con la personería gremial, el alcance del mismo es muy limitado.

13. Las *software factories* son fábricas de software, equipos de desarrollo que funcionan al interior de una consultora, para vender desarrollos de software a otras empresas.

porque es más conveniente la subcontratación temporaria de los trabajadores” (*ibid.*, p. 66).

En cuanto al perfil de los trabajadores, al igual que en el sector construcción, los jóvenes cumplen un papel importante. Un tercio (32%) de los ocupados en el sector TICs¹⁴ en la Argentina son jóvenes de hasta 30 años de edad y si se considera un tramo más amplio, seis de cada diez (61%) ocupados tienen menos de 40 años. Menos de un tercio (28%) son mujeres. Casi la totalidad de los ocupados (90%) tiene nivel secundario completo o más, y seis de cada diez se desempeña en puestos de calificación elevada (Profesional o Técnico). En cuanto a la categoría ocupacional, el 81% son asalariados, el 16% cuentapropistas y el 3% patronos. La mayoría de los asalariados se encuentran en condiciones de formalidad laboral, solo el 12% son informales¹⁵.

1.3. Dos sectores: comparación y contrastes

En síntesis, a partir de lo expuesto, puede observarse que se trata de dos sectores notablemente diferentes y contrastantes entre sí, tanto en sus características generales como en cuanto al perfil de sus ocupados, pero tienen en común que más de un tercio de sus trabajadores son jóvenes y que la gran mayoría de los ocupados son varones.

El sector de la construcción concentra al 10% del total de ocupados en el país y el sector TICs al 2%.

El sector de la construcción se caracteriza por el hecho de que casi la totalidad de los ocupados son varones (98%), más de un tercio (37%) son jóvenes de 30 años o menos y el nivel educativo promedio de los trabajadores es bajo.

En cuanto a los puestos de trabajo, solo el 7% son de calificación elevada (profesional o técnico) y la tasa de informalidad es una de las más altas del mercado de trabajo argentino, alcanzando al 76% de los asalariados del sector.

Por su parte, el sector TICs se diferencia significativamente de la construcción en varios aspectos. En comparación, hay una mayor proporción de mujeres ocupadas en TICs (28%), mayor nivel educativo entre sus ocupados (el 90% tienen nivel secundario

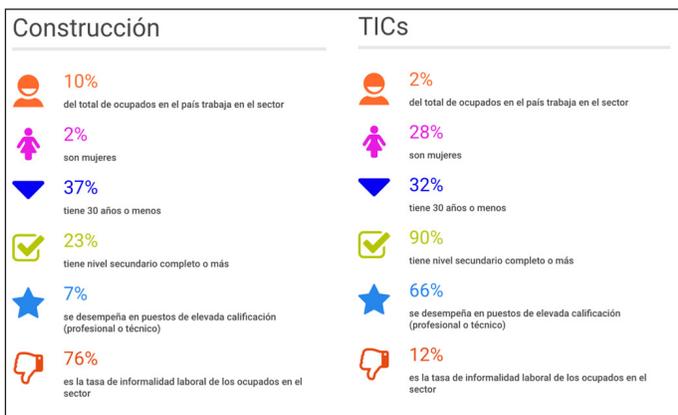
14. El análisis de sector se realizó considerando al sector TICs (sin desagregar SSI) con el objetivo de trabajar con un nivel de confianza adecuado.

15. Los datos refieren al total de aglomerados urbanos de la Argentina y fueron procesados a partir de la EAHU 3° trimestre 2014.

completo o más) y en cuanto a los puestos de trabajo, el 66% son de calificación elevada y la tasa de informalidad es considerablemente menor y se ubica en el 12%.

Como se señaló, una de las pocas similitudes que pueden advertirse entre ambos sectores es que emplean una significativa proporción de jóvenes. Tanto en la construcción como en TICs, cerca de un tercio de los trabajadores son jóvenes de hasta 30 años de edad (Gráfico 1).

Gráfico 1. Las cifras del empleo en los sectores construcción y TICs (%). Argentina, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a EAHU, 3º trimestre 2014, INDEC.

2. Dos inserciones ¿contrastantes? ¿Cómo se insertan laboralmente los técnicos especializados en construcción y en informática?

2.1. Inserción laboral de los técnicos en construcciones

Para abordar el análisis sobre la inserción laboral de los egresados técnicos de la especialidad construcciones, resulta pertinente indicar que es una de las especialidades de la ETP con mayor antigüedad y mayor proporción de alumnos. La misma está orientada al empleo en el sector de la construcción y actualmente posee un 11,4% de la matrícula secundaria técnica y el 12% de los egresados de ETP de la Argentina (Fuente: INET).

Sus alumnos egresan con el título de maestro mayor de obras, el cual los habilita para firmar planos y dirigir la construcción de

edificios sencillos de vivienda, comercio, etc. Al respecto, es preciso señalar que las incumbencias, es decir, las reglamentaciones sobre el alcance de los títulos, y por lo tanto el derecho de aquéllos que han realizado determinados estudios para firmar planos o realizar tareas de control y dirección regladas por las leyes sobre la construcción, han variado a través de los años. Dichas reglamentaciones se basan en los planes aprobados por el Ministerio de Educación, pero son el resultado de normas legales más amplias, en cuya elaboración intervienen las asociaciones de profesionales y técnicos. A lo largo del tiempo, esas incumbencias se han ido restringiendo (Gallart, 1987). En la actualidad, un egresado de ETP con título de maestro mayor de obras está habilitado profesionalmente¹⁶ para realizar el proyecto, dirección y/o construcción de edificios de hasta planta baja, un subsuelo, cuatro pisos y dependencias en la azotea, entre otras¹⁷.

En cuanto a la inserción laboral de los egresados de la especialidad construcción, un estudio sobre egresados de secundarios técnicos ocupados en el sector de la construcción realizado en la década de 1980, ha destacado que los egresados de escuelas secundarias técnicas generalmente se desempeñan en el sector como sobrestantes. Dicho cargo es considerado como el cargo típico del maestro mayor de obras. Se trata de un “jefe de obra de segunda” que se ocupa del seguimiento de subcontratistas y proveedores, de la supervisión de la gente y producción en la obra. Para ser sobrestante es necesario tener conocimientos teóricos y es conveniente ser maestro mayor de obras, arquitecto o ingeniero recién graduado debido a que hay tareas para las que se requieren operaciones matemáticas. El cargo presenta bastantes variaciones. En algunas empresas es casi un jefe de obra a cargo de la tarea, aunque otro figure como titular, en otras, se desempeña sólo como controlador de horarios y materiales. Las tareas del sobrestante varían según el tamaño de la empresa. En las empresas grandes, trata directamente con los contratistas y con el capataz lo referente a pedidos y cómputos de materiales, que luego pasan al encargado de compras en obra, vigila también

16. Las habilitaciones profesionales surgen como aquel conjunto complejo de funciones profesionales que reflejan actividades que pudieren poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes (Marco de referencia, Construcciones Edilicias. Res. CFE Nro. 15/07, Anexo II).

17. Para más información ver: Res. CFE Nro. 15/07, Anexo II. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Sector Construcciones edilicias.

el trabajo de los gremios a los que da el visto bueno o la orden de rehacer la tarea. Resuelve con el capataz los problemas que se presentan al respecto y si es algo de envergadura lo comunica al segundo de obra, que suele ser un profesional suplente del jefe o director. En síntesis, es el nexo entre el capataz, los contratistas y el jefe de obra (Gallart, 1987).

En las empresas medianas y chicas, el rol de sobrestante está en vías de extinción, generalmente lo reemplaza un capataz con experiencia. En las empresas más chicas no hay diferencia entre sobrestante y capataz.

Respecto al rol de los egresados técnicos en el sector de la construcción, ya en 1986 se afirmaba que, a pesar de que el título de técnico medio resulta necesario para la movilidad ocupacional en el marco del sector, no es suficiente ya que cada vez resulta más indispensable contar con estudios universitarios para acceder a cargos ejecutivos o a puestos relevantes en relación de dependencia en empresas grandes. Sin embargo, se aclaraba que en el marco del trabajo independiente, los técnicos con título de nivel medio alcanzaban niveles ocupacionales más altos que en relación de dependencia. Por ejemplo, montando su propia pequeña empresa o desempeñándose como cuentapropistas (Gallart, 1986).

Según estudios recientes (Lolwana y Jacinto, 2016; Millenaar *et al.*, 2016), en la actualidad, los egresados de escuelas técnicas también son valorados en el sector. Generalmente ocupan puestos de trabajo especializados tanto en las oficinas como en las obras propiamente dichas (como topógrafos, laboratoristas, encargados de compras, de depósitos, etc.), según la especialidad de la que egresaron, así como posiciones directivas como jefes de sector.

La organización jerárquica de los trabajadores de obra está encabezada por el jefe de obra, quien siempre es un profesional (ingeniero o arquitecto) que se encarga de coordinar la actividad que se realiza. En un escalafón menor, se ubica el capataz de la obra, quien suele ser maestro mayor de obras o egresado de una escuela técnica y trabaja en forma directa en la compañía. En las últimas décadas, se ha producido un cambio respecto del perfil de los capataces: tradicionalmente, obreros idóneos con muchos años de experiencia alcanzaban este cargo alrededor de los 40 años de edad, actualmente ese nivel es ocupado por técnicos más jóvenes (de aproximadamente 30 años). Los técnicos también conforman empresas subcontratistas en alguna especialidad (como instalaciones eléctricas, gasistas, sanitaristas, etc.) y son contratados a tal fin (Gallart, 1987).

En un estudio reciente se ha analizado la inserción laboral de los egresados técnicos de Argentina en el sector de la construcción¹⁸ demostrando que los técnicos presentan considerables ventajas frente al resto de los jóvenes ocupados en el sector debido a que se desempeñan en puestos de mayor calificación y mayor jerarquía (Sosa, 2016).

2.2. Inserción laboral de los técnicos en informática

En relación con la inserción laboral de los egresados técnicos de la especialidad informática, resulta pertinente señalar que es una de las especialidades más nuevas de la ETP. Está orientada al empleo en el sector de informática y actualmente posee un 10% de la matrícula secundaria técnica y el 10% de los egresados de ETP de Argentina (Fuente: INET).

Sus alumnos egresan con el título de técnico en informática profesional y personal¹⁹ o técnico en programación²⁰.

El técnico en informática profesional y personal está capacitado para asistir al usuario de productos y servicios informáticos brindándole servicios de instalación, capacitación, sistematización, mantenimiento primario, resolución de problemas derivados de la operatoria y apoyo a la contratación de productos o servicios informáticos, desarrollando las actividades descriptas en su perfil profesional y pudiendo actuar de nexo entre el especialista o experto en el tema, producto o servicio y el usuario final. También puede montar equipos de computación o apoyar a una función de comercialización de equipos, programas o servicios informáticos, realizando presentaciones o capacitando y asesorando al usuario o futuro usuario en las características operativas de los bienes o servicios vendidos.

Por su parte, el técnico en programación está capacitado para realizar programas o componentes de sistemas de computación. Dentro de sus funciones como profesional se encuentran: interpretar especificaciones de diseño de las asignaciones a programar, planificar

18. Incluye a egresados de distintas especialidades técnicas y no solo a los técnicos en construcciones o maestros mayor de obras.

19. Para más información ver: Res. CFE Nro. 15/07. Anexo XVI. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Sector Informático.

20. Para más información ver: Res. CFE Nro. 148/11. Anexo I. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos del nivel secundario Sector Informático.

su trabajo y analizar estrategias para desarrollar la asignación recibida, producir programas, módulos o componentes de sistemas de computación en el contexto de la tecnología a utilizar, documentar los productos realizados, verificar los componentes programados, buscar causas de mal funcionamiento y corregir los programas o adaptarlos a cambios en las especificaciones, etc.

La posición ocupacional de este técnico suele denominarse analista-programador o programador, aunque últimamente se está generalizando una denominación más abarcativa y menos categorizante de desarrollador de software.

En consecuencia, los técnicos especializados en informática se desempeñan en diversos sectores ocupacionales, entre los que pueden mencionarse:

- Empresas de distintos sectores de la actividad económica en áreas de informática o de procesamiento de datos.
- Servicios informáticos para pequeñas y medianas empresas en áreas de análisis y programación de desarrollo y producción de software.
- Empresas de servicios de implantación y mantenimiento de sistemas informáticos.
- Comercialización de equipos y sistemas informáticos y asesoramiento técnico y venta de sistemas y aplicaciones informáticas.
- Administración pública, en las áreas de mantenimiento y gestión de la información.
- Servicios de apoyo a usuarios de empresas que provén servicios informáticos.
- Empresas de comercialización de productos o servicios basados en Tecnología de la Información y las Comunicaciones, brindando servicios de capacitación, asesoramiento o apoyo a usuarios o posibles usuarios informáticos.
- Personalmente o en pequeños emprendimientos asociativos de desarrollo y producción de software, brindando servicios de apoyo y venta a usuarios informáticos. Pertenecan éstos a una empresa u otro tipo de organización o sean individuales de tipo hogareño o que actúan como profesionales independientes.
- ONGs, en áreas vinculadas con el procesamiento de datos para la gestión.
- Mantenimiento de sistemas informáticos en entornos personales y de redes de área local (Marco referencia INET).

Debido a que se trata de un sector de actividad relativamente nuevo, con pocas décadas de antigüedad, son escasos los estudios

que analicen específicamente la inserción laboral de los técnicos especializados en informática. Por esa razón y por tratarse de un sector tan pujante que ha presentado un significativo crecimiento así como una importante demanda de trabajadores para cubrir puestos calificados, considerando que los egresados técnicos de nivel secundario de la especialidad informática se adecúan a los criterios de búsqueda de las empresas SSI, resulta pertinente el estudio de la inserción laboral de los técnicos especializados en informática.

Según la información relevada²¹, se advierte que la mayor parte (69%) de los egresados de la especialidad informática en Argentina continúan estudios postsecundarios y algunos de ellos ingresan al mercado laboral desempeñándose en puestos ligados a la especialidad técnica en la cual se formaron. Los egresados ocupados en el sector realizan tareas de desarrollo y mantenimiento de software y/o aplicaciones, reparación y mantenimiento de PCs y teléfonos celulares, desarrollo, diseño y mantenimiento de páginas web, instalación y mantenimiento de software, entre otras.

2.3. Dos inserciones: comparación y contrastes

Las diferencias observadas en el perfil de ocupados en los dos sectores, también se ven reflejadas al analizar la inserción laboral de los egresados técnicos de las especialidades ligadas a los sectores de la construcción e informática.

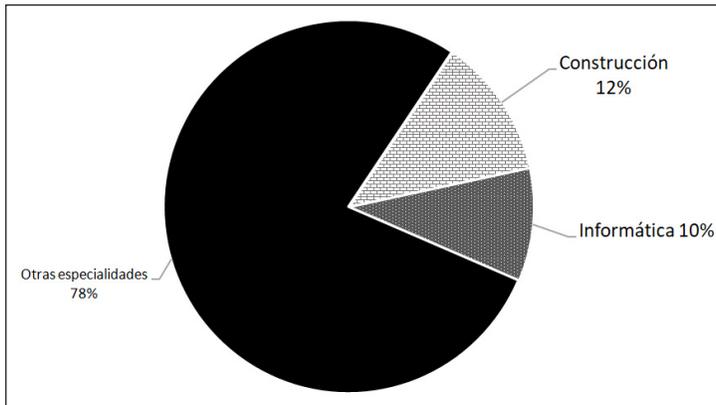
Como se ha señalado más arriba, el estudio de la inserción laboral de los egresados se realizó a partir del procesamiento propio y análisis de la base del Seguimiento de Egresados realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el año 2013. La muestra es representativa a nivel nacional y por especialidades.

En este caso, el estudio estuvo centrado en la inserción laboral de jóvenes técnicos de las especialidades construcción e informática considerando cuestiones tales como el grado de participación en el mercado de trabajo, la calificación del puesto de trabajo, la calidad del empleo en base al tipo de contratación así como algunas cuestiones ligadas a la movilidad social. Los jóvenes que conforman el universo de análisis son egresados de escuelas técnicas que fueron encuestados en el año 2013, a cuatro años de haber cursado el último año del nivel secundario.

21. La información está basada en el procesamiento propio de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados de secundarios de modalidad técnico-profesional realizada por el INET en el año 2013 y corresponden al total país.

Para comenzar, cabe señalar que los egresados de las especialidades construcciones e informática representan al 12% y 10% del total de egresados ETP respectivamente (Gráfico 2).

Gráfico 2. Egresados ETP según especialidad técnica (%). Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a INET, ENTE 2013.

Nota: Dentro de la categoría "Otras especialidades" se incluyen: agropecuaria, electromecánica, química, eléctrica y energía, administración y otras de servicios e industriales.

En cuanto a la condición de actividad, los técnicos informáticos son el grupo que presenta el mayor grado de participación en el mercado de trabajo de todas las especialidades, ya que el 84,3% forma parte de la población económicamente activa (PEA), lo cual indica que son activos laboralmente.

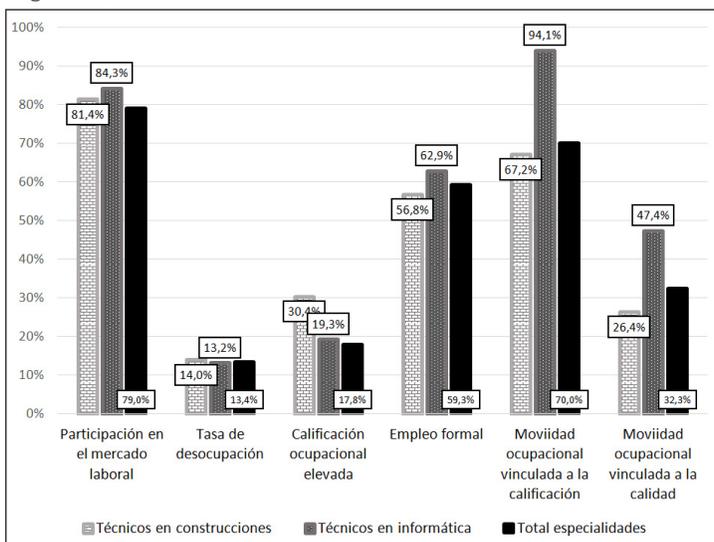
Los técnicos especializados en construcciones también muestran un alto grado de participación laboral (81,4%). Ambos grupos superan la participación promedio que presenta el conjunto de egresados ETP (79%) (Gráfico 3).

En cuanto a la tasa de desocupación, los técnicos informáticos presentan uno de los niveles más bajos, con el 13,2% y los técnicos en construcciones el 14% (Gráfico 3).

A priori podría señalarse que ninguno de los grupos presenta una tasa de desocupación baja. Sin embargo, es importante señalar que los jóvenes técnicos se encuentran mejor posicionados frente a la problemática de la desocupación juvenil que el resto de los jóvenes en el mercado de trabajo. Si comparamos a los egresados ETP con el conjunto de jóvenes del mismo tramo de edad con secundario completo, éstos últimos presentan una tasa de desocupación del 17%. Por lo tanto, se observa que los técnicos presentan una ventaja

de 3,6 puntos porcentuales (ya que tienen en promedio 13,4% de desocupación) (Sosa, 2016).

Grafico 3. Egresados ETP en construcciones, egresados ETP en informática y total egresados ETP según indicadores seleccionados (%). Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a INET, ENTE 2013.

Nota 1: Dentro de la categoría "Total especialidades" se incluyen: agropecuaria, construcciones, electromecánica, informática, química, eléctrica y energía, administración y otras de servicios e industriales.

Nota 2: Participación en el mercado laboral: se consideró a la población económicamente activa, lo cual incluye ocupados y desocupados.

Tasa de desocupación: calculada en base a la PEA.

Participación en puestos de calificación ocupacional elevada: se consideraron las categorías profesional y técnico.

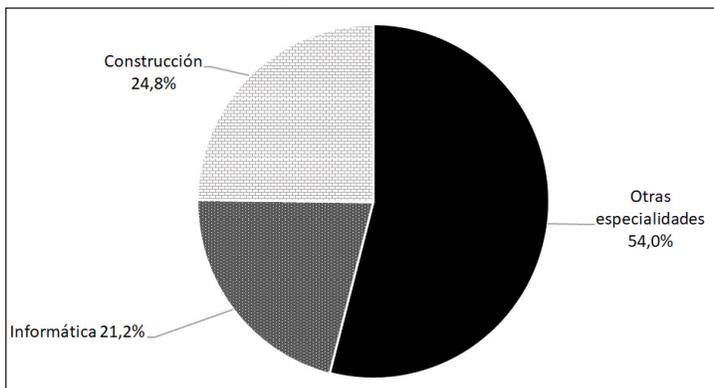
Tasa de formalidad laboral: calculada en base a los ocupados asalariados.

Movilidad ocupacional vinculada a la calificación: se calculó considerando los datos ocupacionales referidos a la calificación ocupacional del puesto de trabajo en el cual se desempeñan el jefe de hogar y el egresado.

Movilidad ocupacional vinculada a la calidad: se calculó considerando los datos ocupacionales referidos a la calidad del empleo en el cual se desempeñan el jefe de hogar y el egresado. El análisis se basó en los trabajadores asalariados y se utilizó como variable proxy la percepción del beneficio de obra social en el marco de empleos asalariados.

En cuanto a la calificación del puesto de trabajo, los dos grupos de egresados se encuentran bien posicionados. Al considerar al total de egresados técnicos que se desempeñan en puestos de calificación profesional, puede observarse que ambas especialidades explican cerca de la mitad de esos casos. Los técnicos en construcción explican el 24,8% del total de egresados en puestos de calificación profesional y los informáticos el 21,2% (Gráfico 4).

Gráfico 4. Egresados ETP ocupados en puestos de calificación profesional según especialidad (%). Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a INET, ENTE 2013.

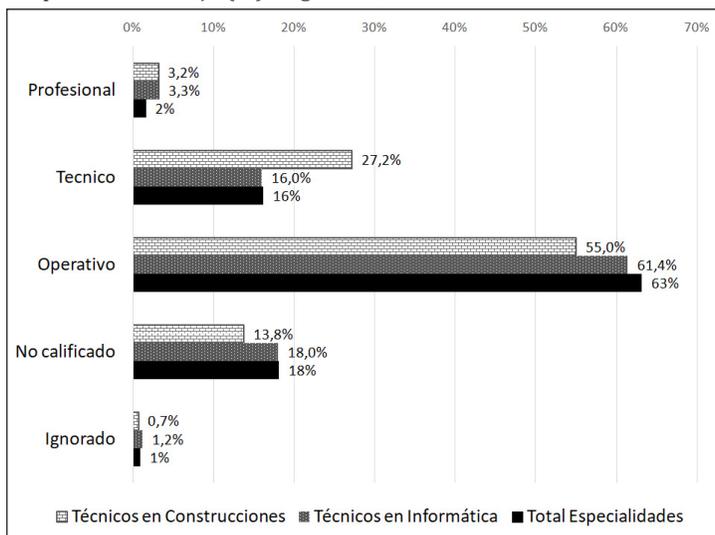
Nota: Dentro de la categoría "Otras especialidades" se incluyen: agropecuaria, electromecánica, química, eléctrica y energíca, administración y otras de servicios e industriales.

Considerando al total de egresados ETP (es decir, todas las especialidades), informática es la que presenta la mayor proporción (3,3%) de trabajadores en puestos de calificación profesional (la de mayor jerarquía) y construcciones es la que tiene la mayor proporción de trabajadores de calificación técnica (27,2%). Asimismo, en el otro extremo de la calificación, considerando la proporción de trabajadores en puestos no calificados, los técnicos especializados en construcción presentan la proporción más baja de trabajadores no calificados (13,8%) de todas las especialidades, mientras que los técnicos informáticos que se encuentran en esa situación son el 18%, al igual que el promedio de los egresados ETP del conjunto de especialidades (Gráfico 5).

En términos generales, en lo que respecta a la calificación, los técnicos en construcciones se encuentran mejor posicionados que

los informáticos dado que mas del 30% se desempeña en puestos de calificación elevada (técnica o profesional) (Gráfico 3).

Gráfico 5. Egresados ETP ocupados por especialidad según calificación del puesto de trabajo (%). Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a INET, ENTE 2013.

Para analizar la calificación, resulta importante considerar la rama de actividad en la que los egresados se encuentran trabajando ya que sirve para identificar los casos en los que los técnicos trabajan en actividades en las que aplican sus saberes específicos. En el caso de los técnicos en construcciones que trabajan en el sector de la construcción, se ha podido evidenciar que los egresados de escuelas técnicas presentan significativas ventajas frente a los jóvenes con secundario completo que trabajan en el sector. Los técnicos muestran una ventaja de quince puntos porcentuales en relación con la participación en puestos de calificación técnica y de once puntos con relación a la participación como pequeños empresarios dentro del sector. Por lo tanto, puede señalarse que la formación técnica brinda a sus egresados ventajas que les permiten lograr inserciones ocupacionales en puestos de mayor calificación y mayor jerarquía en el sector de la construcción en comparación al conjunto de egresados del nivel secundario (Sosa, 2016).

Lamentablemente, por el momento, no se cuenta con información similar para el análisis de los técnicos ocupados en el sector de SSI, pero dicho estudio se encuentra en curso.

En cuanto a la calidad del empleo (calculada a partir de la percepción del beneficio de obra social en el marco de empleos asalariados)²², los técnicos informáticos se encuentran mejor posicionados que los técnicos especializados en construcción. Los informáticos presentan una tasa de formalidad laboral del 62,9%, mientras que los de construcción presentan una del 56,8% (Gráfico 3).

En relación con la calidad del empleo, también resulta importante tomar en consideración la rama de actividad en la que se encuentran ocupados los egresados, debido a que, como se ha señalado en la caracterización de los sectores, el sector de la construcción presenta uno de los peores niveles de informalidad laboral del mercado de trabajo argentino, por lo cual se trata de una característica estructural del sector que afecta a sus ocupados, mientras que el sector SSI presenta una tasa de informalidad bastante baja.

Otro hallazgo relevante se encuentra vinculado a la movilidad ocupacional intergeneracional ascendente de los egresados.

Una pregunta central habitualmente abordada en los estudios de egresados se refiere a la movilidad intergeneracional, tema de gran importancia para la sociología. Por ello, resulta interesante observar entre los egresados ETP movilidad ocupacional ascendente con respecto al jefe de hogar del cual forman parte²³.

Los datos muestran que la gran mayoría (94%) de los egresados de informática que forman parte de un hogar cuyo jefe se encuentra ocupado en un puesto no calificado, ha experimentado un proceso de movilidad ocupacional ascendente ya que se encuentra trabajando en un puesto de calificación superior (73% operativo y 21% técnico). Informática es la especialidad que presenta el mayor nivel de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente vinculado a la calificación del puesto de trabajo (Gráfico 3).

22. La tasa de informalidad fue calculada utilizando como variable proxy la existencia o no del beneficio de obra social para los trabajadores asalariados. La utilización de la cobertura de obra social en el marco del vínculo laboral se debe a que el Seguimiento de egresados del INET no realiza preguntas sobre los aportes jubilatorios por parte de los empleadores, que es otro proxy habitualmente utilizado en distintos análisis del funcionamiento del mercado de trabajo.

23. Para el abordaje de la movilidad ocupacional se confeccionó una tabla bivariada en la cual se vinculan los datos ocupacionales del egresado con los del jefe del hogar del cual el egresado forma parte.

En el caso de los técnicos en construcción, la proporción de egresados que experimentaron movilidad ascendente en cuanto a la calificación ocupacional también es significativa (67,2%), pero es menor a la observada entre los técnicos en informática.

En cuanto a la movilidad ocupacional intergeneracional ascendente ligada a la calidad del empleo, se observa que los técnicos en informática presentan un nivel de movilidad significativamente mayor al de los técnicos especializados en construcción. Los técnicos informáticos que provienen de un hogar cuyo jefe es un trabajador informal que han logrado revertir la situación de informalidad debido a que se encuentran trabajando en el marco de un puesto formal son el 47,4%, mientras que entre los técnicos en construcción que se encuentra en esta situación, el 26,4%. Los técnicos informáticos también encabezan la movilidad ocupacional asociada a la calidad del empleo (Gráfico 3).

Reflexiones finales

El abordaje de la inserción laboral de los técnicos especializados en construcciones e informática egresados de escuelas secundarias técnicas permite profundizar el análisis planteado en trabajos anteriores en los cuales se ha demostrado que los egresados técnicos presentan algunas ventajas laborales frente al conjunto de jóvenes con nivel secundario completo y que en algunos sectores, como por ejemplo el de la construcción, las ventajas de los técnicos se ven acentuadas (Longo, 2011; Sosa, 2015, 2016).

El presente estudio muestra que los técnicos informáticos manifiestan algunas ventajas laborales en comparación a los egresados especializados en construcciones ya que presentan mayor participación en el mercado de trabajo, menor tasa de desocupación, mayor proporción de ocupados en empleos formales y mayor movilidad ocupacional, mientras que los técnicos en construcciones los superan en la proporción de ocupados en puestos de mayor calificación (profesional y técnico).

Tabla 1. Inserción laboral comparada de técnicos en construcciones y técnicos informáticos (%). Argentina, 2013.

	Técnicos en construcciones	Técnicos en informática	Total especialidades
Participación en el mercado laboral	81,4%	84,3%	79,0%
Tasa de desocupación	14,0%	13,2%	13,4%
Calificación ocupacional elevada	30,4%	19,3%	17,8%
Empleo formal	56,8%	62,9%	59,3%
Movilidad ocupacional vinculada a la calificación	67,2%	94,1%	70,0%
Movilidad ocupacional vinculada a la calidad	26,4%	47,4%	32,3%

Fuente: Elaboración propia en base a INET, ENTE 2013.

Sin embargo, para analizar la incidencia de la formación técnica en la inserción laboral, resulta fundamental considerar las características de los sectores de actividad en los que los egresados se insertan. En este sentido, como se ha presentado más arriba, los sectores ligados a las especialidades aquí analizadas son significativamente diferentes y contrastantes.

Por un lado, el sector de la construcción tiene entre sus características estructurales: un elevadísimo nivel de informalidad laboral (76%) que se ve acentuado entre los ocupados jóvenes (84%), bajo nivel educativo de sus ocupados (solo el 23% tiene nivel secundario completo o más) y bajo nivel de calificación en la mayoría de los puestos de trabajo (solo el 7% de los puestos son de calificación elevada). Mientras que, por otro lado, el sector de TICs (dentro del cual se encuentra SSI) se caracteriza por el bajo nivel de informalidad laboral (12%), el elevado nivel educativo de sus ocupados (el 90% de los ocupados en el sector tiene nivel secundario completo o más) y la mayor proporción de puestos de calificación elevada (66%).

Por lo tanto, considerando que las características estructurales del sector de actividad influyen de forma significativa en sus ocupados, puede señalarse que las desventajas relativas que muestran los técnicos en construcciones frente a los técnicos informáticos podrían estar asociadas a que se ven “perjudicados” por el hecho de estar ocupados en el marco de un sector con características estructurales menos favorables.

En este sentido, como se ha señalado en un trabajo anterior, las ventajas que muestran los técnicos en construcciones frente a los jóvenes con secundario completo ocupados en el sector podrían atribuirse a su formación y las desventajas a las características estructurales de la rama de actividad (Sosa, 2016).

Siguiendo este razonamiento, cabe preguntarse si las ventajas relativas de los técnicos informáticos frente a los técnicos en construcciones podrían estar vinculadas a que se insertan en sectores de actividad con características estructurales más favorables. Para ello, se encuentra en desarrollo un estudio sobre la inserción de los egresados técnicos especializados en informática en las distintas ramas de actividad, especialmente el sector SSI.

Capítulo 2

Servir y agradar.

Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía

Verónica Millenaar

Introducción

¿Qué saberes exige el mercado de trabajo a sus trabajadores/as? ¿Son esos mismos saberes los que se les ofrecen a los/as jóvenes en los Centros de Formación Profesional (FP)? Desde la inquietud que suscitan estas preguntas, el presente artículo busca contribuir al campo de estudios que se interroga por la incidencia de la educación técnico-profesional en el empleo de jóvenes; y que ha mostrado la pertinencia de abordar las relaciones educación-trabajo desde una mirada sectorial (Jacinto, 2016). Nos centraremos, en este caso, en el sector de la gastronomía por su relevancia en el empleo de jóvenes y por ser una de las actividades a las que va dirigida la oferta de FP²⁴.

En los últimos años, y con el fin de producir mayores “ajustes” entre la formación y los requerimientos que son demandados en dicho sector gastronómico, tanto desde el área educativa como laboral se han especificado y definido los perfiles profesionales como así también las funciones de los mozos/as, camareros/as y ayudantes de cocina, delineando los saberes técnicos específicos

24. Como se ha planteado (Fernández Massi, 2014), junto con el sector de la construcción, el del comercio y el esparcimiento resultan las ramas de actividad que más emplean jóvenes de 18 a 24 años (34,1% en el año 2012). El sector servicios de comida y específicamente las actividades de mozo y camarero resultan nichos ocupacionales que suelen demandar jóvenes. Del mismo modo, parte de la oferta formativa de la FP se encuentra dirigida a estas actividades. Según datos de 2010, el 6,7% de la matrícula total de FP de la Ciudad de Buenos Aires realiza cursos vinculados a la gastronomía (Belmes *et al.*, 2013).

que los mismos requieren, así como los saberes sociolaborales y actitudinales que éstos conllevan. Estos últimos saberes cobran especial relevancia al tratarse de un sector de actividad de “servicios”. Como muestra la literatura, el sector servicios se caracteriza por involucrar, en el proceso de trabajo y en las exigencias respecto de los/as trabajadores/as, dimensiones vinculadas al trabajo corporal y emocional, que permitan cumplir con la satisfacción del cliente.

Principalmente Arlie Russel Hochschild (1983) es quien ha acuñado la categoría “trabajo emocional”. Con ella se analiza el manejo de los propios sentimientos y emociones como elemento central de la actividad laboral especialmente del sector servicios, subrayando la necesidad para los trabajadores/as de adquirir un estado de ánimo determinado que garantice el bienestar en el cliente. Esto lo muestra la autora al analizar el trabajo que desempeñan las azafatas en los aviones, exigidas y motivadas a “agradar a los pasajeros”. En la gastronomía, como así también en la hotelería, este manejo anímico y corporal (que incluye el trabajo postural y gestual que promueva una actitud de servicio) es un elemento que está presente en los saberes a ser transmitidos a nivel ministerial, pero que es mayormente explicitado en los mismos Centros de FP, que trabajan con jóvenes, en su mayoría, con escasa experiencia laboral en dichos puestos de trabajo.

Podemos decir que en los cursos vinculados a la gastronomía no solo se imparten saberes técnicos y codificados, sino principalmente saberes considerados “tácitos” que deben explicitarse a lo largo de la cursada (Jacinto y Millenaar, 2012). Buscamos, entonces, reconocer cómo esas demandas “inmateriales” y “emocionales” –exigidas a los y las trabajadores/as– son convertidas en aprendizajes a ser, primeramente, consensuados a nivel ministerial, para luego ser transmitidos y evaluados en los Centros de FP.

Argumentaremos en este artículo, no obstante, que dichos saberes no solo involucran el trabajo emocional de proveer bienestar en el cliente, sino que también buscan garantizar la aceptación de las condiciones laborales de los empleos del sector. Se ha mostrado que los puestos de trabajo en el sector servicios se caracterizan por su precarización y flexibilización, sobre todo por sus horarios y francos rotativos, la utilización de horas extra no retribuidas como tales y la polivalencia; precariedad que puede reconocerse en todo el conjunto de dichos empleos (Longo, 2012). Particularmente en el sector de la gastronomía, se ha argumentado que las condiciones de trabajo incluyen largas jornadas laborales, a un ritmo sacrificado, con abundancia de empleos temporales y no registrados, denotán-

dose informalidad en el sector (INET, 2009). El “trabajo emocional” al que Hochschild refiere puede traducirse, en las propuestas de formación aquí analizadas, en cierto aprendizaje actitudinal que lleva a los/as jóvenes a conformarse ante condiciones de trabajo flexibilizadas y precarias, y también a valorar el trabajo autogestivo e independiente como alternativa, teniendo en cuenta que el empleo asalariado es en ocasiones difícil de obtener.

Desde este marco, el artículo tiene el objetivo de indagar, comparando dos centros de FP de diferentes dependencias, propuestas formativas orientadas a la gastronomía, considerando los lineamientos consensuados a nivel ministerial para dicho sector. De este modo, el artículo busca relacionar: 1) el perfil profesional acordado y definido a nivel macroinstitucional, que involucra consensos derivados de mesas sectoriales en ambos ministerios y que explicitan los saberes requeridos en el sector de actividad; y 2) la formación que implementan dos Centros de FP orientados a la gastronomía; uno situado en la ciudad y otro en la provincia de Buenos Aires (con algunas diferencias entre sí, como se verá más adelante).

Metodológicamente, el artículo²⁵ se basa, por un lado, en el relevamiento de fuentes secundarias (catálogo de títulos, perfiles profesionales, normas de competencia laboral en el sector de actividad correspondiente, delineados tanto desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, como del Ministerio de Educación). Por otro lado, también se sustenta en siete entrevistas en profundidad efectuadas en los centros durante los años 2013 y 2014 con directivos y docentes de cursos de gastronomía y cocina, con el foco puesto en caracterizar y comparar las propuestas formativas de ambas instituciones.

1. Competencias, saberes, capacidades: un debate, no solo de vocablos

Antes de avanzar con los objetivos de este artículo, quisiéramos detenernos en el debate que se ha producido en torno a los “saberes para el trabajo”. El mismo nos permite comprender el escenario en el que, tanto desde el Ministerio de Educación, como de Trabajo, se inició la tarea de consensuar perfiles profesionales y normas de referencia que orientan, con objetivos de homologación, los

25. Este artículo resulta de una revisita, desde nuevas preguntas de investigación, al trabajo de campo desarrollado para mi tesis doctoral (Millenaar, 2017).

contenidos curriculares para las diferentes familias profesionales a las que se orienta la FP.

Hay que decir que dicho debate ganó importancia en el ámbito de la formación para el trabajo desde comienzos del siglo XX cuando se comenzó a vincular el valor de la formación de los y las trabajadores/as con la “competitividad” y mayor rentabilidad empresarial. Particularmente, el vínculo entre educación y crecimiento económico se reconoce, por ejemplo, en la Teoría del Capital Humano, que data de las décadas de 1950 y 1960, y cuyos exponentes fueron Gary Becker y Theodor Schultz. Desde dicha teoría, se postulaba que la posibilidad de contar con determinado nivel educativo era asimilable a la posesión de cualquier tipo de capital material. Por esto mismo, a la inversión educativa era posible medirla en términos de su rentabilidad, lo que suponía que la elevación de las tasas de escolarización y la inversión del Estado en educación aseguraban rentabilidad futura y crecimiento económico.

A pesar de las diversas críticas señaladas a dicha teoría en años posteriores, hace algunos años y, en parte, de la mano del enfoque de las “competencias”, ciertos fundamentos y recomendaciones para el cambio educativo retomaron el patrón que relaciona a la educación con el progreso económico y la competitividad, aunque con algunas divergencias respecto de los argumentos de la Teoría del Capital Humano mencionada (Aronson, 2007). En la versión clásica de dicha teoría, predominaba un principio de carácter “instrumental”: se trataba de educar respetando el acoplamiento entre el sistema educativo y la división social del trabajo, a partir de la diferenciación de las ocupaciones que demandaba la organización fordista y la producción en masa. En cambio, como plantea Aronson, a partir de la década de 1980, la Teoría del Capital Humano “retorna” a la escena, bajo el planteamiento de un nuevo concepto en educación, que hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas para enfrentar eficazmente situaciones complejas. La educación debe dar importancia ahora a su carácter “inmaterial” (y no sólo instrumental), de cara a una sociedad que se ha visto transformada y que se ha vuelto más compleja y dinámica. Así, mientras la educación instrumental buscaba fomentar la disciplina y la especialización mediante la adquisición de conocimiento para un mundo de información lenta y escasa, la educación de hoy procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Aronson, 2007).

La incorporación y consolidación del enfoque de las competencias en el ámbito de la formación para el trabajo no estuvo exento de críticas y cuestionamientos. Tanto desde países europeos (Stroobants, 1999; Tanguy, 2001) como desde el ámbito regional y local (Drolas, 2011; Spinosa, 2003), se advirtió que la utilización de la noción de competencias como modo de mejorar la formación de los/as trabajadores/as y de la gestión del trabajo, se da correlativamente con la implantación de políticas de empleo que aceleraron procesos de flexibilidad y precarización laboral, cuestionando también la pertinencia de los contenidos de formación desde esta misma línea.

Así, por ejemplo Drolas (2010) señala que la lógica del enfoque de las competencias fue utilizado desde un criterio empresarial para “sacar del medio” al actor colectivo o sindical volviendo universalizables las particularidades del trabajo. En tal sentido, la autora sostiene que quienes colocan los criterios de determinación de las competencias son los mismos empresarios con la intención de revalorizar el vínculo individual entre empresa y trabajador a la hora de ponerle precio a la fuerza de trabajo. En tal sentido, Drolas (2011) señala que las definiciones de competencias que se ofrecen son “intrincadas y moralmente valorativas”, y la apelación estricta al espacio de trabajo y a sus requerimientos de calificación se vuelve difusa, poniendo el acento en lo extraproductivo (saber ser, saber aprender y adaptarse).

Por otra parte, los autores también se han interrogado en torno a cómo las competencias, que implican conocimiento y acción en el marco de la experiencia real de trabajo, se logran transmitir explícitamente; considerando además que estos aprendizajes generalmente no están vinculados a los modos de acreditación de saberes del mundo educativo formal (Spinosa, 2006).

En efecto, quienes promovieron la formación basada en competencias argumentaron la pertinencia de desarrollar “normas de competencias laborales”, las cuales tienen el desafío de crear un modelo que refleje simultáneamente la simplificación, ampliación y enriquecimiento en las tareas, en una forma que pueda ser transmitida y reproducida fácilmente en distintos centros. Así, este paradigma teórico dio sustento a diferentes programas de financiamiento y apoyo en el desarrollo de “normas de competencia laboral” que procuraron garantizar un marco común en la formación para el trabajo. Particularmente en el caso de la Argentina, el área ministerial que fue interlocutor y canalizador de estos programas fue el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) desde la década de 1990. El diseño curricular de normas de competencia laboral

(Catalano y *et al.*, 2004) incluye el “análisis funcional” como una metodología que permite reconstruir las competencias que debe reunir un trabajador para desempeñarse competentemente en un ámbito de trabajo determinado. Como veremos en el próximo apartado, el manual enfatiza en la construcción del diálogo y el trabajo conjunto entre actores empresariales, sindicales y ministeriales.

A esta altura, puede establecerse que el enfoque de las competencias orienta el diseño curricular de los cursos promovidos desde el Ministerio de Trabajo. Sin embargo, ésta no es exclusivamente la orientación de los cursos promovidos desde los ámbitos educativos. El desarrollo de las propuestas formativas gestionadas desde las carteras educativas, como ya ha planteado Jacinto (2015), tuvo un recorrido más alejado de las exigencias del mercado de trabajo y los empleadores en particular, respondiendo a otro tipo de demandas más de tipo educativo y de protección social. Legislaciones tendientes a proteger los derechos laborales y sociales plantearon una concepción de la protección social, basada en los derechos educativos y de empleo. La Ley de Educación Técnico-Profesional sancionada en 2005 evidencia esta concepción, posicionando a la Formación Profesional desde un paradigma de derecho educativo, como parte de las políticas de inclusión social y laboral y no solo de mayor crecimiento y productividad empresarial. De algún modo, este sustento teórico se hace evidente en el lenguaje empleado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que a diferencia del Ministerio de Trabajo, elige referirse a las “funciones” y “capacidades” a ser homologadas y transmitidas en los Centros de FP, obviando la noción de “competencias” que queda demasiado asociada a las demandas empresariales y a cierta lógica mercantilista del conocimiento.

En el apartado siguiente, indagaremos de qué manera tanto en los ámbitos de trabajo y educación se delinean y consensúan “competencias” y “saberes” orientados al sector de la gastronomía, particularmente observando el lugar que adquieren en dichos consensos los saberes “inmateriales”: actitudinales, comportamentales, emocionales y valorativos.

Para ello, como hemos planteado, tomamos como fuentes tanto las normas de competencia laboral definidas por el MTEySS, como el perfil profesional y normas de referencia, definidas en el INET y extendidas, desde el Consejo Federal de Educación, a todas las jurisdicciones. La intención no es la de comparar los procesos de definición de un ámbito y otro (aunque, como hemos establecido, no es posible desconocer los sustentos teóricos diferenciados desde

los que se desprenden), sino poder arribar al escenario general del consenso de saberes requeridos para el sector (considerando que la FP dialoga tanto con el ámbito ministerial educativo, como con el laboral). Asimismo, tomando como ejemplos dos centros muy contrastantes entre sí, observaremos cómo estos saberes son redefinidos, ampliados y reformulados en propuestas formativas en concreto, en función de las características de los públicos juveniles a los que se dirigen.

2. Saberes consensuados: los acuerdos a nivel ministerial

Como se ha planteado en el apartado anterior, el MTEySS, a través de su Sistema Nacional de Certificación de Competencias y Formación Continua ha desarrollado los Consejos Sectoriales, que son espacios de diálogo tripartito entre empresarios, sindicatos y Estado. En el marco de estos Consejos se han desarrollado las “Normas de competencia laboral” que expresan las exigencias que tienen los puestos de trabajo y las ocupaciones, con el fin de orientar a trabajadores, empresarios y organizaciones sindicales en los procesos de formación y reconocimiento de la experiencia laboral. De acuerdo a lo señalado por el mismo Ministerio, dichas normas expresan la demanda que se les presenta a los/as trabajadores/as, siendo una descripción actualizada de las exigencias que se manifiestan en determinados puestos de trabajo. Su legitimidad se sustenta, de acuerdo a esta visión, en que se han desarrollado con la activa participación de los representantes de los trabajadores y de los empleadores²⁶, en un marco de diálogo y consenso, con la asistencia técnica del mencionado Ministerio.

En el caso de las normas de competencia laboral para la tarea de “mozo”, el Consejo ha incluido la participación de actores empresariales y sindicales pertenecientes al área de turismo y, dentro de él, a la subárea de gastronomía, orientando dichas normas a los puestos de trabajo en bares, restaurantes, confiterías, hoteles de diferentes categorías, apart hoteles y complejos hoteleros (MTEySS, 2009a).

Dentro de las normas de competencia (divididas en diferentes unidades de competencia) se incluyen conocimientos generales y básicos (por ejemplo la lectoescritura), como también conocimientos técnicos específicos del oficio: vinculados a la elaboración de platos

26. En el caso del sector de la gastronomía, han participado la Asociación de Hoteles de Turismo, la Federación Empresaria Hotelera Gastronómica de la República Argentina (FEHGRA) y la Unión de Trabajadores del Turismo, Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina (UTHGRA).

y bebidas, técnicas de presentación de bebidas y platos, reglas y procedimientos para la presentación de las mesas y disposición de los salones, normas de higiene y seguridad, procedimientos para el registro de comandas y del cierre de los servicios en las mesas atendidas, formas y sistemas de pago, entre otros. Se destacan entre estas normas, además, aspectos actitudinales y de comportamiento de los trabajadores/as: criterios de presentación y pulcritud de sus uniformes, herramientas de comunicación verbal y no verbal, como así también reglas de cortesía que involucran la cordialidad, la empatía, la atención, la prestancia, la vocación de servicio. Asimismo, se incluye al idioma de lengua extranjera, como otro conocimiento complementario para ejercer adecuadamente la tarea.

Por su parte, desde el Ministerio de Educación de la Nación, particularmente desde el INET, se desarrollaron también diferentes encuentros del foro sectorial de Hotelería y Gastronomía durante marzo y mayo de 2009. De estos encuentros se deriva la confección de dos documentos: por un lado el perfil profesional de mozos/camareros, y por otro lado, el marco de referencia para su formación. En el primero de los documentos se establece que las funciones del mozo son las siguientes:

“El mozo/camarero de salón está capacitado, de acuerdo a las actividades que se desarrollan en el perfil profesional, para realizar el servicio de alimentos y bebidas, organizar su plaza de trabajo, acondicionar los recursos materiales, dar la acogida, vender, asistir y atender al comensal, desde su ingreso hasta su salida del establecimiento. Busca lograr satisfacer las expectativas del cliente brindando servicios de calidad, atendiendo y gestionando las quejas y reclamos y respetando los procedimientos del establecimiento (...) Este profesional tendrá capacidad para actuar con autonomía en el proceso de servicio de alimentos y bebidas. Estará en condiciones de tomar decisiones en situaciones complejas y no rutinarias que se le presenten en las operaciones de servicio, aplicando criterios de la calidad y reconociendo los diversos objetivos establecidos por la organización” (INET, 2010, p. 2).

De este modo, el documento –que no habla de competencias, sino de funciones y capacidades profesionales– establece, como resultados esperados del trabajo del mozo/camarero, no solo la correcta disposición de las mesas, presentación de platos y gestión de todo el servicio, sino también la posibilidad de satisfacer al cliente, generando comensales recibidos, acogidos y satisfactoriamente atendidos, desde una actitud servicial y una correcta comunicación

verbal. Este documento incluye también la capacidad de los/as trabajadores/as de gestionar quejas y reclamos, manejando apropiadamente situaciones problemáticas, esperándose de parte de ellos/as la posibilidad de disminuir el nivel de conflictos con los clientes.

A partir de allí, este documento enumera los contenidos de enseñanza que deben ser impartidos en los centros que ofrecen la formación como mozos/camareros, entre los que se incluyen: conocimientos técnicos con relación a la disposición de los salones, al negocio gastronómico, a las técnicas de comunicación y de atención del cliente, a las reglas de cortesía, a los idiomas, normas de seguridad e higiene, técnicas de venta y elaboración de comidas y bebidas.

Es destacable, dentro de los contenidos, la mención a la construcción del rol profesional, que involucra el siguiente componente: “transformaciones internas, de la aptitud a la actitud profesional”. Como puede verse, el contenido “transformación interna” refleja el trabajo de subjetivación a lo largo de la formación y la necesidad de que se produzca un determinado proceso: *volverse mozo profesional*. Dicha transformación, como el mismo contenido lo señala, no solo implica la adquisición de saberes técnicos, sino que también deberían producirse cambios actitudinales “internos” para alcanzar los comportamientos esperados: actitud servicial, gestión autónoma de la tarea, disposición permanentemente.

En el caso de la ocupación de cocinero, también contamos con normas de competencia elaboradas en el ámbito del MTEySS y un Marco de Referencia elaborado desde el ámbito del INET para el Consejo Federal de Educación. Se trata también de una ocupación ubicada dentro del área de la gastronomía y, a su vez, dentro del sector servicios en general. Como plantea el documento del MTEySS (2009b), sus áreas ocupacionales incluyen: restaurantes, confiterías, bares y áreas gastronómicas en servicios de alojamiento, a las cuales, desde el marco de referencia elaborado para el CFE se le agregan: buques, escuelas, hospitales, cárceles, patios de comidas, servicios de catering (aéreos, terrestres o marítimos) industriales, fábricas (comedores industriales) y plantas productoras de alimentos elaborados.

Dentro de sus funciones, se incluye el acondicionamiento de los espacios y las materias primas considerando buenas prácticas de manipulación alimentaria, conocimientos acerca del almaceñaje de los alimentos, la elaboración de preparaciones culinarias y sus presentaciones en platos, así como la correcta satisfacción de las demandas de los clientes en cuanto a las preparaciones,

cantidades, presentación. Dentro de estas funciones, además de los conocimientos técnicos vinculados a la preparación de platos, controles organolépticos de los mismos y el conocimiento de las maquinarias y utensilios necesarios, se incluyen contenidos vinculados a la seguridad y la higiene personal, enfatizándose en la propia vestimenta y la utilización de uniformes, gorros y guantes. Además, se requieren saberes generales y básicos de lectoescritura para la interpretación de recetas.

En el caso del marco de referencia para la función de cocinero elaborado para el CFE, se establece del siguiente modo el alcance profesional de esa ocupación:

“El cocinero está capacitado, de acuerdo a las actividades que se desarrollan en el perfil profesional, para prelaborar, preparar, presentar y conservar toda clase de alimentos, aplicando las técnicas correspondientes, consiguiendo la calidad y objetivos económicos establecidos y respetando las normas y prácticas de seguridad e higiene en la manipulación alimentaria. Asimismo estará en condiciones de participar en la definición de las ofertas gastronómicas. Este profesional tendrá capacidad para actuar como responsable del área de cocina o en el marco de un equipo de trabajo en el proceso de elaboración de alimentos” (CFE, Resolución 149/11, Anexo IX, p. 2).

Cabe resaltar que dentro de las capacidades establecidas para esta ocupación se agrega, por un lado, la capacidad de establecer relaciones sociales de cooperación, coordinación e intercambio en el propio equipo de trabajo; y por el otro lado, la capacidad de transmitir información técnica de manera verbal, sobre el desarrollo de las actividades que le fueron encomendadas para poder distribuir y organizar el trabajo. Estas capacidades se orientan a la correcta comunicación, el trabajo en equipo, la capacidad para coordinar grupos, planificar las tareas y establecer buenas relaciones humanas con supervisores, ayudante y el resto del equipo de trabajo.

También es importante resaltar que dicho marco de referencia incluye como propuesta didáctica la posibilidad de situar al alumno en ámbitos reales de la producción de la cocina en diferentes formatos de negocios. A partir de allí se promueve la inclusión de “prácticas profesionalizantes”:

“Son situaciones de aprendizaje gestionadas según diferentes modalidades por la institución educativa, referenciadas en desempeños, criterios y entornos significativos del ejercicio de un rol profesional que incentivan la práctica reflexiva mediante la puesta

en juego de esquemas de pensamiento, de percepción, evaluación y acción, integrando capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en la trayectoria de formación. Podrán asumir diferentes formas ya sea de proyecto, microemprendimiento o formación en el centro de trabajo” (CFE, Resolución 149/11, Anexo IX, p. 5).

En este sentido, el documento señala la valoración de la experiencia práctica para adquirir, no solo el saber técnico, sino también el “saber hacer en situación” (Spinosa, 2006), buscando que los cursantes puedan dar respuesta a múltiples demandas, así como organizar correctamente la tarea para satisfacer los requerimientos que se les hagan. La experiencia práctica en un espacio real de trabajo coloca al cursante ante hechos no previstos que promueven la capacidad de resolver problemas, adquiriendo una actitud serena, pragmática y efectiva en función del resultado final que se espera. Así, los contenidos actitudinales también aquí cobran un papel relevante.

De algún modo, todos los documentos reflejan la evaluación que se hace del empleo en el sector, en donde “el personal es fundamental; es un elemento clave y el servicio está en sus manos. La calidad del servicio y la experiencia de los clientes dependen en gran parte del factor humano” (INET, 2009, p. 45).

3. Saberes ofrecidos: las propuestas formativas de los centros educativos orientadas al sector de gastronomía

¿Qué saberes son ofrecidos en los centros de FP y cuánto se relacionan con los lineamientos acordados a nivel macroinstitucional? ¿De qué manera esos saberes actitudinales (vinculados al saber ser trabajador) son reconocidos en propuestas formativas en concreto?

Primeramente hay que decir que el sistema de FP en la Argentina es muy heterogéneo, conviviendo en su interior centros que exclusivamente dependen de las carteras educativas de las jurisdicciones provinciales, con otros que, si bien también se encuentran bajo la misma órbita, funcionan de forma conveniente con organizaciones de la sociedad civil (religiosas, sindicales, sociales). Asimismo, la oferta de FP también incluye programas de organizaciones no gubernamentales, sin acreditación oficial (con títulos no validados por los ministerios educativos). Los dos centros que elegimos analizar tienen en común que incluyen cursos dirigidos al sector de la gastronomía (“gastronomía” en un caso y “cocina” en el otro); pero se diferencian por las características de sus propuestas

institucionales: el primero se trata de una OSC sin titulación oficial, situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el segundo, resulta una organización provincial del conurbano norte de Buenos Aires, conveniado con una organización religiosa.

El programa de formación de la OSC, no acreditado oficialmente por ningún organismo público (lo llamaremos Centro 1), se encuentra dirigido a jóvenes de entre 16 y 22 años, estudiantes del último año del secundario, o con el secundario completo, y que pertenecen a familias de escasos recursos económicos. El hecho de no estar acreditado oficialmente hace que, en términos estrictos, no tenga ninguna exigencia en seguir los lineamientos generales consensuados y desarrollados en el apartado anterior. Su falta de acreditación es de hecho una decisión adrede para poder desarrollar un diseño curricular más acorde al mundo del trabajo y de la capacitación empresarial (su directora nos decía: *“si nosotros nos sometiéramos 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”*). No obstante, veremos que entre los saberes que imparten, los actitudinales ocupan un lugar central, como vimos en los marcos de referencia acordados ministerialmente.

El programa de formación en gastronomía consiste en el ofrecimiento de un curso que se dicta a contraturno de la escuela, dos veces por semana, durante un año. En el ofrecimiento de sus especialidades se encuentra “gastronomía y hotelería” con el objetivo de formar camareros para distintas empresas (gastronómicas, de eventos, turísticas). Dentro de los contenidos del curso se reconoce, por un lado, un saber más general en torno a las empresas gastronómicas, sus estructuras, sus culturas y sus normativas. Por otro lado, se identifican saberes técnicos en relación con la tarea: conocimientos sobre platos, normas de protocolo, los ciclos del servicio gastronómico y nociones respecto de la atención del cliente. Asimismo, entre sus contenidos, se incluyen saberes más generales ligados a la comunicación, así como contenidos referidos a la vestimenta, presencia, actitud gestual y corporal.

De este modo, la propuesta formativa busca simular la experiencia de trabajo del modo más ajustado posible. Por lo tanto, el curso debe resultar una experiencia lo más cercana a un trabajo real, y esto se refleja en el espacio en el que se aprende (aulas que simulan ser restaurantes), los materiales que se utilizan (vajillas, mantelería, bandejas), los docentes que dictan las clases (trabajadores o capaci-

tadores en el sector de la gastronomía, organización de eventos, etc.) y la dinámica de las mismas (centrado en ejercicios dramatizados).

Una de las acciones características que realiza el Centro 1 es la de solicitar a los/as jóvenes que comiencen a venir con un uniforme (una vez conformado el grupo que cursa gastronomía). 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, la pulcritud y el compromiso. Si bien algunos chicos se resisten al hecho de portar uniforme, el balance del Centro 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. Exigir uniforme es el puntapié para trabajar aspectos propios de los/as jóvenes: su disposición al trabajo, sus formas de comunicarse, de autoperibirse y de posicionarse frente a las opciones de vida. Las subjetividades juveniles son para el Centro un elemento central en el cual intervenir, principalmente en cuanto a la modificación de sus “valores”, pero también respecto de sus “actitudes, gestos y comportamientos”.

Lo actitudinal les juega muy en contra, porque vienen de familias donde no tienen como base competencias que se 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 gastronomía, Centro 1)

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, Centro 1)

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 las expectativas de los/as jóvenes y lo que se espera de ellos/as en los puestos de trabajo en el sector de la gastronomía. Esto implica ofrecer saberes principalmente actitudinales que son requeridos en esos puestos de trabajo y a los que los y las jóvenes no acceden por no contar con experiencia en este tipo de empleos. En este sentido, si bien se asumen las difi-

cultades que evidencian los 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 (...) 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, Centro 1)

De este modo, en la propuesta formativa del Centro 1 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, 2006). Asimismo, cuando se realiza un balance de la formación, el equipo sostiene que la principal herramienta que los/as 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).

Las clases 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 son bien variados: desde ejercicios de pronunciación, desfiles, lecturas y relatos de historias frente al público de compañeros, hasta ejercicios donde deben filmarse y luego observarse. Gran parte de estas técnicas apunta al ejercicio práctico: los chicos dramatizan el rol de camareros y clientes, a partir de lo cual los docentes pueden marcar imperfecciones, situaciones que podrían resultar posibles en un trabajo real, transmitiendo consejos propios de la especialidad. En este sentido, es importante destacar que los docentes son también empleados del sector de la gastronomía.

A mí 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)

Así, el Centro 1 actúa como dispositivo de socialización laboral principalmente buscando que se produzcan subjetividades vinculadas al trabajo, a partir del ejercicio de prácticas que lleva a transformar las propias conductas y pensamientos y a valorar las reglas del mercado de trabajo del sector gastronómico. En el Centro 1 se comparte la idea de que las clases deberían estar “despojadas de contenido”, justamente para poder trabajar lo corporal y comportamental.

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. (Director, Centro 1)

Hay que decir que una tensión especial se evidencia en los discursos del Centro 1 cuando se evalúa la apropiación de los/as jóvenes del valor del empleo formal. En ocasiones, ese valor entra en contradicción con sus expectativas, porque el empleo formal en el sector de la gastronomía involucra una alta flexibilización: horarios y francos que pueden ser rotativos, jornadas laborales extendidas. Son los/as jóvenes quienes tienen que dirimir entre esas opciones contrapuestas: requerimientos exigentes del empleo formal en el sector vs. puestos laborales más acordes a sus expectativas, pero sin los beneficios del empleo formal. En este punto, el Centro 1 hace un esfuerzo en llegar “bien profundo” a las subjetividades de los 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 el valor de la formalidad 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, y llega a dejar la informalidad porque apareció un trabajo formal... Lo importante es que él mismo lo crea, porque 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 (pero lo tiene en la esquina), que ir al restaurante Pirulo que le pagan muy bien (pero trabajo hasta el cierre, vuelvo al barrio de noche, queda más lejos). (Director, Centro 1)

Así, en el Centro 1 se realiza un esfuerzo por explicitar conocimientos requeridos en los puestos de trabajo con el fin de vincular a sus egresados con empresas de la gastronomía, generando un trabajo muy efectivo de colocación de sus cursantes en puestos de trabajo del mundo formal.

Como se verá ahora, esto es un poco distinto en el Centro 2. Se trata de un Centro de FP conveniado con una organización religiosa que ofrece cursos de formación profesional a jóvenes en situación de vulnerabilidad. En dicho centro se reconoce el valor de esta oferta para los y las jóvenes del barrio donde se encuentra situado. Todos los cursos que ofrece el Centro 2 están acreditados oficialmente por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y se ofrecen de forma gratuita. Por esa razón, los diseños curriculares de los cursos se ajustan a los lineamientos antes descriptos. No obstante, el modo en que los abordan evidencia un “ajuste” respecto al público al que se dirigen.

En el caso del curso de “cocina”, el mismo está dirigido a chicas a partir de los 16 años. Tiene una duración de dos años, una carga horaria de veinte horas semanales y el único requisito de haber terminado el nivel primario. La carga horaria se divide en horas de formación técnica y formación sociolaboral, con el fin de reforzar saberes básicos y desarrollar habilidades sociales. De acuerdo a las voces de coordinadores y docentes, la división de cursos por género es una política impuesta por la institución religiosa en la que funciona el centro. Sin embargo, lejos de renegar de tal imposición, el equipo percibe que, en definitiva, resulta una estrategia efectiva. De este modo, el centro 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. De este modo, en el Centro 2 es posible reconocer estrategias de intervención propias, que lo tornan un centro muy singular.

En el curso de cocina las alumnas aprenden a elaborar distintas comidas, a manipular alimentos, conocer el buen uso de las herramientas, los electrodomésticos y utensilios. Asimismo, se enseña a presentarse correctamente, teniendo en cuenta la higiene personal, y a preparar la mesa de trabajo. Durante el desarrollo del curso todas las alumnas tienen la posibilidad de realizar prácticas laborales, participando de ferias y eventos. En este sentido, el curso incorpora

en sus contenidos nociones para planificar y realizar proyectos de servicio, así como el trabajo en equipo.

Lo que se trabaja en las horas de formación sociolaboral (ampliando los lineamientos consensuados) abarca el reforzamiento de nociones básicas vinculadas a la lectoescritura y la matemática. Asimismo, desde la dinámica de trabajo en talleres, se abordan reflexiones y discusiones en torno al valor del trabajo y la construcción de un proyecto ocupacional y de vida. En el centro, estas horas “no técnicas” se fundamentan a partir de las carencias que se reconocen en el grupo poblacional de alumnos/as. 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) genera desincentivos al trabajo entre los/as jóvenes y una 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 obstaculiza el hecho de responsabilizarse para cumplir con la asistencia a los cursos. Por eso, desde la perspectiva del Centro, el horizonte de intervención es el de la modificación del valor del trabajo.

La falta de actitud laboral es un problema. Vos les preguntás a las chicas por ejemplo, “si estás en una entrevista ¿qué le decís?”... y se quedan mudas... ¡Conmigo! que se supone que hemos hecho una relación, que venimos de hacer un taller de autoestima, pero no... Y también lo observás en las faltas... ahora le damos de entrada el teléfono del centro, 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... (Coordinadora sociolaboral, Centro 2)

En la formación sociolaboral, además, se trabaja el valor del autoempleo y los microemprendimientos. Desde el Centro se asume la dificultad de sus alumnas para poder insertarse en empresas gastronómicas del sector formal (en este sentido, el esfuerzo de colocación de sus egresadas en empresas parece más difuso en este

Centro respecto del anterior, que se comprende por los diferentes capitales educativos de sus poblaciones). Así, el Centro 2 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 Centro se vincula con organizaciones de la sociedad civil que otorgan microcréditos para facilitar esos proyectos.

Por ejemplo, ahora nos llamaron de uno de los colegios 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, Centro 2)

En este sentido, la estrategia del Centro 2, vinculada a producir una subjetividad en los y las jóvenes dispuesta al trabajo en microemprendimientos, requiere trabajar la importancia de generar la “satisfacción en el otro” para lograr la fidelización de los clientes. Como hemos planteado, la actividad laboral vinculada a la provisión de servicios plantea este aspecto emocional como rasgo central del trabajo, en tanto el producto final no es solo un objeto material, sino la satisfacción del cliente como consecuencia del mismo.

En el Centro 2 entonces, además de los saberes técnicos, se abordan aspectos actitudinales y emocionales: mayor autonomía, confianza, empoderamiento, actitud de servicio, revalorización del trabajo. Estos saberes son considerados por el Centro como recursos subjetivos en un escenario de dificultades para insertarse en el mercado gastronómico formal con todas las protecciones sociales. De este modo, el Centro promueve, entre las jóvenes, aprendizajes vinculados a la autogestión, la autonomía, la toma de decisiones y riesgos, en un contexto sectorial en donde priman condiciones laborales flexibilizadas, y en donde la generación de emprendimientos propios resulta un camino alternativo.

Reflexiones finales

En un artículo de hace unos años, mostrábamos que las desigualdades juveniles son muchas y los/as jóvenes en situación de vulnerabilidad son los que tienen menores recursos para insertarse en trayectorias de acumulación calificante. Decíamos también que, ante esta realidad, han emergido nuevos roles y nuevas instituciones que están intermediando en los procesos de transición laboral. Ellas cubren un papel fundamental cuando explicitan los muchos saberes que deben ser adquiridos y movilizados por los/as jóvenes para apropiarse, del mejor modo posible, de la estructura de oportunidades disponibles en una determinada sociedad (Jacinto y Millenaar, 2012).

Buscando problematizar aquellas ideas, y desde la mirada sectorial propuesta en este artículo, se pretende mostrar el “ajuste” entre la demanda de saberes y el ofrecimiento de los mismos, desde instituciones puntuales, analizadas de forma situada en sus particulares contextos de intervención. Sostenemos que la posibilidad de adentrarse en un sector de actividad en particular permite reconocer de qué manera y con qué expectativas son delineados saberes específicos de acuerdo a las características propias de los puestos de trabajo. En el caso del conjunto del sector servicios, los saberes “inmateriales” (es decir, aquellos que involucran aspectos del saber ser y el saber hacer en situación) se vuelven centrales, porque se trata de tareas que tienen el objetivo de “agradar” al cliente y generarle bienestar al momento de ofrecer el servicio. En el caso de la gastronomía, siguiendo lo que plantea Hochschild, no se trata de saber cocinar y saber servir un plato, sino de garantizar un momento de bienestar en el comensal: se trata de servir y agradar.

Las normas de competencia y marcos de referencia analizados (generados en el ámbito del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Educación) evidencian la explicitación de estos saberes pertinentes para el sector de la gastronomía. Los perfiles profesionales de mozos/camareros y cocineros fueron acordados desde un consenso tripartito que involucró reuniones entre el sector empresario, sindical y gubernamental. Al analizar los documentos de ambos ministerios –que en definitiva, a pesar del léxico empleado, evidencian más similitudes que diferencias– se logra identificar el lugar preponderante que adquieren, entre los contenidos generales, los saberes “actitudinales”: saber comportarse, comunicarse, resolver conflictos y generar procesos permanentes de mejora en el desarrollo de las tareas.

Como hemos establecido, el problema que interpela a la formación para el trabajo es el que deviene del ejercicio de transmitir esos saberes y plasmarlos en propuestas formativas en concreto. En efecto, el paradigma de la formación basada en competencias ha recibido precisamente esa crítica: la misma noción, en su definición, se vuelve difusa y ambigua. La indefinición del concepto de competencias (que involucra conocimientos, pero también comportamientos y un modo de ser) se visualiza, desde la perspectiva crítica, como una forma de invisibilizar relaciones de poder y mayor explotación de los/as trabajadores/as.

Siguiendo este planteo, podemos decir ahora que ambos centros muestran que, en la formación en gastronomía, los saberes “in-materiales” ocupan un lugar central y ambos realizan un esfuerzo por hacer explícitos esos saberes en las clases que imparten. En el Centro 1 hemos visto cómo se explicitan saberes actitudinales y de comportamiento. Se trabaja con los jóvenes el valor del empleo formal, que involucra también aprender a aceptar “las reglas del juego” de esos empleos. En otras palabras: se busca que los y las jóvenes se adecúen a condiciones laborales flexibles. En el Centro 2, reconocimos el papel relevante que tiene el trabajo en las subjetividades de las jóvenes en relación con la construcción de un proyecto ocupacional y de vida. El centro promueve la valoración del autoempleo y la generación de emprendimientos, desde una concepción de economía solidaria, abordando el valor de asumir riesgos y desafíos. No obstante, este abordaje parece devenir de las dificultades que se reconocen a la hora de insertarse en puestos de trabajo formales. De algún modo, el autoempleo emerge como la única opción frente a la imposible inserción laboral formal.

En efecto, el artículo muestra cómo las propuestas de formación de los centros abordan el trabajo emocional del que habla Hochschild (con dinámicas y didácticas innovadoras, por fuera de las relaciones de enseñanza clásicas). Asimismo, también muestra el esfuerzo que se realiza para lograr producir “ajustes” entre las expectativas juveniles y las condiciones reales de trabajo en el sector de la gastronomía, que presenta características de alta flexibilidad, a la vez que restricciones a la inserción laboral en la formalidad. Desde allí se comprende la búsqueda de alternativas de inserción de la mano del autoempleo y los emprendimientos.

Respecto de ello, es importante decir que en esos ajustes no solo se perciben estrategias de disciplinamiento juvenil en función de las exigencias del mercado de trabajo, sino procesos de subjetivación potentes en los y las jóvenes, que habilitan el encuentro de cami-

nos hacia la inserción laboral. Porque no hay que olvidar la “doble verdad del trabajo” de la que habla Bourdieu (1995): el acto de trabajar, si bien se vincula con la alienación, es también y al mismo tiempo, para el sujeto, el ámbito de su expansión, autorrealización y también inclusión social.

Capítulo 3

Condiciones laborales, sentidos y trayectorias juveniles en la construcción en un contexto atravesado por el imaginario petrolero. Especificidades del caso neuquino

Delfina Garino

Introducción

El mercado de trabajo juvenil en Argentina se caracteriza por su heterogeneidad y segmentación, lo cual implica que la forma y la calidad de los procesos de inserción laboral varían según el segmento en el cual ésta se produce (Bertranou y Casanova, 2014; Garino, 2017). A su vez, el género, la edad, el nivel de instrucción alcanzado y la zona de residencia inciden en el segmento laboral en que se insertan los jóvenes, por lo que las desigualdades presentes en el orden social son reproducidas en el mercado de trabajo.

En el caso de la provincia de Neuquén, su matriz productiva estructurada a partir de la extracción de petróleo y gas particulariza las condiciones laborales que estructuran los procesos de inserción en el mundo del trabajo: las especificidades de las condiciones y dinámicas laborales de este sector, imprimen características propias a los imaginarios laborales de la zona, constituyéndose como horizonte laboral deseado para gran parte de la población en general y de los jóvenes en particular.

En este marco, este artículo se propone indagar trayectorias laborales de jóvenes en el sector de la construcción en la provincia de Neuquén, retomando la manera en que los sentidos elaborados sobre dicho sector, la formación para el trabajo recibida en escuelas secundarias y un contexto productivo como el planteado, inciden en ellas, propiciando la continuidad en dicho sector o la búsqueda de inserciones en otras ramas de actividad.

Se busca responder: ¿Qué características presentan los procesos de inserción laboral juveniles en el sector de la construcción? ¿Qué sentidos construyen sobre dicho sector y sobre el mercado laboral? ¿Cómo incide la importancia del sector petrolero en los imaginarios laborales de estos jóvenes? ¿Qué papel desempeña la formación recibida en las escuelas secundarias en sus secuencias de inserción? ¿Cómo operan los procesos de especialización laboral en sus proyecciones laborales y en sus trayectorias en el sector?

Se sostiene como hipótesis de trabajo que las experiencias laborales en el sector de la construcción, los sentidos construidos en torno a ellas y las condiciones laborales que ofrece este sector, así como la formación para el trabajo recibida en las escuelas secundarias y el contexto petrolero local, son factores que inciden en las trayectorias laborales juveniles en el sector de la construcción, condicionando las perspectivas de continuar trabajando en él o de cambiar de rama de actividad.

Las discusiones y reflexiones que se proponen en este artículo, por un lado, recuperan resultados de mi tesis doctoral, una investigación que analizó la incidencia de la formación recibida en escuelas secundarias en las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de egresados de la ciudad de Neuquén, pero incorpora una perspectiva de análisis sectorial. Por otro lado, se retoman discusiones acerca de las dinámicas que caracterizan los procesos de formación y de inserción laboral de jóvenes en el sector de la construcción sostenidas con el equipo PREJET (véase Millenaar *et al.*, 2016), pero en este caso se le agrega la particularidad de lo territorial, de manera tal que las discusiones sobre el sector y sus dinámicas adquieren el peso de lo local.

Para este artículo, en primer lugar se recuperan entrevistas a informantes clave del sector de la construcción en Neuquén (secretario general de Unión de Obreros de la Construcción de la República Argentina –UOCRA Seccional Neuquén–, director del Centro de Formación Profesional –CFP– UOCRA Neuquén– y empresarios del sector); en segundo lugar, el análisis institucional de las escuelas secundarias seleccionadas en base a entrevistas a los directores y asesores pedagógicos de las instituciones; finalmente, entrevistas en profundidad a los egresados de estas escuelas que presentaban trayectorias laborales vinculadas al sector de la construcción.

El artículo se estructura en tres apartados principales: en primer lugar se presenta la perspectiva teórica que lo orienta; en segundo lugar se caracterizan la matriz productiva, el sector de la construcción y los procesos de inserción laboral de jóvenes en él en la Provincia

de Neuquén; finalmente, se analizan las trayectorias laborales de los egresados de ambas instituciones.

1. Trayectorias laborales juveniles: perspectiva teórica del estudio

El mercado de trabajo juvenil siempre presenta índices más alarmantes que el de adultos. En este contexto, los jóvenes atraviesan una multiplicidad de entradas y salidas del mercado de trabajo, construyendo trayectorias laborales fragmentarias (Jacinto, 2010a; Garino, 2013).

Concretamente, suelen iniciar sus vidas laborales en puestos de trabajo informales e inestables, alternando condiciones de actividad diversas (inactividad, empleo, desempleo), cambiando de un empleo a otro (Jacinto y Chitarroni; 2010; Pérez y otros, 2013), o realizando emprendimientos productivos que no generan los ingresos necesarios para satisfacer sus necesidades y que encuentran grandes dificultades para perdurar en el tiempo (Garino, 2017).

Esta situación, junto a otros factores como las políticas públicas orientadas a intervenir en los procesos de inserción laboral juveniles de una época dada, se constituyen en factores estructurales que condicionan las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes. Las condiciones estructurales que se destacan a nivel provincial y que se vuelven relevantes para este análisis, refieren a las características de la matriz productiva local, que se estructura por una fuerte participación del sector hidrocarburífero en el PBG, pero cuya demanda de trabajadores de manera directa es baja en relación a otros sectores; a los elevados índices de desocupación e informalidad que atraviesan el mercado de trabajo juvenil; finalmente, a las condiciones de los puestos de trabajo que se ofrecen en el sector de la construcción. Estas tres dimensiones, que serán profundizadas en el apartado siguiente, condicionan las trayectorias de inserción laboral de jóvenes.

A estos factores, se suma la dimensión subjetiva, que supone considerar el plano de las decisiones que toman los sujetos, así como la manera en que construyen sentidos y significantes sobre los acontecimientos que viven, dimensión que además genera que, ante condiciones estructurales similares, las trayectorias individuales se diferencien. Claro está que la capacidad de agencia de los sujetos se encuentra condicionada por el contexto socioeconómico en que viven, siendo mayor para quienes se encuentran mejor posicionados en la estructura social (Jacinto, 2010a; Garino, 2017).

En este caso, se consideran los sentidos que los jóvenes elaboran sobre el mercado de trabajo en general, sobre el sector de la construcción en particular y sobre sus procesos de inserción laboral, para analizar las decisiones que toman, por ejemplo, respecto de continuar trabajando en el sector o no, afectando el curso de sus trayectorias laborales.

Un tercer grupo de factores que inciden en los itinerarios refiere a la dimensión institucional, que supone considerar la manera en que los soportes institucionales afectan los recorridos biográficos juveniles. En este sentido, este artículo pone el foco de análisis en la incidencia de la formación para el trabajo recibida en escuelas secundarias, en las trayectorias juveniles.

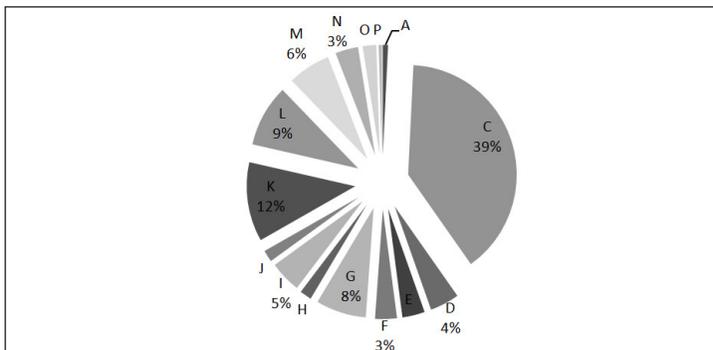
A continuación, se trabajan los factores estructurales que condicionan las secuencias de inserción.

2. Matriz productiva, sector de la construcción y procesos de inserción laboral juveniles en Neuquén

La actividad productiva insignia de la provincia de Neuquén es la extracción de petróleo y gas, y el modelo de crecimiento económico puede ser caracterizado como exógeno de extracción y servicios asimilable a un capitalismo de enclave. Esto significa que se ha desarrollado una matriz extractivista de gas y petróleo con fuerte presencia del empleo público, en la cual la explotación hidrocarburífera se realiza hasta el agotamiento de los recursos, absorbiendo una baja cantidad de mano de obra y generando una distribución inequitativa del ingreso (Noya, Andrada y González, 2009). Además, la vinculación con otros sectores económicos es escasa y la dependencia de la renta petrolera es elevada (Giuliani, 2015).

La fuerte participación de la extracción hidrocarburífera en el PBG supone un perfil de especialización primarizado de la economía local (Giuliani, 2013). En efecto, la preponderancia del sector se verifica en su participación en el PBG, que para el año 2014 alcanzaba el 39%. El sector de la construcción, por su parte, representaba el 3,2% del PBG, ubicándose en el noveno lugar (Gráfico 1).

Gráfico 1. Producto Bruto Geográfico según actividad económica. Valores corrientes (%). Provincia del Neuquén, 2014.

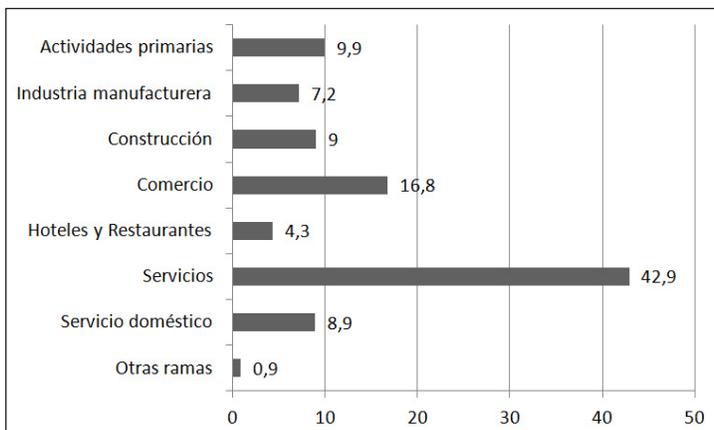


Fuente: elaboración propia en base a datos de la DPEyC Provincia de Neuquén.
 Nota: A. Sector agropecuario; C. Minería, petróleo y gas; D. Industria; E. Electricidad, gas y agua; F. Construcción; G. Comercio; H. Hoteles y restaurantes; I. Transporte y comunicaciones; J. Intermediación financiera; K. Servicios empresariales e inmobiliarios; L. Administración pública; M. Enseñanza; N. Salud; O. Servicios comunitarios, sociales y personales; P. Servicio doméstico.

Respecto de las tendencias del mercado de trabajo juvenil, este grupo presentaba tasas de informalidad y de desocupación más elevadas que los adultos: en el tercer trimestre de 2014 el 27,5% de los jóvenes asalariados no percibían aportes jubilatorios, mientras que este número descendía al 19,3% para el caso de los adultos; y respecto de la desocupación, el 16,8% de los jóvenes no tenía trabajo, mientras que el 3,4% de los adultos se encontraba en esta situación (según datos de la EPH-INDEC para el aglomerado Neuquén-Plottier).

Por otra parte, al considerar la distribución de los ocupados según rama de actividad se observa que existe una escasa diversificación de puestos de trabajo: en el tercer trimestre de 2014 en el aglomerado Neuquén-Plottier, el 42,9% de los ocupados trabajaba en servicios (que incluye administración pública, educación y salud, entre otras actividades), el 16,8% en comercio, el 9,9% en actividades primarias y el 9% de los ocupados se insertaba en el sector de la construcción (Gráfico 2).

Gráfico 2. Ocupados según rama de actividad (%). Aglomerado Neuquén-Plottier. Tercer trimestre de 2014.



Fuente: elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.

Nota: La rama de la actividad económica fue codificada de acuerdo al Clasificador de Actividades Económicas para Encuestas Sociodemográficas (CAES). Este clasificador es coincidente a primer y segundo dígito con la CIU Rev.3.

La rama Servicios incluye: transporte y comunicaciones; intermediaciones financieras; actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler; administración pública, defensa y planes de seguridad social obligatoria; enseñanza; servicios sociales y de salud; y otras actividades de servicios comunitarios, sociales y personales. Otras ramas incluye: electricidad, gas y agua, y organizaciones y órganos extraterritoriales.

Al considerar específicamente el sector de la construcción, la distribución según categoría ocupacional de los ocupados en este sector en el aglomerado Neuquén-Plottier, se obtiene que el 52% eran obreros o empleados, el 44,7% eran cuentapropistas y el 3,3% eran patrones (tercer trimestre de 2014, EPH-INDEC).

Además, las condiciones laborales que ofrece este sector y las características de sus trabajadores en la provincia de Neuquén se corresponden con la caracterización realizada para el caso nacional: el dinamismo, la heterogeneidad y el elevado nivel de informalidad que postulaban Millenaar *et al.* (2016) como características principales, se verifican en la provincia.

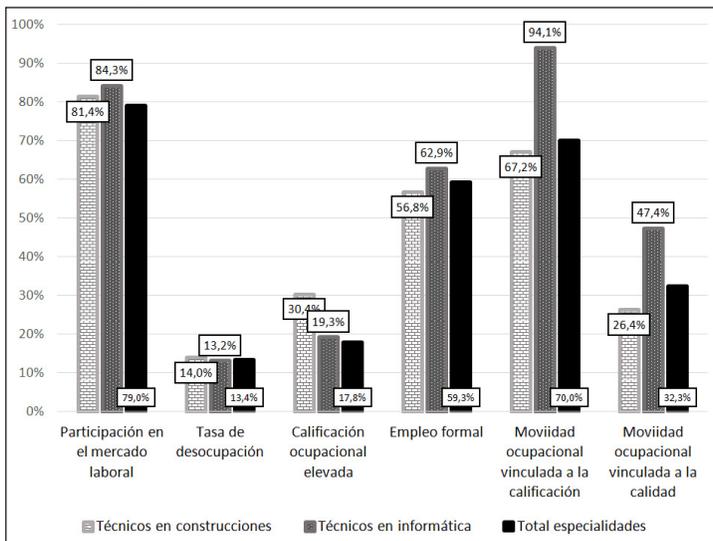
Por otra parte, muchas de las trayectorias juveniles se inician en el sector de la construcción (generalmente de manera intermitente, alternando con periodos de desocupación, inactividad o de inserción en otros sectores), especialmente para el caso de los varones de sectores bajos (Millenaar *et al.*, 2016). Sin embargo, dadas las condiciones laborales (elevada precariedad laboral y desgaste físico,

entre otras), muchas veces quienes se inician como obreros de la construcción, migran a otras ramas de actividad cuyas condiciones de trabajo son percibidas como más favorables:

No es gente que se queda siempre en la misma actividad. O sea, hacen un proceso de entrar a trabajar y después salen a hacer otros trabajos. Tenemos una rotación importante de trabajadores. Es por el trabajo también, es un trabajo duro. Acá no hay invierno, no hay verano, acá se trabaja... Las condiciones físicas, es por eso que se ha otorgado la jubilación a los 55 años, hay un desgaste muy grande. (Secretario General UOCRA, Seccional Neuquén)

Esto se verificaba al desglosar la ocupación por rama de actividad según grupos de edad, se visualiza que la proporción de adultos era mayor en el sector servicios y en comercio, mientras que en el caso de la construcción los jóvenes superaban en dos puntos porcentuales a los adultos, superioridad que también se verificaba para actividades primarias y otras ramas (Gráfico 3). Se puede plantear, entonces, que los obreros de la construcción ingresan jóvenes al sector y luego tienden a abandonarlo, migrando a otras ramas de actividad.

Gráfico 3. Ocupados por rama de actividad y grupos de edad (%). Aglomerado Neuquén-Plottier. Tercer trimestre 2014.



Fuente: elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.

*Incluye las ramas industria manufacturera, hotelería y restaurant, servicio doméstico y otras ramas.

Para el caso neuquino, la rotación se incrementa por la atracción del sector hidrocarburífero, en el cual los trabajadores perciben salarios notoriamente más elevados que en otras ramas de actividad (aun en ocupaciones de baja calificación), generando que muchas personas tengan como objetivo emplearse en dicho sector, aun en ocupaciones de menor calificación que las que podrían tener en otros rubros. En efecto, circula un imaginario que se construye a partir de la caracterización de Neuquén como una provincia petrolera, en el que la inserción en dicho sector aparece como horizonte laboral deseado, independientemente de las posibilidades concretas de lograrlo.

Ante esta situación, se firmó el convenio específico por rama UOCRA N°545/08, que fija un precio de la mano de obra mayor para los obreros de la construcción que trabajan dentro de yacimientos petrolíferos, intentando equiparar los salarios de ambos sectores. Ahora bien, este beneficio a un grupo de trabajadores incide en los intereses de los obreros, que consecuentemente prefieren emplearse dentro de yacimientos y ser alcanzados por dicho convenio, o bien trabajar en la industria petrolera:

Nosotros tenemos un problema importante que es la explosión petrolera, que a nosotros nos ha generado un impacto importante. (...) Nosotros adentro de los yacimientos petrolíferos tenemos un convenio de UOCRA, el 545. El 545 es un convenio donde nosotros prácticamente equiparamos el salario al petrolero. O sea, estamos un 20%, 30% abajo, pero estamos ahí. Entonces el problema lo genera que toda la gente quiere ir a trabajar a ahí, ninguno quiere trabajar acá. (Secretario General UOCRA, Seccional Neuquén)

Una empresaria del sector comentaba algo similar:

El único tema es que en Neuquén, como está el petróleo, eso también te lo desvirtúa, por la cuestión salarial. El desfasaje de lo que ganan en una actividad y en la otra es lo que los hace irse al petróleo. Por lo general en una realidad diferente, en la que no existiese el petróleo, la gente hace carrera en la construcción. (Arquitecta, Gerente Empresa T)

Esta salida de los trabajadores del sector genera una pérdida de la transmisión intergeneracional del conocimiento *in situ*, es decir, en el proceso de trabajo, principal forma de capacitación en el sector. En efecto, la transmisión de saberes y técnicas propias del oficio a través de la práctica, tiene un papel fundamental. Por este motivo,

desde el sindicato se intenta reponer este acervo de conocimiento por medio de la capacitación en CFP dependientes de la UOCRA:

Nosotros hoy tenemos una cantidad de oficiales albañiles especializados en una edad a punto de jubilarse pero no tenemos oficiales jóvenes. O sea, se nos ha perdido esa continuidad laboral porque siempre el que le enseñaba a los jóvenes eran los padres o los tíos que eran albañiles, o sea, los viejos albañiles enseñaban. El gremio a nivel nacional (...) ha puesto el énfasis en la capacitación, en decir: “bueno, si perdimos esta continuidad de padre a hijo, reemplacémosla a través del gremio con escuelas y capacitación”. (Secretario General UOCRA, Seccional Neuquén)

Sin embargo, algunos obreros sí hacen carrera dentro del sector, lo cual supone el ascenso de categoría, alcanzando grados de especialización crecientes:

Creo que en la parte de los trabajadores hay algunos que lo quieren hacer y otros no [continuar trabajando en el sector]. Pero digamos, creo que la parte de los trabajadores que se vienen desempeñando bien terminan siendo capataces. El que quiere, ya cuando sos más grande, el tipo empezó como ayudante, medio oficial, oficial, oficial especializado y después ya llega a ser capataz. (Ingeniero, presidente empresa C)

La demanda de formación por parte de los trabajadores al CFP UOCRA, da cuenta de una búsqueda de especialización de una parte de los obreros, especialmente de los jóvenes:

Van cambiando los parámetros. Por ejemplo, los jóvenes no van a estudiar albañilería. Van a hacer durlock, electricidad, todo lo que es la parte de gas, agua, cloaca, o sea toda la parte sanitaria. Pero no van, nunca podemos completar el curso de albañilería. O sea que hay un cambio en la gente de no trabajar en albañilería, sino hacer otro tipo de tarea. (Secretario General UOCRA, Seccional Neuquén)

La especialización, además, es una estrategia para incrementar sus salarios:

La gente no está capacitada (...). Entonces, “¿por qué cobrás poco y no cobrás como albañil? Porque no te capacitás”. Entonces capacitate, vas a tener un título y vas a cobrar como albañil y no como ayudante. Vas a cobrar como electricista, no como

auxiliar. Vas a cobrar como gasista, no como auxiliar. (Director CFP UOCRA Neuquén)

Donde más gana un tipo, es por ejemplo si vos te especializás en poner pisos ganás muy bien; si vos te especializás en cañerías de gas, ganás muy bien; si vos te especializás en ser buen pintor, ganás bien. (Ingeniero, presidente empresa C)

Asimismo, es una estrategia para ingresar al mundo del petróleo:

Como esto es una provincia petrolera, todo el mundo quiere trabajar en el petróleo. (...) Todos quieren entrar a petróleo pero “¿qué sabes hacer?” “Nada”. Bueno, “Vení y perfeccionate. Acá tenés un lugar para poder hacerlo”. (Director CFP UOCRA Neuquén)

Esta ambivalencia entre la especialización y el abandono del sector da cuenta de una problemática que será profundizada a partir del análisis de las trayectorias juveniles: muchos de los jóvenes buscan cambiar de rama de actividad, mientras que otros permanecen dentro del sector pero especializándose. Esta situación, que podía ser planteada como una problemática general del sector a nivel nacional, en el caso local se complejiza por la importancia del sector hidrocarburífero y la generación del imaginario de inserción laboral en él.

En el apartado siguiente, se caracterizan las trayectorias laborales en la construcción de egresados de estas escuelas.

3. Trayectorias laborales juveniles en el sector de la construcción

En este apartado se analizarán distintas secuencias juveniles que presentaban inserciones en el sector de la construcción²⁷, como una estrategia para reflexionar sobre la manera en que los jóvenes se vinculan con este sector y las representaciones que van elaborando al respecto. La caracterización se estructura en función de las variables *nivel de calificación de la ocupación y permanencia en el sector de la construcción*, y al interior de cada secuencia se analizan los distintos factores que intervienen: las experiencias laborales en el sector, la incidencia de la formación recibida en las

27. Las entrevistas se realizaron en 2014, cinco años después de que los jóvenes habían finalizado sus estudios secundarios.

escuelas secundarias en sus itinerarios y los sentidos construidos sobre el sector y sobre otras ramas productivas.

Como caracterización general, se puede plantear que los jóvenes cuyas biografías se analizan, eran todos varones que provenían de hogares de bajos recursos materiales y que habían egresado o terminado de cursar quinto año en 2009 en dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén. Ambas instituciones son públicas de gestión privada (dependen del Obispado de la Provincia) y se proponen alcanzar la inclusión educativa y laboral de jóvenes de sectores bajos a través de la formación para el trabajo.

La primera institución, la **Escuela N**, otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos, de manera conjunta con una Certificación para el Mundo del Trabajo que reconoce la formación en talleres de FP (Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía). Fue creada en 2005 y recibe 250 jóvenes (mitad varones, mitad mujeres). La formación para el trabajo se concreta a partir de una serie de prácticas (emprendedorismo, formación en talleres, orientación vocacional, pasantías, cursos especiales, etcétera) y atraviesa todo su formato. Parten de considerar el valor formativo del trabajo, que se refleja en la articulación entre teoría y práctica, en la implementación de pedagogías activas, en la reflexión crítica sobre el mercado laboral. Consideran al mercado de trabajo como un espacio complejo y precario, que no ofrece puestos de trabajo de calidad para todos y plantean que los jóvenes encuentran dificultades para insertarse en empleos, y proponen la capacitación para la realización de emprendimientos.

La segunda institución, la **Escuela S**, ofrece la titulación de Auxiliar Técnico según especialidad (Carpintería en madera, Mecánica industrial y Electricidad domiciliaria e industrial), equivalente al Ciclo Inicial de una escuela técnica más un año de especialización en el oficio. Fue creada en 1969 y recibe 325 estudiantes de sectores sociales bajos (90% varones y 10% mujeres). De primero a cuarto año equivale al Ciclo Básico de una escuela técnica, mientras que quinto año se destina a la especialización en el oficio. Para completar el nivel secundario, los estudiantes pueden inscribirse en una de las escuelas técnicas de la ciudad con la cual tienen un convenio especial o bien pueden finalizar sus estudios secundarios en cualquier escuela técnica (cursando el Ciclo Superior completo) o CPEM de la ciudad. Visualizan al mercado de trabajo juvenil como precario, pero plantean que se asiste a un incipiente proceso de industrialización que requiere mano de obra calificada en oficios. A partir de esto, proponen una sólida formación en los oficios en

la que los jóvenes logran la profesionalización, consecuencia de la cantidad de horas de taller, el equipamiento y la tecnología de punta con la que cuentan.

Por otra parte, en todos los hogares de los jóvenes, al menos uno de los padres tenía como máximo nivel educativo alcanzado el primario completo, mientras que en algunos casos el otro tenía un nivel educativo mayor (secundario incompleto o completo).

Las ocupaciones de sus padres se dividían en dos: quienes tenían trabajos inestables, informales y de baja calificación (como albañiles y empleadas domésticas); y quienes tenían ocupaciones formales, de manera tal que sus hogares presentaban un flujo de ingresos regular, aunque en puestos de baja calificación (auxiliares de servicios, choferes).

Respecto de la esfera educativa, un grupo debía materias del secundario, algunos egresados de la Escuela S habían completado el nivel en otras instituciones, o se encontraban finalizándolo al momento de las entrevistas, y sólo unos pocos (de ambas escuelas) habían continuado estudios superiores, pero los habían abandonado para trabajar a tiempo completo.

3.1. Secuencia 1. Ingreso y salida del sector.

Cuando la construcción es el destino inevitable de los varones jóvenes pobres

La primera secuencia de inserción en la construcción identificada invita a reflexionar sobre las trayectorias de los jóvenes que trabajan en el sector como ayudantes de albañil y que luego cambian de rama de actividad, sin pasar por procesos de especialización.

Todos los jóvenes de esta secuencia se habían iniciado en el mundo del trabajo durante el secundario (en algunos casos a fines de la escuela primaria), debido a la necesidad de tener dinero para sus gastos y para ayudar en sus hogares. Presentaban periodos de inactividad durante el secundario: sólo algunos de ellos habían combinado educación y trabajo durante los ciclos lectivos, la mayoría trabajaba durante las vacaciones o esporádicamente los fines de semana a lo largo del año escolar.

Luego de finalizar la cursada del nivel secundario, quienes habían continuado estudiando (tecnicaturas o finalizando el nivel medio en otras instituciones) habían estado inactivos, hasta que dejaban de estudiar (finalizaban el secundario o abandonaban las carreras) y presentaban trayectorias laborales en las que los periodos de inactividad y desocupación se iban reduciendo paulatinamente.

Esto último sucedía también en los casos en que no habían continuado estudiando: tenían periodos de inactividad o desocupación breves, y la estabilidad laboral en un mismo empleo o en trabajos independientes iba siendo mayor con el paso del tiempo.

Respecto de sus experiencias en el sector de la construcción, todos habían trabajado como ayudantes de albañiles, acompañando a algún familiar a las obras. Las tareas que realizaban eran de baja calificación: alcanzar ladrillos, palear arena, hombrear bolsas de cal o cemento, etcétera. Estas inserciones tenían las características típicas del sector: eran inestables e informales, y junto a las duras condiciones físicas y la falta de placer por las actividades desarrolladas, hacían que finalmente abandonaran el sector.

Los jóvenes referían a los aprendizajes *in situ* que habían tenido en el sector de la construcción, en los que la práctica tenía un papel preponderante:

Mi papá me enseñaba cómo hacer las cosas. (Mauro, Escuela N)

Yo no sabía hacer nada, él me explicaba y yo lo hacía. Él me decía, ponele agua, arena, cemento, y yo lo hacía. Fui aprendiendo, casi todo se aprende en el trabajo. (Marcelo, Escuela S)

Por otra parte, a partir de las ideas de “buen trabajo” que tenían los jóvenes, se pueden reconstruir las representaciones que tenían sobre el sector. En este sentido, destacaban que para considerar un trabajo como atractivo, era fundamental percibir ingresos regulares y acordes a lo trabajado, estar en condiciones de formalidad, cómodos, no ensuciarse y que les diera placer la actividad. Estos aspectos se oponían a sus experiencias en el sector de la construcción, del cual tenían representaciones negativas:

No me gustaba el oficio. Para mí era muy pesado, pasar mucho de frío a la mañana, me acuerdo cuando era pibe. (Gonzalo, Escuela S)

Además, destacaban los salarios bajos que tenían, o que muchas veces no les pagaban:

No trabajé más [como albañil] porque este tipo te daba 700 hoy, te daba en cuotas, y uno estaba todos los días, no le daba en cuotas. Así que por eso dejé. (Waldo, Escuela N)

Algunos referían el problema que supone el flujo irregular de clientes y de ingresos cuando se trabaja de manera independiente:

Cuando tenía 16, 17, 18 decía, si sigo así toda mi vida laburando de esto, voy a terminar como mi viejo. Y eso es algo que siempre me remarcó, que no termine como él, teniendo que laburar el día a día, y que si hay un día que no labura, es un día que no cobra. Y ya me venía desgastando este laburo, y no me gustaba mucho. (Gonzalo, Escuela S)

En esta secuencia, el único aspecto que aparecía como positivo de sus experiencias laborales en el sector era el disfrute de compartir el trabajo con familiares:

Me divertía porque estaba con mi hermano, nos matábamos de risa. Me gustaba pero nunca me llamó la atención como para después dedicarme a eso. (Waldo, Escuela N)

Más que nada me gustaba porque era con mi tío. Yo trataba de acompañarlo mucho, porque mientras fui chico, bebé, fue la única imagen paterna que tenía. Siempre me gustaba estar con él, lo hacía más que nada por eso. (Marcelo, Escuela S)

Los jóvenes valoraban distintos aspectos sobre sus ocupaciones en otros sectores productivos. Respecto del comercio, diferenciaban la protección respecto de las condiciones climáticas adversas que habían sufrido cuando trabajaban en la construcción:

Sí... era pasar de ser albañil y estar debajo del sol, debajo de la lluvia, con calor, con frío, a estar ahí adentro, sentado, cobrando. (Marcelo, Escuela S)

Sí, estoy cómodo. Porque paso frío a la ida y nada más. Después estoy adentro y no pasa nada. Es muy tranquilo. Y no gano mal. (Waldo, Escuela N)

También diferenciaban ocupaciones en las que habían estado informales, con sueldos bajos, de otras con mejores condiciones laborales:

No sé si me gusta pero me acostumbré. Antes estaba trabajando en otro comercio y era totalmente diferente. Me pagaban por día, me pagaban lo que querían, y ahora me reconocen todo. Las veces que me accidenté me lo reconocieron, me dieron los días. Sé que labure lo que labure va a influir en mi sueldo. Yo sé que el 5 de cada mes tengo mi plata. (Marcelo, Escuela S)

En otros casos, valoraban el placer por la actividad que realizaban:

Sí, porque es lo que me gusta hacer, soldadura, un poco de mecánica. (Mauro, Escuela N)

Finalmente, uno de los jóvenes había ingresado al sector petrolero y destacaba la formación que le habían dado en la empresa, el elevado nivel salarial, la posibilidad de aprender cosas nuevas y de hacer carrera dentro de la empresa. Esto era antepuesto en su valoración a las duras condiciones que supone el diagrama de trabajo (trabajar catorce días de corrido en el campo, y regresar luego siete días a su casa), las inclemencias del trabajo al aire libre, en turnos diurnos y nocturnos, etcétera:

Yo estoy en Rincón de los Sauces haciendo catorce por siete. En el quinto mes me voy para el sur, a Chubut (...). Los primeros dos meses van a ser duros porque es veintiún días por siete. Me dijeron que va a haber una diferencia de plata a fin de mes, pero es para que lo piense, sino me quedo en la base acá en Neuquén, pero acá vas de lunes a viernes ocho horas, y el sueldo se te va a pique. Es mucha diferencia. En la base no podés crecer, y mi idea es crecer. (...) Elegí esta empresa para trabajar primero porque ellos me mandaron a hacer un curso de perforación antes de que yo entre. Me ofrecieron capacitarme antes de que trabaje. (Gonzalo, Escuela S)

En esta secuencia, la incidencia de la formación recibida en las escuelas se vinculaba a los aportes para cambiar de rama de actividad. En efecto, en el caso de los jóvenes egresados de la Escuela N, la institución había operado como puente con el empleo formal en otros sectores, ya sea a través de una pasantía o de la recomendación para un empleo, habilitando trayectorias en otros sectores productivos:

Hago metalúrgica, estoy en una empresa de mantenimiento de máquinas viales donde hice la pasantía. (...) Hice la pasantía, me quedé trabajando, duré un año, me fui, estuve como dos años trabajando en metalúrgica y después volví. Volví ahí. (Mauro, Escuela N)

Cuando yo estaba en la escuela tuve un problema familiar y la directora me consiguió trabajo en una farmacia. Y ahí le enganché la mano al comercio. Yo antes decía, “salgo de acá y me voy a changuear”. Yo nunca había visto el comercio, y ahí como que me dije está bueno para laburar, estás adentro y se gana bien.

(...) Cuando estuve trabajando ahí en el comercio, como que vi otro mundo. (Waldo, Escuela N)

En el caso de los jóvenes que habían egresado de la Escuela S, no rescataban aportes de la institución en los pasajes a otros sectores productivos, ni conocimientos relevantes para sus inserciones laborales en la construcción.

3.2. Secuencia 2. De albañil a electricista. La especialización como estrategia de sostenimiento en el sector

La segunda secuencia que se presenta reflexiona sobre aquellos casos que ingresan al sector, en tareas de baja calificación, pero que luego se especializan y se sostienen en el sector de la construcción.

El joven que grafica esta secuencia había comenzado a trabajar durante el secundario como ayudante de albañil junto a su padre y su tío, siempre de manera informal, en épocas de receso académico o esporádicamente los fines de semana. Luego de finalizada la cursada en la Escuela S, no había continuado estudiando y presentaba periodos muy breves de desocupación.

Las tareas que realizaba en esa época eran de baja calificación, pero conforme habían pasado los años, se había especializado en electricidad y trabajaba para la empresa de electricistas de su padre como monotribustista. Además, planificaba continuar trabajando en el sector.

En esta secuencia también se destacaba la formación en los procesos de trabajo:

- ¿Aprendiste cosas en el trabajo?
- Sí, todo el tiempo. En cuanto a materiales que se van usando. (Andrés, Escuela S)

Sin embargo, la formación técnica recibida en electricidad en la escuela secundaria adquiría una relevancia fundamental:

- ¿Usás cosas que hayas aprendido en la escuela en tu trabajo?
- Sí, si tengo que sacar cuentas de potencia de consumo, cómo se comportan las fases, si una está más cargada de consumo que la otra, el tema de las compuertas. (Andrés, Escuela S)

Los conocimientos aprendidos en la orientación de la Escuela S le habían ayudado a especializar su actividad cuando trabajaba como ayudante de albañil, mejorando sus ingresos:

- ¿Usabas cosas que aprendiste en la escuela en ese trabajo?

— Sí, lo de instalaciones eléctricas. Ni mi tío ni mis primos las sabían hacer, sólo sabían hacer las cañerías, así que yo aprovechaba y sacaba unos pesos más porque le cobraba aparte eso. (Andrés, Escuela S)

Respecto de las representaciones sobre sus experiencias laborales como ayudante de albañil, se puede plantear que al igual que en la secuencia anterior, la actividad que realizaba no le gustaba pero valoraba el hecho de trabajar con sus familiares:

No me quedaba otra. Igual la pasaba bien porque estaba con mis primos, jodíamos. No me gustaba pero igual la pasaba bien. (Andrés, Escuela S)

En cambio, de su ocupación como electricista cuentapropista, destacaba los beneficios que suponía el manejo autónomo de los tiempos:

Me siento cómodo con el trabajo y los horarios, ser independiente. Nosotros somos monotributistas. Al trabajar independiente, en un 80% manejas tus horarios. (...) Me gusta más que nada la libertad que yo tengo. Si un día tengo que faltar, yo falto. Obviamente pierdo la plata del día, lo mismo si tengo que llegar más tarde o irme más temprano. No tengo que rendirle cuentas a nadie. (Andrés, Escuela S)

Aunque también refería el problema que representaba el flujo irregular de clientes y de ingresos:

Hay meses que son malas rachas y no facturás nada, y hay meses que facturás bastante y hay que saber administrarse. No es que no siempre se cobre, sino que no siempre se cobra la misma cantidad de plata. (Andrés, Escuela S)

Consideraba que un buen trabajo se caracterizaba por tener una jornada de trabajo acotada, que le posibilitara estar con su familia a diario y que le gustara. Por esto, no le gustaba la dinámica laboral propia del sector petrolero, caracterizada por los diagramas de trabajo:

El trabajo que yo tengo ahora es bueno, me gusta, no lo cambiaría. A no ser que me ofrecieran el triple de lo que gano ahora y ocho horas de trabajo. No me iría a hacer diagrama al campo, en el petróleo, porque siempre estoy con mi familia. (Andrés, Escuela S)

En efecto, a futuro quería constituir una empresa en el rubro de la electricidad para ampliar el nivel de trabajo actual, incorporando servicios para empresas petroleras y de la construcción. En este punto, también aparecían los idearios respecto de ambos sectores: mientras su padre quería trabajar para el petróleo, pero no para la construcción, él planteaba que no tenían inconvenientes en trabajar para ambos rubros:

A mí me gustaría poner una empresa familiar, tendría más seriedad nuestro trabajo, y se nos abrirían más puertas, como ser de servicios petroleros y a empresas de construcción. Mi papá no quiere trabajar para la construcción, porque ya trabajó muchos años en eso y no se quiere ensuciar más. Yo si tengo que ir a picar una casa completa, no tengo problemas, voy y la pico. (Andrés, Escuela S)

3.3. Secuencia 3. Abandono de la profesionalización en el sector como presente o como futuro: entre la concreción del imaginario petrolero y la autonomía del trabajo independiente

Esta secuencia invita a reflexionar sobre los jóvenes que alcanzan un grado de especialización en el sector, en el que ejercen durante un tiempo prolongado, pero finalmente cambian de rama de actividad o buscan insertarse en otros sectores productivos (especialmente, en el hidrocarburífero).

De los jóvenes que ilustran esta secuencia, cuatro habían cursado sus estudios en la Escuela S (sólo uno había continuado cursando el nivel en otra institución educativa y estaba en el sexto año de una EPET), y el otro había ido a la Escuela N.

Respecto de sus transiciones laborales, dos habían comenzado a trabajar como ayudantes de albañil a fines de la escuela primaria, siempre de manera informal y por periodos de tiempo breves, especialmente los fines de semana. Luego, se habían especializado como electricistas y, finalmente, uno de ellos continuaba trabajando como electricista cuentapropista y el otro había abierto una panadería.

El inicio en el mundo laboral de los otros tres jóvenes había sido como electricistas cuentapropistas y luego habían tenido una serie de inserciones en las que alternaban empleos en empresas de electricidad (con distintas condiciones de contratación) y periodos de trabajo independiente. Al momento de las entrevistas, uno era electricista, otro había ingresado en el sector hidrocarburífero y

el tercero estaba realizando una pasantía en un comercio de venta de materiales eléctricos.

Al igual que en las secuencias anteriores, destacaban los aprendizajes realizados *in situ*, tanto en sus experiencias de albañiles, como en las de electricistas:

Porque los viejos te llevaban a trabajar y te decían “correme estos ladrillos y después andá haciéndome la mezcla”, y vos le decías, “¿cómo hago la mezcla?”, “échale una de cal y dos de cemento”. Entonces vos ibas aprendiendo y a los días vos ya sabías. No era difícil de aprender. Aprendí muchísimo te digo, porque llegué a ser oficial albañil. (Lucas, Escuela N)

Aprendí a pelear con los arquitectos. A veces tocaban arquitectos medio mañosos... Por ahí teníamos peleas con el plomero o con el gasista. La amuración de las cañerías, las medidas, que eso no lo había visto en la escuela. Lo aprendí con los albañiles. Por ahí me ponía de acuerdo con los albañiles o plomeros o gasistas, que por ahí me decían “Esto no puede ir acá por tal cosa”, y lo fui aprendiendo. (Wilson, Escuela S)

Aprendés a independizarte, a manejar solo y a diagramar los trabajos. Yo no puedo salir y tomar varias obras y dejar personas para que queden, porque yo no voy. (Sergio, Escuela S)

Pero además, la capacitación en oficios recibida en las escuelas les había ayudado a definir sus trayectorias ocupacionales: rescataban lo aprendido en la orientación como puntapié inicial de sus trayectorias laborales como electricistas:

Yo aprendí electricidad en el colegio, lo básico, lo monofásico. Aprendí en el colegio y lo usé siempre, porque los profesores nos enseñaban a trabajar en realidad. (Lucas, Escuela N)

— ¿Usabas cosas que habías aprendido en la escuela en ese trabajo?
— Sí, sí. En primero y segundo era todo esto, porque es electricidad domiciliaria, así que era más o menos lo que hacíamos nosotros. (Rodrigo, Escuela S)

Todo lo que ahora hago lo aprendí en la escuela. Con lo poquito que hacía en primero y en segundo año, ahora hago obras grandes, de 100 bocas, 150 bocas. Y lo que hago es primero hacerme un dibujito de lo que tengo que hacer, pongo una llave, otra llave, las dibujo y pienso cómo podría llegar a ser. Y todo eso lo aprendí acá, esto de planificar. (Sergio, Escuela S)

- ¿Algo de la escuela te formó para trabajar?
- El oficio. (Wilson, Escuela S)

Uso lo que vimos en el colegio los dos primeros años, que es electricidad domiciliaria. (Segundo, Escuela S)

Sus experiencias laborales en el sector estaban signadas por las condiciones laborales que éste ofrece, y sus representaciones de las experiencias como ayudantes de albañil eran más negativas que las de electricistas. En este sentido, mencionaban las duras condiciones físicas:

La albañilería no se la recomiendo a nadie, porque es re cansador ese trabajo. Yo llegaba hecho bolsa, y era chiquito. (...) Levantaba las bolsas de cemento con la espalda. Mi vieja me llevó al hospital con mucho dolor en la espalda, y tenía principio de hernia de disco. Ahí fue cuando dejé de trabajar en la albañilería. (Lucas, Escuela N)

Sin embargo, planteaban el disfrute de compartir el trabajo con familiares en estas inserciones:

Siempre me gustó acompañar a mi papá a las obras, pero nunca fue por necesidad de trabajar, siempre me gustó. (Sebastián, Escuela S)

Había algunas similitudes entre sus experiencias como albañiles y como electricistas. Planteaban que los niveles salariales eran bajos, que algunas veces no les pagaban, que no los blanqueaban:

Porque le estaba pidiendo y me había dicho que me iba a poner en blanco y yo estaba re contento, pero ya era otra plata que me tenía que pagar, era más, y después no quiso. Así que ya está, me prometió algo que después no cumplió. (Wilson, Escuela S)

Un buen trabajo, pero porque me gustaba hacerlo, era la electricidad. No era bien pagada, yo le hacía cantidad de trabajos que no me los valoraba. Yo lo aceptaba porque no había otros trabajos en ese momento. (Lucas, Escuela N)

Me quedó debiendo mucha plata. Él me pagaba por mes, o por quincena creo, y bueno, dejé. No cobraba. (Rodrigo, Escuela S)

Uno de los jóvenes también planteaba que si bien le gustaba realizar instalaciones eléctricas, le hacían picar las paredes para armar las cañerías, y este trabajo de albañilería no le gustaba:

Cuando tenía que ir a picar pared, ya no me gustaba. Una cosa es ir a picar paredes y poner cañerías, y otra cosa es ir a pasar cables. Es muy diferente. (Wilson, Escuela S)

A pesar de esto, destacaban varios aspectos como positivos: por un lado el gusto por la electricidad y la libertad que supone el trabajo independiente:

Sí, estoy contento. Estoy en el taller y me encanta. Me gusta armar los variadores, ahora estamos armando tableros de postes. (Wilson, Escuela S)

Estaba bueno porque nos daban libertad. Me dejaban a mí y me decían lo que había que hacer, tenía una caja de herramientas, todo. (Rodrigo, Escuela S)

Este trabajo me gusta, armar tableros, trifásicos. Y por ahí, trabajando solo, manejo mis tiempos, si salgo no le pido permiso a nadie porque soy mi propio jefe, tiene sus ventajas trabajar solo. (Sergio, Escuela S)

Asimismo, algunos valoraban el dinamismo que suponía realizar actividades diferentes cada día, en función de las obras que iban tomando:

En cierta forma me entretengo, porque no siempre hacés lo mismo. (Sebastián, Escuela S)

Sin embargo, las condiciones laborales del sector (especialmente las salariales) habían hecho que, a pesar de que presentaran trayectorias laborales acumulativas en electricidad, y de que les gustaban sus ocupaciones, se hubieran cambiado de rama de actividad, a actividades para las cuales muchas veces no tenían ningún tipo de capacitación, o de menor nivel de calificación:

Se aprende pero cuesta, porque no es algo que yo venga viendo hace rato. No es como ir a conectar un ventilador que yo lo vengo viendo hace ocho años atrás. Por más que no sea nada que ver a lo que estudié, me gusta. Yo pasé de la electricidad a petróleo y gas, y no tiene nada que ver. (Rodrigo, Escuela S)

Siempre me gustó la electricidad... Lo mío fue dejar algo que vos tenés seguro todos los días por algo que no sabías si va a funcionar. Nosotros lo único que sabíamos era que teníamos ganas de trabajar y de salir adelante. Entonces dijimos "intentémoslo, no tiene que ir bien". Y nos fue bien. (Lucas, Escuela N)

Los jóvenes que continuaban trabajando como electricistas, por su parte, querían emplearse en el sector hidrocarburífero, de manera tal que se visualiza cómo opera el imaginario que circula en la zona respecto de la inserción laboral en el petróleo:

Yo a lo que aspiro es poder tener mi casa primero, poder ayudar a mi vieja y después tener mi auto. Y lo más rápido que puedo conseguirlo es en el petróleo. Quiero buscar en el petróleo, y no importa si es con diagrama, porque no tengo nada acá, no tengo nada que perder tampoco. (Wilson, Escuela S)

Ahora estoy buscando trabajo. Lo bueno es la empresa petrolera, me gustaría trabajar ahí, porque están bien pagados y aprendés, pero lo malo es que te vas mucho tiempo. (Sebastián, Escuela S)

[Quiero entrar] a una petrolera, por el tema del sueldo. Es algo que está bueno. Me gusta de por sí salir a trabajar al campo. No me hallo trabajando siempre en el mismo lugar, y ahí vas cambiando de pozos. (Sergio, Escuela S)

Incluso, estaban dispuestos a aceptar cualquier trabajo en el sector:

- ¿Querés que sea de electricidad el trabajo en la petrolera?
- De lo que venga. En Schlumberger me habían llamado para logística y venta de trépanos. Estaba bueno, pero no quedé. (Sergio, Escuela S)

Los jóvenes que habían cambiado de sector valoraban positivamente sus inserciones laborales actuales:

Yo creo que si sale todo bien seguiría en el rubro del petróleo, me gusta estar en el campo, solo, apartado de la ciudad, de tu entorno de amigos, de la familia. (Rodrigo, Escuela S)

Yo nunca trabajé en una empresa. Siempre trabajé así con gente que me llamaba y hacía tableros de edificio. Yo creo que si hoy tuviera la oportunidad de tener un trabajo, un sueldo, no agarraría. No, porque yo estoy bien acá, me encanta mi trabajo, me encanta la organización que nosotros llevamos acá. (Lucas, Escuela N)

Por último, la incidencia de la formación para el trabajo recibida en las escuelas variaba. Los egresados de la Escuela S destacaban la manera en que ésta había definido y estructurado sus trayectorias

laborales, de forma tal que los saberes técnicos adquirirían un rol preponderante en sus vidas:

Uso lo que tuve acá en la escuela, cómo hacer un empalme, qué sé yo... la altura a la que van las bocas, todo lo que aprendí acá. (Wilson, Escuela S)

Lo de la escuela como que fue el pie para todo. Aprendí ahí un oficio, que dentro de todo no voy a vivir como millonario pero sé que algo voy a hacer. (Segundo, Escuela S)

Siempre. En todos los trabajos que hice, si no hubiera venido acá, no los hubiera hecho. (Sergio, Escuela S)

El joven egresado de la Escuela N, por su parte, había puesto una panadería y destacaba la formación en emprendedorismo recibida, reconocida como central para su independencia laboral, y el agenciamiento que había desarrollado en la escuela:

La idea de abrir la panadería se me empezó a dar, esto de tener mi propia fuente de trabajo, cuando la profesora empezó a darnos el taller de economía social y microemprendimientos. Ahí hablábamos cómo se maneja un emprendedor, cómo arranca, que tiene que llevar una contabilidad, todas las cosas que tiene que tener un emprendedor. (...) Si yo no hubiera tenido una introducción de lo que se trataba ser un emprendedor, no hubiera emprendido un proyecto, algo propio. No hubiera tenido la idea de qué actitud tomar. A mí la idea que me llevó a tener un proyecto, un emprendimiento mío fueron esas clases. (...) Yo creo que eso me hizo dar un giro en la cabecita y decir, puede ser que uno puede llegar a ser su propio patrón. Está re bueno esto, es otra cosa. (Lucas, Escuela N)

Conclusiones

Como síntesis de lo trabajado en el artículo, en primer lugar se puede plantear que los procesos de inserción laboral de estos jóvenes presentaban múltiples transiciones entre empleos y autoempleo, y distintas condiciones de contratación. Además, en todos los casos los periodos de inactividad y desocupación se iban reduciendo con el paso del tiempo, y algunos habían alcanzado la estabilidad laboral (como empleados o de manera independiente).

Asimismo, las condiciones precarias que caracterizan a los empleos en el sector de la construcción descritas a lo largo del

artículo habían atravesado sus experiencias en el sector, que en general habían sido inestables, sin los aportes correspondientes, con salarios bajos, en tareas de baja calificación y de gran esfuerzo físico, entre otras.

A su vez, estas condiciones incidían en las representaciones que los jóvenes habían elaborado sobre el sector en las que primaban sentidos negativos (casi el único aspecto valorado de sus experiencias laborales era la posibilidad de compartir el tiempo de trabajo con sus familiares).

Se visualizaban distintos recorridos laborales posibles en los que los sentidos sobre el sector jugaban de manera distinta. Por un lado, una tendencia a buscar un cambio de rama de actividad, principalmente al comercio, a la industria y muy especialmente al sector hidrocarburo, que presentaban condiciones laborales más valoradas por los jóvenes: protección legal, estabilidad, elevados niveles salariales, regularidad en el flujo de ingresos, buen ambiente de trabajo, placer por la actividad, etcétera. En estos casos, el trabajo en la construcción aparecía como un refugio no elegido cuando la alternativa era la desocupación.

Otra forma de vincularse al sector refería a la especialización en un oficio, principalmente como electricistas. En estos casos, los jóvenes tenían representaciones más positivas sobre el sector, destacando el gusto por la actividad que realizaban o el manejo autónomo de los tiempos que les brindaba el trabajo independiente. Sin embargo, en varias ocasiones también remarcaban que padecían la precariedad laboral o los bajos salarios típicos de la construcción.

Estas representaciones más positivas sobre el sector habían incidido en que presentaran trayectorias más prolongadas en el rubro que el grupo anterior. Sin embargo, había jóvenes que a pesar de la alta especialización en el oficio alcanzada (producto de los años de formación en las escuelas y de varios años de experiencia laboral acumulada), finalmente habían migrado de sector de inserción (o estaban buscando trabajo en otras ramas productivas), especialmente al comercio o al petróleo, que ofrecían condiciones laborales percibidas como más atractivas. En este sentido, en algunos casos se verificaba que el nivel de ingresos que ofrece el sector petrolero en relación con el de la construcción era determinante para abandonar este último.

Respecto de la incidencia de la formación recibida en las escuelas secundarias, la Escuela N principalmente les había aportado herramientas para cambiar de rama de actividad, especialmente al comercio y a la industria, tanto en relación de dependencia como de

manera independiente. Estas herramientas suponían la formación en oficios así como la intermediación laboral, que habían habilitado la inserción en otras ramas productivas. Además, en el caso del joven que había montado un emprendimiento, la formación en emprendedorismo recibida en la escuela había sido central para lograrlo.

La Escuela S les había aportado una sólida formación en los oficios a los jóvenes, que les había permitido un mejor posicionamiento dentro del sector de la construcción y que en algunos casos había generado trayectorias continuas y acumulativas dentro de esta rama productiva. A pesar de esta especialización, en algunos casos habían interrumpido sus inserciones en el sector para pasar a empleos mejor remunerados o con condiciones de contratación más favorables, especialmente en el petróleo.

Finalmente, se puede plantear que el trabajo en el sector de la construcción para los jóvenes de sectores bajos asume básicamente dos formas posibles. Por un lado, como un refugio no voluntario cuando la opción es el desempleo, especialmente en aquellos casos que se inician en el mundo laboral de manera temprana y en tareas poco calificadas, y priman representaciones negativas sobre el sector. Por otro lado, como ámbito en el que pueden especializarse en un oficio y desarrollar una trayectoria laboral acumulativa y calificada, elaborando sentidos más positivos sobre el sector.

Ahora bien, las condiciones laborales deficientes propias del sector, si bien mejoran al especializarse, continúan pesando. Esto genera que muchas veces migren a otros sectores o tengan este cambio como meta a alcanzar. Esta situación, en un contexto como el de la provincia de Neuquén, se agudiza por las representaciones vinculadas al sector hidrocarburífero. Tal como decía Andrés:

Todo el mundo quiere ser petrolero, nadie quiere arremangarse y laburar, nadie quiere ser albañil o ayudante de albañil. Todo el mundo quiere ganar arriba de 17.000 pesos por ocho horas de trabajo. (...) Mi viejo era albañil y hoy por hoy trabaja cinco, seis horas por día y tiene tres vehículos. Es la trayectoria, él se tuvo que arremangar más de una vez y tomar trabajos malos, y eso la juventud no lo quiere hacer. (Andrés, Escuela S)

— PARTE II —

Formaciones y acompañamientos:
¿tránsito hacia el empleo decente?

Capítulo 4

Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes

Sabrina Ferraris y Claudia Jacinto²⁸

Introducción

Entre los temas escasamente problematizados acerca de las relaciones entre educación y trabajo en los procesos de inserción laboral de los jóvenes, está el lugar de la “formación específica para el empleo”. Nos referimos a la formación de carácter acotado, que se asienta sobre la escolaridad formal y frecuentemente sobre experiencias laborales, abarcando tanto la formación profesional certificada por el mundo educativo, como la capacitación laboral vinculada a un sector ocupacional específico. Las razones de este escaso abordaje sin duda se vinculan al carácter relativamente marginal que ocupó este tipo de formación, en el marco del desarrollo de un sistema educativo de tipo academicista, lo que trajo consigo una débil legitimidad social y, por supuesto, escasez de datos que permitieran dar cuenta de lo que sucedía en ese mundo. Un nuevo dinamismo de las políticas recientes y, en especial, el contar con una fuente de datos que provee alguna información cuantitativa sobre el tema, permite comenzar a formularse algunos interrogantes sobre el alcance y lugar en la población del pasaje por este tipo de formación.

En este marco se inscribe este trabajo, que ahonda en las vinculaciones entre escolaridad formal y formación para el trabajo con el empleo de los y las jóvenes²⁹, con el trasfondo del proceso

28. Agradecemos los comentarios de Fabio Bertranou, Agustín Salvia, Mariana Sosa, Maribel Jiménez y Mónica Jiménez a las versiones preliminares de este capítulo, responsabilizándonos por supuesto por el resultado.

29. Para facilitar la lectura nos referiremos con “los jóvenes” tanto a los hombres como mujeres jóvenes.

de ampliación de la oferta educativa, formativa y de programas activos de empleo ocurrida en los años 2000, mientras persistían la precariedad y la segmentación en el empleo juvenil.

Para abordar esas vinculaciones se asume que deben enmarcarse en ciertos aspectos contextuales de relevancia para su interpretación. Primero, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta la finalización del secundario estableció un nuevo derecho, pero también grandes dificultades para garantizar la universalización. Segundo, la formación profesional vivió un proceso de fortalecimiento, inversión y diversificación (a partir de la Ley de Educación Técnico-profesional (ETP) y de las acciones tanto del Ministerio de Educación (MdeE) como del de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) que impulsó su reconocimiento como derecho de los trabajadores y factor de integración social, pero también condujo a una mayor heterogeneidad interna). Por último, que la formación para el empleo ha sido un componente privilegiado de las políticas activas de empleo dirigidas a jóvenes, teniendo amplio alcance. En este escenario, nos preguntamos por el acceso a la formación para el trabajo (ya sea de quienes no han terminado el secundario como de quienes lo terminaron), y qué lugar ocupa la misma tanto en las estrategias educativas como en la inserción laboral de los jóvenes.

Los antecedentes de investigaciones han mostrado que los determinantes del mercado de trabajo influyen fuertemente en el empleo de los jóvenes, llevando a la conclusión de que la educación sin duda interviene pero no alcanza a explicar ni la inserción como proceso ni las trayectorias laborales como construcción biográfica. Al mismo tiempo, existe evidencia internacional acerca de que la combinatoria entre educación formal, formación para el trabajo y aprendizaje en el empleo conducen a los jóvenes trabajadores a empleos de mayor calidad y/o mayores ingresos. Si bien los datos disponibles en Argentina han limitado mucho las posibilidades de estudiar esas relaciones, en particular aquellas entre escolaridad y formación para el empleo, existen algunos antecedentes tanto cuantitativos como cualitativos que brindan un punto de partida.

Con este trasfondo, este trabajo se propone analizar la relación entre educación, formación para el trabajo (FpT) e inserción laboral de jóvenes de 19 a 24 años, y compararlos con otros grupos de jóvenes mayores y adultos jóvenes, a partir de datos cuantitativos disponibles. Esencialmente se utilizará como fuente la Encuesta sobre Protección Social llevada a cabo por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en 2015 (ENAPROSS II). El abordaje será no solo descriptivo sino también buscando dar cuenta de procesos y

vinculaciones más complejas. En primer lugar, se propone determinar en qué medida la ampliación y diversificación de la oferta de formación profesional en los años 2000 han permitido que el acceso a la misma alcance a una proporción significativa de jóvenes. Para ello, se dimensionará el acceso a la FpT a partir de la finalización o no de la secundaria. En segundo lugar, se indagará acerca de las características de esa oportunidad de formación en términos de su duración y las especialidades cursadas. En tercer lugar, se analizará el efecto del acceso a cursos de FpT sobre la inserción laboral y la calidad de los empleos a los que acceden los jóvenes, controlando otras variables sociodemográficas (sexo, tramo etario, nivel de educación); la experiencia laboral y participación en el mercado de trabajo formal previa, y las diferencias contextuales-regionales.

1. Elementos para el marco analítico: hacia la conceptualización de un espacio post-escolar

1.1. *¿Qué lugar ocupa actualmente la FpT de jóvenes?*

Desde hace largo tiempo el título de nivel secundario no garantiza más el acceso a un empleo calificado, en consonancia con lo otrora considerado “correspondiente” al diploma. Según sostenía hace ya más de treinta años la socióloga francesa Lucie Tanguy (1986), “los empleadores dejan de lado, en parte, el criterio de ‘calificación’ por el de ‘capacidades o competencias’ (que implica una experiencia profesional además de cualidades personales: autonomía, sentido de la responsabilidad, compromiso por la empresa)”. De esta manera, vaticinaba la creación de un nuevo espacio (al que llamó “post-escolar”) *a priori* considerado como intermedio entre la escuela y la empresa, y que a partir de allí, la “adecuación formación-empleo” no regiría las relaciones entre el sistema de enseñanza y el de empleo (Tanguy, 1986). Mucha agua bajo el puente ha corrido desde entonces en la controvertida generación de un modelo de formación continua que responda a la obsolescencia de los saberes y la vertiginosidad de los cambios en la vida cotidiana y en el trabajo.

¿En qué medida se ha desarrollado en Argentina un espacio post-escolar fuera de la educación terciaria? Evidentemente, el contexto es otro. Por el lado del mercado laboral, las transformaciones en el trabajo se producen en el marco de una importante segmentación marcada por la persistencia del empleo informal. Esto plantea condiciones de trabajo, así como saberes y competencias puestos en juego, muy diversos y desiguales. Por el lado de

la educación, el nivel secundario se ha masificado pero con tasas de terminación insuficientes, con bajos aprendizajes en promedio y amplias desigualdades. ¿Qué lugar cabría, entonces, para un espacio post-escolar? En simultáneo, una tendencia fuerte en términos de políticas educativas ha sido privilegiar el desarrollo de la educación terciaria, en particular la universitaria, y en ella se ha puesto el eje de los debates sobre la democratización de la educación post-secundaria. Si no fuera porque es relativamente claro comprender los fundamentos sociohistóricos de esta legitimación de la vía universitaria como camino privilegiado de lo post-escolar, sorprendería al contrastarlo con el hecho de que aún amplias generaciones de jóvenes, sobre todo de sectores de bajos ingresos, no alcanzan a terminar la educación secundaria. Menos aún acceden a la universidad: frente a una tasa neta promedio de participación de 33% de los jóvenes, dentro de los que se ubican en el primer quintil de ingresos solo llegan a la universidad el 19%, y finalmente son muy pocos jóvenes logran terminar ese nivel (24% de graduación a los 6 años de haber ingresado, según cifras de mediados de los años 2000) (García de Fanelli, 2014).

Ahora bien, a pesar de la prácticamente nula conceptualización de este “espacio post escolar”, las políticas recientes revitalizaron al menos de dos modos las acciones que podrían encuadrarse en esa denominación: a través de las políticas activas de empleo, y a través de las políticas educativas, especialmente a partir de la promulgación de la ley de Educación Técnico-Profesional (ETP).

Como ha sostenido Gallart (2008), la FpT constituye un “mix” donde se entrelazan educación formal, formación profesional y aprendizaje en el puesto de trabajo, como vehículos tanto de impulso del desarrollo productivo como de promoción de los sujetos, incluyendo la calificación inicial y continua de los trabajadores. En estos ámbitos, se generan idealmente un conjunto de recursos individuales y sociales que permitirían el desarrollo de trayectorias laborales acumulativas (Longo *et al.*, 2007). Hemos sostenido con anterioridad (Jacinto, 2015) que esta definición correspondería a una perspectiva comprensiva de la FpT, que excede una formación de tipo específico. En cambio, en una segunda acepción, la “formación para el trabajo” toma un carácter más acotado vinculándose a los desarrollos recientes de lo que hemos denominado “post-escolar”. Ambas se asientan tanto en elementos biográficos, en particular, procesos de socialización, como sobre pasajes previos por la educación formal, e incluso la experiencia laboral.

Como se adelantó, este artículo se centrará sobre la FpT en un sentido específico. Ahora bien, para poder interpretar la evidencia empírica acerca del acceso a la FpT específica y para entender el lugar que ocupa en la inserción laboral, los datos sobre este tipo de formación se pondrán en diálogo con la escolaridad y la experiencia laboral previa, teniendo en cuenta el tramo etario y el sexo.

Una segunda dimensión que es preciso incorporar al marco analítico, es el reconocimiento de que la definición acerca de la formación para el trabajo es cambiante, y debe ubicarse sociohistóricamente. En las palabras de Dubar (2001), debe observarse en el marco de

“la configuración de los actores, reglas y normas dentro los sistemas de educación-formación, las empresas y su sistema de empleo, las relaciones profesionales y su forma de regulación. Este conjunto de factores operan como marco interpretativo de las formas, alcances y efectos de los dispositivos de formación. Son entramados que resultan a la vez de tradiciones culturales y de historias específicas, de valores encarnados en reglas y sistemas de actores construidos por los modelos de acción” (p. 29, traducción propia).

Adhiriendo a esta concepción, plantaremos en el punto siguiente las lógicas o matrices de la FpT que es posible distinguir en nuestro país a partir de sus desarrollos en la última década. En los apartados de análisis de los datos empíricos, se intenta operacionalizar esas lógicas en función de la información disponible.

Una tercera dimensión analítica para interpretar los datos sobre el acceso e incidencia de la FpT en la inserción laboral, son los numerosos factores de nivel macrosocial que inciden en las desigualdades de acceso al empleo y en la calidad de empleo según los sectores sociales, en términos de edad, sexo, nivel socioeconómico y acceso a otros dispositivos de protección social. Entre ellos, examinaremos los datos a la luz de las condiciones macroeconómicas, y la situación del mercado laboral como trasfondo interpretativo tanto de las oportunidades de formación como de su incidencia en la inserción laboral. Esto incluye los contextos regionales y sus condiciones de generación de empleo y en particular de empleo formal.

1.2. Una formación para el trabajo heterogénea donde conviven varias lógicas

En Argentina, la FpT ocupó a lo largo de muchos años un lugar marginal dentro de la agenda pública tanto en temas de educación

como de empleo. Si bien en los gobiernos peronistas del siglo pasado la alianza con los sectores sindicales dio impulso a su desarrollo, fundamentalmente se orientó a la capacitación de trabajadores adultos. Entre los años setenta y los ochenta, la oferta de FpT continuó creciendo más por una demanda social de los sectores informales que buscaban una formación que les permitiera desempeñarse por cuenta propia, que por la demanda del sector empresarial y/o de los trabajadores formales.

En suma, una serie de devenires vinculados tanto a: 1) el desarrollo del sistema educativo (caracterizado por su academicismo), 2) el escaso valor de la certificación de la formación profesional en el mercado de empleo, 3) la generación de una capacitación empresarial “a medida” en los ámbitos de trabajo (incluso apoyada por fondos públicos como el “crédito fiscal”), y 4) la atención de sectores sociales bajos en los centros de formación profesional públicos, conllevó a un fenómeno de baja visibilidad social de este tipo de formación. En rigor, hasta el proceso de ampliación que comenzó en los noventa, y se consolidó en los años 2000, este tipo de oferta tuvo escaso alcance y fue un sector marginal del sistema educativo público, ubicada en la educación no formal, sin relación con el resto de las modalidades, y caracterizado por la falta de recursos y la escasa capacitación de sus docentes (Spinosa y Testa, 2009). A este panorama de la oferta de FpT propiamente educativa, se sumó que en los años noventa, el Estado comenzó a desarrollar políticas de empleo activas de carácter compensatorio, que incluyeron capacitación laboral paralela a la oferta de FpT dependiente de los sistemas educativos provinciales. La FpT asumió así un nuevo tipo de lógica social, orientada a los definidos como “excluidos” del mercado de empleo (los desempleados, los jóvenes sin calificación, las mujeres pobres), dependiente del Ministerio de Trabajo.

En los años los 2000, se produjo un nuevo viraje al incluir la FpT como una de las contraprestaciones de los programas activos de empleo públicos, basándola mayormente en FpT institucionalizada, dependiente de los centros de los sistemas educativos jurisdiccionales. En este marco, se produjo lo que hemos denominado “la ampliación de las fronteras de la formación para el trabajo” y un viraje conceptual que empezó a concebir la FpT como un derecho, aunque no institucionalizadamente (Jacinto, 2015). Desde esta perspectiva, intervenir sobre el mejoramiento de las oportunidades laborales de los jóvenes implicaba no sólo crecimiento económico inclusivo y políticas activas de formación y acercamiento al empleo decente, sino también a las propias políticas educativas.

Por un lado, “formar para el trabajo” fue reconocido como una de las finalidades de la educación secundaria en la ley nacional de educación (2006) y en la ley de ETP (2005), apuntado no solo a la FpT de carácter específico, sino a la educación secundaria como requisito mínimo de escolaridad. Por estos años, se produjo la recuperación de un rol central del Estado en el procesamiento de demandas por FpT (Jacinto, 2015). Así, se generó un fuerte reposicionamiento del Estado en las políticas de FpT, tanto desde el Ministerio de Educación (MdeE) como del MTEySS. En este marco, entre 2008 y 2014, pasaron por la FpT propuesta por el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMT), más de 87.000 jóvenes entre 18 y 24 años (Roberti, 2015). A ellos deben sumarse los matriculados en otros cursos de FpT sectorial financiada por el MTEySS en la cual los menores de 24 años en 2013 fueron 27% del total (Castillo *et al.*, 2014), y la FpT ofertada según el modelo del MTEySS, con 160.000 menores de 30 años (56% del total) (Millenaar *et al.*, 2016).

Asimismo, las lógicas de la FpT, si se tiene en cuenta la sede institucional, el organismo del que depende, el organismo que la financia, el marco regulatorio en el que se inserta, el público objetivo (en términos de nivel socioeconómico, edad y condición de actividad), los actores que participan (Estado, empresas, Organizaciones de la Sociedad Civil –OSCs–, sindicatos, cámaras empresariales) fueron reconfiguradas. Esta reconfiguración puede sintetizarse en lo más sustantivo en lo que sigue:

a. Cursos donde prevalece una lógica educativa:

Constituyen la oferta permanente con mayor nivel de institucionalización, dependiente de los MdeE. Fortalecida por las políticas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Fondo de Mejora dirigido a las instituciones formativas, en los 2000 se produjo el crecimiento de una oferta pública estructurada que incluyó tanto formación profesional inicial como continua, iniciando un proceso de actualización curricular y fortalecimiento institucional. El locus institucional son los Centros de Formación Profesional dependientes de las veinticuatro jurisdicciones. Su público proviene mayormente de una demanda social espontánea. Un 40% de ellos (según cifras de Diniece, 2009) habían sido establecidos en acuerdo con otras instituciones, son los llamados “centros conveniados”, entre ellos sindicatos, OSCs, municipios, Cáritas, etc. La particular alianza de cada centro introduce un factor de fuerte diferenciación de la oferta. De hecho, en investigaciones anteriores hemos detectado

variados formatos y relaciones con el mundo del trabajo de estos cursos, dependiendo esencialmente de con qué actor estaban articulados. Los cursos tienen desde 240 hs, se desarrollan por cuatrimestres y se articulan en itinerarios formativos.³⁰

b. Cursos donde prevalece una lógica laboral, que toman distintos formatos:

b.1. Lógica empresarial. Son los cursos desarrollados por las empresas para su propio personal o destinados a jóvenes entrantes. Financiada a través de crédito fiscal/acuerdos sectoriales de capacitación y/o fondos empresariales propios.

b.2. Lógica empleabilidad/social, como contraprestación de transferencias monetarias. Las sedes institucionales fueron Centros de Formación Profesional mayoritariamente públicos, y otras instituciones como escuelas técnicas. Dentro de estas prestaciones se incluyen los cursos destinados a los jóvenes del programa JMMT³¹. Los cursos de FP son ofrecidos por la Oficina de Empleo en el marco del esquema local de prestaciones, y deben cumplir con los criterios de calidad establecidos por el MTEySS (que los financia) en cuanto a su adecuación a las demandas socioproductivas del territorio y las necesidades formativas de los jóvenes, a través de cursos de FP hasta 200hs (Partenio, 2015).

b.3. Lógica sectorial, ejecutada principalmente por Centros de Formación sindicales, y en algunos casos por cámaras en el marco de acuerdos sectoriales; cursos destinados a trabajadores y futuros trabajadores, financiados por el MTEySS y desarrollados en centros de formación profesional conveniados con MdeE jurisdiccionales. En el caso de estos cursos hay una gran dispersión horaria, pueden ir de aproximadamente un mes a ocho meses.

c. Cursos que corresponden a una lógica privada de mercado: Desarrollados por centros de Formación Profesional privados, algunos de los cuales participaron de financiamientos públicos, en particular aquellos reconocidos por su calidad (por ejemplo,

30. Sin embargo, la ENAPROSS 2015 no permite distinguir entre ellos.

31. En este último caso, los jóvenes comenzaban su participación en el programa a través de un módulo de introducción al mundo laboral (que tuvo diferentes denominaciones) desarrollado por otros actores tales como OSCs, áreas de extensión de universidades, etc.

vinculados a empleadores de algunos sectores). Sin embargo, no se conoce su total dimensión en términos de cantidad de instituciones y estudiantes, ya que buena parte no cuenta con reconocimiento oficial. Es particularmente importante dimensionarla desde el lado del acceso de la población, ya que es significativa, como se verá.

En suma, se presenta una marcada heterogeneidad en el mundo de la capacitación/formación profesional. Cuando se analicen los datos empíricos se verá que, aunque la fuente no admite establecer el tipo de curso según toda esta diversidad, brinda algunas variables que permiten distinguir su carácter público o privado, si la persona es al mismo tiempo beneficiario de planes sociales, y la duración de los cursos (lo cual brinda algunas pistas sobre el carácter de la lógica en términos de educativa o laboral).

1.3. El lugar de la FpT en la inserción laboral de jóvenes. Un estado de la cuestión

La importancia de este tipo de formación técnica específica en las políticas activas de empleo para jóvenes, tanto como la de oferta de formación profesional inicial, ha sido ampliamente tratada en la bibliografía internacional en general, así como en América Latina. Especialmente en el marco de las políticas activas de empleo, la formación profesional ha ocupado un espacio predominante en países y regiones diversas. En la siguiente revisión pondremos el foco especialmente en las discusiones acerca de la ampliación del acceso a la FpT y sobre sus relaciones con la escolaridad, experiencia laboral y los perfiles socioeducativos de los jóvenes. Cabe de cualquier modo aclarar que numerosos antecedentes coinciden en que la FpT tiene posibilidad de incidir sobre la inserción laboral, pero esa incidencia está estrechamente vinculada con la generación de empleo en el contexto en que se produce la búsqueda de empleo.³²

Desde el lado de las políticas de empleo, existe un relativo consenso en muchos trabajos acerca de que los programas comenzados en los noventa (y en los ochenta en los países centrales) para afrontar el desempleo de los jóvenes de baja calificación adolecieron de enfoques limitados sobre la capacitación, considerada como una

32. Es sabido que la capacitación no crea empleo sino que puede producir lo que diferentes autores han llamado el “efecto fila”. Es decir, coloca en otro lugar en la fila de empleos disponibles a quienes acceden a ella, pero en el conjunto se enfrenta a factores estructurales y coyunturas económicas.

respuesta casi “mágica”, manifestando una gran simplificación de la cuestión. En un principio, los programas no brindaban más que una débil capacitación y, tal como sostuvo Trottier (2001), muchos empleadores y jóvenes los consideraban “programas parking”, mal adaptados a la situación y expectativas de los jóvenes. Como también recuerda Trottier, ya en 1996 un reporte de la OCDE advertía que estos programas podían tener resultados positivos particularmente cuando tenían una aproximación integrada de ayuda a la inserción. Pero había acuerdo en que solo constituían uno de los medios para apoyar a los jóvenes vulnerables con mayores problemas de empleo, paralelos a otros medios vinculados a las políticas de educación, empleo y sociales.

Desde la mirada académica, estos programas estuvieron desde el comienzo bajo la sospecha de ser paliativos a condiciones estructurales complejas. E incluso dudaban que los propios jóvenes se vieran proyectados en las trayectorias que les proponían (Aucouturier, 2001, citada por Trottier). De ese diagnóstico de hace unos quince años, los enfoques se fueron complejizando tanto en las concepciones acerca de la formación, como el abordaje de las acciones de orientación destinadas a los jóvenes, como respecto a las institucionalidades que intervienen. Se tendió a crear servicios locales que actúan como núcleos de articulación de la orientación y de las prestaciones, tales como las llamadas Misiones locales en Francia (DARES, 2017). En el caso argentino, este rol lo empezaron a jugar las oficinas municipales de empleo promovidas por el MTEySS, aunque hay actualmente señales de fragilización institucional.

Ahora bien, las lógicas señaladas en el punto anterior tienen acercamientos muy distintos al mundo laboral. Aquellas intra-empresa evidentemente responden a los requerimientos internos, y según algunos estudios, están fuertemente concentradas en los empleados de mayor calificación formal (Soto, 2007). La lógica sectorial se basa en el diálogo tripartito y, en ese marco, se ha visto muy promovida en los años recientes, vinculada incluso a proyectos productivos y/u obras públicas concretas. Por otra parte, las lógicas educativas y de empleabilidad tuvieron más énfasis en la formación específica que condujera a un oficio y/o a un perfeccionamiento (en muchos casos de personas que trabajan por su cuenta o en pequeños emprendimientos informales), que en crear puentes con el mercado de trabajo de calidad y en establecer alianzas con actores del mundo laboral. Todo ello sumado a que quienes asisten a los cursos ubicados en esas dos últimas lógicas viven en territorios precarios y segmentados, con escasez de recursos, poco acceso a

servicios públicos de buena calidad, etc. y configuran trayectorias atravesadas por múltiples desigualdades. Sin embargo, mientras que la oferta guiada por la lógica educativa se estructura en trayectos, proponiendo cursos encadenados que suelen cubrir un año o dos, la lógica de empleabilidad se caracteriza por cursos más cortos y puntuales. Además, la FpT tuvo y parece seguir teniendo escaso peso dentro de las estrategias de gestión de personal de las empresas frente a los títulos académicos. Los diplomas educativos formales fueron y continúan siendo las vías educativas reconocidas para transitar el camino de acceso a más y mejores empleos e ingresos (según han mostrado diferentes estudios, por ejemplo, Perez, 2011).

¿Cuál ha sido la evidencia empírica existente respecto a la posible incidencia de la FpT correspondiente a cada lógica sobre la inserción laboral? Tempranamente, Gallart (1998) sostenía que, a igualdad de los otros factores, la mayor o menor formación de un trabajador tiene mucho que ver con sus posibilidades de lograr insertarse laboralmente y de obtener un puesto de mejor calidad, tanto en cuanto a las condiciones como a los ingresos.

Algunos estudios recientes han mostrado la importancia de la vinculación entre el nivel educativo de base y la FpT como instancia post-escolar. Un estudio reciente del CEREQ en Francia, concluye que tanto para jóvenes como para adultos que ya tenían un diploma inicial de educación obligatoria y pasaron por un curso de formación de varios meses, seguido por un periodo de pasantía, y acceden a un nuevo certificado (cualesquiera que sean los procedimientos para la obtención y cualquiera que sea el nivel), mejoran significativamente las posibilidades de acceso al empleo en general e incluso a un contrato por tiempo indeterminado. Por ello, el trabajo insiste sobre el rol fundamental del acompañamiento y el proceso de orientación durante la trayectoria formativa (Mora, 2014).

Bertranou y Casanova (2015) revisan bibliografía internacional sobre el tema, concluyendo que un conjunto de estudios muestra que nuevas cualificaciones (independientemente de si producen o no un nivel educativo más alto que el obtenido previamente) y la educación secundaria o universitaria entre los trabajadores adultos, mejoran la probabilidad de dejar el desempleo o la inactividad, de estar empleados en trabajos con mayor estabilidad o, incluso, de transitar de un puesto de menor calidad a otro de mayor calidad. Por lo tanto, afirman que las desigualdades en el mercado laboral producidas por los bajos niveles educativos alcanzados durante la juventud pueden reducirse con inversión adicional en educación durante la adultez.

En un estudio comparativo reciente (Tripney y Hombrados, 2013) se revisan evaluaciones de varios programas de formación para el empleo de jóvenes en América Latina, llegando a la conclusión de que la participación en FpT mejora la situación en el mercado de trabajo de los jóvenes en promedio, en comparación con los jóvenes que no participan, con evidencias más fuertes para el empleo formal y los ingresos mensuales.

Ahora bien, varios autores ponen en duda que se tenga suficiente evidencia de evaluaciones y estudios que muestren los efectos de la formación específica para el empleo como variable aislada (incluyendo Tripney y Hombrados, 2013, Jacinto y Millenaar, 2010, entre muchos otros). Evidentemente, como se ha mencionado, las variables contextuales en términos de ciclos económicos resultan claves. Por ello, algunos trabajos han comenzado a indagar la vinculación entre la FpT y otras variables educativas y sociales.

Así, por ejemplo, González, Ripani y Rosas-Shady (2012) señalan que el efecto de la FpT en sí no puede desvincularse del perfil formativo y socioeconómico de las personas. De hecho, los resultados de la capacitación de los programas latinoamericanos que comparan son heterogéneos entre los participantes según su nivel educativo, la edad y la experiencia laboral. Yendo en la misma línea, otros estudios muestran que la capacitación técnica en sí (sobre todo si se desarrolla en aulas de clase) no necesariamente tiene efectos positivos sobre la inserción laboral. Por ejemplo, Ibararán y Rosas-Shady (2009) aislaron el efecto de la capacitación técnica en aula en su evaluación del programa Procajoven de Panamá. Compararon el impacto de una modalidad que ofrece capacitación en aula en habilidades técnicas y blandas y entrenamiento en firma, con el de una modalidad que no ofrece capacitación técnica y se limita a brindar capacitación en habilidades blandas y una pasantía de mayor duración. Encontraron que esta última modalidad es la que tiene mayores efectos sobre el empleo. En un trabajo más reciente, Martínez (2011) comprobó que en el Programa Juventud y Empleo de República Dominicana, los jóvenes que pasaron por un módulo de capacitación en habilidades blandas y técnicas y una pasantía, tienen resultados iguales o inferiores a los de aquellos que sólo recibieron capacitación en habilidades blandas y desarrollaron la pasantía. Estos resultados para los programas de Panamá y República Dominicana los llevan a preguntarse si lo que se pone en duda es la capacitación técnica en aula. De cualquier modo, como se ha visto, deberían conocerse las características específicas de

esa capacitación y el enfoque del conjunto de estos programas, para interpretar el alcance de esas evidencias.

Al respecto, Jacinto y Millennar (2010) muestran en un estudio de seguimientos de trayectorias de 106 jóvenes que asistieron a distinto tipo de dispositivos de formación, que el perfil típico de quienes acceden a cada dispositivo varía tanto en términos educativos como sociales. Los empleos, un año después de la formación, estaban relacionados con el tipo de dispositivo por el que pasaron. Los dos grupos que mostraban mejores empleos eran: a) los que habían realizado pasantías en empresas, y estaban insertos en el sector productivo; y b) los que habían realizado una capacitación con un fuerte componente de formación en competencias sociales para el trabajo y la institución había intermediado con empresas del sector servicios, para que los jóvenes obtuvieran un primer empleo formal.

Existen pocos antecedentes bibliográficos en Argentina que hayan estudiado a nivel cuantitativo el alcance y las características de quienes acceden a la formación para el trabajo, dado que solo en dos ocasiones previas se contó con datos estadísticos al respecto. El trabajo del Ministerio de Educación, de 1998, mostró por aquellos años que el acceso a la educación no formal se registraba especialmente en el grupo de jóvenes de 20-29 años y, en segundo lugar, entre los de 15-19 años. Estaban sobrerrepresentados entre los que asisten y/o asistieron a la educación no formal aquellos con estudios superiores, y estaban subrepresentados los que tenían como máximo nivel educativo los estudios primarios. Los autores utilizan el concepto de “principio de avance acumulativo” para señalar que “los que más educación tienen, más educación demandan o ‘consumen’”. A pesar de que en sus análisis abarcan la población de 5 a 60 años (lo cual no permite distinguir a los jóvenes con relación a asistencia escolar), es un dato relevante para el foco de este artículo señalar que alrededor del 50% de los relevados, que asistían o habían asistido a cursos de educación no formal, tanto hombres como mujeres, lo habían hecho por razones de índole laboral, sea acceder a un empleo o mejorar sus posibilidades de desarrollo de su carrera laboral. En aquel estudio también se había detectado que la mayoría de la población que asistía o había asistido a este tipo de cursos, lo hacía en cursos pagos privados (60%).

Con datos de la Encuesta de Desarrollo Social de 1997, Riquelme y Herger (2001) señalaban que el 21,3% de la población económicamente activa (PEA) urbana realizaba o había realizado cursos de formación y capacitación. Además, sostenían que habían

predominado cursos de formación fragmentaria, pragmática, para el corto plazo ya que la PEA urbana realizaba mayoritariamente cursos de formación y capacitación de corta duración (de hasta cuatro meses), siendo sólo un quinto los que realizaban cursos de hasta un año de duración, y porcentajes menores al 10% eligían cursos de más de un año o dos. Debido a la predominancia de cursos cortos sostenían que se trataba de un “mercado de ilusiones a corto plazo”. Discutiremos más adelante este concepto a la luz de los datos obtenidos en este artículo. La razón predominante por la que las personas no realizaban cursos de formación y capacitación laboral era porque los desconocían (63,9%), siendo la situación aún mayor entre los desocupados (Riquelme y Herger, 2001).

El desconocimiento de las posibilidades de formación es un tema que ha sido apuntado en otros contextos y que lleva a la reflexión sobre lo que sucede en Argentina. Así, De Lescure (2011) sostiene que en Francia (país con alto nivel de institucionalización de la FpT continua) los límites al crecimiento del acceso a la formación se vinculan a la ausencia de una demanda popular. Y encuentra que una de las razones por las que los de mayor educación acceden más a la formación continua, es porque tienen capacidad de expresar más sus demandas y necesidades.

Una serie de estudios recientes del MTEySS permite introducirse en la temática de la relación o potenciamientos entre educación formal, formación profesional y experiencia laboral. Usando como fuente la ENAPROSS de 2011³³, Mazorra *et al.* (2011) identificaron en la población juvenil de 18 a 24 años que la gran mayoría no había realizado cursos de formación (81%), ni tenía experiencia laboral formal (75%); y que el 42% no había completado el nivel secundario, y la desocupación o el empleo informal alcanzan al 43% de este colectivo. Esta situación mostraba un fuerte correlato con el nivel socioeconómico, sobre todo en lo que respecta a terminación de secundaria, como es sabido. Aunque la falta de capacitación laboral se observaba más pareja entre los jóvenes de todos los niveles económicos, la diferencia entre los que están en el primer quintil de ingresos con relación a quienes forman parte de los hogares del quinto quintil es de catorce puntos porcentuales (88% vs. 74%, respectivamente).

Según la evaluación de impacto de la FpT sectorial desarrollada por Castillo, Ohaco y Schleser (2014), los hombres de hasta 24 años

33. Cabe aclarar que la ENAPROSS 2011 relevó hogares localizados en aglomerados urbanos de cinco mil y más habitantes de CABA y de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Tucumán y Santa Fe.

que poseen estudios primarios completos o nivel secundario incompleto, que no cuentan con experiencia formal ni han participado de cursos de FpT sectorial, tienen una probabilidad de inserción laboral del 17%. Mientras que si este grupo poblacional finaliza el nivel secundario, accede a una experiencia formal y participa de la FpT Sectorial, su tasa de inserción alcanzaría al 45%. Una situación similar se verifica con las mujeres jóvenes, aunque la probabilidad de inserción alcanzada sea muy inferior. En efecto, las trabajadoras con secundario incompleto, sin experiencia formal y sin curso sectorial, presentan una tasa de inserción de solo el 8%. Pero si en cambio ellas completan el secundario, desarrollan una experiencia laboral formal y realizan un curso de FP, sus probabilidades crecerían hasta el 28%. Estos datos son consistentes con los hallazgos de un estudio reciente que muestra que la participación de los jóvenes en un programa de formación profesional con práctica laboral apoyado por el MTEySS facilita la entrada a ocupaciones posteriores ligadas al sector formal. En cambio, cuando solo participan en programas de formación laboral sin práctica profesional en empresa, no se muestran cambios significativos en su trayectoria laboral inmediata (Lépore y Álvarez, 2016).

En el citado estudio de trayectorias, Jacinto y Millennar (2010) conceptualizan el “potenciamiento” del título de nivel secundario a partir del pasaje por dispositivos de formación profesional. Así, los datos tienden a mostrar que el dispositivo permite potenciar el título de nivel secundario de los jóvenes que provienen de hogares de capitales educativos bajos. Ese efecto potenciador adquiere características singulares según el tipo de secundario (general o técnico) y según ocurra en los comienzos de la trayectoria o en tramos posteriores. Las autoras señalan que estos resultados podían entenderse en un marco de reactivación del mercado laboral. De este modo, el peso del dispositivo logra ubicar a los jóvenes provenientes de hogares de bajos capitales educativos que terminaron el secundario, en otro lugar en la “fila” de empleos disponibles. Esta incidencia tendrá sus límites en las demandas de la estructura productiva y en la calidad de los empleos disponibles.

En suma, la evidencia disponible tiende a mostrar la incidencia positiva de la FdeT sobre la inserción laboral, especialmente cuando se relaciona con otras variables, como terminación de la secundaria y experiencia laboral. Y dejan vislumbrar dos posibles grupos:

- a) aquellos con secundaria completa que acceden a cursos de formación como una suerte de complemento a su educación formal, en búsqueda de mayores y mejores oportunidades laborales; y

b) aquellos con secundaria incompleta que acceden a la formación como una alternativa concreta de adquirir herramientas para el trabajo.

Estos antecedentes nos llevan a proponer como hipótesis de trabajo en este artículo:

1. La FpT constituye una de las vías de formación en los procesos de inserción laboral de una proporción considerable de jóvenes, teniendo en cuenta la ampliación de la oferta que reflejan las políticas públicas recientes.
2. La FpT muestra señales de constituirse en una alternativa de educación post-escolar, no suficientemente reconocida. Para quienes terminan el secundario, brinda formación complementaria orientada al acceso a mejores empleos que los que habilita el título de nivel secundario. Para los que no terminaron el secundario, constituye una vía de aprendizaje y certificación a la que acceden mayormente a través de programas públicos.
3. La FpT presenta efectos tanto a la condición de actividad de los jóvenes como en sus condiciones de inserción laboral, y se potencia al combinarse con la terminación de la escolaridad secundaria y la experiencia laboral.

2. Fuentes de datos y metodología

El análisis se basa en el procesamiento de datos secundarios cuantitativos, teniendo como principal fuente la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social II (ENAPROSS II). La encuesta fue llevada a cabo por el MTEySS en 2015, y está orientada a la evaluación de la situación socioeconómica y de protección social de los hogares localizados en aglomerados urbanos de 5.000 y más habitantes, considerando las jurisdicciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires, y las provincias de Chaco, Catamarca, Corrientes, Jujuy y Río Negro.

Con respecto a la estrategia de análisis, en primer lugar, se comparan indicadores de inserción laboral de los jóvenes que han accedido a cursos respecto de los que no lo han hecho a partir de la misma ENAPROSS II.

Cabe aclarar que el eje del artículo está en la población entre 19 y 24 años, grupo que en los últimos años ha sido objeto de políticas públicas en torno a la educación, la formación para el trabajo y la inserción laboral. No obstante, se trabajará también comparativamente con otros dos grupos de jóvenes: 25-29 años y 30-34 años, ya adultos jóvenes, con el fin de observar particularidades del grupo

etario centro en lo que refiere al entrecruzamiento de la formación profesional, la escolaridad secundaria y la inserción laboral. Por ello mismo, en algunos gráficos se opta por unificar los tramos etarios 25-29 y 30-34 años en uno solo (25-34 años), con el fin de facilitar la lectura y observar el contraste con el grupo eje.

El universo, pues, queda conformado por jóvenes de entre 19 y 34 años que son parte de la población económicamente activa (ocupados y desocupados) o bien han tenido alguna experiencia laboral, dado que en la pregunta sobre la realización de FpT en la ENAPROSS II se excluye a los inactivos que nunca han trabajado. Un total de 3.762.618 casos.

En segundo lugar, se analiza el acceso a los cursos de formación para el trabajo según grupos de edad y máximo nivel educativo alcanzado, a fin de observar las diferencias entre los grupos respecto la duración, temática y gratuidad del curso. Esto permite adentrarse tanto en la cuestión de la ampliación del acceso como en el tipo de curso al que se ha podido acceder. Cabe aclarar que la pregunta sobre los cursos de formación para el trabajo de la ENAPROSS II es si realizó o realiza algún curso en los últimos tres años para mejorar sus habilidades técnicas y/o conocimientos para el trabajo. Esta formulación tiene la importancia de que los encuestados mismos señalan “los cursos que tomaron para el trabajo”, pero al mismo tiempo, incluye un amplio espectro, desde idiomas hasta cursos técnicos.

En tercer lugar, se utilizan las técnicas de regresión logística binomial y multinomial, con el objeto de analizar el efecto, fundamentalmente, del nivel educativo alcanzado, la experiencia laboral y la realización de un curso de capacitación laboral sobre la inserción laboral de los jóvenes así como de sus condiciones (formal/informal). La elección de los factores a incluir en el modelo tiene por fin tanto el control como el observar la relación entre los mismos, así como de ver sus efectos sobre la inserción laboral de los jóvenes y sobre sus condiciones de inserción laboral. Es por ello que se recuperan los aportes de otras investigaciones que, si bien con otras fuentes, han incursionado al respecto. En este sentido, como ya se ha señalado, el trabajo de Lépore y Álvarez (2016) demuestra que participar en un programa de empleo juvenil así como de una práctica calificante aumenta la probabilidad de inserción laboral formal del joven. En nuestro caso, pues, retomamos esta idea combinatoria entre experiencia laboral y formación para el trabajo, y la traducimos en observar el efecto de contar con una experiencia laboral previa, una experiencia laboral en un empleo

de calidad, así como de haber realizado un curso de formación tanto sobre la inserción ocupacional de los jóvenes como para el acceso a trabajos de calidad. A ello le agregamos también el efecto regional, pues nos interesa ver las diferencias por regiones incluidas en la ENAPROS II. Asimismo, tal como realizaron Castillo, Ohaco y Schleser (2014) en el trabajo ya citado, estudiamos el efecto de realizar o no el curso, pero en nuestro caso lo combinamos con las “lógicas” mencionadas en la sección 1.2. Así, no sólo se trata de ver el efecto de haber realizado el curso, sino también si es alguna lógica en particular la que estaría incidiendo en la inserción laboral de estos jóvenes en empleos de calidad. Para ello, el *proxi* con el que contamos es la “duración de los cursos”, asumiendo que la “lógica laboral” la integran los cursos de menor duración (hasta un año), mientras que la “lógica educativa” quedaría representada en los cursos de mayor duración.³⁴

Además, se incluyen los factores “experiencia laboral previa de varios años” y “experiencia laboral formal previa de varios años” con el objetivo de observar su efecto sobre la inserción laboral.³⁵ Nos hubiese interesado realizar cortes de menor rango (en particular, desagregando la categoría uno a cinco años de experiencia laboral), pero la ENAPROSS relevó los que presentan aquí.³⁶

En consecuencia, se construyen los siguientes modelos de regresión:

1) Regresión logística multinomial: Condición de actividad (desocupado e inactivo vs. ocupado)

Universo: jóvenes con alguna experiencia laboral.

Factores a incluir: Región (CABA y Bs As / Resto); Máximo nivel educativo alcanzado; Asistencia escolar; Cursos (si realizó/no realizó); Experiencia laboral formal; Experiencia laboral previa varios años (más de seis años).

34. No incluimos la variable *Quintiles de ingreso de los hogares* de estos jóvenes porque presenta una porción importante de “sin datos”.

35. Pero también como *proxi* a “liberar” al efecto curso de su carácter de “perfeccionamiento” cuando ya se cuenta con experiencia laboral hace tiempo. Como hemos mencionado al referirnos al lugar del curso como “formación continua”, la realización de cursos de formación laboral puede aportar a mejorar la situación de aquellos que ya están inmersos en el mercado, incluso en condiciones formales (Castillo, Ohaco y Schleser, 2014).

36. No obstante, consideramos que los cortes son pertinentes, ya que un 22% de estos jóvenes de 19-24 años tienen seis años y más de experiencia laboral.

2) Regresión logística binomial: Formalidad vs. Informalidad (en base a aporte jubilatorio)

Universo: jóvenes asalariados

Factores a incluir: Región (CABA y Bs As / Resto); Máximo nivel educativo alcanzado; Asistencia escolar; Experiencia laboral formal previa varios años (más de seis años); Experiencia laboral; Duración del Curso (No hizo/Hizo uno de menos de un año/ Hizo uno de un año y más).

3. Características laborales de los jóvenes

Si bien la relación entre inserción laboral y realización de FpT se analizará en profundidad en el apartado 5, a continuación comparamos la situación laboral entre aquellos que hicieron (o bien realizan) un curso de FpT frente a quienes no lo han hecho, teniendo en cuenta diferencias según sexo, tramo etario y máximo nivel educativo alcanzado (Tabla 1). Vale recordar que el universo lo integran jóvenes que son parte de la PEA o bien han tenido alguna experiencia laboral.

En primer lugar, cabe señalar las diferencias más contundentes entre ambos grupos, teniendo en cuenta los grupos de edad. Así, los que hicieron cursos tienen mayor tendencia a:

- estar ocupados en todos los grupos de edad;
- tener menores proporciones de desocupados, salvo entre el grupo de los más jóvenes, donde es similar;
- contar con mayor propensión a haber tenido experiencias laborales formales.

Yendo al análisis más detallado, cabe señalar que son los más jovencitos (19-24 años) los que presentan menores proporciones de ocupados, tanto en el grupo de jóvenes que hicieron cursos de FpT como entre quienes que no han cursado. No obstante, en este último grupo la proporción de ocupados es un poco menor, fruto del peso levemente superior de los que se encuentran inactivos (75% ocupados entre quienes cursaron FpT vs. 73% ocupados entre quienes no cursaron). Asimismo, señalar que en los dos grupos las mujeres más jovencitas son las que presentan mayor proporción de desocupadas, sobre todo entre aquellas que no alcanzaron a completar el nivel secundario. Y es entre las que han realizado/realizan un curso donde el porcentaje de desocupadas es aún mayor, mientras que entre aquellas que no han cursado la baja proporción de ocupadas se explica más bien por la inactividad.

Si bien nuestra intención es poner el foco en el grupo más joven, vale señalar una presencia importante de mujeres inactivas en los otros dos tramos etarios más grandes, fundamentalmente entre las que no alcanzaron a completar la secundaria y no han realizado FpT. Probablemente ello se encuentre asociado a cuestiones relacionadas con la conformación familiar y la distribución de tareas/responsabilidades en el hogar.

Asimismo, los niveles de asalariados en las tres cohortes son importantes (por arriba del 75%), pero particularmente más alto entre aquellos que no han realizado cursos de FpT y pertenecen al grupo más joven (87% en 19-24 años vs. 81% de los otros dos tramos etarios que no hicieron curso). Si a ello le sumamos que este grupo es el que presenta la mayor proporción de trabajadores sin experiencia laboral formal (sin aportes jubilatorios), probablemente una buena parte de esos asalariados de los más jóvenes debe encontrarse en condiciones de informalidad laboral.³⁷ Y ello se pronuncia para aquellos que no lograron completar el secundario, y con mayor peso en el caso de las mujeres sin secundaria completo.

Para finalizar, si bien con menor peso, este último patrón señalado se mantiene en los otros dos grupos de edad, siendo los hombres del grupo 30-34 años que han realizado cursos de FpT y completado el secundario los que presentan mayor proporción de jóvenes con experiencia en el mercado formal (casi un 92%).

Además de lo señalado, en el caso del grupo de los más jóvenes, que han sido en los últimos años población objetivo de políticas sociales, cabe señalar algunas características en lo que refiere a becas, pasantías y ayudas sociales por parte del Estado:

- Un 8% de los hombres y un 11% de las mujeres de 19-24 años recibe ayuda económica del Estado (plan social no para alimentos)
- El 5% de los jóvenes asalariados de 19-24 años están inmersos en pasantía/beca o plan de empleo.

Por último, mencionar sobre la situación escolar de estos jóvenes, que en el grupo de 19-24 años más de un 35% se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo formal, y entre ellos un 58% lo hace a un nivel universitario, y un 17% se encuentra cursando un nivel superior no universitario. Asimismo, son ellas las que presentan una mayor asistencia a un establecimiento educativo (41% mujeres vs. 30% de los hombres jóvenes).

37. El 57% de los jóvenes asalariados de 19 a 24 años que no han realizado FpT se encuentra en un empleo informal.

Tabla 1. Características laborales de los jóvenes según realización de FpT por grupos de edad, sexo y máximo nivel educativo alcanzado (%). Total de áreas urbanas relevadas, 2015.

Realiza/realizó curso FpT	19-24						25-29						30-34					
	H			M			H			M			H			M		
	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total
Ocupado	79,4	84,8	55,8	67,5	75,0	97,5	91,1	83,6	86,1	88,8	83,8	91,5	66,5	86,1	86,5			
Desocupado	16,7	8,0	25,4	13,2	12,4	2,2	2,5	9,1	5,6	4,3	15,7	2,9	14,9	3,2	4,6			
Inactivo	3,9	7,2	18,8	19,3	12,6	0,2	6,4	7,3	8,3	6,9	0,4	5,6	18,5	10,7	8,9			
% Asalariados sobre Ocupados	79,9	74,6	68,8	91,1	80,6	77,9	86,0	90,7	86,8	85,9	78,4	72,9	63,5	80,4	76,7			
% Sin experiencia laboral formal	61,6	41,8	75,2	45,0	48,1	16,6	9,3	50,2	24,4	19,1	13,2	8,5	63,2	12,2	14,3			
No realizó curso FpT	19-24						25-29						30-34					
	H			M			H			M			H			M		
	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total	SI	SC	Total
Ocupado	84,5	78,8	52,0	69,8	72,7	89,7	86,2	46,7	71,5	76,0	86,1	94,3	49,3	65,4	74,9			
Desocupado	10,1	11,7	16,4	12,2	12,3	6,9	9,3	14,0	9,4	9,6	9,6	3,8	14,6	11,1	9,4			
Inactivo	5,4	9,5	31,6	18,0	15,0	3,3	4,6	39,3	19,1	14,4	4,3	1,9	36,1	23,5	15,7			
% Asalariados sobre Ocupados	87,5	87,3	87,3	87,0	87,3	81,6	77,4	80,7	85,2	81,0	75,5	80,0	78,3	88,0	80,9			
% Sin experiencia laboral formal	66,3	48,6	70,3	51,8	58,9	42,5	23,6	67,8	30,6	37,5	31,6	19,0	58,7	25,7	31,1			

Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

Nota: % *Sin experiencia laboral formal* se calcula sobre la población de 15 años y más que alguna vez trabajó.

SI: Secundaria Incompleta o menos; SC: Secundaria completa y más.

4. Acceso a los cursos: ¿hacia un lugar de la FpT en la educación post-secundaria?

4.1. Ampliación acotada del acceso a FpT

Lo primero que es preciso señalar es que la asistencia a cursos de formación para el trabajo es acotada todavía en Argentina. Según datos de las jurisdicciones cubiertas por la ENAPROSS 2015, alrededor de 26% de los jóvenes entre 19 y 34 años accedieron a cursos de FpT en el periodo consignado. Entre quienes tienen de 19 a 29 años ese porcentaje fue de 24%,³⁸ (siendo este porcentaje algo mayor –30%– en el grupo de 30 a 34 años). Este acceso no tiene diferencias significativas por sexo: apenas un par de puntos superior en las mujeres.

Uno de los objetivos propuestos es preguntarse por las relaciones entre asistencia a los cursos y la participación en algún tipo de programa de empleo. Al respecto, dos datos revelan que esta relación no aparece evidente en la encuesta analizada. Por una parte, del total de jóvenes que reciben algún tipo de transferencia monetaria y/o becas o realiza pasantías (10%), solo el 21% realiza o ha realizado cursos de FpT en los últimos tres años. Esto refleja que los jóvenes acceden más a los cursos a través de otros circuitos, y no como contraprestación de programas públicos.

Por otra parte, de la ENAPROSS II también se desprende que el 51% de los cursos a los que accedieron o acceden los jóvenes son gratuitos, pero participar de un programa de empleo o educativo explica solo 18% de ese porcentaje. El resto accede a otro tipo de oferta pública.

En suma, la hipótesis sobre que la FpT constituiría una de las vías de formación presente en las trayectorias educativas de una proporción considerable de los jóvenes señala un fenómeno relevante pero incipiente si se tiene en cuenta que:

- El 26% de los encuestados jóvenes de 19 a 34 años declara estar cursando FpT o haberlo hecho en el periodo considerado; siendo entre los menores de 30 años, el 24%.
- Concentrándonos específicamente en el grupo hasta 24 años:
 - De cien jóvenes de hasta 24 años que realizan o han realizado cursos en los últimos tres años, el 56% lo ha hecho a cursos gratuitos. Ello evidencia que el acceso se realiza en una buena

38. En la ENAPROSS 2011 –la cual releva otras jurisdicciones–, según datos de Mazorra *et al.* (2013), solo un 19% del grupo de 18 a 24 años había accedido a cursos de FP.

parte en cursos pagos, y en el ámbito de instituciones con fines de lucro.

- De cada diez jóvenes que realizan o realizaron cursos gratuitos, tres lo hicieron dentro de una oferta de tipo educativa (teniendo en cuenta la duración del curso).

En síntesis, convendría plantear que se ha producido un proceso de ampliación acotada de las oportunidades de acceder a FpT específica, particularmente en la población hasta 24 años. Y que la oferta pública está lejos de ocupar un lugar predominante en el acceso a los cursos.

4.2. ¿Una incipiente instalación de la FpT en la educación post-secundaria?

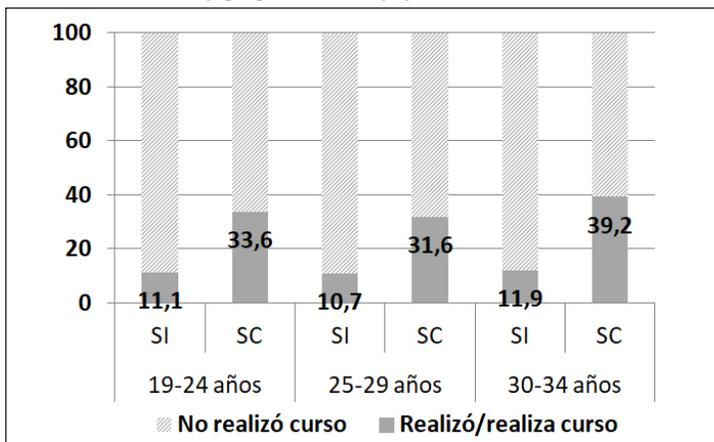
La realización de cursos muestra una fuerte asociación con el nivel educativo. En los tres tramos etarios de jóvenes (19-24, 25-29 y 30-34 años) los que cuentan con el nivel secundario más que triplican a los que no lograron terminar el secundario respecto al acceso a cursos (Gráfico 1). Esto pone de manifiesto el principio de avance acumulativo propuesto por otros autores en trabajos anteriores: quienes más asistieron a la educación formal, son también quienes más hacen cursos. Más aun teniendo en cuenta que dentro del conjunto de los jóvenes mayores de 25 años, al desagregar del grupo de secundaria completa y más a aquellos que terminaron el nivel superior, la realización de cursos es claramente más alta a mayor nivel educativo, ya que alcanza casi el 50% de quienes tienen entre 25-29 años y el 57% del grupo de 30 a 34 años con superior completo.

Estos datos son paradójicos. Por un lado, reflejan el acceso inequitativo a los cursos, tal como habían planteado Mazorra et al. (2013) y estudios anteriores.³⁹ Pero, por otro lado, poniendo el foco en los jóvenes con secundaria completa y en la hipótesis de la FpT específica como post-secundaria, es muy significativo en términos de trayectorias educativas. En un país donde la vía académica es la privilegiada, y donde no se discute o promueve en modo alguno (en las escuelas, en las familias, en los medios de comunicación social, en las políticas) que la FpT sea un complemento al título de nivel secundario, un grupo de jóvenes demanda esa formación, ya se verá privilegiadamente en qué temáticas. En particular, no es un dato menor el hecho de que uno de cada cuatro egresados secun-

39. De hecho, estas inequidades no solo se verifican en nuestro contexto, por ejemplo, Lescure (2011) también las señala para el acceso a la formación continua en Francia.

darios entre 19 y 24 años ha accedido a un curso con la intención de ampliar o mejorar sus posibilidades de inserción de FpT con un alto grado de invisibilidad social.

Gráfico 1. Acceso a curso de formación para el trabajo según máximo nivel educativo alcanzado y grupos de edad (%). Total de áreas relevadas, 2015.

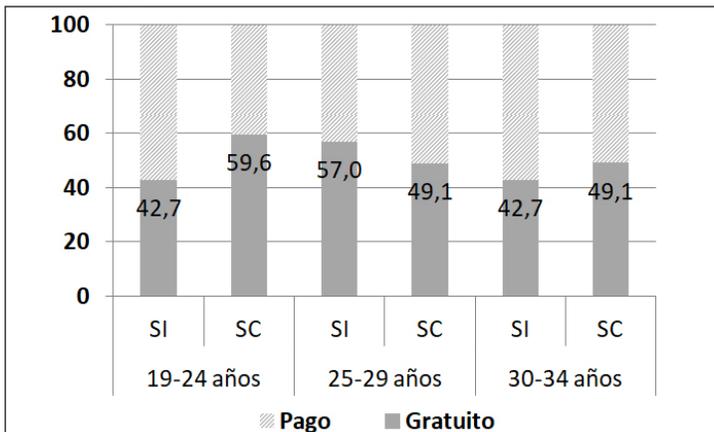


Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

SI: Secundaria Incompleta o menos; SC: Secundaria Completa y más.

El panorama comienza a tomar nuevos matices cuando se indaga específicamente la asistencia a cursos gratuitos, cuya oferta las políticas educativas y las activas de empleo han ampliado en la última década, como se ha visto.

Gráfico 2. Acceso a cursos por gratuidad según máximo nivel educativo alcanzado y grupos de edad (%). Total de áreas relevadas, 2015.



Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

SI: Secundaria Incompleta o menos; SC: Secundaria Completa y más.

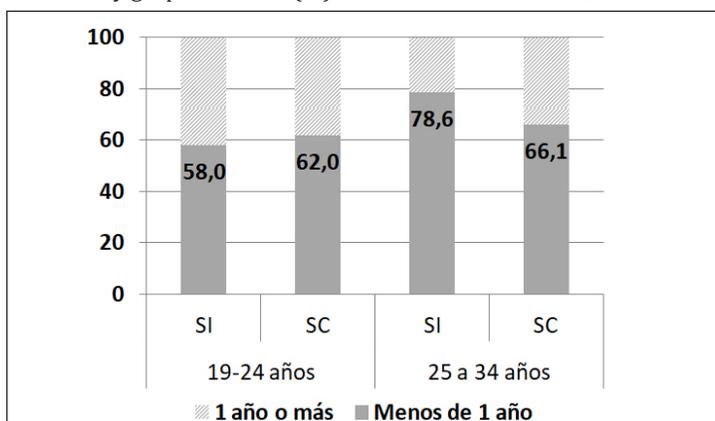
En primer lugar, cabe señalar que en el grupo de 19 a 24 años prevalecen los cursos gratuitos, en tanto en los otros grupos los gratuitos son levemente inferiores a los pagos. En segundo lugar, como se observa en el Gráfico 2, son quienes tienen secundario completo los que más tienden a hacer estos cursos, en particular en el grupo 19 a 24 años. Ello refleja que las desigualdades de acceso ya señaladas persisten aún en el acceso a cursos gratuitos.

4.3. ¿Qué tipo de cursos de FpT realizan los jóvenes? Duración y especialidades

Otro dato interesante emerge con el análisis de la duración de los cursos. En primer lugar, es preciso señalar que la FdeT predominante en todos los grupos es la de corta duración, menos de un año (superior al 60% en los tres tramos etarios), la cual correspondería a la ofrecida más bien una lógica laboral, vinculada a los cursos puntuales a los que se ha hecho referencia en la primera parte. Dentro de estos cursos cortos, el 75% son gratuitos.

Ahora bien, a partir del Gráfico 3, cuando se examina la duración por nivel educativo y tramo etario, contrastando la FpT de lógica educativa de más de un año, con el resto de los cursos, se observa un comportamiento particular del grupo de los jóvenes menores⁴⁰.

Gráfico 3. Acceso a cursos según duración por máximo nivel educativo alcanzado y grupos de edad (%). Total de áreas relevadas, 2015.



Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

SI: Secundaria Incompleta o menos; SC: Secundaria Completa y más.

40. En el Gráfico 3 se pretende contrastar el grupo de menor edad con los mayores. Ver sección Metodología.

Como se visualiza en el Gráfico 3, mientras que los grupos mayores de 25 años muestran una clara tendencia a realizar cursos de menos de un año, en el grupo de 19 a 24 años la preferencia disminuye. Es particularmente interesante el comportamiento del grupo con secundaria incompleta de menor edad: es el único grupo donde aparece la FpT como una opción larga de más de un año (más de 40%, que baja notablemente en el otro grupo de edad). Este dato refuerza la hipótesis de que este grupo está accediendo a FpT con una lógica educativa, apuntando a que los ubique en mejor lugar en la fila de empleos disponibles que el resto de los que no terminaron el secundario. Al mismo tiempo, si se enfoca la mirada sobre quienes ya terminaron el secundario, se evidencia que tienden más a hacer cursos cortos, pero aunque, en menor medida, también se embarcan en cursos de más de un año. Estos resultados deben ponerse en diálogo con investigaciones cualitativas que muestran la fuerte incidencia subjetiva de este tipo de formación, tanto para quienes no terminaron el secundario como para quienes sí lo hicieron y habitan en contextos de pobreza. Al mismo tiempo, cabe resaltar que en estos casos de permanencia de más de un año en la formación, se ha observado no sólo la incidencia del aspecto técnico de la formación sino también del desarrollo de competencias sociales y personales a partir de fuertes estrategias de acompañamiento institucional. Varios estudios cualitativos efectuados previamente en nuestro equipo PREJET reflejan resultados similares. Este efecto, denominado “de apuntalamiento”, por Xavier Zunigo (2013), ubica a la formación profesional en los programas de inserción de jóvenes como un entrenamiento dirigido para adquirir las cualidades morales, formas de estar y comportarse.

Otro aspecto interesante para adentrarse en los cursos que se realizan según tramo etario de los jóvenes y si terminaron o no la secundaria, es examinar las especialidades que cursan. Mirado en su conjunto, existe una gran dispersión temática en los cursos que se realizan para mejorar las posibilidades laborales. Por ello, nos concentraremos en analizar las tres temáticas que por sí solas son las más significativas: cursos técnicos, gestión/administrativos y computación.⁴¹

41. A pesar de que el porcentaje de “otros” es significativo, se trata de temáticas con una enorme dispersión que no alcanzan las proporciones de las tres temáticas que se presentan desagregadas.

Tabla 2. Principales temáticas de cursos a los que asisten según máximo nivel educativo alcanzado y grupos de edad (%). Total de áreas relevadas, 2015.

Temáticas	19-24 años		25-34 años	
	SI	SC y Más	SI	SC y más
Técnicos	32,4	34,5	36,9	22,0
Gestión/Administración/Turismo/Ventas	2,6	11,5	6,3	14,4
Computación	12,0	9,4	12,0	10,9
Otros	47,0	55,4	55,2	47,3
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

Respecto a los cursos técnicos, se observa que son relevantes en el tramo de 19 a 24 años, tanto para quienes terminaron como para quienes no terminaron la secundaria. Sin embargo, en los jóvenes mayores de 25 años, ya se evidencia una importante diferencia porcentual en la realización de cursos técnicos entre quienes terminaron el secundario y quienes no lo hicieron. Cabría preguntarse qué lleva al grupo de los más jóvenes a realizar cursos técnicos, según si han terminado o no el secundario. A la luz de datos provenientes de investigaciones cualitativas, pueden sugerirse algunas hipótesis plausibles tomando como eje interpretativo las motivaciones de los jóvenes. De acuerdo a estos estudios, los jóvenes que terminaron la escuela secundaria, en particular los de escuela técnica, concurren a cursos de formación profesional motivados por complementar su formación práctica y/o en busca de una certificación habilitante en algún conocimiento específico (por ejemplo, gasista) que les permita trabajar en el oficio (Jacinto y Millenar, 2010; Jacinto y Dursi, 2010). En cuanto a los jóvenes que no terminaron la secundaria, asisten a los cursos de formación profesional por muchos motivos, que suelen ser diferentes en función del género. Para los hombres, se trata de un aprendizaje específico que les permita trabajar como cuentapropista sin tener que resignarse a los empleos de baja calificación (en particular en el sector de la construcción) a los que parecen estar atados al no contar con una credencial mínima en el mercado de trabajo. Para las mujeres de sectores populares, el curso suele ser un espacio de participación social más amplio, donde buscan aprender algo que “sirva para trabajar” al mismo tiempo que se ocupan de responsabilidades en el hogar. Estos datos ponen de manifiesto que una parte de los jóvenes desarrollan

trayectorias educativas post-secundarias en las que la FpT ocupa un lugar relevante.

Para los jóvenes mayores, la situación cambia. Los que no terminaron la secundaria suelen asistir a cursos técnicos en busca de consolidar saberes y competencias que ya están desarrollando en el trabajo, según el estudio citado. Con respecto a los que terminaron la secundaria, podría plantearse como hipótesis que están menos interesados por los cursos técnicos, en algunos casos por haber continuado otro tipo de estudios (como se ha visto respecto a continuidad educativa), y otros casos, por encontrarse ya trabajando en un área que no lo requiere.

Respecto a los cursos sobre temas administrativos, se observa que los que cuentan con secundario completo en el grupo 19 a 24 años cuatuplican a los que no han terminado la secundaria. Este hecho puede interpretarse como que probablemente estos cursos se dirigen a brindar herramientas concretas para el trabajo (programas de contabilidad, etc.) a jóvenes que trabajan o aspiran trabajar en el sector terciario y/o en puestos administrativos de cualquier índole, y en esos puestos el título de nivel secundario es un requisito ineludible. De cualquier modo, en este caso también los cursos parecen cubrir un lugar de complemento de la educación secundaria. Cabría hacerse también la pregunta al revés: ¿se trata de deficiencias de la educación secundaria lo que estos jóvenes quieren cubrir con esta formación complementaria y/o son factores referidos a la necesidad de actualización, por ejemplo, en el manejo de programas claves en el mercado de trabajo?

Por otra parte, es interesante observar que, si bien entre los más jóvenes se nota una pequeña preferencia de los que no terminaron el secundario a realizar cursos de computación, no aparecen grandes diferencias entre los grupos de edad.

Ahora bien, más allá de estas tendencias generales, como podría esperarse, hay diferencias entre los cursos prevaletentes entre hombres y mujeres⁴². En el tramo de 19 a 24 años, si bien en ambos grupos prevalecen los cursos técnicos, los hombres presentan quince puntos porcentuales más que las mujeres (40% de hombres contra 25% de mujeres). La misma tendencia en términos de diferencias entre sexos se evidencia en computación. En cambio, las mujeres prevalecen en los cursos de idiomas. La menor tendencia de las mujeres a realizar cursos técnicos se profundiza a medida que aumenta la edad, ya después de los 24 años los cursos en arte, artesanías,

42. No se incluye la tabla respectiva por razones de espacio.

etc. empiezan a cobrar mayor importancia para ellas. En cambio, la tendencia a realizar cursos de computación en las mujeres tiene una leve tendencia al aumento en los grupos de mayor edad. En conclusión, solo en el tramo de 19 a 24 años, los cursos técnicos cobran mucha importancia también para las mujeres, correspondiendo justamente al periodo post-escolar. Cabría hacer al respecto dos reflexiones. Por un lado, la distribución de temáticas por sexo sigue patrones tradicionales. Pero, por otra parte, el hecho de que una de cada cuatro mujeres del grupo más joven (que realizan cursos) aprenda en especialidades consideradas “técnicas” muestra tal vez algunas señales de cambio a examinar con mayor profundidad de la que proveen los datos disponibles. Este porcentaje de mujeres es similar en la educación técnica secundaria (Sosa, 2016).

De cualquier manera, estas lecturas comparativas pueden resultar engañosas: un dato adicional también reportado por la ENAPROSS II a tener en cuenta es que si se observa la asistencia a cursos técnicos, administrativos y en computación, los jóvenes con secundario completo en general ocupan el 80% de los cursos. Al ver el detalle por grupo etario, a medida que aumenta la edad son menores las proporciones de los que tienen secundaria incompleta y acceden a cursos de este tipo de temáticas: de un 20% entre los 19 y los 24 años, pasa a un 15% entre 25 y 29, y un 13% entre 30 y 34 años. Lo mismo sucede cuando se examina desde el punto de vista de la gratuidad.

Cuando se analicen los datos de inserción laboral de los jóvenes, estudiando la incidencia de la FpT, podrá retomarse la pregunta acerca de si la FpT aparece como oportunidad post-secundaria o se trata simplemente de “un mercado de ilusiones a corto plazo” (como señalaran Riquelme y Herger, 2006). Y desde el punto de vista macro, si la aparente persistencia de la fragmentación de acciones implica en realidad que un grupo de jóvenes (no menor, pero minoritario) está utilizando oportunidades de formación post-secundaria relevantes para ellos pero poco conocidas por el conjunto de la población⁴³ y relativamente poco reconocidas en tanto certificaciones en el mercado de trabajo.

43. Como se vio con anterioridad, en el trabajo de Riquelme y Herger se puso en evidencia un gran desconocimiento de la existencia de cursos por parte de la población.

5. Formación para el trabajo, experiencia laboral y nivel educativo: sus vínculos con la inserción laboral. Buscando posibles relaciones y explicaciones

A continuación presentamos los resultados de los modelos de regresión que nos permiten dar cuenta del efecto del acceso a los cursos de formación, así como del sexo, sus niveles educativos y la pertenencia a determinadas regiones, sobre la participación laboral y la calidad de los empleos a los que acceden los jóvenes.

Fundamentalmente, el interés está puesto en tratar de responder a los siguientes interrogantes: ¿incide en alguna medida el realizar cursos de formación para el trabajo, así como el tipo de curso, en la inserción laboral de los jóvenes? ¿Y en sus condiciones de inserción laboral? ¿Cómo se vincula con el nivel educativo alcanzado y con el contar con una experiencia laboral formal?

Tabla 3. Regresión logística multinomial: Factores asociados a la condición de actividad de los jóvenes. Total de aglomerados relevados, 2015.

Factores	Ref. Ocupado ^a	
	Desocupados	Inactivos
Sexo (<i>ref. Hombre</i>)		
Mujer	1.65***	4.84***
Edad (<i>ref. 19 a 24 años</i>)		
25 a 29 años	1.61**	2.03***
30 a 34 años	2.00***	3.16***
Región (<i>ref. CABA y 24 partidos GBA</i>)	0,82	1
Máximo nivel educativo alcanzado (<i>ref. Secundaria incompleta o menos</i>)		
Secundaria completa y más	0.57***	0.72**
Asistencia escolar (<i>ref. No</i>)	1,26	1.44**
Curso de capacitación (<i>ref. No hizo</i>)	0.65**	0.70*
Experiencia laboral formal (<i>ref. Ninguna</i>)	0.42***	0.27***
Experiencia laboral previa varios años (<i>ref. Menos de 6 años</i>)	0.42***	0.23***
N	6625	
r ² _p	0.15	

* p<.1; ** p<.05; *** p<.01

Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

^a Modelo cuyas variables explicativas guardan una correlación menor a 50 por ciento.

El modelo de la Tabla 3 da cuenta de factores asociados a la inserción laboral de jóvenes de las regiones consideradas en la encuesta, que tuvieron alguna experiencia laboral⁴⁴, usando como categoría de referencia la condición de “ocupados”.

Así, con respecto a la desocupación, merece destacarse, respondiendo a nuestro primer interrogante, que los cursos de formación estarían impactando en la inserción laboral de estos jóvenes de manera positiva, favoreciendo a la ocupación. En efecto, el realizar un curso de capacitación laboral reduce un 35% los riesgos relativos⁴⁵ de encontrarse desempleado (vs. ocupado), con independencia del nivel educativo alcanzado, si se tuvo experiencia laboral previa de varios años, incluso si tuvo experiencia en el marco de la formalidad, y los otros factores considerados.

En segundo lugar, como han señalado otras investigaciones (Marchionni, Bet y Pacheco, 2007; Maurizio, 2008; Miranda, 2009), la finalización de la enseñanza secundaria sigue siendo un factor que incide en la inserción laboral juvenil positivamente, en tanto quienes alcanzan a completar el nivel tienen un 43% menos de riesgos relativos de encontrarse desocupados (vs. ocupados), en comparación a aquellos que no lo han hecho. Asimismo, el contar con experiencia laboral previa de varios años (seis años y más), y si alguna vez ha participado del mercado de trabajo formal también son factores importantes para reducir el desempleo, en tanto quienes tuvieron alguna experiencia de este tipo tienen un 58% menos de riesgos relativos de encontrarse desocupados, en comparación con aquellos que no la han tenido. Esto es consonante con otros trabajos (Benítez et al., 2011; Jacinto y Chitarroni, 2010; Castillo, Ohaco y Schleser, 2014) que han señalado que la experiencia laboral favorece a la inserción laboral de los jóvenes y, como encontramos en este caso, esto también ocurre cuando ese empleo previo ha sido de calidad.

Otro factor a señalar es la brecha por sexo en la desocupación de estos jóvenes, en tanto las mujeres tienen un 65% más de riesgos relativos de encontrarse sin empleo antes que ocupada con referencia a la de los hombres, independientemente de los otros factores considerados. Como han sostenido Álvarez y Fernández (2012) –entre otros–, las mujeres jóvenes son las que tienen menores ventajas de inserción laboral.

44. El universo queda conformado por jóvenes que tuvieron alguna experiencia laboral (cuenta propia, asalariada o trabajador familiar con/sin remuneración) ya que, como se dijo anteriormente, la pregunta sobre cursos de capacitación laboral no fue realizada a los inactivos que nunca trabajaron.

45. Nos referimos a la razón de “riesgos relativos” asociados a la regresión logística multinomial (Ver Metodología).

A su vez, se encuentran diferencias significativas entre los grupos de edades 25 a 29 y 30 a 34 años en comparación con el grupo 19 a 24 años (categoría de referencia) que aumentan con la edad cuando se controla por experiencia laboral, lo que estaría señalando que la edad es un factor que penaliza la inserción laboral cuando no se cuenta con la ventaja de la experiencia en el mercado de trabajo.

Por último, mencionar que no se encuentra un contraste significativo en las regiones consideradas en la encuesta en comparación con Gran Buenos Aires (CABA + veinticuatro partidos de GBA), lo que señala iguales riesgos relativos de encontrarlos desocupados antes que empleados, controlando los otros factores considerados. Esto último quizás se deba a que las diferencias regionales más bien se expresan en el mercado laboral informal, como veremos en el modelo siguiente⁴⁶.

Si bien nuestro foco está puesto en la búsqueda por el empleo, y la inactividad justamente se categoriza como tal cuando el o la joven no ha demostrado un interés en conseguir trabajo, merecen señalarse algunas cuestiones referidas a los riesgos relativos de encontrarlos en esta situación vs. ocupados. En primer lugar, nuevamente encontramos que el hacer cursos de formación profesional favorece a la ocupación, como se verifica en este caso con relación a la inactividad de los jóvenes. La experiencia laboral previa de varios años, el haber tenido un empleo formal, el haber realizado un curso de capacitación laboral y el haber terminado el secundario (y en ese orden), reducen los riesgos relativos de encontrar a los y las jóvenes en la inactividad antes que ocupados. Asimismo, como se ha mencionado en otros muchos trabajos, claramente son las mujeres las que tienen más riesgos relativos de encontrarse inactivas antes que ocupadas. Y la asistencia escolar, como es de esperar, explica buena parte de esta situación de inactividad (vs. ocupación) en los jóvenes, con independencia de los otros factores incluidos.

En suma, el terminar la secundaria, el tener alguna experiencia laboral previa de varios años o bien haber participado del mercado laboral formal, y el realizar un curso de capacitación laboral, así como el sexo, son factores que estarían incidiendo en buena medida en la condición de actividad. En conjunto, estos factores potencian las probabilidades de encontrar ocupados a los jóvenes considerados en estas regiones.

46. Esto se condice con el peso de los asalariados no registrados sobre el total de asalariados para cada jurisdicción obtenidos a partir de la ENAPROSS 2015: un 34,3% de GBA frente a un 40,6% del conjunto de las otras regiones relevadas.

Ahora bien, nos preguntamos también qué efecto podría tener la realización de un curso sobre las condiciones de inserción laboral. Más precisamente, siguiendo a las lógicas presentadas en el apartado 1.2, si alguna de ellas en particular incide en encontrar a estos jóvenes trabajando en el mercado formal.

Así, el modelo de la Tabla 4 da cuenta del efecto de un conjunto de factores seleccionados sobre la inserción laboral formal vs. informal (dependiendo si tienen o no aportes jubilatorios) de los jóvenes que son asalariados (incluyendo el servicio doméstico).

En primer lugar, hallamos que la realización de cursos de formación para el trabajo incide a la hora de encontrar a estos jóvenes asalariados en el mercado formal, tal como habían mostrado Tripney y Hombrados (2013) revisando evaluaciones de varios programas de formación para el empleo de jóvenes en América Latina. En particular, la incidencia en el empleo formal se observa en aquellos que han realizado los cursos alineados con la lógica que hemos denominado "laboral". Es decir, quienes tomaron cursos menores a un año tienen más del doble de chances de insertarse en el mercado formalmente en comparación a quienes no tomaron ningún curso. Esto se condice con investigaciones con otras fuentes de datos (Castillo, Ohaco y Schleser, 2014) que han encontrado resultados similares con respecto a la realización de cursos sectoriales y el impacto sobre la inserción en empleos de calidad, más allá de haber contado con una experiencia laboral formal previa. Nuestros resultados en este punto aportan un dato nuevo: que son los cursos de duración menor a un año los que estarían impactando en la inserción laboral formal de estos jóvenes. ¿Cuáles podrían ser las razones de que sean los cursos menores a un año los que presentan mayor incidencia? Los datos con los que se cuenta no permiten explicar acabadamente este interrogante. Una variable que se probó si podría estar incidiendo es la especialidad de los cursos, en particular buscando el efecto combinado de la duración con la especialidad técnica, pero los cursos de corta duración siguen siendo significativos más allá de la especialidad⁴⁷. Otra línea de razonamiento sería pensar que se trata de cursos con una lógica mayormente laboral, quizás con alguna incidencia en particular

47. El modelo que combina duración con temática no se reporta por cuestiones de espacio, pero vale aclarar que si bien los cursos de menos de un año siguen siendo significativos más allá de la especialidad, los cursos técnicos de corta duración presentan un efecto un poco más alto. Por el contrario, los cursos de un año o más siguen sin presentar significancia estadística, aunque cabe señalar que en su gran mayoría responden a otras temáticas (sólo un 4% de éstos son técnicos).

referida a las instituciones en las que se realizan, pero no contamos con los datos para indagar en esa cuestión.

Segundo, como han señalado otros trabajos (Maurizio, 2011; Groisman, 2011), la ENAPROSS 2015 muestra que la terminación de la secundaria sigue siendo un factor significativo para una inserción laboral formal vs. informal (quienes terminan la secundaria más que triplican las chances de quienes no lo han hecho); y que al controlar por haber tenido experiencia laboral las diferencias por sexo dejan de ser significativas.

Tercero, tanto la experiencia laboral en general como la experiencia en el mercado formal previa de varios años aumentan las chances de encontrar a estos jóvenes insertos formalmente en el mercado de trabajo. Asimismo, la edad se convierte en un factor muy significativo cuando se toma como contraste el grupo de 25 a 29 años vs. 19 a 24 años, en tanto éstos tienen un 83% más de chances de estar insertos en el mercado formal. No obstante, no se encuentran diferencias significativas entre el grupo 30 a 34 años vs. 19 a 24 años cuando se controla por experiencia laboral, es decir que a igualdad de condiciones en la experiencia laboral, los mayores igualan las chances con el grupo más joven de insertarse en puestos formales. Cabrían mayores indagaciones para explicar esta evidencia.

Por último, como adelantamos, se observan diferencias por regiones, en tanto los jóvenes residentes del Gran Buenos Aires (CABA y veinticuatro partidos de GBA) tienen más chances de insertarse formalmente en el mercado, con respecto a la de las otras regiones consideradas.

En suma, poniendo el foco en los vínculos que particularmente nos interesan, tanto la terminación de la enseñanza secundaria como la realización de cursos de formación y la experiencia laboral en general y en particular el haber trabajado previamente en el mercado formal varios años, estarían incidiendo fuertemente en las chances de encontrar a estos jóvenes asalariados trabajando en empleos registrados, con independencia del sexo, la edad y las regiones en las que residen. Así, estos factores en conjunto potencian las probabilidades de encontrar a estos jóvenes en empleos de calidad, como se ve en el Gráfico 4. Mientras que los jóvenes que no han realizado cursos de FpT, no han finalizado el secundario, que cuentan con poca experiencia laboral (menos de un año) y sin experiencia laboral formal de varios años, tienen un 10% de probabilidad de insertarse en un empleo formal, por el contrario, los que completaron el secundario y realizaron un curso de FpT de lógica laboral, aún con poca experiencia laboral, sus probabilidades de insertarse en un empleo de calidad pasan a ser de un 44%. Ahora bien, cuando la finalización del secundario y a la realización del curso de FpT de

lógica laboral se le suma contar tanto con experiencia laboral de uno a cinco años en general como con experiencia laboral formal de varios años, las probabilidades de insertarse en un empleo de calidad son de un 96%.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Castillo et al. (2013) con otras fuentes de datos que señalan que entre los jóvenes hasta 24 años, los que finalizan el nivel secundario, tienen una experiencia formal y participaban (en el caso por ellos estudiado) de la FP Sectorial, aumentaban en 2,6 veces la posibilidad de acceso a un empleo registrado. Asimismo, coincide con lo señalado con anterioridad respecto a que el efecto de la FpT combinado con el perfil formativo y socioeconómico de las personas favorece a la inserción laboral (González, Ripani y Rosas-Shady, 2012).

Tabla 4. Regresión logística: Factores asociados a las condiciones de inserción laborales de los jóvenes asalariados. Total de aglomerados relevados, 2015.

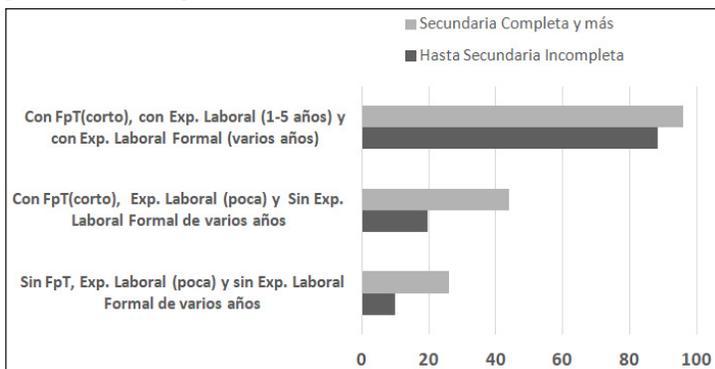
Factores	Empleo Formal ^a
Sexo (<i>ref. Hombre</i>)	
Mujer	0.85
Edad (<i>ref. 19 a 24 años</i>)	
25 a 29 años	1.83***
30 a 34 años	0.97
Región (<i>ref. CABA y 24 partidos GBA</i>)	0.62***
Máximo nivel educativo alcanzado (<i>ref. Secundaria incompleta o menos</i>)	
Secundaria completa y más	3.22***
Asistencia escolar (<i>ref. No</i>)	0.96
Duración del curso capacitación (<i>ref. No hizo</i>)	
Menos de un año	2.23***
Un año o más	0.79
Experiencia laboral formal previa varios años (6 años y más) (<i>ref. No</i>)	9.94***
Experiencia laboral (<i>ref. Menos de 1 año</i>)	
Un año a cinco años	3.14***
De seis años y más	2.90***
N	3814
r ² _p	0.22

* p<.1; ** p<.05; *** p<.01

Fuente: Elaboración propia en base a ENAPROSS II 2015.

^a Modelo cuyas variables explicativas guardan una correlación menor a 50 por ciento.

Gráfico 4. Probabilidades de inserción laboral formal de jóvenes asalariados según máximo nivel educativo, cursos de FpT y experiencia laboral previa. Total de aglomerados relevados, 2015.



Fuente: Elaboración propia en base a Tabla 4.

FpT(corto): cursos < 1 año; *Exp. Laboral (poca)*: experiencia laboral < 1 año; *Exp. Laboral Formal varios años*: 6 años y más.

En efecto, los resultados muestran al mismo tiempo la incidencia de la realización del curso, como que la misma se ve fortalecida cuando se la vincula a un conjunto de variables asociadas a la educación y a la socialización laboral. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que estos resultados se restringen a observar la relación entre haber realizado un curso en los últimos tres años y la inserción laboral de los jóvenes de las regiones relevadas por la ENAPROSS 2015. Así, al mismo tiempo que se proveen datos originales, se abre un campo de indagación y de profundización amplio.

Conclusiones

A modo de conclusiones resaltaremos los principales hallazgos presentados en el trabajo. Partimos de la perspectiva de una definición polisémica sobre “qué consiste la formación para el trabajo”, la cual debe ubicarse sociohistóricamente. En efecto, hemos planteado que entender tanto los sentidos que ha tenido la FpT en los diversos contextos socioeconómicos e institucionales en nuestro país, y las cercanías-distancias con el marco internacional, así como re-construir diversas lógicas que han resultado de estos procesos, es fundamental para interpretar los datos empíricos sobre el acceso a la formación específica y su incidencia.

Así, hemos señalado que desde los años 1960 y 1970, una serie de devenires vinculados tanto al desarrollo del sistema educativo argentino (caracterizado por su academicismo), a la escasa demanda

de sectores productivos, a la generación de una capacitación empresarial “a medida” en los ámbitos de trabajo (incluso apoyada por fondos públicos como el “crédito fiscal”), y a la atención de sectores sociales bajos en los centros de FpT públicos, conllevó a un fenómeno de baja visibilidad social de la oferta. En términos generales, la FpT continuó siendo un sector marginal del sistema educativo, sin relación con el resto de las modalidades, caracterizado por la falta de recursos y la escasa capacitación de sus docentes. A este panorama se sumó que, en los noventa, la FpT asumió un nuevo tipo de lógica social, orientada a los definidos como “excluidos” del mercado de empleo (los desempleados, los jóvenes sin calificación, las mujeres pobres).

En los años 2000, se produjo una ampliación de las fronteras de la formación para el trabajo, al incluir la FpT como una de las contraprestaciones de los programas activos de empleo públicos. Aunque en vez de crear una oferta *ad hoc* como había sido en los noventa, se la asentó en los centros públicos de formación profesional. De modo que intervenir sobre las oportunidades laborales se concibió no sólo como parte del crecimiento económico inclusivo y políticas activas de formación y acercamiento al empleo decente, sino también a las propias políticas educativas.

Este proceso puede vincularse con la marcada heterogeneidad en el mundo de la capacitación/formación profesional, en la que coexisten diferencias institucionales (por sedes, organismo encargado y organismo que financia, el marco regulatorio en el que se inserta, el público objetivo), y en los actores que participan (Estado, empresas, OSCs, sindicatos). Se mencionaron algunas lógicas más sustantivas siguiendo estos criterios, a saber: lógica educativa; lógica laboral (incluyendo la empresarial, la de empleabilidad/social; y la laboral-sectorial); y la lógica privada de mercado de la capacitación.

Como se señaló, si bien la fuente de datos empíricos disponible no nos permite dar cuenta de toda esta diversidad, brinda algunas variables que permiten distinguir su carácter gratuito o pago, si la persona es al mismo tiempo beneficiario de planes sociales, y la duración de los cursos (lo cual permite distinguir su carácter de lógica educativa o laboral).

Existen pocos antecedentes bibliográficos en Argentina que hayan estudiado a nivel cuantitativo el alcance y las características de quienes acceden a la formación para el trabajo, dado que no es un dato que se suele obtener en las encuestas, de allí la riqueza de la ENAPROSS. A continuación, se irán presentando las conclusiones del análisis empírico con relación a cada una de las hipótesis de trabajo examinadas.

1. Con relación a la primera hipótesis, la FpT constituye una de las vías de formación presente en los procesos de inserción laboral de una proporción importante de los jóvenes, aunque no de alcance mayoritario ya que de los jóvenes encuestados, el 26% declara estar cursando FpT o haberlo hecho en el periodo considerado. A pesar del avance en las políticas públicas en la materia, la FpT está lejos de democratizarse. No solo por su alcance (como se acaba de ver) sino porque una buena parte de la FpT a la que se accede es paga, y porque ese acceso es desigual según el nivel educativo, en detrimento de quienes no logran completar la secundaria. Sostuvimos, entonces, que se ha producido un proceso de “ampliación selectiva” de las oportunidades de acceso a la FpT específica. En conclusión, los datos se alinean con el principio de acumulación planteado hace más una década, mostrando que quienes más asistieron a la educación formal, son también quienes más hacen cursos. Lo cual en definitiva refleja el acceso inequitativo a lo que en otros países es incluso considerado un derecho.

2. En correspondencia con la segunda hipótesis de trabajo, la FpT muestra señales de constituirse en una alternativa de educación post-escolar de estos jóvenes, no suficientemente reconocida. Para quienes terminan el secundario, brinda formación complementaria orientada al acceso a mejores empleos que los que habilita el título de nivel secundario. Para los que no terminaron el secundario, constituye una vía de aprendizaje y certificación a la que acceden mayormente a través de la oferta gratuita.

En efecto, poniendo el foco en los jóvenes con secundaria completa, la FpT es importante en términos de su presencia en los años post-escolares. En un país donde la vía académica es la privilegiada, y donde no se discute o promueve en modo alguno (en las escuelas, en las familias, en los medios, en las políticas) que la FpT sea un complemento al título de nivel secundario, un grupo de jóvenes demanda esa formación, particularmente en especialidades técnicas, en gestión/administración y en computación.

El carácter complementario debe enfatizarse como hallazgo, pero también es preciso relativizarlo con relación a otro dato importante: en nuestro país, es el nivel superior completo el más fuertemente asociado al empleo de calidad. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes no terminan ese nivel.

Y en lo que refiere a las lógicas, la FdeT predominante es la menor a un año, la cual correspondería a la ofrecida más bien una lógica laboral. Ahora bien, cuando se examina la duración por nivel educativo y tramo etario, contrastando la FpT de lógica edu-

cativa de más de un año, con el resto de los cursos, se observa un comportamiento específico del grupo de los jóvenes menores, en particular los que no terminaron el secundario. Es el único grupo donde aparece la FpT como una opción larga de más de un año, reforzando la hipótesis de que este grupo está accediendo a FpT con una lógica educativa. Se trataría entonces de una estrategia basada en la suposición de que el curso los ubicará en un mejor lugar en la fila de empleos disponibles que el resto de los que no terminaron el secundario.

3. Finalmente, en consonancia con la tercera hipótesis, los datos nos permiten sostener que la FpT aporta tanto a la inserción laboral de estos jóvenes como a mejorar sus condiciones de inserción laboral, cuestión que se potencia al combinarse con la terminalidad de la secundaria y la experiencia laboral.

Los modelos utilizados mostraron que realizar un curso de capacitación laboral estaría impactando favorablemente en la inserción laboral de estos jóvenes. Así, los cursos de formación para el trabajo reducen los riesgos relativos de encontrarse desempleados (vs. estar ocupado), con independencia del nivel educativo alcanzado, si tuvo experiencia laboral previa de varios años, incluso si tuvo experiencia en el marco de la formalidad, y los otros factores considerados.

Pero no se trata sólo del efecto del curso aisladamente, sino que terminar la secundaria, tener alguna experiencia laboral previa de varios años o bien haber participado del mercado laboral formal, así como el sexo, son factores que estarían también incidiendo en buena medida en la condición de actividad. En conjunto, estos factores potencian las probabilidades de encontrar ocupados a los jóvenes considerados en las regiones relevadas en la ENAPROSS II.

En lo que refiere a las condiciones de inserción laboral (formal vs. infomal) también se constató que la realización de cursos de formación laboral incide a la hora de encontrar a estos jóvenes asalariados en el mercado formal, particularmente aquellos que han realizados los cursos de "lógica laboral". Esto se condice con otras investigaciones mencionadas que han encontrado resultados similares con respecto a la realización de cursos sectoriales y el impacto sobre la inserción en empleos de calidad, más allá de haber contado con una experiencia laboral formal previa. En suma, poniendo el foco en los vínculos que particularmente interesó examinar en función del marco analítico, tanto la terminación de la enseñanza secundaria como la realización de cursos de formación y la experiencia laboral en general y en particular el haber trabajado previamente en el mercado formal varios años, estarían incidiendo

fuertemente en las chances de encontrar a estos jóvenes asalariados trabajando en empleos registrados, con independencia del sexo, la edad y las regiones en las que residen. Así, estos factores en conjunto potencian las probabilidades de encontrar a estos jóvenes asalariados en empleos de calidad.

Por último, si bien no encontramos diferencias entre regiones consideradas en la ENAPROSS II con respecto a la condición de actividad de los jóvenes, esta diferencia de las oportunidades brindadas por los contextos geográficos sí expresa desigualdades regionales en lo que refiere a empleos de calidad.

Concluyendo, el trabajo nos permitió iluminar, en la medida de los datos disponibles, un fenómeno social de escasa visibilidad. La formación específica para el trabajo (aún con todas sus heterogeneidades y las deficiencias de calidad evidenciadas por otros estudios) tiene una presencia en la vida de un conjunto significativo de jóvenes, ya que empiezan a aparecer indicios de que estas experiencias forman parte de estrategias educativas post-escolares y/o de formación continua que inciden positivamente sobre la inserción laboral, en combinación con otros factores. Estas evidencias ubican a la FpT entre las estrategias de segunda oportunidad y la especialización, y la profundización de saberes y competencias. Se abren así líneas a indagar en futuros trabajos como la vinculación de la realización de FpT con factores relacionados con la conformación del hogar de estos jóvenes y las actividades de cuidado desarrolladas, en particular con el fin de profundizar el análisis de las diferencias por sexo. Asimismo, tener datos acerca del tipo de instituciones en las que se realizan estos cursos, el estatus ocupacional en el que se encontraban al momento de optar la FpT, así como las razones de dicha elección, son algunos de los interrogantes que pueden sumar a este objetivo.

Otra cuestión evidentemente necesaria sería contar con datos que permitieran observar variaciones a lo largo de diferentes mediciones, lo que permitiría incorporar al análisis interrogantes sobre el efecto de los cursos con relación a factores estructurales y ciclos económicos. Para ello, sería preciso generar más y mejores fuentes de información y seguimiento para dar cuenta de su importancia en términos de la conformación de un sistema de formación continua y de su lugar en las trayectorias educativo-laborales de los sujetos.

Capítulo 5

Programas de apoyo a la inserción laboral de jóvenes y el difícil desafío de incorporar a los más vulnerables. El caso del sector de la construcción en Avellaneda

Ada Cora Freytes Frey

Introducción

El presente artículo busca analizar los programas de apoyo a la inserción laboral de jóvenes que se han desarrollado desde los primeros años del siglo XXI en el sector de la construcción, discutiendo sus alcances en relación con los jóvenes en situación de mayor pobreza. Consideramos, por un lado, que en el contexto de un mercado laboral fragmentado (Grassi, 2016) y con distintas reglas y condiciones de trabajo en diversos sectores de actividad –y, más aún, en diferentes circuitos de inserción dentro de un mismo sector–, crece la importancia de los estudios sectoriales. Por otro lado, también las políticas de formación para el trabajo (particularmente aquellas impulsadas por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social –MTEySS–) han incorporado en las últimas décadas este sesgo sectorial, particularmente a partir de la creación, en 2006, de la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional (Jacinto, 2015). Este organismo ha impulsado la generación de Consejos Sectoriales de Certificación de Competencias y Formación Continua, a fin de concertar, a través del diálogo tripartito, estrategias de formación, de certificación de competencias y de vinculación de los trabajadores con el mercado laboral, adecuadas a las necesidades de cada actividad productiva. La construcción ha sido pionera en la participación en estos espacios tripartitos.

Al mismo tiempo, la construcción tiene gran relevancia en lo que respecta al empleo juvenil, y más aún, al empleo de jóvenes en situación de pobreza. En efecto, este sector suele ser la puerta

de entrada al mercado laboral para estos jóvenes⁴⁸, quienes suelen insertarse en empleos altamente precarios, trabajando inicialmente como ayudantes de algún familiar o conocido (Miranda, 2012). En tal sentido, cobra importancia la pregunta acerca de en qué medida las políticas sectoriales mencionadas han alcanzado a estos jóvenes y, en tal caso, qué incidencia han tenido para favorecer su inserción en empleos de mejor calidad dentro del sector. Por empleo de calidad nos referimos a empleo registrado y con protección social, ya que se trata de un sector con alta informalidad⁴⁹, lo cual conduce a malas condiciones laborales, que involucran inclusive (dadas las características de la actividad) riesgos físicos.

El estudio empírico de estos programas, por otra parte, intenta aportar a algunos de los debates abiertos sobre las transformaciones en los paradigmas de intervención social que han guiado las políticas públicas en las últimas dos décadas en Argentina. La bibliografía sobre las políticas laborales y sociales correspondientes al período 2003-2015 coincide en señalar un cambio indiscutible en la orientación de las mismas, en ruptura con la inspiración neoliberal de las intervenciones en la década de 1990 (Danani, 2012; Grassi, 2013 y 2016; Jacinto, 2010 y 2016). Estas últimas se caracterizaron, en efecto, por el retroceso en el protagonismo del Estado, la mercantilización y la tercerización de las prestaciones (acciones que antes eran asumidas por actores estatales, se licitaban a actores privados u organizaciones de la sociedad civil), la descentralización y la focalización.

Por el contrario, a partir de 2003, en un cambio que algunas autoras llamaron “proceso de contra-reforma” (Danani, 2012) o de “reedición del Estado social” (Grassi, 2016), se advierte un viraje tanto en las lógicas de acción estatales como en el lenguaje que las fundamentan. Un aspecto, señalado recurrentemente por la bibliografía, es la adopción del paradigma de protección social, basado en el “enfoque de derechos”. Este último supone considerar la doctrina internacional sobre los derechos humanos como un marco orientativo de los procesos de formulación, implementación y evaluación de políticas (Abramovich, 2006). Esto dio lugar a una nueva matriz de protección social, caracterizada por la expansión de la transferencia de ingresos a sectores informales, ampliación

48. Además, la construcción (junto con comercio, hoteles y restaurantes) es el sector donde existe mayor participación de trabajadores jóvenes (Veza y Bertranou, 2011: 51).

49. En 2014, el 73 % de los trabajadores del sector no tenían protección de la seguridad social (Sosa, 2015b).

del acceso a la salud y a la educación, aumento de las jubilaciones y otras transferencias a adultos mayores y protección a los trabajadores asalariados (Pautassi, 2015: 44).

Todo esto pudo hacerse a partir de la recuperación del rol protagónico del Estado, que no sólo volvió a asumir una “intervención en el antagonismo capital-trabajo” (Grassi, 2016: 133), sino que lideró “un diálogo social ampliado, con la participación no solo de los tradicionales actores tripartitos del diálogo social (Estado, sindicatos, mundo empresarial), sino también de otros actores, desde organismos públicos descentralizados (oficinas de empleo) hasta los municipios, abarcando también las organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional, intentando contribuir a una construcción colectiva de lo público, a partir de nuevas formas de gobernanza” (Jacinto, 2016: 6). En la misma línea, se advierte un fortalecimiento de las instituciones públicas, a la vez que una persistente participación de organizaciones sociales y territoriales en la implementación de las políticas.

Esta participación de múltiples actores, bajo la coordinación del Estado, está ligada a la integralidad que plantea el enfoque de derechos: dado el carácter indivisible, interrelacionado e interdependiente de los derechos, se requieren intervenciones multisectoriales, que incidan simultáneamente sobre diversos derechos (Freytes Frey, 2015 y 2016). Más allá de esto, en el período que nos ocupa, se da renovada atención al derecho al trabajo, recuperando tradiciones previas de nuestro país. Como señala Grassi, “las políticas socio-laborales se orientaron prioritariamente a la recuperación del empleo protegido y bien remunerado” (2013: 286). Esto incluyó la derogación de la legislación que habilitaba una precarización del empleo, la reconstrucción del sistema de inspecciones del trabajo y el combate contra las formas ilegales de trabajo precario (Danani, 2012).

La bibliografía señala los logros significativos de estas políticas, evidenciados en las estadísticas e indicadores sociales (Grassi, 2013; Pautassi, 2015). No obstante, a la vez, se advierte la persistencia de un núcleo importante de población afectado por la informalidad laboral (del orden del 34% de los trabajadores en 2014) y por la pobreza (alrededor del 30% de la población en 2016). Desde nuestro punto de vista, esto nos habla de las dificultades de las políticas para alcanzar a los sectores más vulnerables. Y esto es lo que queremos explorar en este artículo, para el caso específico de los jóvenes en el sector de la construcción: ¿en qué medida los programas sectoriales de apoyo a la inserción laboral en el sector

de la construcción alcanzan a los jóvenes en situación de mayor pobreza y segregación socioterritorial? Y, en caso de encontrar restricciones, ¿qué obstáculos y dificultades podemos identificar?

Para abordar estas preguntas, presentaremos en primer lugar algunas consideraciones teóricas acerca de los problemas que involucra la cuestión del sujeto en las políticas desarrolladas desde un enfoque de derechos. Posteriormente, veremos cómo este aspecto es definido en el marco de un amplio programa sectorial de formación, educación y empleo, el Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción (PNCT) y analizaremos, a partir de un caso local en Avellaneda, los logros y dificultades en la incorporación de jóvenes en situación de pobreza a este programa. Posteriormente, discutiremos, con el mismo contrapunto entre las definiciones nacionales y la implementación local, los alcances de otro programa sectorial, pero en esta oportunidad, con foco específico en los jóvenes, el proyecto Impulso Joven. A partir de los análisis realizados en cada programa, retomaremos en las conclusiones la respuesta a las preguntas planteadas en esta introducción.

Los análisis realizados en este artículo se basan en una investigación que se planteaba analizar comparativamente diferentes tramas institucionales intervinientes en las transiciones educación-trabajo de jóvenes en el sector de la construcción de Avellaneda⁵⁰. El concepto de trama o entramado interinstitucional ha sido utilizado como recurso heurístico para analizar la complejidad de los procesos de implementación de políticas y de la configuración de las transiciones educación-trabajo que se desprende de los nuevos paradigmas que hemos discutido precedentemente.

“Desde el punto de vista de la relación Estado-sociedad civil, el paradigma de protección social requiere la concertación de acciones entre actores gubernamentales, organizaciones sociales e instituciones locales. Esto pone en un primer plano, en el análisis de las políticas, ya no sólo las lógicas propias de cada institución, sino los modos en que éstas se vinculan y cómo tales relaciones inciden sobre la efectiva implementación e impacto de las intervenciones. Ahora bien, muchas de estas vinculaciones se tejen en el espacio local: mirando desde este espacio podemos

50. Se trata del Proyecto UNDAVCYT “Las tramas institucionales en los procesos de inserción laboral de jóvenes en el sector de la construcción de Avellaneda”, dirigido por la Dra. Claudia Jacinto y co-dirigido por la autora de este artículo, en el marco institucional de la Universidad Nacional de Avellaneda.

identificar las sinergias y tensiones que se producen entre los distintos niveles gubernamentales, como así también entre diversos actores del territorio” (Freytes Frey, 2016: 102-103).

Es por ello que, en este artículo, el análisis de los procesos locales de implementación de los programas está atravesado por esta noción de tramas. Para abordar los programas y las tramas locales que median su concreción, hemos recurrido a entrevistas en profundidad con autoridades de la seccional local de la Unión Obrera de la Construcción (UOCRA), con el director y otras figuras del Centro de Formación Profesional (CFP) conveniado con UOCRA en Avellaneda, con técnicos de la Fundación UOCRA y con referentes de organizaciones sociales locales. Para el estudio de los programas nos hemos basado también en bibliografía y documentos sobre los mismos (Fundación UOCRA, 2011; Miranda, 2012; Puigbó y Ruggirello, 2008; Ruggirello, 2011). También hemos realizado entrevistas en profundidad a jóvenes trabajadores de la construcción, para reconstruir sus trayectorias de inserción laboral y socioeducativa.

1. La cuestión de sujeto en los programas con enfoque de derechos

La cuestión del sujeto de las políticas (que se relaciona también con el alcance de las mismas) es un aspecto que la bibliografía señala unánimemente al caracterizar el enfoque de derechos, en contrapunto con la perspectiva neoliberal de los años noventa. Esta última plantea una intervención “compensatoria” del Estado, limitada a aquellos incapaces de valerse por sí mismos, que requieren de la “acción paternalista” del Estado. Esta acción debe ser asumida sobre todo por organizaciones de la sociedad civil y sólo subsidiariamente por el Estado. En cualquier caso, la intervención estatal debe ser limitada al mínimo posible⁵¹. De ahí que la característica de este tipo de políticas es la focalización. El paradigma de derechos, en cambio, conceptualiza a los destinatarios de las políticas como “sujetos de derechos”, vale decir, como poseedores de una gama de derechos civiles, sociales, económicos, políticos y

51. Este es el principio básico del pensamiento neoliberal: limitar todo lo posible el alcance, las funciones y los ámbitos de intervención del Estado, en tanto esta es vista como “coerción” y amenaza a la libertad, como imposición arbitraria de ciertos pareceres particulares –de los funcionarios, o de ciertos grupos de interés– sobre el conjunto de la sociedad. En contraposición, el mercado aparece como la esfera de la libertad, ya que permite la coordinación de voluntades distintas sin requerir conformidad (Friedman, 1962).

culturales que el Estado debe resguardar y garantizar (Abramovich, 2006; Pautassi, 2015). Esto tiene una serie de consecuencias sobre las políticas y programas.

Una primera consecuencia es la universalidad de las políticas, que se desprende del carácter interdependiente, universal e indivisible de los derechos humanos. A esto se suma el principio de igualdad y no discriminación en el cumplimiento de los derechos. Como señala Pautassi (2015: 52), se trata no sólo de una igualdad “de jure” o formal, sino “de facto”, sustantiva. Vale decir, es preciso superar la mera “igualdad ante la ley” (principio clásico de la ciudadanía liberal), tomar en cuenta las desigualdades existentes e intervenir sobre ellas, de modo de aliviar “la situación desfavorable de suyo que sufren ciertos grupos”. De ahí que, por ejemplo, el sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes no sólo contemple un nivel de políticas públicas básicas (universales e integrales), sino también medidas de protección de derechos que intervienen en casos de poblaciones específicas cuyos derechos han sido vulnerados (Laje y Cristini, 2009).

Una segunda consecuencia tiene que ver con la obligación del Estado de resguardar y garantizar los derechos civiles, sociales, económicos, políticos y culturales. Esto no se mantiene sólo en el plano retórico, sino que está refrendado por la adhesión del país a los pactos y tratados internacionales de Derechos Humanos, que en el caso de Argentina, adquieren además, desde 1994, carácter constitucional. Dicha adhesión genera para los Estados firmantes obligaciones que deben orientar el diseño e implementación de las políticas públicas. En tal sentido, existe un conjunto de estándares a cumplimentar, “que son declaraciones fundamentales del proceso de interpretación de un norma de derechos humanos, por parte no de jueces sino de los intérpretes autorizados para ello” (Pautassi, 2015: 47) –Comités de vigilancia de los pactos y tratados internacionales, relatores de Naciones Unidas para cada derecho, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos–. Algunos de tales estándares fijan, por ejemplo, niveles básicos a garantizar en relación a cada derecho.

Ahora bien, con relación al derecho al trabajo, del cual nos ocupamos en este artículo, las obligaciones básicas del Estado incluyen, entre otros puntos, “garantizar el derecho de acceso al empleo, *en especial por lo que respecta a las personas y grupos desfavorecidos y marginados, de modo que ellos puedan llevar una existencia digna*”⁵².

52. Observación General N° 18, “El derecho al trabajo”, del Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), citado por Pautassi (2015: 49). Subrayado propio.

Esto plantea una acción estatal orientada particularmente a los grupos desfavorecidos, a fin de intervenir sobre las barreras que dificultan el acceso al empleo y superar desigualdades existentes.

Estos dos aspectos remiten a una cuestión fundamental del enfoque de derechos, que hunde sus raíces en las discusiones clásicas entre las teorías liberales de la ciudadanía y las perspectivas de la democracia social: ¿cómo pasar del sujeto abstracto, del cual se predica la igualdad, a una igualdad “de facto” en la garantía de derechos? De hecho, la crítica neoliberal al universalismo de los Estados de Bienestar latinoamericanos a fines de los ochenta y principios de los noventa se asentaba, además de en principios ideológicos, en la constatación de que muchas de las políticas sociales, educativas y laborales no llegaban a los sectores más vulnerables de la población. De ahí la demanda de focalización, para garantizar que las políticas alcancen “a los que más las necesitan”.

En esta línea, Grassi plantea las “limitaciones que hallan las políticas de ampliación de derechos, cuando se trata de grupos desposeídos de (o que no comparten) disposiciones (un habitus) y recursos, que den existencia real al sujeto virtual que la norma enuncia como sujeto de derechos” (2013: 281). Esta autora se pregunta entonces por las “condiciones de apropiabilidad” de las políticas tendientes a garantizar derechos. Sostiene que “no basta que los bienes, servicios, recursos, provisiones y justicia existan o se enuncien como derechos de todos, sino que estos deben ser comprendidos, vivenciados y apropiables por todos aquellos teóricamente alcanzados por el derecho” (2013: 281).

Al profundizar en esta noción de “condiciones de apropiabilidad”, Grassi (2013) distingue analíticamente dos tipos diferenciados: condiciones ligadas a las políticas (disponibilidad de medios y recursos institucionales, materiales pero también de gestión) y condiciones ligadas a los sujetos (disposiciones y recursos –habitus– que han constituido en su trayectoria previa). Por otra parte, estas dos dimensiones no son totalmente independientes, ya que las políticas constituyen sujetos, al definirlos, establecer condiciones, clasificarlos, diferenciarlos. Pero esto no lo hacen en el vacío, sino en diálogo (y a veces en tensión) con las disposiciones y recursos que los sujetos han ido construyendo a lo largo de su experiencia de vida (incluidas sus relaciones previas con las agencias y agentes estatales, siempre presentes, aunque más no sea a través del sistema de salud y el sistema educativo).

Son estas “condiciones de apropiabilidad” que queremos discutir en este artículo, para el caso de dos programas de apoyo a la

inserción laboral de jóvenes en la construcción: uno general del sector, el Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción (PNCT), y otro, de menor alcance, pero centrado en los jóvenes: el Proyecto Impulso Joven.

2. Un programa amplio de formación, educación y empleo en el sector de la construcción: el caso del PNCT

2.1. *La cuestión del sujeto de la política en el PNCT*

Hemos analizado el programa que presentamos en este apartado, PNCT, en un artículo anterior (Freytes Frey, 2016). Allí sosteníamos que este programa “surgió en 2004, en el contexto de la reactivación de la actividad que se produjo en esos años, al calor de la progresiva recuperación del mercado interno y del impulso gubernamental a la obra pública. Es el resultado de un acuerdo tripartito entre el estado nacional –representado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (MPFIPS)–, la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA) y la Cámara Argentina de la Construcción (CAC), con la participación del Instituto de Estadísticas y Registro de la Industria de la Construcción (IERIC)” (Freytes Frey, 2016: 103-104). Gestionado por la Fundación UOCRA (entidad fundada por el sindicato de la construcción a fin de impulsar y concretar proyectos educativos, culturales y sociales en beneficio de los trabajadores de la construcción), el PNCT abarca distintas líneas de acción: fortalecimiento institucional, formación profesional, registro de los trabajadores, certificación de competencias y terminalidad del nivel primario y secundario de la educación formal. Por otra parte, es una línea de política que ha tenido continuidad en el tiempo, y se sostiene hasta la actualidad. En este artículo sólo nos detendremos en aquellos aspectos del programa que remiten a la cuestión del sujeto de la política que venimos discutiendo.

El PNCT tiene una definición amplia del público al cual está orientado: todos los trabajadores pertenecientes o interesados en desarrollarse en el sector de la construcción. Vale decir que no se trata de una política orientada específicamente a los jóvenes. Sin embargo, dadas las características de la actividad, donde alrededor del 35 % de los trabajadores tiene hasta 30 años de edad (Sosa, 2015b), se trata de un programa que tiene alta incidencia sobre la

población juvenil⁵³. De esta manera, diversos componentes del programa benefician a los trabajadores de la construcción en general: el mejoramiento, la actualización y la articulación de la oferta de formación profesional ligada al sector, a través de la conformación de una Red de Centros de Formación Profesional⁵⁴ apoyados material y académicamente por el programa; la certificación de competencias laborales, que involucra el reconocimiento y la valorización de las capacidades adquiridas en la práctica de trabajo, tan importante en la construcción; y la vinculación de la formación profesional y la certificación de competencias con la registración laboral, a través de la tarjeta “Soy constructor”⁵⁵.

No obstante, en línea con lo que planteábamos en el apartado anterior, de que es inherente al enfoque de derechos, en función del principio de igualdad y no discriminación, tomar en cuenta las desigualdades existentes e intervenir sobre ellas, de modo de aliviar la situación de vulneración de derechos que sufren algunos grupos, el PNCT incluye ofertas específicas, orientadas a públicos que presentan vulnerabilidades de distinto tipo⁵⁶. En efecto, el

-
53. Un estudio realizado en 2008 por la Fundación UOCRA mostraba que de 14.000 trabajadores que habían realizado algún curso dentro del PNCT, el 43% tenía menos de 25 años (Puigbó y Ruggirello, 2008).
 54. Esta red está integrada por treinta y cuatro CFPs estatales ubicados en distintos lugares del territorio nacional (doce de ellos en el Área Metropolitana de Buenos Aires). El PNCT incluyó el fortalecimiento de los centros seleccionados, a través de la elaboración y ejecución de Planes de Mejora, financiados por el Estado, que incluían la provisión de equipamiento. La Fundación UOCRA brindó asistencia técnica y supervisó este proceso, generando a la vez criterios comunes e instancias de articulación.
 55. La tarjeta “Soy constructor” o Credencial de Registro Laboral es el sistema de registración desarrollado por el IERIC a partir de 2009 para responder a las condiciones específicas del sector de la construcción –el carácter temporal de la mayoría de los empleos, que duran lo que dura cada obra–. Reemplaza al sistema anterior, la Libreta de Aportes al Fondo de Cese Laboral (LAP), a fin de modernizar los procedimientos, aprovechando las posibilidades que brinda la tecnología digital. “La tarjeta posee un chip en el que se almacenan los datos de la historia laboral y de la calificación del trabajador, transformándose por lo tanto en un instrumento para acreditar su experiencia laboral y las competencias desarrolladas tanto en el puesto como a través de la formación profesional, lo cual repercute luego en su categoría y, por lo tanto, en los niveles salariales” (Freytes Frey, 2016: 106).
 56. Esta es una característica general de las políticas sectoriales de formación continua impulsadas por el MTEySS, que, según señala Jacinto, buscan “vincular una lógica laboral basada en el diálogo tripartito, con una lógica social centrada en la promoción” (2015: 129).

Plan involucra el desarrollo de nuevos cursos destinados a grupos particulares: desocupados y desocupadas, con o sin experiencia previa en la actividad; trabajadores en emprendimientos sociales para obra pública (vale decir, miembros de cooperativas que están desarrollando obra pública, especialmente, planes de vivienda); desocupados que participan de emprendimientos sociales en el marco de la línea “Ingreso social con trabajo” del Programa “Argentina Trabaja”; trabajadores ocupados en empresas constructoras, que buscan mejorar su calificación a fin de subir en el escalafón profesional; personas privadas de su libertad en unidades penitenciarias; personas con discapacidad y miembros de comunidades aborígenes (Fundación UOCRA, 2011).

Estos cursos son desarrollados a menudo en articulación con organizaciones de base territorial, ONGs u organismos gubernamentales (articulando en este caso con otros programas del Estado). Asimismo, la realización de los mismos permite acceder al trabajo registrado en el sector de la construcción, ya que a la finalización se entrega la tarjeta “Soy constructor”, además de ropa de trabajo adecuada para cumplir con las condiciones de seguridad que exigen los marcos legales. Los cursos incluyen contenidos relacionados con otros derechos, como el derecho a la salud y la seguridad y los derechos laborales.

En esta misma lógica de intervención sobre los derechos vulnerados podemos ubicar una última dimensión del PNCT: la articulación de la formación profesional con la educación de jóvenes y adultos (EDJA), impulsando especialmente la finalización de los distintos niveles de educación formal que plantea el sistema educativo nacional (educación primaria y secundaria). Esto remite a la interdependencia e indivisibilidad de los derechos, que plantea la doctrina de derechos humanos, y que ha llevado al planteo de políticas más integrales.

En lo que sigue, analizamos un caso específico de implementación, a nivel local, de una de estas ofertas específicas del PNCT, orientada en este caso a jóvenes en situación de pobreza y segregación socio-territorial, en Avellaneda.

2.2. Un intento de acercar el PNCT a jóvenes en situación de pobreza: el caso de la Fundación Isla Maciel

En el mencionado artículo sobre el PNCT (Freytes Frey, 2016) hemos analizado las tramas locales que median la implementación de este programa en Avellaneda. En este territorio, el PNCT es

liderado por el CFP N° 401, que ha pasado a integrar la Red de Instituciones de Formación Profesional desde los comienzos del programa. Sosteníamos allí que la participación en el PNCT favoreció la vinculación de este CFP con distintos organismos e instituciones a nivel nacional y provincial (MTEySS, INET, Fundación UOCRA, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos), lo cual redundó para el centro en una actualización y un mejoramiento de las ofertas formativas, una mayor articulación con las demandas del mercado de trabajo, y la mejora y puesta al día de su equipamiento. A nivel local, resultaba de central importancia la relación del CFP N° 401 con la seccional de la UOCRA Avellaneda-Lanús, ya que permitía complementar las tareas de formación profesional del primero con las de intermediación laboral que realiza la Bolsa de Trabajo de la UOCRA, a partir de sus múltiples vinculaciones con empresas del sector que operan en Avellaneda.

En este artículo queremos analizar con mayor profundidad un ejemplo de un aspecto de las tramas locales que median la implementación del PNCT que nos parece especialmente estratégico en relación a la potencialidad del programa para garantizar derechos educativos y laborales en jóvenes en situación de mayor pobreza y vulnerabilidad social: el acercamiento de la oferta de formación para el trabajo a territorios caracterizados por la segregación socio-espacial. Esta segregación no sólo se manifiesta en la concentración en ciertos territorios de una población (en particular, de jóvenes) que acumula diversos tipos de desventajas⁵⁷, sino que contribuye a la reproducción de la pobreza y la exclusión, al obstaculizar el acceso de esta población a las políticas de educación, formación, salud, empleo, etc. En tal sentido, llevar los cursos de formación “al barrio”, mediados en su implementación por organizaciones sociales que conocen el territorio y son referentes cercanos para los jóvenes, sigue la lógica de buscar trascender estos obstáculos, que son de índole material y simbólica.

Examinaremos entonces las tramas que mediaron la realización de dos cursos de formación profesional en el marco del PNCT, a partir de la vinculación del CFP N° 401 con una organización territorial, la Fundación Isla Maciel. Esta Fundación formaliza el trabajo

57. Jacinto realiza una enumeración que resulta ilustrativa: “acceder a escuelas primarias y en algunos casos secundarias de mala calidad; vivir en territorios segmentados y precarios con escaso acceso a servicios básicos; asumir tempranamente responsabilidades familiares; no contar con oportunidades de formación profesional de calidad ni con ‘puentes’ con buenos empleos, entre otras” (2010 b: 122).

territorial que ya desde mediados de los 2000 venía desarrollando en este barrio de Avellaneda, caracterizado por la pobreza y el deterioro de la infraestructura, un grupo de personas relacionado con la parroquia del lugar. La Fundación se constituye con personería jurídica en 2011. Como muchas organizaciones de base territorial, despliega una diversidad de líneas de acción, tendientes a incidir sobre distintas necesidades percibidas en la población local: la Casa del Niño, espacio de juegos, deportes y apoyo escolar que recibe diariamente a niños entre 6 y 12 años (iniciado originalmente con apoyo de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia); distintos proyectos deportivos y artísticos para jóvenes; el Hogar de María, casa-hogar para la prevención y tratamiento de adicciones, en convenio con la Subsecretaría de Salud Mental y Adicciones de la provincia de Buenos Aires; un consultorio odontológico, en convenio con la facultad respectiva de la Universidad de Buenos Aires, etc. Como queda claro en esta enumeración, se trata de una organización que funda su acción territorial en la capacidad para tender numerosos vínculos con las políticas públicas nacionales, provinciales y municipales.

Una particularidad de la Fundación es que uno de los ejes principales de su actividad tiene que ver con el mejoramiento y refacción de las viviendas del barrio, a través de un programa de microcréditos llamado Casitas de Belén. La organización presta asistencia técnica para la realización de proyectos de mejora edilicia (a través de arquitectos e ingenieros voluntarios), evalúa las solicitudes de las familias y les otorga pequeños créditos (comenzaron siendo del orden de los 3.000 a 5.000 pesos; en 2016, al momento de hacer nuestro trabajo de campo, eran del orden de los 10.000 a 15.000 pesos) para su concreción. Posteriormente, en 2015, la Fundación participó del programa “Mejor Vivir”, dentro del Plan Federal de Viviendas del MPFIPS, gestionando veintidós préstamos de mayor envergadura para la refacción de viviendas en la Isla Maciel. La idea de brindar una oportunidad de formación profesional en albañilería a jóvenes del barrio surge en relación con esta impronta de la organización. En palabras de un referente:

Esa fue la primera experiencia, que nosotros pensamos de esta manera: formar, entre comillas, a pibes, a jóvenes, en las técnicas de la construcción en el marco de un intento de ayudar en algo con la cuestión de herramientas para generarse ingresos... y por otro lado apuntando a mejorar prácticas en lo que debe ser uno de los oficios más difundidos entre la clase trabajadora, y quizás dentro de la clase trabajadora, los más vulnerados. (...) Y el círculo

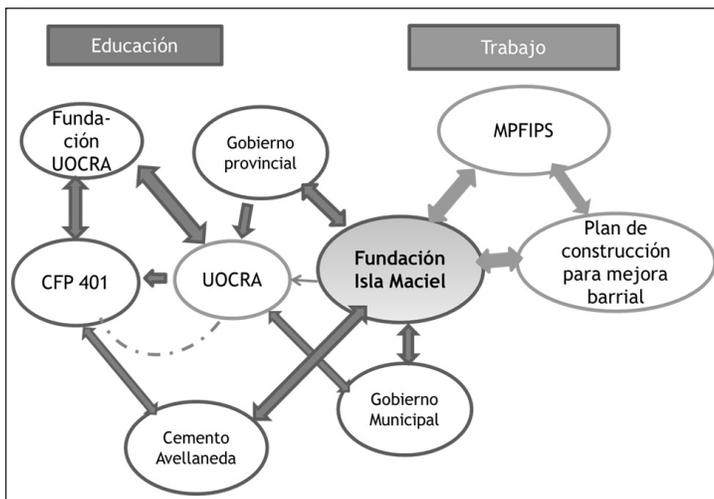
lo cerrábamos por el lado del proyecto que tenemos de mejora de viviendas a través de microcréditos, ¿no? (...) Y nos pareció un buen cierre poder formar jóvenes del barrio para que fueran parte de esa mejora en las prácticas. Y del lado del trabajo decir... si nosotros podemos mejorar las prácticas y pasar a ofrecerlos como menú de constructores, enhorabuena. Fantástico. Y además involucraba en ello una cuestión también bastante interesante en cuanto a resignificar el rol de esos jóvenes en el barrio.

La articulación con el PNCT está mediada por las redes de la política provincial y municipal: a través del apoyo de la vicegobernación de la provincia y de la municipalidad local, se contactan con la seccional local de la UOCRA, que realiza las articulaciones con la Fundación UOCRA y el CFP N° 401 para poder concretar un curso de la línea de capacitación para desocupados. Por su parte, la Fundación Isla Maciel moviliza otros apoyos para fortalecer la oferta formativa: canaliza donaciones de la empresa "Cemento Avellaneda" para tener materiales para las prácticas y destina parte de un subsidio que le otorga la provincia para ofrecer una beca (a cobrar por única vez) a los jóvenes que terminaran el curso. Así, de un total de veinticinco inscriptos, veintiuno logran certificar el curso, diez con un mayor compromiso con la actividad realizada, y cinco de ellos llegan a hacer experiencias breves de trabajo en los proyectos de mejora barrial. La Figura 1 grafica la trama de vinculaciones que favorecieron la concreción de la oferta de formación profesional.

La experiencia, no obstante, resultó limitada en dos sentidos: por un lado, al intentar posteriormente replicar la experiencia con un segundo curso (ya que muchos interesados habían quedado en lista de espera por falta de cupo), éste debió cerrarse antes de finalizar, por el abandono de los participantes (habían empezado sólo diez). En segundo lugar, para la mayoría de los jóvenes, la experiencia no cumplió con la promesa de favorecer un empleo registrado en el sector de la construcción. En tal sentido, si bien pudieron acceder a la tarjeta "Soy constructor", que habilita el acceso a este tipo de puestos, la función de intermediación laboral de la seccional local de la UOCRA fue muy limitada. Según un dirigente de la Fundación Isla Maciel, sólo en algunos casos muy puntuales y con un alto grado de iniciativa propia, los jóvenes pudieron movilizar los vínculos personales generados a partir del proyecto (con el Secretario General de la UOCRA Avellaneda o con funcionarios municipales) para lograr algún empleo temporal en el sector vía el sindicato o en alguna obra pública local. No se trató, sin embargo, de un efecto institucional.

Indudablemente, estas limitaciones en relación con la incidencia de la formación en la inserción laboral contribuyó a socavar la continuidad de la oferta formativa. Otro punto importante fue la discontinuidad de la beca que acompañó el primer curso.

Figura 1. Trama institucional en torno a la Fundación Isla Maciel⁵⁸.



Los límites del curso en términos de favorecer el acceso al empleo de calidad en el sector aparecen ligados a diversos factores: por un lado, aspectos simbólicos que hacen a la valoración de la formación por parte de los jóvenes.

Uno es la escasa visibilidad de un horizonte de trabajo en eso. Más allá de lo propio que... esto que decíamos antes... no hace falta capacitarse para salir con el balde y la cuchara. Hace falta iniciativa, mandarle pa' delante. El objetivo es que lo hagan bien, porque también hay mucha chantada. Entonces, esa escasa visibilidad es un obstáculo. En la construcción y en otros sectores también. Porque si no la gente... qué sé yo... cuando va

58. En esta representación gráfica, el grueso de las líneas remite a la profundidad de la relación examinada. La línea de puntos, en cambio, no sólo remite a una relación débil (como en el caso de la vinculación entre la Fundación Isla Maciel y la UOCRA), sino a una vinculación interrumpida (en el caso de estos cursos en particular: los que lo hacen, no se relacionan sin embargo con las estructuras sindicales que favorecen la inserción en el mercado de trabajo).

a poner a nivel una ventana está bueno, sí lo valoran. Pero al final del camino, lo importante para la mayoría de los jóvenes –y es legítimo– es poner la ventana y que le paguen por poner la ventana. (Dirigente de la Fundación Isla Maciel)

En segundo lugar, se menciona que dada la baja escala del proyecto de mejoramiento barrial gestionado por la organización, el mismo no logró brindar oportunidades de acceso al empleo y puesta en práctica de las competencias adquiridas en el curso para todos los participantes. Esta debilidad en la vinculación formación-trabajo que podía ofrecer la Fundación no fue contrarrestada con la generación de nuevos vínculos institucionales (por ejemplo, con la Bolsa de Trabajo de la UOCRA). La relación con la UOCRA local se mantuvo débil: sólo operó con relación a la formación profesional y no a la intermediación laboral.

Finalmente, también se mencionan cuestiones que tienen que ver con la profundidad de la formación brindada: el contenido de este tipo de cursos destinados a poblaciones que presentan distintos tipos de vulnerabilidades resulta más restringido que el de aquellos que se dictan en el CFP, dado que la duración es menor.

Lo que pasa que nosotros con la capacitación... que eso dura dos meses nada más. De lunes a viernes, cuatro horas por día... dura dos meses. Yo siempre digo lo mismo, yo tengo un pacto hecho con Dios... Dios no dicta cursos y yo no hago milagros. Dos meses... milagros no puedo hacer. Puedo enseñarle a caminar la obra, lo que se dice, nada más. Lo puede ayudar... No puedo dar en dos meses lo que dura un año. (Director CFP N° 401)

Estos problemas con el tipo de formación brindada también obstaculizó la incorporación de estos jóvenes a los proyectos más amplios de refacción de viviendas desarrollados en el marco del programa “Mejor vivir”. De esta manera, en el ejemplo examinado, la formación profesional quedó poco vinculada con la intermediación laboral. Esto limitó mucho la efectividad del dispositivo, en una población donde el tipo de capital social de los jóvenes lleva a reproducir inserciones precarias e informales en el sector de la construcción.

3. El foco sobre los jóvenes: el proyecto Impulso Joven

3.1. El recorrido en la implementación del proyecto: desde el foco en los jóvenes en situación de vulnerabilidad social a la articulación con los CFPs

En este apartado analizaremos un segundo programa, gestionado también por la Fundación UOCRA, pero que a diferencia del anterior tiene un foco en los jóvenes: el proyecto Impulso Joven. Se trata en este caso de una intervención de mucha menor escala que la anterior y de un alcance más limitado en el tiempo: se inicia en 2013, a partir del acceso, a través de un concurso de proyectos, a un financiamiento específico de la Fundación Jacobs, de Suiza, entidad interesada en promover el fortalecimiento institucional de organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de proyectos de formación y de inserción laboral de jóvenes. El proyecto abarcó tres años, llegando a participar del mismo, durante este período, unos cuatrocientos jóvenes. Pese a su carácter acotado, Impulso Joven es una línea de acción valorada por los técnicos de la Fundación UOCRA, en tanto implicó la posibilidad de empezar a desarrollar una estrategia de trabajo con los jóvenes.

Nosotros veníamos con cosas incipientes con jóvenes, no había como un programa específico de jóvenes. Sí está todo lo que llamamos articulación cruzada, que es que terminen el secundario con FP... pero siempre fue jóvenes y adultos, no era sólo para jóvenes. (...) Así que... digo, no había política de jóvenes. Algo por lo menos se empezó a hacer... (Técnica de la Fundación UOCRA, parte del equipo del proyecto Impulso Joven)

Inicialmente, el objetivo del proyecto era “desarrollar itinerarios de formación-trabajo de calidad para jóvenes de entre 18 y 24 años en situación de vulnerabilidad social, a través de su participación en dispositivos de FP en la industria de la construcción, de intermediación laboral y de terminación de su educación secundaria obligatoria, alcanzando el 50% de inserción laboral, y fortaleciendo su participación en el circuito de formación-trabajo del sector”. Para ello, se buscó articular esta iniciativa con el PNCT, brindando cursos específicos a jóvenes con este perfil, en Paraná y en Ciudad de Buenos Aires. No obstante, este primer momento del proyecto presentó dificultades, algunas muy similares a las identificadas en el caso de Isla Maciel:

Aparte los invitabas a un taller y los pibes no iban... No tenías tampoco cómo... no había una institucionalidad, era un grupo conformado para que participe de un proyecto que empieze... no les interesaba tampoco... (...) Aparte empezaron a aparecer un montón de otras problemáticas, que a dos o tres talleristas les excedía, como por ejemplo, habían venido dos pibas embarazadas... y vos ibas a dar un taller de cómo hacer un currículum y... no tenías toda la institucionalidad que después contenga eso... que es distinto a estar dentro de la escuela, con el director... (Técnica de la Fundación UOCRA, parte del equipo del proyecto Impulso Joven)

Nuevamente, aparece la cuestión de la convocatoria y, sobre todo, de la continuidad de los jóvenes en el proyecto. La oferta de formación profesional en sí misma no les resulta interesante; la ausencia de una contrapartida económica (el proyecto no contemplaba becas para los jóvenes) también atenta contra la participación de los jóvenes en situación de pobreza. Pero también aparece en el comentario anterior un punto fundamental: la acumulación de diversos tipos de desventajas que presentan estos jóvenes requiere de dispositivos más integrales que atiendan simultáneamente diversas necesidades, entre las que se cuentan cuestiones de embarazo adolescente, cuidado de la salud, pero también aspectos socioafectivos. Como hemos señalado en otro artículo, sobre un programa socioeducativo (Freytes Frey, 2015), los jóvenes manifiestan la necesidad de ser escuchados, comprendidos, reconocidos, y para eso son fundamentales la orientación y el acompañamiento.

Frente a los problemas encontrados, se reformuló el proyecto, basándolo en una articulación más estrecha con los CFPs pertenecientes a la Red de Centros conveniados con la UOCRA. Comenzando por tres instituciones de la ciudad de Buenos Aires, e incorporando luego una de Morón y otra de Avellaneda, se planteó una oferta específica para jóvenes que ya estaban realizando un curso en estos centros, complementaria a la formación profesional. El objetivo era brindar herramientas y orientación a los jóvenes participantes para mejorar su situación en el mundo del trabajo.

El proyecto así reformulado tuvo un primer eje centrado en el fortalecimiento institucional, en este caso para el trabajo con los jóvenes. En cada CFP participante se designó un referente para realizar esta tarea de vinculación y orientación con los jóvenes, y se lo capacitó para llevarla adelante. Esta decisión apuntó también a la sustentabilidad a más largo plazo del trabajo con los jóvenes: teniendo en cuenta que el financiamiento era sólo de tres años, se

apuntaba a formar en los centros figuras institucionales que permitieran la continuidad del trabajo una vez finalizado el proyecto.

Entonces decíamos meter a un tutor ahí, alguien que iba a ser de afuera, todo iba a ser un entramado complejo. Mejor fortalecamos alguna figura que ya esté ahí, en determinadas cuestiones vinculadas a jóvenes, a problemáticas de jóvenes. Que sea personal estable de ahí... y que nos sirva, o sea, que ya te queda la capacidad instalada... (Técnica de la Fundación UOCRA, parte del equipo del proyecto Impulso Joven)

En relación con Impulso Joven, el referente debía identificar a los jóvenes participantes, articular con las autoridades y docentes del CFP la realización de las actividades, realizar un seguimiento a los jóvenes y sistematizar las prácticas concretadas en la institución, a la luz de la capacitación recibida.

En segundo lugar, se desarrollaron una serie de talleres orientados a facilitar a los jóvenes la ubicación e inserción en el mundo de la formación profesional y del trabajo. Una particularidad interesante es que estos talleres, que apuntan sobre todo a vincular a los jóvenes con distintos actores del Estado y del mundo del trabajo, y con las políticas públicas ya disponibles para favorecer el empleo juvenil, se construyeron a partir de articulaciones interinstitucionales e intrainstitucionales que fue tejiendo la Fundación UOCRA. En efecto, algunos de estos talleres tenían el objetivo de brindar información y relacionar a los jóvenes con distintas ofertas públicas de apoyo a la educación, a la formación y al empleo juvenil: el Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo y el Programa de Promoción del Empleo Independiente (para esto se convocó a representantes de la oficina de empleo local), el Prog.R.Es.Ar (a cargo de representantes de ANSES, que también abordaron el tema del monotributo social), la oferta educativa de UOCRA (más allá de FP, los programas de terminalidad de la escuela secundaria y las tecnicaturas de nivel terciario que ofrece el Instituto UOCRA). Los restantes talleres abordaban temas que resultan prioritarios en la agenda de la UOCRA tendiente a impulsar el empleo de calidad: salud y seguridad en el trabajo y derechos laborales. Por ello, estuvieron a cargo de actores internos al sindicato: especialistas en seguridad en el primer caso, miembros de la Juventud Sindical de UOCRA, en el segundo.

Un aspecto a subrayar, desde el punto de vista de este artículo, tiene que ver con los objetivos de la Fundación UOCRA al involu-

crar a la Juventud Sindical en la organización de los talleres sobre derechos laborales:

“[El perfil social del estudiante de los CFPs] muchas veces no es el mismo del que efectivamente trabaja en la obra ... Ojo, o sea, tenés un montón de chicos trabajadores de la construcción que después quieren certificar su saber y van al centro y terminan de hacer lo que tienen que hacer ahí. Pero en realidad ahí es como que estamos trabajando un poco la articulación esta de... bueno, si estás en obra, si estás haciendo tal cosa y querés... no sé, terminar el secundario, sabés que lo podés terminar en un centro, que UOCRA te lo brinda... ¿no? Porque había como una especie de desconexión. (...) O sea, que inclusive como... el nivel socioeconómico hasta es un poco distinto. (...) Entonces empezamos a pedirles a los compañeros de la juventud UOCRA que recorran ellos también los centros, que era algo que les faltaba. Y para ellos fue buenísimo porque tampoco habían entrado a los centros...”.

La cita nos advierte que el cambio del proyecto desde la articulación con cursos del PNCT orientados a población vulnerable a la articulación con los CFP, configura también un cambio en el perfil social de los participantes en el programa. Por otro lado, la participación de la Juventud de UOCRA es muy valorada, porque implica tender puentes entre los jóvenes “que trabajan en obra” y que participan de la vida sindical con los jóvenes estudiantes de los CFPs. Y, a su vez, la vinculación con los CFP implica para los primeros la posibilidad de plantearse una profundización en su capacitación.

La estrategia de trabajar a través de articulaciones interinstitucionales para “acercar el Estado a los jóvenes” fue especialmente afectada por el cambio de gobierno a fines de 2015. Esto generó un tiempo de espera, aguardando una definición más clara de los nuevos énfasis en las políticas y, sobre todo, abocándose a la construcción de nuevos vínculos con los funcionarios entrantes. Por otra parte, justamente en este contexto se produjo la finalización del financiamiento para el proyecto. En consecuencia, se buscó fortalecer la oferta que podía ser ejecutada por actores internos al sindicato. En tal sentido, se generaron nuevos talleres sobre problemáticas de salud, ahora en articulación con la obra social de la UOCRA, “Construir Salud”. Esto respondió, por otra parte, a las inquietudes expresadas por los referentes institucionales, a partir del trabajo de recuperación y sistematización de las prácticas realizado con ellos. De allí surgió la demanda de tratar en mayor

profundidad aspectos que afectan la salud de los jóvenes, como por ejemplo la cuestión de adicciones.

El tercer eje de trabajo del proyecto reformulado fue el diseño e implementación de un curso virtual de orientación para la búsqueda de empleo. Con esto, además de desarrollar lenguajes y medios de comunicación más cercanos a las realidades juveniles, se buscaba fortalecer el incipiente Centro de Formación Virtual de la Fundación. El curso se llevaba a los CFPs, articulando con docentes de informática, como forma de promover el uso por parte de los jóvenes de la plataforma virtual.

Finalmente, en el contexto de Impulso Joven comenzó a desarrollarse incipientemente una oficina sectorial de búsqueda de empleo, para adaptar las tareas específicas de intermediación que el sindicato realiza a través de su bolsa de trabajo a las particularidades de la población juvenil. Por el momento, la iniciativa se puso en marcha en articulación sólo con la Seccional Capital de la UOCRA (cada seccional tiene su propia bolsa de trabajo). Las tareas involucradas consisten en: sistematizar los datos de los jóvenes que se acercan a la seccional buscando trabajo; ofrecer orientación y herramientas para la búsqueda de empleo; informar a estos jóvenes acerca de las ofertas de FP para el sector y acercar a la bolsa de trabajo esta información sistematizada, vinculando también a la oferta de empleo a los egresados de los CFPs con menor contacto con el gremio. Los técnicos de la Fundación UOCRA consideran que la sistematización de la información es un aspecto central, porque hoy no existen datos completos y ordenados. No obstante, la ampliación de esta iniciativa a otras seccionales enfrenta obstáculos políticos (requiere negociación con cada secretario general) y, sobre todo, relacionados con la coyuntura del mercado de trabajo en el sector. Efectivamente, al momento de hacer nuestro trabajo de campo (2016), el empleo en la construcción había caído notoriamente, afectando negativamente las posibilidades de colocación de las bolsas de trabajo sindicales.

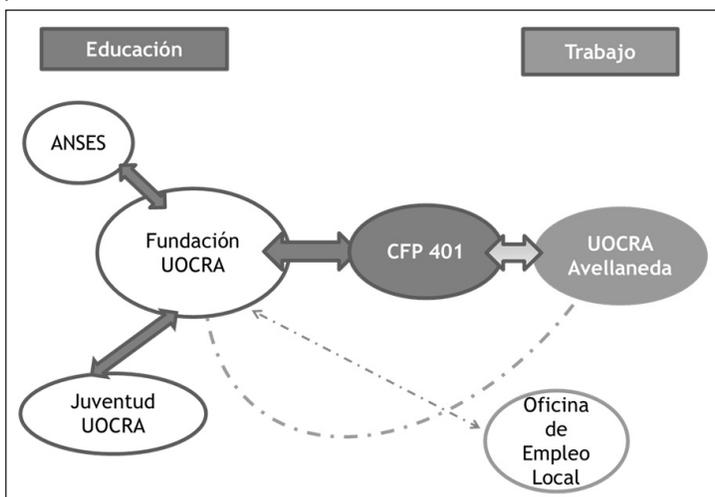
3.2. El proyecto Impulso Joven en Avellaneda

En lo que respecta a la implementación de este proyecto en la localidad de Avellaneda, nuevamente estuvo involucrado el CFP N° 401. Tres de las líneas presentadas se concretaron en Avellaneda: se designó a un referente institucional, docente que ya trabajaba en el CFP, que participó de las capacitaciones correspondientes, seleccionó a los jóvenes participantes, articuló con la institución la

oportunidad para la realización de los talleres y realizó actividades de sistematización y seguimiento de las acciones del programa.

En lo que respecta a los talleres, se realizaron, a lo largo de cada semestre de 2015, cuatro talleres, con participación de representantes de ANSES, de la Juventud Sindical de la UOCRA, del Instituto UOCRA y de especialistas en seguridad. En cambio, no pudo llevarse a cabo el taller que promocionaba las ofertas del MTEySS, debido a la débil vinculación con la OE local, agravada por el año electoral. También se realizó, en forma semipresencial, el curso virtual orientado a la búsqueda de empleo. La Figura 2 grafica las vinculaciones interinstitucionales que sostuvieron el proyecto en Avellaneda.

Figura 2. Trama institucional que media la implementación de Impulso Joven en Avellaneda.



Como se advierte en el gráfico, la trama local del proyecto Impulso Joven es mucho menos densa que la del PNCT, y tiene que ver con los alcances más limitados del programa. La participación en este último permitió al CFP N° 401 enriquecer su oferta con una iniciativa específica orientada a los jóvenes y contar con un referente institucional específicamente capacitado para trabajar con ellos. Esto se logró a través de la vinculación (amplia y fluida, desde antes de este proyecto) con la Fundación UOCRA, que medió para la generación de otros vínculos institucionales, aunque acotados (con ANSES, con la Juventud UOCRA). En cambio, las interferencias en el vínculo con la OE local obstaculizó la realización del taller sobre

las ofertas destinadas a los jóvenes del MTEySS. Por otra parte, la Fundación UOCRA tiene una relación estrecha con el CFP, pero no así con la seccional local, lo cual hace que, por ejemplo, no pueda encararse un trabajo de articulación con la Bolsa de Trabajo, como sí se ha empezado a hacer en el caso de la Ciudad de Buenos Aires. Los vínculos (también muy fluidos) con la seccional Avellaneda-Lanús de la UOCRA los establece directamente el CFP N° 401, pero no involucran entonces ese foco en la problemática juvenil que está intentando construir, progresivamente, la Fundación UOCRA a través de Impulso Joven. Como corolario de este análisis, podemos concluir que este último tiene incidencia sólo en el plano de la oferta educativa y de acompañamiento institucional a los jóvenes, no hay vinculaciones que favorezcan directamente la inserción laboral (sólo herramientas a movilizar en este proceso).

Conclusiones

Al comienzo del presente artículo, nos proponíamos analizar los programas de apoyo a la inserción laboral desarrollados desde 2004 en el sector de la construcción, discutiendo sus alcances en relación con los jóvenes en situación de mayor pobreza. Teniendo en cuenta que muchos de estos jóvenes inician su participación en el mercado laboral en esta actividad, en condiciones precarias, nos preguntábamos: ¿en qué medida tales programas llegan a estos jóvenes? ¿Qué incidencia tienen para favorecer su inserción en empleos de mejor calidad dentro del sector? ¿Qué obstáculos y dificultades podemos identificar?

Poniendo el foco del análisis en el sujeto de las políticas, advertíamos que, en su formulación, ambos programas se proponen atender a grupos vulnerables, interviniendo así en situaciones específicas de vulneración de derechos, particularmente en lo que respecta al derecho al trabajo: desocupados, discapacitados, pueblos originarios (PNCT), jóvenes en situación de vulnerabilidad (Impulso Joven). Hemos visto, en la discusión teórica al comienzo de este artículo, que esto está en línea con la lógica de trabajar sobre las desigualdades existentes, para que el principio de igualdad y no discriminación no sea sólo formal, sino sustantivo. De hecho, los estándares mínimos con relación al derecho al trabajo plantean, entre otros puntos, “garantizar el derecho de acceso al empleo, en especial por lo que respecta a las personas y grupos desfavorecidos y marginados, de modo que ellos puedan llevar una existencia digna”.

No obstante, en sus procesos de implementación, estos programas presentan problemas para alcanzar a los jóvenes más pobres y, por ende, para tener una incidencia positiva en sus procesos de inserción laboral. En ambos programas, hemos identificado problemas de convocatoria a estos jóvenes y de continuidad en los cursos; en el caso del PNCT, a esto se agregan límites en sus posibilidades de tender puentes hacia el empleo formal en el sector. Cobra así importancia la pregunta de Grassi (2013) por las “condiciones de apropiabilidad” de estas políticas, particularmente desde la perspectiva de estos jóvenes. Como hemos señalado, la autora distingue dentro de estas condiciones aquellas ligadas a las políticas y aquellas ligadas a los sujetos. Las discusiones desarrolladas en este artículo nos permiten extraer conclusiones sobre ambos aspectos.

Comenzando con las condiciones que hacen a los sujetos, algunas de las barreras encontradas para la continuidad y aprovechamiento de los programas tienen que ver con el *habitus* de estos jóvenes, es decir, sus esquemas de percepción, valoración y acción (Bourdieu, 1995). En tal sentido, para algunos la posibilidad de formación laboral en la construcción no es valorada, ya que es una actividad que se aprende en la práctica, “no hace falta capacitarse para salir con el balde y la cuchara”, como nos decía un referente de la Fundación Isla Maciel. Esta percepción, por otra parte, se asienta también en la experiencia que ellos (o sus amigos) han tenido con los programas ya que, como hemos visto, la articulación que éstos establecen con el mercado de trabajo tiene límites importantes. Por otra parte, desde el punto de vista de los intereses y condiciones de vida de los jóvenes, la presencia de una contrapartida económica es un aspecto que incentiva la participación en los programas (y viceversa, la ausencia de la misma, como se vio en el caso del segundo curso de Isla Maciel y en el programa Impulso Joven, complica la continuidad en la participación). La valoración que los jóvenes hacen del programa no tiene que ver sólo con una promesa a futuro (que por lo demás aparece incierta, como su propia experiencia lo demuestra), sino con las posibilidades que abre en el presente. En tal sentido, es importante, en el diseño e implementación de este tipo de programas, plantearse qué relación están estableciendo con el *habitus* de los jóvenes participantes, esto es, con sus esquemas de percepción y valoración.

No obstante, desde esta dimensión centrada en el sujeto, consideramos que las mayores limitaciones que presentan estos programas es el carácter limitado de los acompañamientos que proponen. Como hemos señalado en el trabajo, la acumulación de diversos tipos de

desventajas que presentan estos jóvenes requiere de dispositivos más integrales que atiendan simultáneamente diversas necesidades, entre las que se cuentan cuestiones de embarazo adolescente, cuidado de la salud, pero también aspectos socioafectivos. Es necesario construir con ellos un espacio de pertenencia con códigos y reglas alternativos a los dominantes en la cultura juvenil barrial, que suele ser hostil a las experiencias formativas y de educación. Para ello, las instancias de orientación y acompañamiento son centrales. Pero esto supone la construcción de vínculos de confianza, lo cual requiere tiempo y compromiso por parte de las figuras que asumen estas tareas.

Estos aspectos subjetivos tienen su contracara en las condiciones de apropiabilidad ligadas a las políticas. El análisis realizado muestra diversas fortalezas de estos programas, a los que podemos inscribir dentro de un enfoque de derechos: buscan operar simultáneamente sobre diversos derechos (a la formación profesional, a la educación, al trabajo, a la salud); plantean como un aspecto central el fortalecimiento de las instituciones públicas (en el caso de Impulso Joven, particularmente de las capacidades de trabajo con los jóvenes); su implementación se asienta en la articulación y cooperación de distintos actores sociales, tanto los protagonistas tradicionales del diálogo tripartito (en este caso, Estado, UOCRA, CAC), como otro tipo de OSC: ONGs internacionales y nacionales (Fundación Jacobs y Fundación SES, en Impulso Joven), organizaciones territoriales, organizaciones de trabajadores desocupados, cooperativas (en el caso del PNCT). Sin embargo, a la par de estas fortalezas, también identificamos dificultades en los procesos de implementación locales. El estudio de las tramas permite advertir debilidades en las redes interinstitucionales que sustentan la ejecución de los programas.

Acabamos de señalar la importancia de construir intervenciones integrales, que incluyan dispositivos de acompañamiento y apoyo a los jóvenes, incidiendo sobre las dimensiones subjetivas que generan arraigo e interés en las propuestas. Es claro que no todo puede ser asumido desde programas específicos, pero entonces es preciso enriquecer las tramas, generar sinergias con otros actores que puedan cubrir aspectos que, si no son atendidos, afectan la continuidad de los jóvenes en el programa o su interés por encarar los desafíos que les supone la formación y el trabajo (problemáticas familiares, embarazo adolescente, problemas de salud y adicciones, etc.).

El PNCT tiene esta lógica: propone articulaciones con instituciones y organizaciones sociales que trabajan en territorios de mayor

pobreza y segregación socioespacial. Esto permitió el acceso a la formación profesional y a la registración (tarjeta “Soy constructor”) de jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad social. No obstante, mencionamos problemas de calidad de la oferta, con cursos de menor duración e intensidad.

La mayor debilidad, sin embargo, reside (en ambos programas) en los problemas que presentan para incidir en la vinculación de los jóvenes con el mundo del trabajo. Efectivamente, la función de intermediación laboral aparece muy recortada en los casos examinados, pero es estratégica en una población donde la única vía de acceso al empleo son las relaciones de parentesco y de amistad, alimentando entonces procesos de reproducción de la precariedad. En el PNCT, que incluye la participación del sector empresario, se construyen vínculos con las empresas, particularmente en el nivel local. No obstante, estos se orientan más bien a reforzar los aspectos educativos del programa que a tender puentes entre los jóvenes y el empleo (este aspecto, ejemplificado en el caso analizado por la intervención de Cemento Avellaneda, lo hemos encontrado en otras vinculaciones con empresas establecidas por el CFP N° 401 en el marco del programa). Es por lo tanto en este aspecto que hay que trabajar, lo cual implica problematizar la mirada que los empresarios tienen sobre los jóvenes en situación de pobreza.

En el caso del proyecto Impulso Joven, resulta interesante en este sentido las incipientes acciones orientadas a sistematizar información y a utilizar los recursos disponibles en las bolsas de trabajo de la UOCRA al servicio de los procesos de inserción de los jóvenes en el mercado laboral. Como es una propuesta que recién se inicia, será importante indagar, más adelante, si pudo sostenerse y profundizarse en el tiempo, superando los obstáculos políticos y de la coyuntura del mercado de trabajo que la limitan.

Capítulo 6

Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización, intervención y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense⁵⁹

Eugenia Roberti

Introducción

El presente capítulo estudia el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (JMMT) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Prog.R.Es.Ar). A partir de estos programas de empleo destinados a jóvenes, se busca comprender los procesos de conceptualización político-estatal de la problemática laboral juvenil, las estrategias de los actores institucionales intervinientes y la resignificación que realizan los propios participantes.

En primer lugar, se discute desde la mirada de los actores institucionales (estatales y no estatales) los procesos de conceptualización de las juventudes, atendiendo tanto las definiciones de los jóvenes a los que apuntan como también los diagnósticos sobre los problemas de empleo que buscan resolver. Luego, se analizan las estrategias de intervención institucional destinadas a este grupo etario; en especial, se profundiza en el componente de orientación sociolaboral, indagando algunos límites y contradicciones que surgen en su proceso de implementación. En una tercera instancia, nos focalizamos en los jóvenes destinatarios de las políticas. Analizamos los desplazamientos de sentidos que se producen en relación con la

59. Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Los mundos de la inserción laboral de los jóvenes. Políticas públicas, lógicas de los dispositivos de apoyo a la inserción y trayectorias laborales de los jóvenes” (PICT 2012-0091), dirigido por la Dra. Claudia Jacinto; y del proyecto “Las tramas institucionales en los procesos de inserción laboral de jóvenes en el sector de la construcción de Avellaneda” (UNDAVCYT 2013), dirigido por la Dra. Claudia Jacinto y co-dirigido por la Mg. Ada Freytes Frey.

normativa programática, al atender las experiencias que relatan los participantes respecto a los servicios de orientación sociolaboral. Cerramos el capítulo con un conjunto de paradojas y controversias que caracterizan a estos programas.

Para abordar estos objetivos desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa. A través de la investigación documental, sistematizamos información proveniente de decretos, resoluciones ministeriales y documentos programáticos. Asimismo, realizamos treinta entrevistas en profundidad a jóvenes participantes, funcionarios nacionales y equipos técnicos locales de los municipios de Avellaneda y La Matanza implicados en la formulación e implementación de estas políticas (directores, coordinadores, talleristas, personal de la GECaL –gerencias de empleo y capacitación laboral– y OSC –organizaciones de la sociedad civil– especializadas en juventud).

1. La conceptualización sobre la problemática: definiendo la “cuestión social juvenil”

Partir de analizar los procesos de conceptualización de la juventud supone dejar de considerarla como si se tratara de una categoría espontánea de percepción del mundo social y, en su lugar, mostrar sus diferentes producciones y significados, como también a los actores involucrados en el trabajo de producción y unificación simbólica de esta categoría social. El Estado, como lo demuestra Bourdieu (2007), es uno de los principales productores de términos que construyen y clasifican grupos sociales. Así, la producción estatal de la “juventud” como categoría social se puede reconocer –aunque no exclusivamente– en el marco de la elaboración de políticas públicas (Vázquez, 2015). En tal sentido, es importante recordar que detrás de toda política existe una noción determinada de los sujetos a quienes se destina y de sus problemáticas concretas.

Para comienzos del nuevo siglo las intervenciones públicas en materia de empleo adquieren una reconfiguración de la mano del diseño de políticas activas; este paradigma imprime un carácter novedoso al modo en que se conceptualiza la “cuestión social juvenil”, que involucra una redefinición de los sujetos destinatarios. En este marco, se comienza a delimitar a los jóvenes como una de las “poblaciones objetivo”, identificadas con aquellos grupos a quienes no alcanza la mejora de los indicadores económicos de esos años. Por consiguiente, esta perspectiva no implica un abandono de la focalización, aunque el término se rechace por su asociación con

el período neoliberal; al mismo tiempo, se promueven políticas universales desde un “enfoque de derechos”, que conviven con aquellas dirigidas a poblaciones de menores oportunidades. En el caso analizado, lo anterior se vislumbra en el desplazamiento que se produce entre el JMMT y el Prog.R.Es.Ar, ambas políticas orientan acciones específicas que tienen como único destinatario a los sectores juveniles. Si bien se delimitan distintos criterios de selección, convergen al dirigirse a una misma franja etaria: jóvenes de 18 a 24 años de edad.⁶⁰ En este punto, es importante señalar que aunque efectúan un uso de ingenierías y metodologías preexistentes, se disponen hacia un grupo poblacional con características diferenciadas.

Las herramientas de promoción del empleo y mejora de la empleabilidad (lo digo en términos técnicos) que tiene a disposición la Secretaría de Empleo que se aplicaban a otras poblaciones, por ejemplo, los Jefes de Hogar, el Seguro por Capacitación y algunos desocupados con discapacidad, se vino a implementar como una política para una población vulnerable nueva [...]. Entonces, se puso en evidencia la necesaria interrelación entre las áreas y la adecuación de todos los programas de la Secretaría de Empleo para atender la lógica de los jóvenes. No solamente porque es una población diferente, tal vez para muchos chicos es el primer trabajo, entonces, no había trayectoria ocupacional previa o [eran] trayectorias truncas, precarias, conflictivas, sumado al fracaso escolar... había que empezar a mirar esa población de otra forma. (Equipo técnico GECaL)

Sin embargo, la conceptualización del sujeto joven como un actor diferencial, no es un atributo que compartan todas aquellas personas incluidas bajo esta categoría estadística (Martín Criado, 1998), al configurarse una denominación de los destinatarios de las políticas en términos de “población vulnerable”. En tanto la “juventud” no constituye un grupo homogéneo, se vislumbra desde los relatos de técnicos y funcionarios programáticos una multiplicidad de situaciones que involucra como población límite un “núcleo

60. Las diferencias residen en los requisitos de acceso: el JMMT sólo considera el registro en el trabajo, en tanto que el Prog.R.Es.Ar atiende la situación familiar; a su vez, difieren respecto a la participación en el sistema educativo formal. Así, en el Prog.R.Es.Ar: a) pueden ingresar jóvenes con secundario completo (para iniciar o retomar estudios superiores); b) pueden participar quienes posean un empleo formal (mientras su ingreso no supere tres veces el salario mínimo a nivel individual y/o familiar).

duro” asimilado con los mal llamados “Ni-Ni”.⁶¹ La condición de vulnerabilidad afecta así en particular a los jóvenes de menores recursos, que han abandonado el nivel primario y/o secundario de la educación formal y se encuentran en situación de desempleo. Como describe el ex-secretario de Empleo:

Los jóvenes de menor nivel socioeconómico y/o de menor formación escolar y/o sin experiencia laboral, son los que continúan en situaciones de mayor vulnerabilidad y precariedad en el mercado de trabajo. Para aquéllos pertenecientes a este grupo que lograron obtener un empleo, el nivel de escolaridad y la ausencia de experiencia laboral operaron como barrera de acceso a empleos de calidad incorporándose a puestos con deficientes condiciones de trabajo, de contratación precaria y salarios bajos, limitando fuertemente sus posibilidades de desarrollo (Deibe, 2008: 202).

La “problemática juvenil” se hace visible en la agenda pública desde una lógica político-estatal que la configura a partir de distintos factores estructurales y simbólicos. En un primer sentido, se constituye en torno a aquellas posiciones a las que logran acceder los jóvenes en el campo educativo-ocupacional: trabajos mal pagos, de escasa calificación y en condiciones de informalidad; que se justifican por sus bajos niveles de instrucción y/o inexperiencia en empleos registrados. De allí que, el modo en que se construye la cuestión social juvenil referencia una “problemática real”, avalada por los peores indicadores que presentan los jóvenes en comparación con los adultos. Estas desiguales posiciones en el campo laboral se evidencian en sus elevados índices de desocupación e informalidad como también en sus bajas tasas de terminalidad educativa, en especial, para los sectores de menores ingresos.

Sin embargo, el modo en que se conceptualiza la juventud involucra también factores simbólicos, referidos a los sentidos que configuran los actores institucionales (estatales y no estatales) sobre las formas en que las nuevas generaciones se relacionan con la educación y el trabajo. Las políticas de empleo aparecen así como un caso emblemático de la manera en que estos discursos construyen a la juventud desde una concepción negativizada (Chaves, 2010): la problemática del empleo se explica por la ausencia de “activos” en los jóvenes, quienes son definidos a partir de sus faltas y carencias; a lo que

61. Los organismos internacionales suelen utilizar esta denominación para hacer referencia a los jóvenes que “ni estudian, ni trabajan”. Desde las ciencias sociales han surgido numerosas críticas a esta categorización (Feijoó, 2015).

se suma “la particularidad de la edad” asociada con la inmadurez, ausencia de proyección, escasa motivación e interés.

En el marco de una definición de la juventud vinculada a este repertorio de estigmas, adquiere una consideración especial la configuración de un diagnóstico sobre la “cultura del trabajo”. Como explican Assusa y Brandán Zehnder (2014), esa cultura es entendida desde los actores institucionales en un doble sentido: por un lado, se asocia a una serie de hábitos valorados positivamente en el mundo del trabajo; por otro lado, se vincula a una dimensión moral que subyace a esos hábitos, y que permite establecer una conexión entre “esfuerzo”, “dignidad” y “legitimidad”, buscando tomar distancia de las políticas precedentes. Es aquí donde se comienzan a vislumbrar ciertos rasgos meritocráticos para la asignación de los recursos estatales, tal como refleja la siguiente cita: “los jóvenes de familias de menores ingresos que no completaron los estudios formales deben [...] recuperar la autoestima apostando a la cultura del trabajo y la educación, volviendo a creer que es posible construir un proyecto de vida a partir del esfuerzo” (Deibe, 2008:205).

Desde esta mirada, la ausencia de cultura del trabajo está ligada a condiciones estructurales de largos períodos de desocupación, donde las nuevas generaciones no consiguen desarrollar hábitos e incorporar valores vinculados con el respeto a la autoridad, el cumplimiento de ciertas rutinas laborales, el apego a la normas y el compromiso con la tarea desarrollada: “*hay que forzar una lógica de levantarse temprano, empezar a cumplir horarios, tener un jefe... el mundo empresarial no es lo mismo que una changa*” (coordinadora OSC especializada en juventud). Asimismo, la inexistencia de esa cultura es percibida como una consecuencia directa de la “dádiva estatal” para los sectores populares (Assusa y Brandán Zehnder, 2014). En efecto, la pérdida de una cultura del trabajo se aleja de la lógica del “esfuerzo” y la “dignidad” del empleo como eje principal de integración social, presentándose como resultado de las políticas asistencialistas, cuyos hábitos son reproducidos como una “tradición familiar” al interior de cada hogar. En este sentido, los actores institucionales hicieron alusión de forma reiterada a la frase “*jóvenes que nunca vieron trabajar a sus padres*”.

– El obstáculo que presentan es la inexperiencia laboral y tratar de adecuarse a una cultura del trabajo [...]. No manejan esa idea de ir a trabajar todos los días, de responder a una autoridad, de cumplir un horario, del énfasis del trabajo, de la motivación, de formar parte de un lugar... del trabajo como identidad propia [...]. Nunca hicieron un currículum, nunca buscaron trabajo. Cuando

empezamos a ver los medios de búsqueda laboral, que es una unidad del CIT, preguntamos quién alguna vez buscó trabajo y la mayoría dice que ninguna. Entonces, ¿con qué cultura para el trabajo vienen de la casa?

— No buscaron un trabajo formal, pero hicieron changas seguramente...

— Sí, pero no porque las buscaron, se les presentó. (Coordinadora JMMT Avellaneda)

Los sentidos que atribuyen los actores institucionales hacen referencia a una “falta de proyección” en las nuevas generaciones, donde la disposición a trabajar se caracteriza por una lógica de “rebusque” dado que los jóvenes no logran conformar un plan de búsqueda y acceso al trabajo, sino que presentan una propensión a “vivir el día a día”: *“el joven quizás no se proyecta más de una semana, tiene proyecciones cortas, tiene otro tipo de temporalidad”* (coordinadora OSC especializada en juventud). En la relación con otras formas de generación de ingresos, distanciadas de los rasgos “clásicos” del trabajo (registrado, protegido y seguro), es que adquiere un lugar preponderante la consecución de diversas “changas” que conforman los vínculos intermitentes que mantienen los jóvenes con el mundo laboral.

No todos los chicos buscan trabajo, por más que estén en el programa, muchísimos pasan por ahí pero sus expectativas no están en trabajar [...]. Trabajar en el sentido de obtener un empleo estable, que tenga ciertos compromisos horarios, cierta regularidad y constancia, eso como expectativa no está en muchos jóvenes. Sí la changa, sí el rebusque [...]. También, hay muchos jóvenes que no van a los cursos, que no se vinculan con lo laboral, que lo que quieren es el plan y que tienen serias dificultades para proyectar su proyecto formativo-ocupacional en un futuro inmediato. (Presidente OSC especializada en juventud)

En correspondencia con lo que plantean investigaciones sobre el tema (Jacinto, 2010b; Pérez, 2013), a partir de los años 2000 en los dispositivos conviven diferentes lógicas que atañen a lo estructural pero también persisten perspectivas individualizantes. Aunque se observan lineamientos que apuntan a mejorar condiciones estructurales y se apoyan en un enfoque de derechos, en las acciones concretas persisten visiones que terminan por responsabilizar al joven de su situación. En este sentido, el concepto de empleabilidad se encuentra aún presente en los documentos programáticos del JMMT; precisamente, detrás de este tipo de conceptualización

“la figura del ‘joven excluido’ se asocia menos a aquellos procesos de restricción del acceso a derechos que a las imágenes del ‘no estudia-no trabaja’, cuyo énfasis está más vinculado a la inacción del sujeto” (Llobet, 2013:16).

No obstante, si bien la empleabilidad aparece como una constante en los programas de empleo orientados a jóvenes, se observan algunos matices y variaciones en el nuevo milenio. De acuerdo a Jacinto (2016b), en el marco de un enfoque de protección social integral, la concepción sobre la empleabilidad adquiere un carácter multidimensional que abarca servicios de orientación sociolaboral, finalización de estudios formales, entrenamientos laborales (vulgarmente conocidos como “pasantías”), capacitación profesional, etc. Así, el propio concepto de empleabilidad difiere. Los enfoques revelan una concepción más restringida o amplia, que comprende desde competencias mínimas para desempeñarse en un empleo hasta el reconocimiento de saberes y competencias esenciales para desenvolverse en la vida social y ciudadana (Jacinto, 2008).

En este sentido, en la formulación de estas políticas se trasluce un enfoque innovador donde ya no se piensa que la inserción laboral está garantizada sólo a través de la incorporación de capital educativo, bajo la forma exclusiva de *saber hacer*, sino que se incluye también la formación en hábitos, comportamientos y disposiciones que conforman el *saber ser* requerido por el mundo laboral contemporáneo (Spinosa, 2006). Es decir, mientras el primero se relaciona con la obtención de habilidades técnicas, el segundo se vincula con el desarrollo de habilidades personales, tales como la autoestima, la responsabilidad, la sociabilidad, los valores y la capacidad de escuchar, comunicarse y relacionarse con los demás, entre otras. En este marco, aunque estos programas brinden posibilidades de intermediación laboral, se subraya que es el joven el encargado de delinear su camino ocupacional como un sujeto autónomo; lo cual termina asimilándose a un conjunto de “herramientas” que están condicionadas al uso “potencial” que de ellas hagan los jóvenes para alcanzar su integración al trabajo.

La Oficina de Empleo (OE), su función principal, es trabajar con las personas desocupadas tratando de aportar herramientas para que eleven su nivel de empleabilidad [...]. Se tiende a confundir que si viene una persona que no tiene empleo, sale con empleo. No, digamos, tampoco ese es el rol de un servicio público de empleo. Un servicio público de empleo es esto, es trabajar con la persona desocupada con toda su historia previa, sus capacidades previas, y ver cómo podemos trabajar con distintas herramientas

para que esa persona tenga muchas más chances de conseguir un trabajo. (Director OEM La Matanza)

Siguiendo a Soldano (2009), todos los programas sociales se estructuran y fundamentan a partir de los efectos que buscan lograr sobre la vida de sus “beneficiarios”. En este sentido, el modo en el que se diseñan las estrategias de intervención político-institucional no puede escindirse de la conceptualización sobre la “cuestión social juvenil” que, en el caso analizado, se construye como una problemática esencialmente subjetiva. En vinculación a una noción de la juventud (in)empleable, señalamos que se configura un diagnóstico en términos de falta de “cultura del trabajo”. De este modo, se plantea un desafío a las mediaciones institucionales, que se alejan de los enfoques más clásicos del capital humano, para diseñar formas de intervención que actúen sobre las subjetividades. Surge así un énfasis en la orientación como un elemento clave vinculado a las políticas activas de empleo, que busca intervenir sobre las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el trabajo. Esta medida innovadora constituye un aspecto fundamental del JMMT y el Prog.R.Es.Ar, que se desarrolla a través de un Curso de Introducción al Trabajo (CIT).

2. La orientación como estrategia de intervención institucional: en busca de un proyecto formativo-ocupacional

El Prog.R.Es.Ar y el JMMT se plantean como respuestas institucionales diferentes a las intervenciones públicas precedentes, presentando un enfoque novedoso que hace hincapié en la activación de las juventudes. Como advierte el equipo técnico, el aspecto central es que los jóvenes deben realizar alguna actividad para recibir un incentivo económico (no remunerativo) a cambio. De este modo, se establece un distanciamiento entre el “plan” y el “programa”, donde el estímulo económico está “condicionado” al cumplimiento de ciertos requisitos. Se contrapone así el modelo de asistencia social, que percibe al beneficiario como “*un sujeto pasivo*”, por otro que concibe a los jóvenes como “*sujetos de participación, de opinión y de toma de posición*” (Director OEM La Matanza).

La idea es convencerlos de que sigan estudiando y se capaciten. Este no es un plan en el que te pagan por hacer nada, no es el “plan de los vagos”, como lo suelen nombrar en la tele ¿viste?... Enseñarles a ellos que no es un plan que el Estado les va a tener

que pagar siempre, sino que es una posibilidad de una capacitación y una beca para que ellos progresen. Es una beca –por un lapso de tiempo– para que le saquen jugo, puedan progresar y tener un mejor perfil de ellos mismos... presentar un currículum con un montón de experiencias de cursos y de prácticas laborales. No para que el Estado los viva manteniendo, sino para que ellos vean lo favorable que es este programa para su futuro. (Subcoordinadora JMMT La Matanza)

En este marco, se comienza a configurar un cambio en los ejes conceptuales para abordar los problemas de la inserción laboral de los jóvenes: de las “necesidades de capacitación” hacia las “disposiciones de empleo”. Vinculado a una lógica de activación, la orientación pasa a ser así una de las medidas clave de las políticas de empleo, de la mano de las concepciones basadas en “dar herramientas para el manejo de la propia trayectoria” (Jacinto, 2010b: 139). Este componente se fue consolidando dentro de las líneas programáticas analizadas, apareciendo como un tipo de intervención que abarca desde un carácter puramente instrumental hasta la búsqueda de una orientación más integral, por medio de un fortalecimiento de las subjetividades. En efecto, no sólo aborda saberes ligados con la formación actitudinal, sino que también busca incidir sobre aspectos subjetivos centrados en el fomento de la autoestima y el desarrollo de habilidades comunicacionales e interaccionales para el mundo laboral (Jacinto y Millenaar, 2012; Gutiérrez y Assusa, 2016).

El CIT⁶² se presenta como un componente prioritario, al constituirse en el eje y la puerta de entrada a los programas. Cada participante inicia su vinculación a través de un proceso de orientación e inducción al mundo del trabajo, donde se desarrollan aprendizajes vinculados con la elaboración de currículums vitae, la disposición de herramientas para la búsqueda de empleo, el buen desempeño

62. La organización del curso está a cargo de la OE Municipal, que es responsable de realizar las inscripciones, seleccionar a los docentes y disponer un espacio físico (en general, se efectúa en instituciones de formación profesional, universidades, OSC o en áreas del gobierno local). Dicha instancia introductoria está compuesta por tres módulos: Proyecto Formativo Ocupacional (PFO); Derechos Sociales y Laborales y Salud Ocupacional; Alfabetización Digital. Tiene una duración de 130 horas distribuidas a lo largo de tres meses. La extensión en la cantidad horaria respecto a la versión anterior (POI), implicó una reformulación en la currícula que busca integrar y articular los contenidos de los tres módulos, teniendo como eje vertebral el PFO. A diferencia del JMMT, donde este componente se presenta como obligatorio, en el caso del Prog.R.Es.Ar es de carácter optativo.

en entrevistas laborales; así como también el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los trabajadores e, incluso, la configuración de un “proyecto formativo-ocupacional” o “de vida” por parte de los jóvenes participantes.

Este último módulo adquiere especial importancia en los objetivos programáticos, al buscar impulsar la “pro-actividad” del joven, quien debe hacer una reconstrucción de sus experiencias laborales y saberes adquiridos para, a partir de allí, configurar un perfil ocupacional adecuado con el fin de insertarse al mercado de trabajo. Este modo de intervención implica la realización de un “autodiagnóstico”, donde los participantes desarrollan estrategias de evaluación sobre sí mismos que posibiliten identificar sus fortalezas y asumir sus debilidades personales, al mismo tiempo que tender una mirada reflexiva sobre las oportunidades y limitantes del entorno.

Una metodología que se replicó en los cursos observados es el análisis FODA (fortalezas/oportunidades/debilidades/amenazas). Este tipo de orientación busca brindar mecanismos de ayuda para que el joven pueda desarrollar competencias activas en base a la seguridad, motivación, autoestima- con las cuales hacer frente a la exclusión del empleo y asegurar su (auto)protección. Si bien el manual del CIT plantea la importancia de conocer el contexto productivo local y de tener una “mirada crítica” sobre los condicionamientos sociales, que permitan a cada joven repensar sus estrategias de inserción laboral; en el discurso de los técnicos de orientación se desdibujan estas referencias, desarrollándose una aproximación donde ante problemas sociales se buscan diagnósticos personales. Junto a la promoción de la activación de los participantes, otra tarea central de los orientadores es realizar un “ajuste” de expectativas que considere las posibilidades reales de cada persona (MTEySS, 2014:488).

Después están los deseos de las personas... lo que pasa es que el proceso de orientación e introducción los baja un poco a tierra [...]. Trabajar esas cuestiones para que el joven proyecte un trayecto posible en su contexto productivo y sus posibilidades reales también, de acuerdo a las capacidades y trayectorias que haya realizado [...]. La formación de un proyecto ocupacional, permite mejorar la autoestima de los jóvenes; llegan al programa diciendo que “no saben hacer nada”, “les viene bien cualquier trabajo”. Es un espacio donde el joven puede concebir los saberes incorporados, previos, ya que muchas veces trabajan con sus padres

y no conciben esa tarea como un trabajo, ni los conocimientos aprendidos en él. (Equipo técnico GECaL)

Como apuntan los actores institucionales, durante el curso se busca dar “voz a los jóvenes”, poner en valor saberes, competencias y trayectos laborales invisibilizados, muchas veces ocultos, al desarrollarse al interior del propio hogar. A su vez, desde su mirada, señalan como un “acierto” de los programas el desarrollo de disposiciones que consideren al trabajo como un valor, desplegándose una apreciación positiva por parte de sujetos descriptos como faltos de esa “cultura”. Esto involucra dos puntos fundamentales: en primer lugar, la constitución de un espacio de pertenencia alternativo a “la calle”. Más allá de la normativa, vislumbramos que los actores a cargo de la implementación otorgan nuevos sentidos a la participación de los jóvenes, donde el alejamiento de “la esquina” se presenta como un rasgo positivo. Detrás de estas miradas subyace un “control social” hacia aquellos que se encuentran marginados del mercado laboral, a riesgo que se distancien de las rutinas sociales, entre ellas, la regulación que el trabajo aporta como el único medio legítimo para el acceso de recursos en base al esfuerzo, el mérito y la dignidad.

Esta última apreciación se relaciona, a su vez, con un segundo punto: el énfasis en la elección, ya no de “cualquier trabajo”. Se busca así depositar en la actividad ocupacional valoraciones vinculadas con la gratificación y el gusto por las tareas realizadas, donde los jóvenes puedan proyectarse en un horizonte laboral deseable: *“les da la posibilidad de mirarse, de encontrar sus propias actitudes para el empleo, qué les gustaría hacer”* (coordinadora OSC especializada en juventud). Esto implica en primera instancia *“mostrar que hay una posibilidad”*, a través de la cual los participantes descubran que el mundo del empleo y la formación puede ser para ellos. Como señala un actor institucional que retoma la “voz” de un joven: *“yo hasta ahora no pensaba en eso, pensaba en ese mundo del día a día (ahora hago esto, mañana no sé)... esto de proyectar un camino vinculado a la capacitación y al trabajo, yo antes lo veía no para mí sino para otros”* (director OEM La Matanza).

Por consiguiente, un foco estratégico de estas intervenciones es el trabajo sobre uno mismo (Serrano Pascual et al., 2012), en la búsqueda por “orientar” las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el empleo. De acuerdo a esta concepción, dicha prestación programática constituye parte de los procesos de socialización al poner en juego una forma de disciplinamiento, al mismo tiempo que una forma de subjetivación, en base a un conjunto de reglas, normas, discursos, hábitos, formas de organización, etc. (Jacinto, 2008). Así,

el trabajo pedagógico de los orientadores abarca: desde incentivar a los jóvenes a desarrollar un Proyecto Formativo Ocupacional (PFO) realista, la necesidad de ser autónomos y responsables, la seguridad en sí mismos, el aprendizaje de la gestión del tiempo, el manejo de códigos o rutinas habituales en el ámbito laboral, hasta la elaboración de estrategias adecuadas y el desarrollo de actitudes proactivas para la búsqueda de empleo.

Ahora bien, esta (re)socialización que propone el CIT busca definir un marco normativo que tenga un carácter homólogo y funcione de referencia para la incorporación de un conjunto de valores, reglas y hábitos necesarios para una integración “exitosa” en el ámbito laboral formal. En este sentido, los actores institucionales señalan como parte importante de la trasmisión de saberes que los jóvenes cumplan con el horario del taller; tengan una actitud participativa e interesada en el desarrollo de las consignas, lleven los certificados o formularios solicitados institucionalmente, justifiquen las inasistencias, aprendan las fechas de cobro y, sobre todo, adopten un vínculo de fuerte compromiso hacia los programas.

Como parte del proceso de (re)socialización, estos programas se basan en principios pedagógicos con connotaciones morales (Jellab, 1998), al otorgar ciertos usos legitimados respecto al pasaje programático que efectúan los jóvenes. Desde la mirada que poseen funcionarios, técnicos e incluso ex-participantes, que se encuentran desempeñando roles institucionales, vislumbramos un conjunto de categorías –a las que subyace muchas veces una dimensión moral– en la relación que establecen los jóvenes con estos dispositivos.

Por un lado, se realzan una serie de valores positivos asociados con la capacidad de elección (“*que ellos puedan elegir*”), la adecuación entre educación-trabajo (representada por un cúmulo de saberes, competencias y habilidades que garanticen la inserción laboral de calidad), la proactividad e incentivo constante (“*a los pibes hay que motivarlos... hay que trabajar sobre la autoestima*”); aspectos que se vinculan con el compromiso e interés por los saberes aprendidos, el “gusto” hacia las actividades realizadas y sus posibles puentes con el trabajo: “*que apuntaran a seguir algo, que no se quedaran con ‘hago este curso para tener una beca o cobrar la plata’ [...] tenían que buscar llegar a trabajar, que logren hacer esa transición del estudio al trabajo, que te sirva para algo. Si sólo te sirve para estancarte ahí, no te sirve para nada*” (Emilio, ex-participante JMMT).

Por otro lado, se observan valores negativos vinculados a la “dependencia”, palabra que adquiere cierta connotación asistencialista, con la que las políticas activas buscan confrontar. De allí

que se presente con una carga moral estigmatizante el vínculo instrumental que establecen algunos jóvenes con el incentivo económico: “*vienen por cobrar porque en realidad no les interesa*” (Cecilia, ex-participante JMMT). Si bien estas valoraciones perduran a lo largo del tránsito programático, en la instancia del CIT adquieren un lugar central, en tanto puerta de entrada y eje trasversal de un trabajo pedagógico-moral que involucra un “lavado de cabezas” para trastocar esos intereses espurios.

Es lavarles la cabeza para que ellos caigan que esta es su vida, si no sale de ellos prepararse y luchar, no se puede. El Estado no puede hacer todo. Entonces para que tomen conciencia de que esto es exclusivamente para ellos. No es venir y cumplir las horas, porque las tenés que cumplir para cobrar. Es venir y cambiar tu mentalidad, ponerte vos mismo tu meta y tu proyecto con la ayuda de los talleristas, ¿no? (Subcoordinadora JMMT La Matanza).

En consecuencia, se despliega el carácter paradójico de este proceso donde la subjetividad de los jóvenes emerge como una madeja biográfica susceptible de ser intervenida, orientada y regulada por diversas instituciones; a la vez, que se realizan llamados al ejercicio de la responsabilidad individual: cada uno de los participantes tiene que explorar y conformar su propio proyecto de vida. Como señalan Serrano Pascual *et al.* (2012), estos nuevos paradigmas de activación, en general, y de orientación, en particular, presentan al Estado social como un Estado terapéutico; a las políticas sociales como cruzadas contra la dependencia, que es visualizada una patología moral; y a los técnicos de orientación del programa como ingenieros de la subjetividad, cuyas prácticas se dirigen a la promoción de la empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes a fin de poder “venderse” en un mercado cada vez más competitivo e incierto.

Para alcanzar la construcción del PFO que los inserte en el mundo laboral, surge como un pilar de los programas la importancia de intervenciones personalizadas y de procesos de seguimiento a lo largo del recorrido que realizan los jóvenes por estos dispositivos. Así, en este proceso cada joven cuenta con la asistencia de un tutor que es responsable de acompañarlo en la puesta en marcha del PFO y de derivarlo a las distintas actividades durante su permanencia en el programa. La existencia de un espacio de atención personalizada que dote de aspectos más humanos a los mecanismos burocrático-administrativos resulta un aspecto central de estas políticas, que brindan instancias de mayor cercanía y aproximación con los participantes.

En este punto, cabe destacar que, en la implementación, la complejidad en el tratamiento de la problemática del empleo juvenil queda reducida, la mayoría de las veces, a una lógica burocrático-administrativa. La masificación de los programas debilita los procesos de acompañamiento, al conducir a que adquiera una mayor relevancia las tareas administrativas frente a los roles de orientación y contención que deberían realizar los tutores.

– El programa empezó a complejizarse en todos sus procesos y muchos tutores en vez de salir a la calle a estar con los jóvenes, o sea, ir a la escuela, al centro de formación, a las empresas por las prácticas, se volcaron más a tareas administrativas de la propia oficina [...]. Fue una novedad en el diseño del programa el tema de las tutorías, pero también hoy te puedo decir que fue muy difícil de poner en práctica [...]

– ¿La idea cuál era, que los tutores hagan el seguimiento de las prestaciones?

– Orientar, intervenir, llamarlo cuando dejaba de ir, juntarse con él, acompañarlo en el proceso y, en la medida que se descarrilaba un poco, mostrarles el camino. (Equipo técnico GECaL)

Estas contradicciones vislumbran la posición controversial en que se ubican los actores estatales y, en especial, los técnicos de orientación. Su particular énfasis en las premisas de autonomía y activación bajo las que se construyen estas políticas, terminan distanciándose de sus propias prácticas. En efecto, las condiciones de precariedad en que desarrollan sus actividades, que se suman a las altas exigencias de profesionalización de su rol, traslucen las propias limitaciones que presentan las instituciones del Estado para garantizar una inserción de calidad, como advierte el siguiente relato: *“hace un año que no cobro [...] yo le hablo a los chicos de derechos laborales”* (Tallerista CIT Avellaneda).⁶³ En última instancia, la posición paradójica de los agentes de orientación refleja el carácter heterónomo de un mercado que no garantiza más y mejor trabajo para todos. Problemática que se agudiza si atendemos la condición de vulnerabilidad que caracteriza a los jóvenes participantes de estos programas de empleo.

63. El personal de la OE debe esperar varios meses para cobrar un salario menor al mínimo vital y móvil por seis horas de trabajo diarias, a lo que se agrega su condición de monotributistas (haciéndose responsables de las cargas sociales). La forma de contratación y retraso se extiende a los técnicos de orientación.

3. Hacia un desplazamiento de sentidos: resignificando el proceso de orientación sociolaboral desde los jóvenes

Los jóvenes ingresan al CIT sin tener conocimiento de sus contenidos u objetivos, precisamente desconocen la temática sobre la que versa el taller: *“no entendía muy bien lo que era orientación laboral”* (Camila, 19 años). Pese a esta condición de entrada, las voces de los participantes evidencian en líneas generales una valoración positiva del curso, que asume múltiples sentidos vinculados a los distintos aprendizajes puestos en juego: *“lo que me gustó primero fue la experiencia, la cantidad de cosas que uno aprende en poco tiempo”* (Daniel, 23 años). Durante esta primera instancia, un eje central lo ocupa aquellos saberes sociolaborales, que enfáticamente buscan desarrollar las políticas. En este sentido, los jóvenes destacan entre los principales aprendizajes el reconocimiento de los derechos del trabajador, en especial, los referidos a la regulación de honorarios, aguinaldos, vacaciones, horarios, etc.; en palabras de un entrevistado: *“no conocía todos los beneficios que yo tenía”* (Matías, 22 años). Los participantes adquieren así una conciencia más crítica de sus inserciones en un mercado de trabajo adverso, alejado muchas veces de la normativa legal: *“me sirvió mucho las cosas que tengo que saber del laburo, básicamente, para no ser explotado”* (Daniel, 23 años). Problemática vinculada a que sus trayectorias se despliegan en contextos de desprotección, en base a las redes informales que conforman en torno a su círculo íntimo. El relato de Florencia trasluce el desencuentro entre el itinerario laboral familiar y los saberes aprendidos en el CIT.

Había un montón de cosas que no sabía. Aprendí a hacer un currículum, yo no sabía hacer un currículum, para qué servía, qué cosas van, qué cosas son importantes y cuáles no. Bueno, nos explicaban, no sé, un trabajador que tiene cierta cantidad de tiempo de trabajo, tiene cierta cantidad de vacaciones; después los horarios de trabajo de cada uno; cómo se debería pagar a cada trabajador. Por ahí yo al nunca trabajar afuera, no lo conocía. Si bien no lo puse en práctica, lo aprendí ahí; entonces, yo sé que el día que tenga trabajo, tengo mis derechos (Florencia, 21 años).

Asimismo, el conjunto de los jóvenes rescata especialmente al interior de estos saberes sociolaborales aquellos que poseen un carácter más instrumental, vinculado con habilidades formales que buscan promover los programas para un mejor desempeño en el mercado de trabajo. De forma recurrente se mencionó la

importancia de elaborar un currículum que se adecue al puesto solicitado, la realización de cartas de presentación que destaquen las competencias para la empleabilidad, el aprendizaje de las herramientas para la búsqueda de empleos, el buen desempeño en las entrevistas laborales en base a generación de autoconfianza; en suma, como señala un participante: *“nos enseñan algunos trucos para salir exitosos al mundo laboral”* (Enzo, 18 años).

En este marco, los jóvenes establecen un conjunto de diferencias con la escuela tradicional. Una primera distinción reside en los contenidos instruidos. El espacio del CIT busca intervenir sobre aquellos saberes sociolaborales ligados con los aspectos instrumentales anteriormente descritos. Sin embargo, a lo largo del curso también se pone en juego la adquisición de saberes personales, vinculados a una formación actitudinal que considere una serie de competencias laborales, tales como: la actitud proactiva, la flexibilidad, la formulación de metas en función del entorno, expectativas e intereses; que se adapten a los requerimientos del mercado. En este punto, desde la mirada de los jóvenes, estos aprendizajes se presentan alejados de la propia currícula escolar: *“te dan una orientación a lo que es la búsqueda de empleo...cosa que en la escuela hay veces que no te enseñan”* (Daniel, 23 años).

Una segunda diferencia radica en la dinámica de trabajo: el carácter “informal”, “desestructurado” del CIT se contrapone a la modalidad de enseñanza de la institución educativa convencional, esto se trasluce en las palabras de un joven que indica: *“pensé que iba a ser estricto como una escuela”* (Emanuel, 20 años). Aquí los tiempos, el uso del espacio y las dinámicas acordadas se hacen más laxas, sin significar ello la ausencia de responsabilidad y compromiso. A su vez, se estimula la capacidad de opinión, el diálogo de saberes y el activo involucramiento de los participantes, en razón a la modalidad de taller que se despliega. El carácter “voluntario” que presenta la asistencia al curso aparece como un contrapunto fundamental con la escuela y una garantía para el sostenimiento del espacio: *“no me siento obligada a venir”* (Brenda, 22 años), *“venía porque me gustaba”* (Camila, 19 años).

El trabajo participativo y el intercambio colectivo aparecen ligados a una dimensión comunicativa; fue frecuente escuchar relatos donde los entrevistados se autodefinían como una persona “tímida”, “antisocial” o “cerrada”. En un apartado previo, señalamos la importancia que adquiere el fomento de la autoestima entre los jóvenes en base a una generación de seguridad en sí mismos y un desarrollo de su capacidad expresiva. De este modo, el trabajo de

orientación que se realiza aborda distintos módulos curriculares pero intenta hacerlo en conjunto con la creación de confianza en la capacidad de aprendizaje. En este punto, las intervenciones pedagógicas no dejan de lado la condición social de los jóvenes, sino que se tiene en cuenta sus intereses, vivencias y aprendizajes previos. Como acuerdan los talleristas a cargo de estos espacios de orientación, esto implica muchas veces *“adecuar la planificación a la realidad de los pibes”*.

Se establece así una última diferencia, no sólo se desarrolla una dinámica curricular e institucional distinta al formato escolar tradicional, que permite generar espacios de aprendizaje que atienden y se adaptan a las situaciones que presentan los jóvenes “vulnerables”, sino que también se promueve otro tipo de relaciones. En primer lugar, el proceso pedagógico a cargo de personal con orientación social y/o experiencia de trabajo con esta población busca generar un vínculo de mayor proximidad y horizontalidad, al intentar superar aquellos enfoques tradicionales donde el docente es el único portador del conocimiento. En términos de los entrevistados: *“la relación con las talleristas está buenísima porque es una profesora y una amiga juntas”* (Ivan, 19 años); *“no es un grupo donde hay una autoridad [...] es más una sinergia, porque el profesor aprende y los alumnos también. No es un tema cerrado donde el profesor dice hagan esto”* (Enzo, 18 años). Por consiguiente, se establecen instancias más cercanas con los técnicos de orientación, que son remarcadas como un rasgo positivo entre los jóvenes.

Me interesó el curso de ingreso, me gustó lo que aprendí y las profes también, re copadas, nos explicaban todo... era la atención también que te dan. Por ahí para ellas puede ser más fácil “bueno, tomá, copió esto” o una fotocopia y listo, ya está, se termina la clase. Pero no, se tomaban el tiempo, venían, te preguntaban, te explicaban si no entendías [...]. Es un trato más informal, porque te llevás de otra manera [...]. Sentarse y hablar con un alumno, para conocerlo... esas cosas en el colegio no pasan. Eso está bueno. (Florencia, 21 años)

Como condición de posibilidad del proceso pedagógico, los orientadores establecen una relación de intercambio y de proximidad con los jóvenes: conocen a los participantes, saben de sus vidas y en ocasiones los acompañan en algunas de sus decisiones. Esto permite desarrollar un marco de mayor contención que, al mismo tiempo, posibilita entablar vínculos de confianza entre los propios participantes. Así, en segundo lugar, el espacio del taller

habilita lazos de sociabilidad no sólo con las personas a cargo de su dictado sino también entre pares.

Al principio lo vi tipo, esto no me va a gustar, me voy a aburrir, va a ser como una clase del colegio, va haber un profesor que te explique y vas a tener que copiar. Y yo ya estaba cansado del secundario [...]. Después cuando llegué, fue todo lo contrario. Me encontré con unas profesoras que son unas genias, o sea, son re buenas personas y el curso se ve de una manera totalmente diferente. Se aprendieron una banda de cosas y conocí a gente que nunca había visto en mi vida [...]. También colabora que acá, aparte de lo que ya esté hecho del temario, se puedan hablar otras cosas. Entonces nos podemos explayar y yo creo que de esa parte aprendí mucho más que de lo está escrito en la hoja. (Ivan, 19 años)

Si bien se busca transmitir contenidos pautados en el manual, los orientadores pueden introducir modificaciones que se adecuen a las necesidades e intereses de cada grupo. Esta dinámica flexible permite trabajar libremente diversas temáticas que surjan desde los propios jóvenes, aspecto que es promovido a través de actividades didácticas que toman como punto de partida los saberes y experiencias de cada participante. En este marco, resulta interesante atender los modos en que los jóvenes resignifican y reapropian del espacio del taller, otorgando nuevos sentidos y prácticas al proceso de orientación que se alejan de la normativa. Entre los sentidos no previstos por las acciones programáticas se encuentra la configuración de redes de sociabilidad juvenil. Precisamente, una novedad del CIT es que propone una instancia de participación grupal, donde el joven se contacta con sus pares. Así, una valoración compartida entre los entrevistados se vincula con esta dimensión relacional –“*hacer amistades*”, “*conocer gente nueva*”–, que es reforzada por un vínculo didáctico que promueve el intercambio, la escucha y la participación.

De este modo, en el curso surgen eventos personales que están vinculados con la subjetividad de estos jóvenes, funcionando el taller como un espacio de contención y sociabilidad, donde se abordan temáticas ligadas a su vida cotidiana e intimidad. Fue frecuente escuchar a los participantes contar sus experiencias por distintos trabajos, así como también hablar sobre sus (conflictivas) relaciones familiares. Estos espacios de “*confianza entre los chicos*” eran apropiados por las mismas actividades del taller y por estar confor-

mados con jóvenes que compartían no sólo una franja etárea sino también una misma posición generacional (Martín Criado, 1998).

Pensaba ir por la plata pero después me terminó gustando el grupo, era algo diferente. Ya no me importaba la plata, sino que iba, tomaba mate, la pasaba bien y hablaba. También era un espacio para poderte distraer de la vida cotidiana, de los problemas que nos rodean, vas y hacías algo [...] se generaba por el buen ámbito que había...no era que uno iba a cargar al otro, sino que uno iba a entender al otro y capaz le daba algún consejo, porque todos estábamos en la misma. (Emanuel, 20 años)

Pese a la función de contención que algunos participantes encuentran en el marco del CIT, se delinean también voces juveniles que atribuyen una valoración negativa a esta primera instancia. En estos relatos no es posible la creación de lazos amicales entre pares ni tampoco un estrecho vínculo con los talleristas; la ausencia de un espacio de trabajo grupal y participativo se ve inhabilitado, muchas veces, por el escaso número de participantes. Los contenidos instruidos también resultan ser eje de debate en algunos entrevistados, quienes arguyen ya haberlos aprendido en la escuela; a lo que se suma su incapacidad de interpelación frente a un “temario light” o “demasiado básico”. Más aún, el CIT no se presenta como un espacio exento de conflicto: el ausentismo, la falta de responsabilidad, el escaso compromiso, son temáticas traídas una y otra vez respecto a los jóvenes. Sin embargo, estos discursos son replicados desde los mismos participantes, quienes legitiman aquellos usos programáticos que establecen como horizonte el mercado laboral.

- El programa está bueno, sirve bastante, pero hay que saber aprovecharlo. Para que la gente que viene de afuera, con otra realidad, no piense que son los negros cabeza, que le pagan por estar boludeando [...]. No es así, uno va con la mejor intención a estudiar, a formarse, a buscar otra perspectiva, otro futuro. No el futuro que uno pensaba que iba a hacer. El plan a mí me sirvió un montón. Yo creo que la gente tiene que ponerse a ver... hay algunos chicos que el plan no les sirve y hay otros que no...
- ¿A qué chicos sí?
- Aquellos que vienen con ganas de formarse, no solamente por cobrar. (Daniel, 23 años)

Estas narrativas habilitan procesos de diferenciación entre los propios participantes –*vago es el otro*–, mediante las cuales muchos jóvenes (sino la totalidad de los entrevistados) buscan permanecer

alejados de estereotipos negativos, ubicando a ese *otro* “en un status más bajo que el propio” (Bayón, 2016:118). Siguiendo a la autora, estos mecanismos que utilizan los jóvenes contribuyen a legitimar el proceso de desigualdad social, al atribuir las desventajas sociales a características individuales de los desfavorecidos. Así, esta postura oculta una autorresponsabilización de los jóvenes respecto de su inserción en el mercado de trabajo; se tiende a individualizar la problemática laboral, que se vincula con el discurso de la activación: “*te dan un incentivo, ponete las pilas, movete, hacé algo. El que dice que no hay trabajo o que no hay nada para hacer, no busca, porque trabajo hay un montón*” (Florencia, 21 años).

- ¿El programa da herramientas para buscar nuevos trabajos?
- Depende...para mí sí te da las herramientas, la motivación es la de uno, la de querer conseguir un trabajo, ¿no? Porque hay mucha gente que es...en el programa podés hacer los cursos y te pagan. Hay personas que están conformes con eso y siguen haciendo cursos, siguen haciendo cursos, porque es como un sueldo que tienen, pero no le dan bolilla a lo que verdaderamente aprenden como para ir y desenvolverse en un trabajo (Érica, 23 años).

El dato llamativo es que al interior de una misma generación (que comparte su condición de privación) se establecen fronteras simbólicas que contienen una carga moral, la cual funciona –la mayoría de las veces– como un sistema de clasificación que se constituye en fuente de desigualdad. Sin embargo, no debe atribuirse a los jóvenes una responsabilidad individual en dicha configuración, por el contrario, las instituciones juegan un papel importante. En el caso de los programas se vinculan con discursos ligados al “*esfuerzo*”, la “*activación*”, el “*compromiso*”, la “*autonomía*”, la capacidad de “*proyección*” que producen la idea de “*merecedores del programa*”, adjudicando causas individuales a procesos que involucran como condiciones mínimas tanto dimensiones político-institucionales (relacionadas con su implementación a nivel local) como también estructurales (al partir de una mirada integral del mercado de trabajo que incluye, como una de sus partes fundamentales, la demanda laboral).

Conclusiones

A lo largo del capítulo buscamos vislumbrar cómo los jóvenes “*vulnerables*” se constituyen en una categoría en disputa por su significación e intervención en el marco de dos programas de em-

pleo. En efecto, esta conceptualización no está exenta de tensiones y desplazamientos; por un lado, los sentidos que construyen los actores institucionales se superponen y contraponen en cuanto a sus supuestos y orientaciones sobre la “problemática juvenil”. La forma en que se nomina a los jóvenes destinatarios de estas políticas deja entrever la imbricación de lógicas opuestas, al acudir a nociones diversas tales como “*beneficiarios*”, “*usuarios*” y “*sujetos de derechos*”. Más aún, si bien a nivel discursivo existe un reconocimiento en la importancia de atender a condicionantes estructurales, las propias estrategias de intervención programáticas apuntan a un cambio en las *subjetividades*, es decir, a transformar las capacidades individuales de los jóvenes participantes, sin modificar la estructura social y relacional sobre la que se sustenta y reproduce la desigualdad ocupacional.

Por otro lado, los diversos discursos y estrategias de intervención político-institucional se complejizan al considerar la mirada de los propios jóvenes. Más allá de considerar al CIT como una estrategia de intervención acotada en el tiempo, es posible rescatar en las voces de los participantes un conjunto de incidencias subjetivas que abarcan desde el reconocimiento de los derechos laborales, el desarrollo de competencias personales hasta un carácter más relacional e instrumental del proceso de orientación.

Para finalizar señalamos que en torno a lo que debería ser el eje de este proceso de subjetivación se vislumbra una controversia fundamental que tensiona el discurso normativo-institucional. Este punto paradójico se evidencia en las demandas en sí mismas contradictorias que se les plantea a los jóvenes: por un lado, son alentados desde los programas a planificar sus trayectorias de inserción; por otro lado, experimentan cada vez más un mercado de trabajo flexibilizado que trasluce la menor viabilidad para delinear una transición lineal, predecible y segura al empleo. En última instancia, el mandato que se les solicita a los jóvenes respecto a la configuración de un PFO entra en contradicción con la condición de flexibilidad; la cual remite a lo efímero, al estado transicional permanente y, tal como caracterizaría Sennett (2000), a aquella experiencia laboral regida por el “nada a largo plazo”.

Capítulo 7

Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador

Alejandro Burgos⁶⁴

Introducción

Este capítulo se encuadra en los debates que, en los últimos años en el campo de la educación y la sociología, sostienen la centralidad de promover la articulación institucional entre la educación y la formación laboral, con el fin de garantizar que los jóvenes y adultos que sufren la desigualdad social logren hacer efectivo su derecho a la educación y el trabajo. Se trata de analizar experiencias que buscan brindar soportes institucionales para lograr una mayor integración social⁶⁵. Considerar las contribuciones y limitaciones de los programas que articulan terminalidad de la secundaria y formación profesional (TyFP) sobre la integración social nos parece una tarea necesaria para conocer y comprender el aporte de las “nuevas institucionalidades”⁶⁶ en un escenario de agudización de la desigualdad social.

64. Agradezco la colaboración de Eugenia Roberti por los valiosos comentarios que hicieron a versiones preliminares de este capítulo.

65. La “integración social” se utiliza en el sentido de “una sociedad para todos”, tal como se planteó en la Cumbre Mundial del Desarrollo Social de las Naciones Unidas en Copenhague en 1995. Documento A/conf.166/9.

66. El concepto de “nuevas institucionalidades” se retoma de Jacinto (2016). Siguiendo a la autora, lo distintivo de las políticas educativas y laborales en los años 2000 es que fomentaron el desarrollo de las institucionalidades. Por un lado, pusieron mayor énfasis en fortalecer las instituciones públicas a través de la implementación de programas y políticas en instituciones permanentes (escuelas, centros de formación profesional, servicios de empleo) y por otro lado, promovieron nuevas “institucionalidades” flexibles, con un fuerte componente de trabajo sobre las subjetividades.

El escrito se centrará en un programa de TyFP con el fin de estudiar las prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral, y su incidencia en la subjetividad: un Centro Educativo de Nivel Secundario perteneciente a la Fundación Uocra.

En esta clave de lectura, la pertinencia del estudio reside en conocer cómo se ha ido conformando una nueva institucionalidad en el programa estudiado, así como el aporte de la institucionalidad del programa en la construcción de un nuevo vínculo entre la educación y la formación profesional.

Nos interesa preguntarnos: ¿cómo aporta el programa de TyFP en la construcción de una subjetividad social y laboral? ¿Cómo un programa que articula educación y formación laboral con tradiciones distintas logra generar prácticas novedosas para construir mayores oportunidades de integración educativa y laboral?

1. La recuperación del sujeto y la subjetividad

El abordaje de la subjetividad supone derribar supuestos e imágenes que la asimilan al subjetivismo como posición epistemológica, o a lo individual (como interioridad o conciencia). En nuestra reflexión y a los fines de la investigación, consideramos que la subjetividad, más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual poder pensar la realidad social y la constitución del sujeto como tal. Nos proponemos, brevemente, trazar una definición de subjetividad destacando sus principales atributos como herramienta analítica a partir de la cual concebiremos la incidencia de los programas de TyFP en la configuración de una subjetividad social y laboral.

Partimos de una definición de subjetividad planteada por Hugo Zemelman (1997) para quien la subjetividad no está circunscrita a un espacio y un tiempo determinados sino que lo individual, las institucionalidades y las estructuras sociales constituyen la subjetividad como parte de un proceso de subjetivación. Así, el concepto de subjetividad remite al proceso de subjetivación de lo social propuesto por el autor, quien sostiene que es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito.

En esta clave de lectura, proponemos pensar la subjetividad social y laboral como una aproximación al estudio del ser humano en tanto un sujeto que produce y es producido por las prácticas y las relaciones sociales del entorno en que emerge: éste, desde su praxis, no sólo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, es decir, puede construir realidad conforme sus intereses y sus intencionalidades. La comprensión del ser humano no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales (por ejemplo, al campo de las relaciones de producción o materiales) pues el ser humano es también conciencia, y se configura en los diferentes planos en que actúa como sujeto.

Al igual que en otros campos de la investigación social, las instituciones de educación y formación para el trabajo conforman un lugar y una práctica para ser leídos desde la óptica de la subjetividad y los sujetos sociales. El programa de TyFP que analizamos funciona en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez concierne a la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social. En este sentido, nos interesa preguntarnos: ¿cómo aporta el programa de TyFP a la construcción de subjetividad?

Para responder a los interrogantes planteados, metodológicamente optamos por un estudio cualitativo. A partir del enfoque elegido, recurrimos a la entrevista interactiva en profundidad basada en una guía con una estructura flexible. Nos interesó el relato de los jóvenes y adultos como evidencia de las perspectivas sobre la realidad que los atraviesa y constituye. En este sentido, fue una entrevista reflexiva donde se acudió con una serie de temas a conversar con el entrevistado, pero flexible, en el sentido de brindar espacio a los temas emergentes a ser abordados con preguntas distintas (Taylor y Bogdan, 1987).

Se realizaron veinticuatro entrevistas entre agosto y octubre del año 2016: quince estudiantes, cinco graduados, director, coordinadora, docente e instructor. Se trata de una investigación que recupera el punto de vista del actor a partir de sus posibilidades sociales, educativas y laborales. Pero además, se analizaron las principales contribuciones de las nuevas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral⁶⁷ en el proyecto institucional, pedagógico y de formación para el trabajo del programa; como parte de los fenómenos y problemas que enfrentan las instituciones educativas y laborales.

67. Nos referimos a la construcción institucional de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, psicosociales; y de formación para el mundo del trabajo.

2. Un Centro Educativo de Nivel Secundario sindical en Haedo

El Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS N° 455) “La Cantábrica” está a cargo de un director y depende de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires; comparte el edificio con el Centro de Formación Profesional (CFP N° 405) “La Cantábrica” a cargo de un director bajo la dependencia de la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires; ambas son instituciones públicas de gestión estatal, ubicadas en el parque industrial “La Cantábrica” en Haedo, partido de Morón, y pertenecientes a la Red de Instituciones de la Fundación Uocra que forma parte del Sindicato de la Uocra (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina)⁶⁸.

En una de sus opciones el CENS otorga el título secundario articulado con formación profesional. Esta opción que forma parte de una “trama”⁶⁹ institucional formal surge en el año 2002, y es denominada institucionalmente como Espacio Integrador (EI) promovido por la Fundación Uocra. Los estudiantes que optan por esta alternativa cursan los días lunes, miércoles y jueves de 18:30 a 22:00hs, y los días martes y viernes en el mismo horario asisten a cursos de formación profesional a cargo de instructores del CFP: en primer año, el curso de instaladores electricistas; en segundo año, plomería (instaladores sanitarios) y en tercer año, gasistas matriculados. Los cursos son certificados y cuentan con el aval de la Fundación Uocra y la Dirección de Formación Profesional de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires.

El salario tanto de los docentes como de los instructores, es cubierto por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Fundación Uocra se compromete a garantizar el sostenimiento y mantenimiento edilicio y proveer de los materiales necesarios para las clases y los talleres en oficios; como contrapartida, la Dirección de Educación de Adultos habilita la selección de los docentes e instructores a partir de la elaboración

68. Para conocer más detalles: [<http://www.fundacion.uocra.org>].

69. Por trama institucional nos referimos a la creación de un vínculo institucional entre dos instituciones a través de un canal de comunicación formal reflejada en un acuerdo de cooperación o trabajo conjunto establecido dentro de los marcos legales del sistema educativo, por trama no institucional a un tipo de relación no formal mediado por relaciones de cercanía (es decir, personal).

y aprobación de proyectos y los antecedentes acreditados, y no a través de concurso público de oposición. Asimismo, los directivos son nombrados a través de entrevistas y análisis de antecedentes, con el fin de asegurar equipos de conducción comprometidos con la propuesta institucional.

Para adecuarse al público que asiste, el EI presenta condiciones materiales y edilicias que muestran la preocupación de los directivos por sostener un espacio físico adecuado a las necesidades de las clases y los talleres en oficios. Las aulas son grandes, lo que permite una buena distribución de los estudiantes, con mesas, sillas, escritorio docente, pizarrón, tizas y borrador. Cuentan además con amplias ventanas para la iluminación, calefactores y ventiladores de techo. Los talleres para las prácticas en oficios son de grandes proporciones físicas y tienen los elementos necesarios para las tareas manuales. Los materiales son actualizados gracias a los aportes de la Fundación Uocra.

Al reconstruir su lógica y el significado de sus acciones pudimos percibir que directivos y docentes realizan una apuesta por el proyecto institucional y pedagógico. Conocedores de la realidad social, educativa y laboral de los estudiantes realizan un voto de confianza en la escolarización para que ellos alcancen la finalización de la cursada. La mirada de quienes trabajan en el EI está atenta al reconocimiento sobre el esfuerzo “externo” a la escuela de los jóvenes y adultos para sostener la asistencia frente a situaciones familiares y personales complicadas, por otra parte, ven el esfuerzo que realizan dentro de la institución por aprender y superar sus experiencias previas.

Es compleja la situación, como pasa en todas las instituciones educativas que reciben estudiantes con dificultades varias. Pero bueno, toda esta cosa que decimos de adolescentes jóvenes con embarazo, problemas de adicciones, familias desmembradas. Es difícil. Pero es la tarea que tenemos y debemos afrontar. (Director CENS)

Según la caracterización de los directivos, los jóvenes y adultos atraviesan situaciones familiares especialmente complejas que interfirieron con la trayectoria educativa: la asunción prematura de responsabilidades vinculadas al sustento económico del grupo familiar y el desánimo hacia la escuela secundaria como resultado de un entorno familiar donde la educación es escasamente valorada.

P: ¿Por qué terminar la secundaria en un CENS?

E: Mirá yo no hice el secundario. Terminé solamente el primario. Yo vengo de una familia humilde. Porque somos once

hermanos en mi familia. Y al ser varios hermanos y de escasos recursos no alcanzaba la plata para comer. Por ahí había días que no comíamos y entonces eso nos llevó a que a temprana edad tengamos que salir a trabajar. Y entonces por ese tema no arranqué con el secundario. (Delfor, 33 años, obrero en fábrica de maderas-Estudiante EI 3^a)

A continuación analizamos las prácticas de intervención y su incidencia en la subjetividad, por un lado, en la dimensión educativa, por el otro, en la dimensión de la formación en oficios.

3. La propuesta pedagógica

La propuesta del EI parte de la convicción de que los jóvenes y adultos pueden mejorar su rendimiento y lograr trayectorias significativas si se define una propuesta institucional, pedagógica y de formación adecuada. Esta apuesta se apoya en una serie de características generales que intentan atender a las particulares condiciones de los estudiantes con trayectorias escolares difíciles que quieren recuperar sus ganas de estudiar.

Una característica es el posicionamiento, desempeño e involucramiento activo que asumen los directivos y docentes frente a los estudiantes y las prácticas educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto es central el “vínculo pedagógico” que se constituye en uno de los soportes del proyecto. El modo de organización de las trayectorias intenta habilitar mejores situaciones de enseñanza y aprendizaje. La selección de los directivos y docentes en función del perfil que se considera adecuado para el proyecto pedagógico-institucional posibilitó conformar un equipo con antecedentes de trabajo educativo vinculado a los sectores populares. Por otro lado, la selección vía proyectos facilita que muchos docentes tengan a su cargo hasta tres materias permitiendo la concentración horaria en la institución.

Así, se constituye un “equipo” de trabajo con un alto nivel de madurez, cierta especialización interna y alta interdependencia entre sus miembros y entre las tareas. La conformación en el EI de un equipo permite un “vínculo pedagógico” con prácticas psicosociales, educativas y laborales que contribuye a que los estudiantes superen sus fracasos anteriores. Esto demanda un “trabajo artesanal” por parte de los responsables del EI. Por artesanal nos referimos a una tarea cotidiana que no está cerrada sino que se construye permanentemente y en base a la toma de decisiones que también es colectiva, en equipo, como se manifiesta en la palabra de un docente:

P: ¿Hay intercambio entre docentes e instructores o algún espacio de intercambio con la Uocra por el Espacio Integrador?

E: Hemos tenido... sí, en principio, cuando arrancó este proyecto, sí, hemos tenido... y tenemos reuniones coordinadas por la Uocra e internas donde expresamos nuestras inquietudes, nos manifestamos; se armaron, así, unos módulos como de guía, como para -más o menos- ir desarrollando los temas que podían desarrollarse dentro de esta articulación. Y bueno, y así fuimos trabajando. Y después, bueno, hay disparadores... hay demandas que vos, en el aula, van surgiendo y las compartís en estos espacios colectivos. (Docente EI)

Del trabajo colectivo se decide de forma consensuada el propósito común hacia donde se encauzarán los esfuerzos institucionales y se establecen estrategias para alcanzarlos. Sin embargo, para lograr la efectiva contribución de cada uno de los actores involucrados es necesario que se contemple las discrepancias, intereses y estilos diferentes de trabajo. Justamente en este permanente equilibrio entre lo individual y lo colectivo se desarrolla el EI que posibilita que directivos y docentes se apropien del proyecto, lo adapten a sus propias expectativas, lo rediseñen a la escala particular de sus aulas y finalmente puedan decirlo y escribirlo con sus propias palabras.

La verdad que desde un principio se creó con una mística. ¿Cuál fue la mística? Hay que tener en cuenta que fue un tiempo un poco complicado... con todo lo que fue, digamos, la crisis del 2001. Y bueno, a partir de ahí, mucha gente con la necesidad de salir de la situación en la que estaba... una situación donde la llevaron, y se empezó a capacitar... y bueno, este centro empezó a funcionar, digamos, con esta característica: con la mística esta de la cual te hablo, fue que acá se le dio mucho valor a lo humano, a la persona en sí misma, digamos. Si bien es que, digamos, desde lo académico, desde los contenidos, desde lo estrictamente escolar, digamos... se trabajó siempre bien, con una currícula, digamos, absolutamente suficiente como para poder seguir cualquier estudio de nivel superior. Y mucho lo humano: trabajar en grupos. Yo, particularmente, lo que trataba de hacer era generar un grupo de trabajo que interactuara entre sí, porque imaginate que era muy heterogéneo todo: había chicos de dieciocho a veinte años, y personas de cincuenta y cinco, cincuenta y seis, que hacía cuarenta años que no estaban en contacto con una escuela; con lo cual, eso lleva todo un proceso de adaptación. A partir de ahí, vos... esta escuela funciona de esta manera. (Docente EI)

Podemos decir que es un enfoque donde lo colectivo e integral es el centro del proceso educativo. La idea de una “mística” se asocia al trabajo con una población de bajos recursos educativos y económicos, y la realización de un proyecto integral que involucra a todos, pilar fundamental para que directivos y docentes se impliquen activamente y encuentren sentido a su tarea cotidiana. Esta mística permite que la interacción y el saber trasciendan el espacio del aula. Según Martinis (2008), esto es un aspecto fundamental para lograr establecer contratos sociales profundos que reubiquen la función educativa en el marco de una trama social amplia. Siguiendo al autor citado, se trata de un posicionamiento ético de los actores institucionales en su compromiso con la enseñanza, que contribuye a reconstruir los lazos sociales y que todos los sujetos se sientan parte de un espacio que se construye entre todos. En esta construcción institucional permanente se aprecia que el director no aspira a negar otras posiciones ni a imponer la suya como verdad absoluta, sino, más bien, a buscar un equilibrio.

Pero las prácticas docentes no se agotan en el aula. Un espacio de participación e intercambio se produce entre los docentes del CENS e instructores del CFP que forman parte del EI y un coordinador de la Fundación Uocra que asiste cada dos meses para coordinar una reunión de intercambio y trabajo colectivo. La reunión, de una duración de seis a ocho horas comprende, espacios de trabajo grupal y un plenario de puesta en común. La regularidad de las reuniones responde a la necesidad de contar con tiempo para evaluar el desarrollo de las actividades y el uso de las nuevas tecnologías en los talleres de oficios. Este es un aspecto novedoso del EI. En esas reuniones se trabaja sobre temas curriculares, estrategias pedagógicas, actualización de materiales y tecnológicas, resolución de problemas y coordinación de trabajo conjunto entre docentes e instructores. Este espacio tiene una valoración positiva para los docentes e instructores porque fortalece el vínculo pedagógico y permite asociar el trabajo pedagógico para un mayor compromiso en equipo.

P: ¿Qué cosas sentís que ganás estando tanto tiempo acá?

E: Y que desarrollás un sentido de pertenencia al lugar. Aparte la escuela en gente es relativamente chica y nos vemos todos. Y a pesar de todo congeniamos bien. El director de la institución, bueno, de parte de la institución, es mi amigo, hermano, es todo. Entonces me siento como si estuviera en mi casa. Esa es la sensación. Uno arma un itinerario para realizar y lo concreta. Y el director es mayor así que es como un hermano mayor para

mí. Y me indica lo que tengo que hacer y yo voy para adelante.
(Instructor EI)

Expresan los directivos que han tenido que hacer frente a la perspectiva “tradicional” y discriminadora de algunos profesores que dificulta la posibilidad de tender un lazo o vínculo de confianza con los estudiantes. Estos docentes adhieren a una mirada del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los estudiantes como “carentes” de la práctica escolar.

Más allá de esto, el enfoque pedagógico propuesto busca contemplar la diversidad de ideas, opiniones, sentidos, percepciones, sobre la enseñanza y aprendizaje en el marco de un proyecto institucional colectivo e integral. Como veremos en los siguientes apartados, en la base de esta propuesta pedagógica e institucional radica la posibilidad de lograr una transformación de la subjetividad.

3.1. Volver a estudiar: la configuración de un nuevo vínculo pedagógico

Los directivos y docentes enunciaron que es prioritario para el sostenimiento de la cursada y el egreso construir **nuevas relaciones pedagógicas** tejidas por un nuevo vínculo pedagógico sostenido en la espera y confianza en el saber y en la disposición, y la capacidad que despliegan los estudiantes. Esta es otra característica del EI. Se apuesta a generar un intercambio más democrático y participativo como hilo conductor del lazo que se crea entre estudiantes y docentes a la hora de llevar adelante la práctica escolar y promover una construcción subjetiva que los acerque de buena disposición al aprendizaje y conocimiento. De acuerdo a las entrevistas realizadas, se genera una relación de intercambio basada en un acto de confianza. Se trata de docentes e instructores que expresan genuino interés por sus estudiantes, que les creen y se preocupan porque estén presentes, si estudian o si tienen dificultades personales. Así, destacan los directivos que el equipo docente está para enseñarles pero además para aconsejarlos y guiarlos, a la vez que ponerles límites y exigirlos cuando sea necesario. Este acto de confianza es recíproco porque los estudiantes le otorgan a los docentes la potestad para que les enseñen y ellos les exigen que expliquen los contenidos tanto como sea necesario. Esta nueva vivencia escolar se diferencia de las anteriores porque implica una serie de mediaciones de transmisión, de sostén grupal, de participación. Es, en definitiva, una nueva oportunidad para experimentar una vez más el conocimiento, sentirse nuevamente alumnos.

Se evidencia en las entrevistas que el vínculo cotidiano entre docentes y estudiantes transforma la mirada que los sujetos tienen de sí mismos y con las relaciones sociales que se construyen. En particular para los jóvenes y adultos implica una transformación en su forma de comunicarse, expresarse e intercambiar que en los relatos de las entrevistas definen como muy sustantivo. Esto se refleja en cómo se vinculan con sus pares y con los docentes, y narran cómo se ubican frente al aprendizaje que los lleva a posicionarse como estudiantes.

Vemos la mutación interesante que nos reímos con ellos mismos, principalmente los varones, que en primer año vienen todos los días con la camiseta de fútbol o vestidos de jugador de fútbol. Porque también entendieron el contexto o el marco. Que está buenísimo para ir a la cancha pero para buscar un laburo no está tan bueno. Entonces ellos mismos van haciendo ese click, que no es porque viene la imposición del docente que le dice “no podés venir con la camiseta porque está prohibido”. Nosotros le decimos “quizás estaría bueno cuando vas a buscar un laburo que te llesves una camiseta de vestir”. Y ellos mismos lo empiezan a notar y ver no desde la lógica de la prohibición sino de la lógica de que hay otras posibilidades. Después ellos que elijan. Pero primero que comprendan que hay un montón de posibilidades. Y después que cada uno decida. (Preceptora y Coordinadora del EI)

Se promueve un vínculo pedagógico que se construye en el intercambio intra e intergeneracional. Los docentes son interpelados como docentes-amigos porque ellos habilitan esa posibilidad que favorece a los asuntos comunes que hacen a la práctica en el aula y a la vida institucional. El “sentirse reconocidos” por los directivos, docentes e instructores a partir del nombramiento y reconocimiento permite la visibilización de los estudiantes como sujetos inscriptos institucionalmente, lo que marca una distancia respecto del anonimato que sufrieron en otras experiencias. Esta circunstancia se ve plasmada en palabras de un graduado:

P: ¿Cómo fue eso de volver a reencontrarte con fotocopias, con los cuadernos?

E: Fue bastante... el primer año, o sea, los primeros meses del primer año te digo que, era con miedo; decía “esto no me va, esto no me va”, pero gracias a los profesores, o sea que de los profesores yo no puedo decir de ninguno nada; siempre estaban ahí al pie del cañón. Ibas y le preguntabas mil veces las cosas,

y mil veces te respondían hasta que vos lo entendieras; tanto, bueno, lo que es de la secundaria como lo que es de la formación profesional. Los profesores, los instructores estaban siempre al pie del cañón junto con vos. Te iban guiando, te iban llevando. (Mario, 38 años, trabaja en construcción-Graduado EI)

La cuestión generacional surge como un punto de conflicto entre estudiantes. Según algunos jóvenes y adultos las maneras de enseñar y el desarrollo de la clase se ven “perjudicados” por aquellos estudiantes que requieren de otros tiempos escolares. En ocasiones esto conduce a la exigencia académica hacia los docentes frente a la preocupación de aquellos estudiantes que aspiran a seguir estudios de nivel terciario o universitario. Sin embargo, las diferencias que aparecen entre estudiantes jóvenes y adultos tienden a desaparecer a medida que se avanza en los años de cursada y muchos estudiantes abandonan. La disminución en el número de estudiantes por la deserción en el EI afianza los vínculos y hace que se consolide el grupo.

Como señala Maddonni (2016), las instituciones educativas que reciben estudiantes con trayectorias educativas discontinuas cumplen una función esencial al inscribir a los jóvenes y adultos a una trama a partir de nuevas condiciones mediadas por la cercanía y contención, que los lleva a concebirse nuevamente como sujetos productivos frente al aprendizaje y con derecho a aprender.

En esta clave, el uso democrático del espacio apunala el vínculo pedagógico. En este sentido, Davini (2016) dice que el espacio físico del aula y demás espacios físicos institucionales son fundamentales en la interacción entre los sujetos. Esta es otra característica del EI. Los estudiantes y egresados aseguran que en el EI volvieron a “sentir el deseo” de expresarse y compartir opiniones con otros, es decir, dar sentido a sus percepciones e ideas con alguien que está dispuesto a escucharlos. Esto produce una posición y disposición subjetiva que da preeminencia a sus capacidades intelectuales, las pone nuevamente en valor. Según el material empírico relevado, este nuevo posicionamiento se internaliza y les permite percibirse y asumirse como actores constructores de un espacio educativo y de formación colectivo. Esto es trascendental si se tiene en cuenta, como señala Bruner (2016), que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y que se construye en virtud de la interpretación e interacción con otras personas y con la cultura que pone a disposición una sociedad.

P: ¿Qué te parece la experiencia?

E: Muy bien, porque es otra cosa. Hay diversidad de edades, entonces como que cuentan tus opiniones. Me ayudó a for-

marme como persona, a pensar y a que mis opiniones tengan cierta postura. Y creo que uno aprende un montón acá tanto a nivel educativo como a nivel personal. (Magalí, 20 años, sin experiencia laboral-Estudiente CENS 3^a-CPF Curso de Administración Contable)

P: ¿Cómo viviste la experiencia?

E: Yo estoy muy contento con esta posibilidad. Muy buena escuela y se aprende muy bien con todos los profesores, que la verdad, son muy buenos. Y estoy muy agradecido con todos. Y bueno, espero poder seguir el año que viene. La idea es seguir aprovechando ya que perdí tanto tiempo y tantas cosas. Ahora quiero hacer bien todo de una vez. (Ezequiel, 24 años, trabaja independiente en plomería, gas, albañilería y electricidad -Estudiante EI 3^a)

Se aprecia en las entrevistas que el grupo de docentes y estudiantes, y de pares más allá de la diferencia generacional juega un papel mediador en la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes y graduados señalaron en reiteradas ocasiones la importancia en la conformación de un grupo de compañeros como un sostén en el mantenimiento de la cursada. Esto es fundamental teniendo en cuenta que muchos de los jóvenes y adultos encuentran en las instituciones un lugar de reparación de vínculos primarios vulnerados. La relación con el otro va más allá de lo pedagógico y se ancla en el plano afectivo, en el apoyo que se brindan los estudiantes para sostener la cursada a pesar de las adversidades, el hecho de tener una historia similar con sufrimientos muchas veces semejantes. Se trata de un camino a recorrer juntos que se construye articuladamente en las interacciones cotidianas, en transitar una trayectoria compartida y como parte de una comunicación horizontal. Se constituye un aprendizaje que logra modificar y resignificar la experiencia educativa previa en pos de lograr aprendizajes más significativos y apreciables, y le otorguen sentido a lo que aprenden. Se propicia un aprendizaje colectivo.

3.1.1 EL ESPACIO INTEGRADOR COMO PRODUCTOR DE SUBJETIVIDADES

El EI se convierte en un cruce de caminos individuales que se va potenciando y enriqueciendo en un entramado colectivo que transforma a los jóvenes y adultos. Entonces, la construcción de la subjetividad se produce en ese “entre” los estudiantes y docentes

que se erige como un pilar en la búsqueda de autonomía. Y nos referimos a jóvenes y adultos que exigen autonomía para vivir su vida con dignidad en términos de educación, trabajo, salud, vivienda, etc. Con relación a esto, en las entrevistas aparece reiteradas veces la importancia del vínculo pedagógico como articulador entre las experiencias de vida individuales entramadas con las historias colectivas. Esta particularidad nos permite afirmar que la vida institucional en el EI cimienta una experiencia que se va configurando como parte de un proceso colectivo, de una trama relacional y social, dimensiones de análisis que demuestran que la trayectoria social no es algo absolutamente ya determinado, sino que se modifica en función de las experiencias singulares y colectivas.

P: ¿Por qué acá te parece mejor estudiar?

E: Es mejor porque hasta las mismas personas al ser grandes ya vienen del trabajo y te van orientando para dejar el pelotudeo. Y te ayudan también a formarte mejor.

P: ¿Acá encontraste mejores cursos que en tu experiencia anterior?

E: Y mejor el compañerismo. Muy bueno el compañerismo. Yo con un pibe de mi edad me pongo a boludear y ellos no te cagan a pedos sino que te dicen para que no pierdas tiempo como hicieron ellos.

P: Te aconsejan.

E: Te arrastran al buen lugar. Y eso es bueno. (Facundo, 18 años, obrero en una fábrica de serigrafía y sellamiento de remeras- Estudiante EI 2^a)

Es interesante remarcar que lo subjetivo se constituye en la articulación entre lo colectivo y lo social. Son resultado de la imbricación entre el sujeto y lo institucional como parte de un soporte más amplio. Korinfeld (2016) hace referencia a que la experiencia se construye en la trama de relaciones intersubjetivas que constituyen los espacios institucionales ahora más abiertos, más flexibles para adaptarse a un nuevo escenario de cambios y transformaciones sociales. Los estudiantes y graduados marcan como positivo esa trama simbólica que sostiene las relaciones y le da sentido a su experiencia cotidiana en la institución, y que tiene al diálogo como ejercicio de incorporación del otro, su canal es la palabra. La recuperación de la palabra en muchos de los jóvenes y adultos conlleva un proceso de transformación que les permite relacionarse con otros y abrir nuevos horizontes de posibilidad y construir mundos posibles antes impensados. Esto es producto del trabajo pedagógico e institucional, de la producción colectiva que

se convierte en el elemento convocante del vínculo pedagógico que va transformando a los sujetos que por él transitan.

Sin embargo, muchas de las estrategias mencionadas no configuran aún un proceso linealmente consolidado. La cuestión de género aparece como un punto a resolver por el equipo docente y directivos. El porcentaje de mujeres jóvenes o adultas es ínfimo en comparación con los hombres. La mirada social se corresponde con un papel adquirido que les asigna, en particular en los sectores populares, el rol de cuidadoras de los hijos pequeños o encargada de las distintas actividades del hogar mientras el hombre trabaja para garantizar el sustento económico. Además, según palabras de los directivos, hay un hostigamiento de los varones para con las mujeres en el EI, desde malos tratos hasta aislamiento respecto del grupo de pares.

El análisis evidencia que las instituciones constituyen el punto de inicio de muchas trayectorias porque inciden en el derrotero subjetivo. Esto es crucial si tenemos en cuenta que los sujetos fueron perdiendo su antigua seguridad frente al desplazamiento del Estado como garante y articulador del bien común. La evidencia son los jóvenes y adultos que transitan por el EI en la construcción de itinerarios que se encuentran por fuera de los trayectos educativos y laborales prefigurados tradicionalmente o bien transitar por ellos con constantes entradas y salidas. De modo que el EI podría considerarse como una institución clave para la integración social y laboral de los jóvenes y adultos, y en el proceso de construcción futuro. En el siguiente apartado abordamos la incidencia del EI en la formación de oficios para el trabajo. Otra de las líneas centrales del proyecto pedagógico e institucional.

4. El trabajo como un lugar de formación para la vida

Frente a los procesos de desestructuración de la vida social, los directivos del EI declaran la preocupación por establecer nexos entre la educación y el trabajo como un tema crucial para promover la integración social y laboral de los jóvenes y adultos. Los cursos de formación son dictados por instructores especializados en el oficio que son convocados por sus perfiles y porque se capacitan para adquirir herramientas pedagógicas.

En los cursos, los procesos de aprendizaje tienen lugar y se desarrollan en la práctica como un punto de significación central en la estructuración del trabajo y del sujeto como trabajador. Allí circulan y se ponen a disponibilidad de los jóvenes y adultos un conjunto

de saberes que exceden el saber hacer de carácter técnico en pos de una cultura institucional del trabajo. En la voz de los estudiantes y graduados, esta instancia de aprendizaje remite a procesos de socialización más amplios que se vinculan con un imaginario ligado a la cultura del trabajo, el trabajo colectivo y la transmisión de un saber hacer en la práctica. En las narraciones a los primeros aprendizajes, los jóvenes y adultos comentaban:

P: ¿Te gustan estos cursos de formación?

E: Sí, me encantan porque vas aprendiendo mucho. En electricidad aprendo bastante. Y de no saber conectar un enchufe ahora ya te puedo armar todo un tablero. O sea, es bueno porque te van enseñando qué es lo que podés tocar, qué es lo que no, cuánta descarga tiene, cuánta corriente pasa, qué resistencia tienen. Es bueno.

P: ¿Lo podés aplicar en tu trabajo o casa?

E: Sí. Y en mi casa pude aplicar el tablero simple porque estoy haciendo un taller en el fondo de mi casa. Es un galponcito y ahí tiene luz con un cable que llevé desde mi casa y conecté el alargue con una lámpara y el tomacorriente.

P: Construíste un circuito eléctrico.

E: Sí, claro, un circuito eléctrico, vamos a decirle así. (Facundo, 18 años, obrero en una fábrica de serigrafía y sellamiento de remeras-Estudiante EI 2^a)

En las palabras de los estudiantes y graduados hacen referencia a los aprendizajes en oficios como la puesta en marcha de procesos de constitución del sujeto como trabajador, donde la transmisión de saberes y experiencias por parte de los estudiantes de mayor trayectoria laboral y los instructores toman el lugar de un rito de pasaje a la cultura del trabajo para los más jóvenes. En palabras de Zysman y Arata (2006), los procesos de aprendizaje basados en el intercambio y la experiencia tienen una función central en la construcción de capacidades colectivas fundadas en los saberes. Por otro lado, remarcan que en estos procesos colectivos intervienen representaciones y estructuras de sentido que organizan la conformación del trabajo. En los relatos de los entrevistados se aprecia el peso constitutivo de dicha experiencia en la incidencia al nivel de los procesos subjetivos. En relación con esto, es interesante observar que en el EI el trabajo y la formación se perciben como fuente de sentido que configura a los sujetos y los posiciona en un intercambio e interacción que es el resultado de una práctica laboral y una trama social en la cual los jóvenes y adultos se inscriben,

apropian y construyen a la vez que son construidos en el proceso de socialización. Así, a la formación básica para la inserción laboral, los cursos contribuyen a la reconstrucción de prácticas y tramas que recuperan y revalorizan la solidaridad, el compañerismo y el acompañamiento mutuo.

Entonces no se trata de formar únicamente para el trabajo, ni siquiera de formar para un oficio determinado, sino de comprender la función “formación para el trabajo” como una dimensión de la vida social y de la integración social. Se concibe el trabajo como una manera de realización personal, como una forma para el reconocimiento social de los sujetos y para el protagonismo social. Varios entrevistados remarcaron el rol importante que tiene el trabajo en la experiencia y en la imagen de sí mismo.

Yo venía laburando de delivery y en una fábrica. Y venía laburando mucho. Está bien, laburaba a pleno y tenía plata pero la verdad como que no me llenaba. Está bien, me daba de comer pero no me llenaba y aparte los trabajos sin denigrarlos no me gustaban. Los tratos, la ninguneada y todo eso. Y el pago. Que vos exponés tu vida y no te lo reconocen. Bueno, eso pasa en todos lados, es normal. Y ahí me dije, me tengo que poner a hacer algo en serio, algo bueno. Sino iba a estar dependiendo siempre de un patrón y la verdad que no quiero eso. Quiero tratar de trabajar independiente. Porque la verdad que siempre fueron así mis trabajos. Y acá como que me abre las puertas a lo laboral y me decidí por eso. (Sebastián, 31 años, realiza changas de plomería, gas y electricidad, arregla motos en su propio taller- Estudiante EI 3^a)

Todos los estudiantes y graduados coinciden en otorgarle un alto valor a los cursos de formación, desde las prácticas en oficios hasta el desarrollo de destrezas sociales u habilidades para la vida. En este sentido, como veremos en el próximo apartado, el proyecto educativo-laboral del EI incide positivamente en el desarrollo de la autoestima, trabajo en equipo, desarrollo de la capacidad emprendedora y cultura del trabajo, adquisición de responsabilidades e incremento de la autonomía y de una experiencia significativa.

4.1. El sentido de la formación en oficios, una construcción subjetiva

En el EI se concibe a la inserción laboral como un instrumento al servicio del desarrollo y de la integración social. Se parte del supuesto

de que la incorporación al mundo del trabajo de los sujetos es una condición imprescindible para su crecimiento personal y para la mejora de la sociedad en su conjunto. Los directivos manifestaron reiteradas veces la centralidad del trabajo que aparece como una de las dimensiones vertebrales en la vida de la mayoría de las personas.

Con este objetivo, todas las acciones que sustentan el quehacer formativo del EI se orientan a buscar la promoción y el fortalecimiento de la subjetividad, la autonomía y la experiencia de los sujetos. Este enfoque integral de la formación parte de reconocer que la inserción social y laboral no puede estar desvinculada de la historia de vida previa de los jóvenes y adultos, esto es, de sus itinerarios y trayectorias educativas, sociales y laborales. Iniciar la formación con esta mirada supone desplegar todo un trabajo de valorización de la autoestima y el posicionamiento de los sujetos frente a la sociedad para que cuenten con las herramientas necesarias para su integración social (Lasida, 2005).

Esta forma de construir y de dar visibilidad a la formación para el trabajo se sustenta en el fortalecimiento de las posibilidades de los jóvenes y adultos para que puedan apropiarse de su presente y futuro. Es decir, que los sujetos logren desarrollar una actividad profesional y ganar autonomía. Esta condición de fortalecimiento en la experiencia es estratégica para lograr la integración social. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos tiene implicancias directas en las experiencias de los jóvenes y adultos. En especial aludimos a aquellos vinculados con el desarrollo de habilidades y responsabilidad. Respecto del primero, está íntimamente relacionado con el “saber técnico” en un oficio. En el segundo se trata de fomentar la responsabilidad como forma de autorregulación de los sujetos en el trabajo y para la vida.

El saber técnico se distingue en el “saber hacer” y en los saberes “socio-relacionales”. Spinosa (2011) define al saber hacer como los procedimientos, experiencia práctica devenida en reglas de acción y conceptos asociados a la misma. Estos saberes conforman aquellos conocimientos disciplinares/académicos que se convierten en un aporte necesario para comprender los códigos del mundo del trabajo (Fernández, 2013). Los conocimientos disciplinares y académicos del EI se sitúan por la concepción misma del proyecto y los oficios que brindan conocimientos vinculados con la construcción. En estos saberes se registran conocimientos tales como:

E: Los cursos me sirvieron bastante y aprendí un montón. O sea, no sólo aprender lo que estaba haciendo con plomería como estaño, plomo y todo eso. Tomé esas enseñanzas y le saqué provecho.

P: ¿En qué cosas por ejemplo?

E: Y en la vida, porque si vos tenés casa siempre se te rompe un cuerito. Hay gente te digo que no sabe cambiar porque no se da maña. Pero vos sabés porque le preguntaste al profesor y el profesor te dijo cómo era y te dio a entender todos los mecanismos. La plomería, el gas la electricidad. Sí, aprendí mucho. Y eso me va gustando porque a medida que estudio voy leyendo de las motos, la electricidad, la ley de Hom, la ley de Kierco, y todo eso. Y también lo aplicás en las motos y en casas domiciliarias.

P: Con estos conocimientos abriste un taller de motos.

E: Claro, un taller. Y decidí abocarme a eso. Yo ahora haciendo esto aprendí bastantes cosas, como la organización, que no tenía bien en claro. Yo podía desarmarte una moto y que vuelva a andar pero ahora me está cambiando la mentalidad de que hay que ser más prolijo. Siendo más prolijo va a ser mejor tu laburo.

P: Como otra mentalidad de trabajo.

E: Claro, es una lógica de laburo. Claro, hacé bien tu trabajo. Eso me hizo pensar bastante. Y lo que estaba haciendo estaba todo mal. Por ahí hacías cosas bien pero en una parte te confundías y perdías el tiempo.

P: Ahora sos más eficiente.

E: Claro. Eso me fue haciendo pensar cómo solucionar este problema. (Sebastián, 31 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, arregla motos en su propio taller-Estudiente EI 3^a)

Los fragmentos ponen en evidencia la adquisición de saberes y cómo eso motoriza la reflexión y búsqueda de nuevos saberes, así como el desarrollo de la cultura del trabajo ligado a la idea de formarse como un trabajador eficiente. Al respecto, los jóvenes y adultos entrevistados resaltan la importancia de contar con espacios adecuados y los materiales necesarios para el desarrollo de las prácticas:

P: ¿Qué te parecen los cursos de formación?

E: Me parece espectacular por todo lo que nos dan. Yo siempre que puedo le cuento a la gente que nos dan todo, los profesores son bárbaros, los materiales, no tengo que traer nada. Desde un pedazo de alambre está todo acá. (Manuel, 41 años, gerente en una empresa distribuidora de equipamiento médico-Estudiente EI 1^a)

P: ¿Cómo fue combinar la secundaria con los talleres?

E: Lo vi en un volante y me encantó la propuesta del EI. Y aparte por unos amigos que habían venido a probar. Así que vine a

averiguar, en realidad, por el secundario de adultos; y después cuando llegué acá me comentaron el tema de la articulación con los talleres, y me gustó. Así que me anoté en el EI. Así que hice un esfuerzo y me anoté, y me fue bastante bien. Hice electricidad, gas, plomería; me enseñaron un poco de dibujo técnico. Siempre contamos con todos los materiales necesarios. Muy linda la experiencia de los talleres. Aprendí muchas cosas que no sabía. (Luis, 30 años, empleado en producto de depósitos químicos-Egresado EI)

Por otro lado, los saberes socio-relacionales vinculados con las capacidades referidas a las personas y a las relaciones entre ellas como parte de un proceso formativo. Fernández (2013) dice que constituyen saberes que se ponen en juego, circulan y se construyen en situaciones concretas, entre ellos la comunicación, la expresión, la interacción, y la articulación teoría-práctica como aspecto distintivo del EI. Diversas habilidades destacan estos jóvenes y adultos que tienen vínculo directo entre el “saber hacer” y el “saber ser”, esto es, el desarrollo de actitudes, valores, expectativas y comportamientos que son esperables en los individuos en el espacio de trabajo (Spinosa, 2011). Están imbricados con la socialización más allá del conocimiento disciplinar.

Respecto a la responsabilidad como forma de autorregulación de los sujetos en el trabajo y para la vida, se formula a los estudiantes y graduados como formación internalizada ligada al desarrollo madurativo y el desarrollo personal. Los estudiantes asocian la responsabilidad con el trabajo a realizar: el “saber ser” trabajadores en una cultura del trabajo. En este punto, se hace hincapié en la defensa y reconocimiento de los derechos de los trabajadores. Esta concepción de la responsabilidad y los derechos laborales es importante a la hora de promover el conocimiento a los jóvenes y adultos de sus derechos y obligaciones como trabajadores y la responsabilidad para garantizar el ejercicio ciudadano (Fernández, 2013). Los comentarios de los directivos, docentes e instructores destacan el valor e importancia del proyecto del EI, que si bien señalan que siempre está en construcción y falta afinar detalles, coinciden en que se trata de un modelo de educación y formación para el trabajo novedoso que representa una nueva apuesta educativa, un enfoque diferente de la escuela, del estudio, de la relación estudiante-alumno, de la formación para el trabajo y del acercamiento al saber. Esto se condice con la apreciación que tienen los estudiantes y graduados de formar parte de una experiencia diferente a la que estaban acostumbrados. Un indicador importante

es precisamente la percepción que tienen los jóvenes y adultos de sus propios avances:

P: ¿Estás trabajando actualmente?

E: Por mi cuenta. Me llaman y me dicen porque es gente que me conoce poquito. Yo tampoco quiero entrar mucho. Es como que recién estoy empezando. Me dicen que le pase un presupuesto y yo le paso más o menos lo que puedo ganar. Entonces me llaman. Y estoy repartiendo pan con un muchacho desde la mañana hasta el mediodía todos los días. Hasta la una o dos y media. Y cuando tengo días libres me mantengo con las changas.

P: ¿Changas de electricidad, gas de los cursos?

E: De electricidad, gas mucho no, porque todavía no tengo la matrícula. De plomería, construcción también me gusta trabajar. Hacer pared, techo. A todo le pongo mi capacitación.

P: Lo que aprendiste en los cursos.

E: Claro, lo pienso, lo reflexiono y voy. Porque si vos vas de una después pensás y te das cuenta que hiciste mal. Mejor pensás y haces de una sola vez. Ya me tocó hacer cosas malas que no tenía que hacer. Y después cuando empecé a venir acá me di cuenta porque acá te enseñan bien. Y en lo que me gusta, como electricidad y gas. (Jorge, 22 años, realiza changas de plomería, gas, albañilería y electricidad, repartidor en una panadería-Estudiante EI 3^a)

P: ¿En qué cosas de tu trabajo pusiste en práctica lo que viste en los cursos, algún ejemplo?

E: Y, por ejemplo, empecé a agarrar trabajos de soldador y herrería. Y empecé a agarrar trabajos de plomería, empecé a agarrar trabajos de albañilería. Me empecé a comprar herramientas y pude tener un equipito digamos como para defenderme. (Ezequiel, 24 años, trabaja independiente en plomería, gas, albañilería y electricidad-Estudiante EI 3^a)

En definitiva, la formación profesional en el EI forma parte de un proyecto que favorece en los jóvenes y adultos el progreso de habilidades para crear y desarrollar iniciativas propias, administrar, planificar y contar con herramientas para saber interpretar las demandas de un mercado de trabajo cambiante. Se trata, en palabras de Puiggrós (2006), de “saberes del trabajo”, esto es, la construcción de una trama compleja que se teje entre la transmisión inter e intrageneracional vinculada a la trayectoria y experiencia social que promueve la construcción de capacidades colectivas que exceden el saber-hacer de carácter técnico porque comprende la apropia-

ción de saberes, la repercusión de los desarrollos tecnológicos, de conocimientos, habilidades y experticias íntimamente vinculadas con otros aspectos que hacen a la identidad del sujeto trabajador (costumbres, rituales, etc.).

Reflexiones finales

El punto de partida del EI es el reconocimiento a las diferencias entre los distintos actores que transitan por la institución con el fin de construir novedosas prácticas de intervención psicosocial, educativa y laboral. Así, se edifica un ámbito educativo y de formación bajo el concepto de “flexibilidad”, esto es, una “nueva institucionalidad”: diferentes formas de organizar los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los canales de comunicación, los itinerarios de cursada, los objetivos, los contenidos, la utilización de los recursos, etc. A mayor flexibilidad, mayor capacidad para responder a los requerimientos de los jóvenes y adultos.

Si desplazamos la mirada a la propuesta institucional y pedagógica del EI, vemos la incidencia en los procesos de subjetivación y en la construcción de una subjetividad social y laboral: los estudiantes aprenden a ser reflexivos y críticos, y se apropian del proyecto educativo, lo interpretan, forman parte de esa vida institucional. Se trata de afianzar los lazos de confianza y pertenencia característica central de los vínculos humanos. Esto posibilita que los jóvenes y adultos puedan proyectarse a futuro.

En definitiva, se trata de un modelo que adopta un enfoque educativo y laboral inclusivo que no pierde de vista que los jóvenes son el relevo de la fuerza de trabajo y también protagonistas de la participación ciudadana. Es en este punto particularmente donde se torna crucial la relación entre educación y formación para el trabajo, y su aporte a la integración y al logro de una sociedad más justa y democrática.

Nuevas preguntas parecen abrirse para continuar indagando: ¿cuáles son las semejanzas y las diferencias entre programas de TyFP en otras partes del país? ¿Cómo pensar las intervenciones psicosociales, educativas y laborales del programa analizado en el desarrollo de políticas públicas en el marco de sociedades desiguales y diversas?

Bibliografía general

- ABBOTT, A. (1988). Transcending general linear reality. *Sociological Theory*, 2 (6), 169-186.
- (2001). *Times Matters. On theory and method*. Chicago, The University of Chicago Press.
- ABRAMOVICH, Víctor (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50.
- ÁLVAREZ, Mariana A. y FERNÁNDEZ, Ana L. (2011). Movilidad ocupacional de los jóvenes en la Argentina durante la post-convertibilidad. 10° Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), 2011.
- ANIJOVICH, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.
- ARONSON, Perla (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII (2), 9-26.
- ASSUSA, Gonzalo y BRANDÁN ZEHNDER, Gabriela (2014). Salvar a la “generación perdida”. Gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo en un programa de empleo para jóvenes de Argentina. *Revista Sociología e Política*, 49, 121-132.
- BAYÓN, María Cristina (2016). Desmontando mitos, discursos y fronteras morales. Reflexiones y aportes desde la Sociología de la Pobreza. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, XXV (3), 111-123.
- BECCARIA, Luis y GALLIN, Pedro (1993). *Competitividad y regulaciones laborales*. Buenos Aires, III Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- BELMES, Armando, DEMARCO, Fabiana y VOCOS, Federico (2013). *Organizaciones del mundo del trabajo y Formación Profesional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Informe de investigación*, en Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- BENÍTEZ, Natalia *et al.* (2011). La inserción laboral de la población desde una perspectiva dinámica. *Trabajo, Ocupación y Empleo*, 10, 123-143.
- BERTRANOU, Fabio y CASANOVA, Luis (2013). *Informalidad laboral en Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires, Oficina de País de la OIT para la Argentina.
- (2014). ¿Es la informalidad laboral inflexible a la baja en Argentina?. *Ri-HumSo - Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Matanza*, 3 (6), 3-22.
- (2015). *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina. Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*. Ginebra, OIT.

- BIDART, C., LONGO, M. E. y MENDEZ, A. (2013). Time and process: an operational framework for processual analysis. *European Sociological Review*, 29 (4), 743-751.
- BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (1995). Habitus, illusio y racionalidad (pp. 79-100). En Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- (2009). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- BRUCY, Guy, MAILLARD, Fabienne y MOREAU, Gilles (2013). Introduction: du CAP à l'Europe (pp. 5-15). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. France, Dossier Les "petits", diplômés professionnels en France et en Europe.
- BRUNER, Jerome (2016). *La importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- BURGOS, Alejandro (2017) *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos*. Tesis de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- BUSO, M. y PÉREZ, P. (comp.) (2014). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina pos-crisis*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- CATALANO, Ana María et al. (2004). Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. En *Programa de formación y certificación de competencias laborales*. Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris, Éditions du Seuil.
- CASTILLO, Victoria, OHACO, Moira y SCHLESER, Diego (2014). *Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de formación profesional*. Buenos Aires, Oficina de País de la OIT para la Argentina.
- CHAVES, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- CLARK, Kim B. y SUMMERS, Lawrence H. (1982). The dynamics of youth unemployment (pp. 1-16). En Richard Freeman y David A. Wise (ed.), *The Youth Labor Market Problem: its nature, causes and consequences*. Chicago, Press National Bureau of Economic Research Conference Report.
- DANANI, Claudia (2012). Procesos de reformas y configuración de un nuevo régimen de política social: el trabajo, la seguridad social y los planes sociales en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales, Número especial 135-136*, 59-72.
- DAVINI, María Cristina (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- DE IBARROLA, María (2016). Clarosocuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y Límites. *Revista Páginas de Educación, IX (2)*, 165-188.
- DEIBE, Enrique (2008). Políticas de empleo para la inclusión. *Revista de Trabajo, 4 (6)*, 201-212.

- DE LESCURE, Emmanuel (2011). De la “seconde chance” à la “sécurisation des parcours professionnels”: les ambivalences du développement de la formation continue. *Regards Sociologiques*, 41-42, 7-13.
- DROLAS, Ana (2010). Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario. *Revista Theomai, Estudios sobre Sociedad y Desarrollo*, 21, 62-75.
- (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias (pp. 43-64). En Claudia Figari et al. (Comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires, Ciccus-Ceil-Piette.
- DUBAR, Claude (2001). La construction sociale de l’insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7, 23-36.
- DUBET, Francois (1987). *La Galère: Jeunes en survie*. París, Librairie Arthème Fayard.
- ELDER, Glen (1973). *Linking Social Structure and Personality*. Sage, Beverly Hills.
- ELIAS, Norbert [1939] (1997). *La société des individus*. Paris, Agora Débats.
- FEIJÓ, María del Carmen (2015). Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes Latinoamericanos. *Tendencias en Foco*, 30, 1-20.
- FERNÁNDEZ MASSI, Mariana (2014). Una mirada sectorial sobre las inserciones laborales precarias de los jóvenes en la Argentina (pp. 33-52). En Pablo Pérez y Mariana Busso (Coords.), *Tiempos contingentes: la inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- FERNÁNDEZ, Natalia (2013). Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias en la provincia de Neuquén (pp. 265-290). En Adriana Hernández y Silvia Martínez (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Neuquén, Publifadecs.
- FRASER, Nancy (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona, Herder.
- FREEMAN, Richard B. (1982). Economic determinants of geographic and individual variation in the labor market position of young persons (pp. 115-154). En Richard Freeman y David A. Wise (ed.), *The Youth Labor Market Problem: its nature, causes and consequences*. Chicago, National Bureau of Economic Research Conference Report.
- FREYTES FREY, Ada Cora (2015). La incidencia de la participación en el “Programa Envión” en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Revista Cartografías del Sur*, 1 (1), 203-224.
- (2016). El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción: tramas locales que median su implementación en el Municipio de Avellaneda (pp. 101-123). En Claudia Jacinto (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- FRIEDMAN, Milton (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1984). La evolución de la educación secundaria 1916-1970: El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo. *Revista C.I.A.S.*, Vol. XXXIII, Nº 331, Buenos Aires, Centro de Investigación y Acción Social, Organización de Estados Americanos.
- GALLART, María Antonia (1986). *Educación empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires. Un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) UNESCO.

- (1987). Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados (pp. 38-39). En *Cuaderno del CENEP*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.
- (1998). Tendencias y desafíos de la formación profesional y el empleo en América Latina. *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 62, 129-131.
- (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo, OIT/Cinterfor.
- (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- GALLART, María Antonia y JACINTO, Claudia (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En *Cuestiones actuales de la formación* (pp. 84-85). Montevideo, Cinterfor/OIT.
- GALLART, María Antonia et al. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina Estudios de caso en Argentina y Chile*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- GARCÍA DE FANELLI, Ana (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de la Educación*, VII (2), 124-151. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200007&script=sci_abstract], acceso 18/10/2017.
- GARINO, Delfina (2013). Del mundo de la escuela al mundo del trabajo. Recorridos biográficos de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios. En *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes*. 7 al 9 de agosto, Buenos Aires, ASET.
- (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- GIULIANI, Adriana (2013). *Gas y petróleo en la economía de Neuquén*. Neuquén, EDUCO/ Universidad Nacional del Comahue.
- (2015). "La explotación de Vaca Muerta y su impacto en el territorio", en *V Jornadas de Historia de la Industria y los Servicios*. 5 al 7 de agosto, Buenos Aires, AESIAL-CEED y IIEP-Baires UBA – CONICET.
- GONZÁLEZ-VELOSA, Carolina, RIPANI, Laura y ROSAS-SHADY, David (2012). *¿Cómo mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes en América Latina?* Washington, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)- TN-305.
- GRASSI, Estela (2013). El sujeto de la política social. Obstáculos persistentes y condiciones necesarias para el ejercicio de los Derechos. *Revista Ser Social*, XV (33), 261-384.
- (2016). Un ciclo de reedición del Estado Social en la Argentina. La Política socio-laboral entre 2003-2015. *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, XVII especial, 127-161.
- GROISMAN, Fernando (2011). Determinantes de la escolarización y participación económica de los adolescentes en Argentina (2004-2009) (pp. 37-61). *Frontera Norte*, XXIV (48). Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- GUTIÉRREZ CABELLO, Adrián, LIFSCHITZ, Edgardo y SALAMA, Andrés (2012). Análisis de los impactos de los planes estratégicos sobre la economía argentina mediante técnicas de eslabonamientos regionales y sectoriales. Estudio de caso: el sector de la construcción. En *Seminario de Discusión Intensiva de*

- Investigaciones: Sectores Económicos*. 20-21 de noviembre, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- GUTIÉRREZ, Alicia y ASSUSA, Gonzalo (2016). El “problema” de la generación, la “generación” del problema. La producción social del problema de la empleabilidad juvenil en documentos de organismos públicos del mundo del trabajo. *Papers, Revista de Sociología*, 101, 73-95.
- HOCHSCHILD, Arlie (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, University of California Press.
- HUALDE ALFARO, Alfredo, GUADARRAMA OLIVERA, Rocío y LÓPEZ ESTRADA, Silvia (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, LXXIV (2), 213-243.
- IBARRARÁN, Pablo y ROSAS-SHADY, David (2009). Evaluating the impact of job training programmes in Latin America: evidence from IDB funded operations. *Journal of Development Effectiveness*, 1 (2), 195-216.
- JACINTO, Claudia (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática actual a la construcción de trayectorias. *Revista Dialógica*, 1.
- (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 123-142.
- (2010a). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias (pp. 15-49). En Claudia Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Teseo/IDES.
- (2010b). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencia y reformulaciones (pp. 119-148). En *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Teseo/IDES.
- (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 120-137.
- (2016a). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social (pp. 3-24). En Claudia Jacinto (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Disponible en: [http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf], acceso 15/02/2017.
- (2016b). Redefiniendo la empleabilidad en los programas de formación e inserción laboral de jóvenes. El rol de las organizaciones de la sociedad civil (pp. 109-134). En Eleonor FAUR (comp.), *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en la Argentina (1991-2016)*. Buenos Aires, Fundación Tzedaka-Capital Intelectual.
- JACINTO, Claudia y CHITARRONI, Horacio (2010). Precariedades, rotación y movi- lidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo*, 39/40, 5-36.
- JACINTO, Claudia y DURSI, Carolina (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- JACINTO, Claudia et al. (2015a). Dinámicas y actores de la inserción laboral juvenil en el sector de la construcción. 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 5 al 7 de agosto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de

- Buenos Aires. ISBN: 978-987-98870-8-0. Disponible en: [http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7_Jacinto.pdf] (acceso 25/07/2016).
- JACINTO, Claudia *et al.* (2015b). Las vinculaciones entre actores del mundo del trabajo y de la formación en los procesos de inserción laboral juvenil en el sector de la construcción en Argentina. Alcances y tensiones en la conformación de tramas. Congreso Pre-ALAST. Previo al VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo, 2016 Buenos Aires. Los estudios del trabajo en Colombia y América Latina: resultados y desafíos. 31 de agosto, 1 y 2 de septiembre de 2015. Edificio de Posgrados de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Colombia.
- JACINTO, Claudia y MILLENAAR, Verónica (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades (pp. 181-224). En Claudia Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseso-IDES.
- (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (52), 141-166.
- JELIN, E. (1976). El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey. *Estudios Sociales*, 1, 17-25.
- JELLAB, Aziz (1998). La mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion?. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 22, 59-71.
- KORINFELD, Daniel (2016). Transmisión y prácticas institucionales (pp. 51-68). En Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan (coord.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Paidós.
- LAJE, María Inés y CRISTINI, María Romina (2009). Elementos teóricos para el análisis (pp. 23-44). En María Inés Peralta *et al.*, *Derechos de la niñez e inversión social*. Córdoba, UNICEF/ Fundación Arcor/ Universidad Nacional de Córdoba.
- LASIDA, Javier (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires, Red Etis.
- (2005). El trabajo dentro de la formación y la formación como parte del trabajo. Aportes y desafíos a partir del Projovent y otras experiencias uruguayas (pp. 96-105). En Ernesto Abdala, Claudia Jacinto y Alejandra Solla (coord.), *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- LEPORE, Edith y ÁLVAREZ, Mariana (2016). Políticas de empleo e inserción laboral juvenil. Resultados e impactos de experiencias recientes en la Argentina. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 3-5 de agosto de 2016.
- LLOBET, Valeria (2013). *Sentidos de la exclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- LOLWANA, Peliwe *et al.* (2016). *Understanding barriers to accessing skills development and employment for youth in Argentina and South Africa. Synthesis report. Estudio colaborativo Argentina-Sudáfrica*. Ginebra. Network for international policies and cooperation in education and training (NORRAG). Disponible en: [http://www.norrag.org/fileadmin/Research_Report/RR_1_Final.pdf] (acceso 25/07/2016).
- LONGO, Julieta (2012). Las fronteras de la precariedad: percepciones y sentidos del trabajo de los jóvenes trabajadores precarios de hipermercados. *Trabajo y sociedad*, 19, 375-392.

- LONGO, María Eugenia (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 cotutela Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Université de Provence (Aix-Marseille I) (UP).
- (2014). ¿Singularidad o desigualdad? Las disposiciones laborales en las trayectorias de jóvenes (pp. 99-122). En M. Busso y P. Perez, (comp.) *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- (2016a). Definiendo la juventud a la luz de los momentos de decisiones y de los métodos longitudinales (pp. 99-122). En M. Busso y P. Perez (comp.) *Caminos al trabajo. El camino laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- (2016b). Les parcours de vie des jeunes comme des processus. *Cahiers Dynamiques*, 67 «Parcours des jeunes et institutions», 48-57.
- LONGO, María Eugenia et al. (2007). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Un estudio en Argentina. *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, 66, 3-22.
- MADDONNI, Patricia (2016). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- MARCHIONNI, Mariana, BET, Germán y PACHECO, Ana (2007). Empleo, educación y entorno social de los jóvenes: una nueva fuente de información. *Documento de Trabajo* Nro. 61, Buenos Aires, CEDLAS.
- MARSHALL, Adriana (1978). *El mercado de trabajo en el capitalismo periférico: el caso argentino*. Santiago de Chile, El Colegio de México.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ, Sebastián (2011). *Impact Evaluation of Juventud y Empleo*. Washington: Banco Mundial.
- MARTINIS, Pablo (2008). De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata (pp. 321-326). En Myriam Southwell y Antonio Romero (Comp.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires, UNIPE.
- MAUGER, Gerard (2011). Las transformaciones de las clases populares en Francia desde hace treinta años (pp. 25-46). En Osvaldo Batistini y Gerard Mauger, *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- MAURIZIO, Roxana (2008). *Inestabilidad en el mercado de trabajo. Un análisis dinámico para argentina*. Tesis doctoral en Economía. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- (2011). Trayectorias laborales de los jóvenes en Argentina: ¿dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente?. *Serie Macroeconomía del Desarrollo* N°109, Santiago de Chile, CEPAL.
- MAZORRA, Ximena et al. (2013). Jóvenes: formación y empleo. Estudio sobre los participantes del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. *Trabajo, Ocupación y Empleo*, 12, 111-137.
- MENDEZ, A. (dir.) (2010). *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Academia Bruylant.
- MÍGUEZ, Pablo (2013). Subcontratación en sectores conocimiento-intensivos. El caso de los trabajos informático y bio-informático en Argentina. *Revista Papeles de Trabajo*, 7 (12), 59-83.

- MILLENAAR, Verónica (2012). *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad, XVII* (22), 325-339.
- (2017). *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, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- MILLENAAR, Verónica y JACINTO, Claudia (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción (pp. 73-100). En *Socialización Escolar: Experiencias, Procesos y Trayectos*. Quito, Ecuador, Editorial Abya Yala de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, CLACSO, CINDE.
- MILLENAAR, V., DURSÍ, C., GARINO, D., ROBERTI, E., BURGOS, A., SOSA, M. y JACINTO, C. (2016). Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo. *Última Década*, 45, 10-33. Versión online ISSN 0718-2236. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200002>.
- MIRANDA, Ana (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina - Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- (2009). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 185-200.
- (2012). La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina. *RASE*, V (1), 34-45.
- (Comp.) (2014). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Buenos Aires, Editorial Teseo.
- MOLINA DETREANO, P. (2013). "¿Yo quiero ser como mi papa?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares. En *Congreso de ASET*. 7, 8 y 9 de agosto de 2013, Buenos Aires.
- MORA, Virginie (2014). *Quand les bacheliers reprennent des études. Qui, pourquoi, comment, quels effets sur l'insertion?*. Marseille, CERECQ.
- NEGRI, Antonio y HARDT, Michel (2004). *Imperio*. Buenos Aires, Paidós.
- NOYA, Norma, ANDRADA, Diego y GONZÁLEZ, Daniela (2009). *Economía neuquina para principiantes. Estudios de caso. Jóvenes emprendedores de Plottier*. Neuquén, EDUCO/ Universidad Nacional del Comahue.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000). *Emplear a los jóvenes: promover un crecimiento intensivo en empleo*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- (2005). Trends in the employment intensity of economic growth. Key issues in the labor market. ILO Employment Trends.
- PARTENIO, Florencia (2015). *Aprendizaje de calidad y preparación de los jóvenes para el trabajo en Argentina*. Montevideo: ETD y Oficina de Países de la OIT para el Cono Sur de América Latina; OIT/Cinterfor.
- PASTRANA, Ernesto, LÓPEZ, Clide y DI FRANCESCO, Verónica (2008). Las características del trabajo informal en el sector de la industria de la construcción

- en el AMBA. *Serie Ocupación, Trabajo y Empleo*, Buenos Aires, MTEySS N° 8. Disponible en: [<http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/toe/verIndice.asp?idNumero=8>], acceso 19/10/2017.
- PAUTASSI, Laura (2015). Los derechos en las políticas sociales. Desafíos teóricos y opciones estratégicas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 5 (10), 43-59.
- PÉREZ, Pablo (2011). ¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos? Un análisis de transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad (pp. 77-103). En Julio Neffa, Demian Panigo y Pablo Pérez (Comp.), *Transformaciones del empleo en la Argentina*. Buenos Aires, CICCUS.
- (2013). Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 9, 89-92.
- PÉREZ, Pablo, DELEO, Carolina y FERNÁNDEZ MASSI, Mariana (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7 (13), 61-89.
- PINEAU, Pablo y DUSSEL, Inés (1995). De cómo la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Adriana Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación Argentina*, Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires, Galerna.
- PUIGBÓ, Juan y RUGGIRELLO, Hernán (2008). *Informe perfil socio laboral de los asistentes a los cursos del Plan Nacional de Calificación de la Construcción*. Buenos Aires, Fundación UOCRA.
- PUIGGRÓS, Adriana (2006). Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su articulación en la enseñanza media. *Proyecto de investigación PICT 2002*, Buenos Aires, PICT.
- REES, Albert (1986). An essay on youth joblessness. *Journal of Economic Literature*, XXIV (2), 613-628.
- RIQUELME, Graciela C. (con la colaboración de Herger, N.) (2001). *La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98*. Buenos Aires: SIEMPRO.
- RIQUELME, Graciela y HERGER, Natalia (2001). Acceso a la educación y formación para el trabajo: quienes y que tipo de curso. En *V Congreso de Estudios del Trabajo de ASET*. Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.
- ROBERTI, Eugenia (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, provincia de Buenos Aires)*. Tesis de Maestría de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- RUGGIRELLO, Hernán (2011). *El sector de la construcción en perspectiva: internacionalización e impacto en el mercado de trabajo*. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.
- SALVIA, Agustín (2013). Heterogeneidad estructural y desigualdad social en la Argentina de las últimas dos décadas de historia económica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 84, 46-55.
- SENETT, Richard (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- SERRANO PASCUAL, Amparo, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carlos y ARTIAGA LEIRAS, Alba (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *REIS*, 138, 41-62.

- SOLDANO, Daniela (2009). El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafíos conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía (pp. 235-254). En Sabina Frederic y Germán Soprano (comps.), *Política y variaciones de escalas en el análisis de la argentina*. Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- SOSA, Mariana Lucía (2015a). ¿Los jóvenes egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado laboral que el resto de los graduados de secundario en la Argentina actual?. *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. 5 al 7 de agosto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7_Sosa.pdf], acceso 25/07/2016.
- (2015b). La industria de la construcción (2003-2014). *Revista Realidad económica*, 293, 10-33. Disponible en: [https://www.academia.edu/21429690/La_industria_de_la_construccion_n_en_Argentina_2003-2014], acceso 25/07/2016.
- (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014)*. Tesis de Posgrado, Maestría en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- (2016). Las cifras de la educación técnico-profesional a diez años de la nueva ley. *Revista Novedades Educativas*, 306, 10-14.
- SOTO, Clarisa (2007). Estrategias empresariales de búsqueda y capacitación: perfiles de puestos y competencias demandadas. En Gobierno de Argentina-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Trabajo, ocupación y empleo, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS)-Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (SSPTyEL)-Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales (DGEyEL), Serie de Estudios núm. 6, pp. 17-43.
- SPINOSA, Martín (2003). El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación. Apuntes para pensar la Relación educación y trabajo. *Jornadas de Carreras de Profesorado y Ciencias de la Educación*, Buenos Aires.
- (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común, Tercer siglo*, 2 (5), 164 -173.
- (2011). Transformaciones en el saber técnico (pp. 65-88). En Claudia Figari, Martín Spinosa y Juan Testa (Comp.), *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- STROOBANTS, Marcelle (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & Empleo*, N° 21, CEIL-Piette/Céreq.
- TANGUY, Lucie (Dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. París, La documentation française.
- (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 (pp. 11-31). En Enrique De La Garza Toledo y Julio Neffa (Comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires, CLACSO-Trabajo y Sociedad.
- (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi: une institution et sa revue. Un point de vue. *Formation et Emploi*, 101, 23-41.
- TAYLOR, Sthepen John y BOGDAN, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires, Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos (1970). *Educacion y sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Pannedile.

- (1977). Industrialización y educación en la Argentina (pp. 1-44). *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL, PNUD-UNESCO.
- TORRE, Juan Carlos y PASTORIZA, Elisa (2002). La democratización del bienestar (pp. 257-312). En Juan C. Torre (dir.), *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- TRIPNEY, Janice y HOMBRADOS, Jorge (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low-and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 5 (3), 2-14.
- TROTTIER, Claude (2001). "Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes", débat avec la participation de Anne-Lise Aucouturier, Jérôme Gautié, Gabriel Langouët. *Education et Sociétés*, 7, 131-149.
- VÁZQUEZ, Melina (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- VERDIER, Eric y VULTUR, Mircea (2016). L'insertion professionnelle des jeunes: un concept historique, ambiguú et sociétal. *Revue Jeunes et Société*, 1 (2), 4-28.
- VERGARA, Albano (2013). Informalidad laboral en el sector de la construcción en la Argentina (2004/12), en *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto.
- VEZZA, Evelyn y BERTRANOU, Fabio (2011). *Un nexo por construir: Jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*. Buenos Aires, OIT.
- WELLER, Jurgen (2003). La problemática Inserción laboral de los y las Jóvenes. *Serie Macroeconomía del Desarrollo*, Nº 28, Santiago de Chile, CEPAL.
- WIÑAR, David (1981). Educación técnica y estructura social en América Latina. *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD.
- (2010). Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990. *Revista Vías*, 3(3), 6-14.
- ZEMELMAN, Hugo (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos.
- ZUNIGO, Xavier (2013). *La prise en charge du chômage des jeunes. Ethnographie d'un travail palliatif*. París, Éditions du Croquant.
- ZYSMAN, Alejandro y ARATA, Nicolás (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. *Anales de la Educación Común*, 2 (5), 76-85.

Fuentes de información

- CÁMARA ARGENTINA DE LA CONSTRUCCIÓN. Encuesta Estructural a Empresas de la Construcción, 2013.
- CÁMARA DE EMPRESAS DE SOFTWARE Y SERVICIOS INFORMÁTICOS - CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011), *Resolución 149/11. Anexo IX y X Marco de referencia para la definición de ofertas formativas y los procesos de homologación de certificaciones*, Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA (1998). *La demanda de educación no formal en el aglomerado del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires.

- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, *Perfil profesional. Sector gastronomía. Cocinero*. Ministerio de Educación.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN (2010). *Perfil profesional. Sector gastronomía. Mozo/camarero de salón*. Ministerio de Educación.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA, *Seguimiento de Egresados, CENUAETP 2009; ENIIE 2011 y ENTE 2013*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (2009). *Hotelería y gastronomía. Estado de situación*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (2009). "Informe del Sector Construcción INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2014)", en *Microdatos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, *Encuesta de Demanda Laboral Insatisfecha*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, *Anuarios estadísticos 1996 a 2014. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)*, Red Federal de Información Educativa.
- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2014). *Curso de Introducción al Trabajo*. Material de apoyo para docentes. Secretaría de Empleo.
- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2015). *Encuesta de Prtección y Seguridad Social ENAPROSS II*, Subsecretaría de Políticas, Estadísticas y Estudios Laborales, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2009). *Normas de competencia laboral. Cocinero*, Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, Secretaría de Empleo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INDUSTRIA DE SOFTWARE Y SERVICIOS INFORMÁTICOS (OPSSI) (2016). *Reporte anual del sector de software y servicios informáticos de la República Argentina*.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN (2015) *Producto Bruto Geográfico. 1993-2014. Provincia del Neuquén*.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN. *Encuesta Permanente de Hogares. Publicación interactiva. Primer trimestre del 2008-Cuarto trimestre del 2014. Provincia del Neuquén*.
- FUNDACIÓN UOCRA (2011). *Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción. Memoria de Ejecución 2005-2011*, Buenos Aires.

Leyes y resoluciones

- Ley de Educación Técnico-Profesional Nro. 26.058.
- Res. CFE Nro. 148/11. Anexo I. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos del nivel secundario Sector Informático.
- Res. CFE Nro. 15/07. Anexo XVI. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Sector Informático.
- Decreto 84/2014. Créase el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinnos, Presidencia de la Nación.
- Res. 497/08. Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, MTEySS.

Sobre los autores

Claudia Jacinto es Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y Doctora en Estudios de América Latina-Sociología de la Universidad de Paris III. Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo del Centro de Investigaciones Sociales (PREJET-CIS-IDES/CONICET). Investigadora Principal y miembro de la Junta de Calificación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Vice-presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo (ALAST). Docente de posgrado de la UBA, FLACSO y la Universidad Nacional del Comahue. Ha sido profesora invitada de posgrados en la Universidad Autónoma de Barcelona, Université de Paris V y la Universidad de la República de Uruguay. Temas de especialización: educación secundaria y formación para el trabajo; políticas de formación profesional y empleo; los jóvenes y las transiciones educación-formación-trabajo.

Alejandro Burgos es Licenciado en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Doctorando en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Es Becario Doctoral Interno del CONICET, con sede de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Es miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET). Es docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 140, Partido de Tigre; y en el Instituto Municipal de Formación Docente y Técnica N° 8034, Partido de Escobar. Sus temáticas de investigación están vinculadas a la desigualdad educativa, inclusión educativa, educación secundaria, educación de adultos, formación profesional, trayectorias educativas y laborales.

Sabrina Ferraris es Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, y Especialista en Demografía Social por la Universidad Nacional de Luján. Becaria posdoctoral del CONICET del Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires (IIEP). Es miembro del Programa de Estudios

sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET), miembro de la Red Temática de Trabajo y Condiciones Laborales de México (teTra) y miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Estudios de Población Argentina (AEPA). Es docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Ha escrito sobre temáticas referidas a las Transiciones a la vida adulta, Familia, Curso de vida, Juventud, Trabajo y consumos culturales.

Ada Cora Freytes Frey es Licenciada en Sociología por la Universidad del Salvador y Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ha dictado cursos de grado y posgrado en distintas universidades argentinas. Actualmente, es profesora regular en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y en la Universidad Nacional de Avellaneda, donde también realiza investigación. Codirige con la Dra. Claudia Jacinto el proyecto UNDAVCYT “Las tramas institucionales en los procesos de inserción laboral de jóvenes en el sector de la construcción de Avellaneda” y dirige el proyecto PAIO “La implementación del Plan FinES2 en el Municipio de Avellaneda y su incidencia sobre las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos participantes. Lecciones y desafíos”. Sus principales temas de interés son: políticas de acompañamiento a la transición educación-trabajo, políticas de inclusión socio-educativa, identidades juveniles, trayectorias educativas y laborales de jóvenes, estudios de género.

Delfina Garino es Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Ciencias Sociales de la UBA. Becaria Postdoctoral del CONICET con asiento en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la UNComahue. Docente de la UNComahue. Coordinadora del GT de CLACSO “Juventudes e inserción laboral”. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET) y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventud (GETEJ-FACE-UNComahue). Sus publicaciones están vinculadas al análisis de trayectorias de formación y de inserción laboral de jóvenes y a las articulaciones entre escuela secundaria y formación para el trabajo.

Verónica Millenaar es Licenciada en Sociología (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (UNGS-IDES) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es becaria posdoctoral del CONICET, con sede de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Es miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET) y miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Es docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Sus temáticas de investigación giran en torno a las trayectorias de inserción laboral de jóvenes y la formación profesional, desde una perspectiva de género.

Eugenia Roberti es Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente en la FaHCE-UNLP. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo con sede en el Centro de Investigaciones Sociales (PREJET-CIS-CONICET/IDES). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, las políticas públicas y los estudios biográficos. Forma parte de diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación a estas temáticas.

Mariana Lucía Sosa es Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Sociología Económica del Instituto de Altos Estudios (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo con sede en el Centro de Investigaciones Sociales (PREJET-CIS-CONICET/IDES). Áreas de investigación: inserción laboral de egresados de educación técnica, inserción laboral juvenil, mercado laboral, sectores de actividad económica, desigualdad, informalidad.

María Eugenia Longo es Profesora en el Centro Urbanisation Culture Societé (UCS), de l'Intitut National de la Recherche Scientifique (INRS) en Québec, Canadá (<http://www.inrs.ca/maria-eugenia-longo>). Directora del Observatorio Jeunes et Societé (<http://www.obsjeunes.qc.ca7>). Secretaria del RC30 Sociology of Work de l'International Sociological Association. Sus intereses de investigación abordan las trayectorias biográficas de jóvenes de diferentes países, la precariedad y la informalidad, las temporalidades, las políticas públicas de inserción, desde una perspectiva cualitativa y de comparación internacional.



Esta edición se terminó de imprimir en marzo de 2018,
en Imprenta Dorrego, ubicados en Av. Dorrego 1102,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.