



**Universidad Nacional
de General Sarmiento**

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
Acreditación de la Coneau B (Resolución 224/11)

Tesis para obtener el grado de
Magíster en Ciencias Sociales

**INCIDENCIAS DE LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS
TRAYECTORIAS LABORALES DE MUJERES JÓVENES DE BAJOS
RECURSOS**

Verónica Millenaar
Directora: Dra. Claudia Jacinto

Marzo de 2012

**FORMULARIO “E”
TESIS DE POSGRADO**

Niveles de acceso al documento autorizados por el autor

El autor de la tesis puede elegir entre las siguientes posibilidades para autorizar a la UNGS a difundir el contenido de la tesis:

- a) Liberar el contenido de la tesis para acceso público.
- b) Liberar el contenido de la tesis solamente a la comunidad universitaria de la UNGS:
- c) Retener el contenido de la tesis por motivos de patentes, publicación y/o derechos de autor por un lapso de cinco años. X

a. Título completo del trabajo de Tesis:

Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos

b. Presentado por (Apellido/s y Nombres completos del autor):

Verónica Millenaar

c. E-mail del autor:

veronicamillenaar@argentina.com

d. Estudiante del Posgrado (consignar el nombre completo del Posgrado):

Maestría en Ciencias Sociales

e. Institución o Instituciones que dictaron el Posgrado (consignar los nombres desarrollados y completos):

Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Desarrollo Económico y Social

f. Para recibir el título de (consignar completo):

a) Grado académico que se obtiene: **Magíster**

b) Nombre del grado académico: **Magíster en Ciencias Sociales**

g. Fecha de la defensa: / / /
 día mes año

h. Director de la Tesis (Apellidos y Nombres):

Jacinto, Claudia Gabriela

i. Tutor de la Tesis (Apellidos y Nombres):

j. Colaboradores con el trabajo de Tesis:

k. Descripción física del trabajo de Tesis (cantidad total de páginas, imágenes, planos, videos, archivos digitales, etc.): **202 páginas**

l. Alcance geográfico y/o temporal de la Tesis:

Ciudad de Buenos Aires y Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires); 2005-2009

m. Temas tratados en la Tesis (palabras claves):

Mujeres jóvenes - Trayectorias de inserción laboral – Formación profesional – Género – Relación con la actividad

n. Resumen en español (hasta 1000 caracteres):

La presente tesis analiza las incidencias que producen dos dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de nivel socio-económico bajo y medio-bajo. El análisis de las incidencias refiere, de un modo amplio, a los diversos modos en que las jóvenes se apropian de los aprendizajes y recursos que ofrecen las instituciones de formación, atendiendo al “encuentro” entre los diversos perfiles de trayectorias y las distintas dinámicas institucionales. La investigación se basa en entrevistas a 18 mujeres jóvenes, de un amplio rango etario (18 a 32 años), con distintos niveles educativos y experiencias laborales, que egresaron entre los años 2005 y 2008 de dos centros de formación para el trabajo, seleccionados a partir de un relevamiento previo y en función de sus contrastes (una ONG de la Ciudad de Buenos Aires y un Centro de Formación Profesional conveniado del Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires). El trabajo de campo se complementa con observaciones no participantes en los centros de formación y 8 entrevistas a sus docentes y directores.

La tesis aborda, en primer lugar, el análisis de las dinámicas institucionales y horizontes de intervención de los centros de formación. Se otorga centralidad a sus abordajes de género, mostrando que en un caso la formación se orienta hacia la “igualdad” y en el otro hacia la “diferencia”, correspondiéndose con perspectivas más amplias en torno al problema de la inserción laboral de los jóvenes varones y mujeres.

En segundo lugar, se analizan las características objetivas y subjetivas de las trayectorias de las jóvenes, y los cambios y continuidades a partir de la experiencia de formación. Las trayectorias fueron agrupadas de acuerdo a la “relación con la actividad” de las jóvenes (categoría construida en base a los datos recolectados, que da cuenta de las disposiciones en torno a la esfera laboral). A partir de ese agrupamiento, se han reconocido distintas incidencias para cada uno de los perfiles de trayectorias construidos (compromiso, exploración, búsqueda de socialización). La presente tesis muestra la relación que existe entre esas diversas incidencias, las características de intervención de las instituciones y las particularidades de las trayectorias laborales, delineando los diversos “sentidos” que se tejen en torno a la experiencia de capacitación para el trabajo entre las mujeres jóvenes.

o. Resumen en portugués (hasta 1000 caracteres):

Esta tese analisa o impacto que produzem dois modelos de formação para o trabalho nas carreiras de jovens mulheres de nível socioeconômico baixo e médio-baixo. A análise dos efeitos refere, em um sentido amplo, às várias maneiras em que as jovens se apropriam dos recursos e dos aprendizados que proporcionam as instituições de formação, e se concentra no "encontro" entre diferentes perfis de trajetórias e diferentes dinâmicas institucionais. A pesquisa é baseada em entrevistas com 18 mulheres jovens (18 a 32 anos), com diferentes níveis de educação e experiência de trabalho, que se formaram entre 2005 e 2008 de dois centros de treinamento para o trabalho, selecionados (a partir de um levantamento prévio) em termos de seus contrastes (uma ONG da cidade de Buenos Aires e um centro de formação profissional da cidade de Tigre, no estado de Buenos Aires). O trabalho de campo é complementado por observações participantes em centros de treinamento e 8 entrevistas com seus professores e diretores.

A tese, em primeiro lugar, aborda a análise das dinâmicas institucionais e horizontes de ação dos centros de formação. Dá centralidade ao abordagem de gênero, mostrando que num caso a formação é orientada no sentido da igualdade e noutro, em relação à diferença, correspondendo com perspectivas mais amplas sobre a questão da empregabilidade dos jovens, homens e mulheres.

Em segundo lugar, analisamos as características objetivas e subjetivas das trajetórias de jovens, e as mudanças e continuidades da experiência de formação. As trajetórias foram agrupadas de acordo com a "relação com a atividade" das jovens (categoria construída com base na informação recolhida, que representa as disposições relativas à área de trabalho). A partir desse agrupamento, vários efeitos foram reconhecidos para cada um dos perfis e trajetórias construídos (engajamento, exploração, socialização). Esta tese mostra a relação entre essas várias incidências características, a intervenção das instituições e as particularidades das trajetórias de trabalho específicas, destacando os vários significados que são tecidas em torno da experiência de capacitação profissional por mulheres jovens.

p. Resumen en inglés (hasta 1000 caracteres):

The thesis analyzes the incidences that two vocational training programmes produce on young women labour trajectories from low and medium-low social backgrounds. The analysis, based on the incidences of training programmes, refers, in a broad sense, to the different ways in which young women appropriates the learning and resources offered by the training institutions and focuses on the “encounter” between different trajectory profiles and different institutional characteristics. The research is based on 18 interviews with young women from a wide age range (18 to 32 years old) with different educational levels and labour experiences, that graduated from two selected training programmes between 2005 and 2008. Both training programmes (one is an NGO from Ciudad de Buenos Aires and the other is a Vocational Training Institution from Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires) have been selected in terms of their contrasts from a previous survey. The field work was complemented with non-participant observations in the training institutions and 8 interviews with their teachers and principals.

The study analyzes, in first place, the institutional characteristics and the intervention horizons of both training programmes. It gives centrality to their gender approaches, showing that in one case, training is oriented toward “gender equality” and in the other case towards “gender difference”. This is related to broader perspectives on the way they conceive young women and men labour insertion problems.

In second place, the study analyzes the objective and subjective characteristics of young women labour trajectories, and the changes and continuities after the training experience. Trajectories have been grouped since young women’s “relationship to activity” (category based on collected data that refers to the willingness of young women towards the labour sphere). From this grouping, different incidences have been recognized for one of each trajectory profile (commitment, exploration, and search for socialization). The thesis shows an existing relationship between the different recognized incidences, the institutional characteristics and different labour trajectories, outlining the diverse meanings woven around training for work experiences within young women.

q. Aprobado por (Apellidos y Nombres del Jurado):

Firma y aclaración de la firma del Presidente del Jurado:

Firma del autor de la tesis:

Resumen en español

La presente tesis analiza las incidencias que producen dos dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de nivel socio-económico bajo y medio-bajo. El análisis de las incidencias refiere, de un modo amplio, a los diversos modos en que las jóvenes se apropian de los aprendizajes y recursos que ofrecen las instituciones de formación, atendiendo al “encuentro” entre los diversos perfiles de trayectorias y las distintas dinámicas institucionales. La investigación se basa en entrevistas a 18 mujeres jóvenes, de un amplio rango etario (18 a 32 años), con distintos niveles educativos y experiencias laborales, que egresaron entre los años 2005 y 2008 de dos centros de formación para el trabajo, seleccionados a partir de un relevamiento previo y en función de sus contrastes (una ONG de la Ciudad de Buenos Aires y un Centro de Formación Profesional conveniado del Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires). El trabajo de campo se complementa con observaciones no participantes en los centros de formación y 8 entrevistas a sus docentes y directores.

La tesis aborda, en primer lugar, el análisis de las dinámicas institucionales y horizontes de intervención de los centros de formación. Se otorga centralidad a sus abordajes de género, mostrando que en un caso la formación se orienta hacia la “igualdad” y en el otro hacia la “diferencia”, correspondiéndose con perspectivas más amplias en torno al problema de la inserción laboral de los jóvenes varones y mujeres.

En segundo lugar, se analizan las características objetivas y subjetivas de las trayectorias de las jóvenes, y los cambios y continuidades a partir de la experiencia de formación. Las trayectorias fueron agrupadas de acuerdo a la “relación con la actividad” de las jóvenes (categoría construida en base a los datos recolectados, que da cuenta de las disposiciones en torno a la esfera laboral). A partir de ese agrupamiento, se han reconocido distintas incidencias para cada uno de los perfiles de trayectorias construidos (compromiso, exploración, búsqueda de socialización). La presente tesis muestra la relación que existe entre esas diversas incidencias, las características de intervención de las instituciones y las particularidades de las trayectorias laborales, delineando los diversos “sentidos” que se tejen en torno a la experiencia de capacitación para el trabajo entre las mujeres jóvenes.

Resumen en inglés

The thesis analyzes the incidences that two vocational training programmes produce on young women labour trajectories from low and medium-low social backgrounds. The analysis, based on the incidences of training programmes, refers, in a broad sense, to the different ways in which young women appropriates the learning and resources offered by the training institutions and focuses on the “encounter” between different trajectory profiles and different institutional characteristics. The research is based on 18 interviews with young women from a wide age range (18 to 32 years old) with different educational levels and labour experiences, that graduated from two selected training programmes between 2005 and 2008. Both training programmes (one is an NGO from Ciudad de Buenos Aires and the other is a Vocational Training Institution from Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires) have been selected in terms of their contrasts from a previous survey. The field work was complemented with non-participant observations in the training institutions and 8 interviews with their teachers and principals.

The study analyzes, in first place, the institutional characteristics and the intervention horizons of both training programmes. It gives centrality to their gender approaches, showing that in one case, training is oriented toward “gender equality” and in the other case towards “gender difference”. This is related to broader perspectives on the way they conceive young women and men labour insertion problems.

In second place, the study analyzes the objective and subjective characteristics of young women labour trajectories, and the changes and continuities after the training experience. Trajectories have been grouped since young women’s “relationship to activity” (category based on collected data that refers to the willingness of young women towards the labour sphere). From this grouping, different incidences have been recognized for one of each trajectory profile (commitment, exploration, and search for socialization). The thesis shows an existing relationship between the different recognized incidences, the institutional characteristics and different labour trajectories, outlining the diverse meanings woven around training for work experiences within young women.

Índice de contenidos

Agradecimientos	10
Introducción	12
Presentación del problema de investigación	12
Acerca de la metodología y los pasos de la investigación.....	17
PARTE I	
Capítulo 1: Inserción laboral de jóvenes: debates y perspectivas	25
Jóvenes frente al empleo	26
La doble desventaja de las mujeres jóvenes frente a la inserción laboral	39
Los dispositivos que intervienen en los procesos de inserción laboral	47
Capítulo 2: Analizar las incidencias de la capacitación en el marco de las trayectorias laborales	55
La construcción y análisis de trayectorias laborales	55
Las relaciones con la actividad en las trayectorias.....	62
El lugar de las experiencias institucionales en las trayectorias	64
PARTE II	
Capítulo 3: Abordajes de género en los dispositivos de capacitación para el trabajo	68
Hacia la construcción de una tipología de abordajes de género.....	69
Capítulo 4: Dos experiencias de capacitación laboral: el Taller y la Fundación	76
Estrategias de intervención y dinámicas institucionales	76
Dos abordajes de género: igualar frente a las demandas del mercado o diferenciar para hacer reconocibles los derechos.....	87
Dos instituciones, dos poblaciones. Características educativas y laborales de las egresadas de la Fundación y el Taller	95
PARTE III	
Capítulo 5: La construcción de grupos de trayectorias a partir de sus relaciones con la actividad	106
Entre el compromiso, la exploración y la búsqueda de socialización: tres modos de relacionarse con la actividad	107
Capítulo 6: Chicas comprometidas: la capacitación como oportunidad de una acumulación profesionalizante	113
“Tener con qué llenar un currículum”: trayectorias laborales previas	113
“Tener una buena salida laboral, esa era la meta”: motivaciones y experiencias en los cursos..	117
“Aspirar a llegar alto”: trayectorias laborales posteriores.....	120
“El trabajo es todo”: relación con la actividad en las jóvenes comprometidas	124

Abordajes de género e incidencias de la capacitación	128
Capítulo 7: Chicas exploradoras: la capacitación como oportunidad de una activación orientada	136
“Por ahí me gustaba y seguía”: trayectorias laborales previas	136
“Quería hacer algo”: motivaciones y experiencias en los cursos	140
“Poder decir: yo estoy haciendo esto”: trayectorias laborales posteriores	144
“El trabajo, una experiencia más en la vida”: relación con la actividad en las jóvenes exploradoras	148
Abordajes de género e incidencias de la capacitación	152
Capítulo 8. Chicas que buscan socializar: la capacitación como oportunidad de acercarse al trabajo como proyecto autónomo	160
“Porque somos familias humildes, hay que ir a laburar”: trayectorias laborales previas.....	160
“Quería respirar un poquito”: motivaciones y experiencias en los cursos	164
“Fui y me animé”: trayectorias laborales posteriores de las chicas que buscan socializar	167
“Algo que me guste para no aburrirme”: relación con la actividad de las chicas que buscan socializar	172
Abordaje de género e incidencias de la capacitación	175
Conclusiones.....	¡Error! Marcador no definido.
Las trayectorias de inserción laboral	181
Las instituciones de capacitación para el trabajo	184
Las incidencias de la capacitación en las trayectorias laborales (o los encuentros entre trayectorias e instituciones).....	1866
Bibliografía	191

Índice de gráficos y cuadros

Gráfico 1. Alumnos de FP de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, por edad. Años 2007 y 2009.....	50
Gráfico 2. Alumnos de FP de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, por sexo. Años 2007 y 2009.....	50
Gráfico 3. Cambios en las condiciones laborales de las jóvenes tres meses después de egresar de los cursos.....	101
Cuadro 1. Clasificación de los dispositivos relevados.....	71
Cuadro 2. Tipología de abordajes de género y distribución de los dispositivos de capacitación relevados	74
Cuadro 3. Nivel educativo de las jóvenes al momento de inscripción a los cursos, según tramos etarios.....	97
Cuadro 4. Condición de actividad de las jóvenes al momento de inscripción al curso, según tramos etarios.....	98
Cuadro 5. Jóvenes con y sin experiencia laboral previa a la inscripción a los cursos, según tramos etarios	99
Cuadro 6. Nivel educativo de las jóvenes al momento de la entrevista, según tramos etarios.....	100
Cuadro 7. Situación laboral de las jóvenes al momento de la entrevista, según tramos etarios.....	101
Cuadro 8. Beneficios sociales de las jóvenes que trabajan al momento de la entrevista, según tramos etarios.....	102
Cuadro 9. Salarios de las jóvenes que trabajan al momento de la entrevista, según tramos etarios.....	102
Cuadro 10. Capital educativo de los hogares de origen de las jóvenes al momento de la entrevista, según tramos etarios.....	103
Cuadro 11. Tres modos de relacionarse con la actividad.....	109
Cuadro 12. Características de las trayectorias según los grupos.....	112

Agradecimientos

Esta tesis fue pensada, planeada y en gran parte desarrollada en el marco del proyecto de investigación PICT 2005 N° 33582 “*Trayectorias educativo-laborales de jóvenes de bajos recursos. La incidencia de políticas y programas de inclusión social*” con sede en el IDES. Dicho proyecto, que recibió financiamiento de ANPCyT, se desarrolló entre los años 2007 y 2010 y constituyó para mí un espacio fundamental de pertenencia, ya que fui su becaria principal a través de una beca inicial de doctorado. Mi inserción allí no solo me permitió acercarme al campo de estudios sobre las transiciones juveniles entre la educación y el trabajo y conocer los debates que lo atraviesan, sino que, por sobre todas las cosas, me permitió aprender cómo se hace una investigación de principio a fin. En este sentido, quiero expresar un afectuoso agradecimiento a la Dra. Claudia Jacinto, directora del mencionado proyecto, de mi beca y mi tesis, por la generosidad con la cual me ofreció este espacio, así como por su permanente estímulo y orientación. Ella me propuso un modo de trabajo intenso y de mucha seriedad, que me permitió no solo aprender a investigar, sino a escribir, presentar ponencias y traducir lo investigado al público no académico, tarea con la cual se ha mostrado siempre comprometida.

Quiero agradecer también a las dos instituciones de las que habla esta tesis, por abrirme generosamente sus puertas y hacerme parte de sus actividades y planes. En especial, quiero agradecer a las dos directoras de las instituciones que me han transmitido sus experiencias y miradas sobre el terreno investigado. Asimismo, agradezco a las chicas egresadas que se han prestado a que las entrevistara, regalándome algunas horas de sus ajustadas jornadas y disponiéndose a reflexionar conmigo acerca de sus recorridos y vivencias.

Agradezco también al CONICET por haberme otorgado una beca doctoral tipo II con la cual pude desarrollar mis tesis de maestría y doctorado. Asimismo, debo agradecer a la SECyT por haberme dado la oportunidad de realizar una pasantía en el Instituto CERLIS de París, dada mi inserción en un proyecto de intercambio bilateral ECOS-sud que dirigen las Dras. Catherine Agulhon y Claudia Jacinto.

Muchas son las personas que han contribuido de alguna manera al desarrollo de esta tesis. En primer lugar, quiero agradecer a mis queridas compañeras becarias y amigas, Alenka Mereñuk y Carolina Dursi, de las cuales recibí un apoyo permanente, además de tiempo y dedicación para leer mis avances, ponencias y para compartir mis

inseguridades y dudas. Hemos conformado un hermoso grupo de trabajo y amistad, que me llevo como tesoro de esta etapa de vida como becaria. Quiero agradecer especialmente a Carolina su lectura minuciosa, sugerencias y comentarios al borrador final de la tesis. Agradezco también a mis colegas del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET), del cual soy parte, por la lectura y comentarios a algunos capítulos de esta tesis.

Quiero expresar mi agradecimiento a los docentes del Taller de Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNGS, Carla Gras y Ramiro Segura, por haber logrado que sacara adelante un proyecto. Agradezco también a mis compañeros de la cohorte 2006, en especial al autodenominado “grupo de juventólogos”: Macarena Fernández, Rodolfo García Silva y Alina Donoso Oyarzún. Con ellos, y junto a mis amigas becarias, hemos compartido no solo tardes y noches divertidas de discusión, sino también planes entusiastas para contribuir, desde nuestros temas, a las múltiples realidades de los jóvenes y las instituciones que estudiamos.

Avanzar con la tesis fue consecuencia directa de haber contado con proyectos en espacios por fuera del académico, que me permitieron recargar energía para continuar. En este sentido, agradezco a todos los docentes de formación profesional que han escuchado alguna charla o capacitación y que me han llenado de anécdotas, vivencias e inquietudes sobre su tarea. Quiero agradecer también a mis amigos por el aliento e interés en mi tema, y porque, en cada relato de lo que iba haciendo -y en el esfuerzo por sintetizarlo-, siempre surgía alguna idea o nueva pregunta. Este agradecimiento va especialmente dirigido a Silvina Masutti y a Mara Burkart.

Por último, agradezco a mis padres, abuelos y hermanos que, sin entender demasiado lo que hago, festejaron cada artículo, publicación y avances a lo largo de la investigación. En especial, quiero agradecerle a mi hijito Mateo su compañía (desde la panza) en los últimos pasos de este recorrido y a Gabriel Paz, marido, colega, socio y compañero, por haber sido, desde los comienzos del proyecto, mi interlocutor principal. Gabriel no solo me prestó su oído, sino que también me ayudó a pensar y construir el argumento, además de bancarme y apoyarme en lo cotidiano, aspecto tan necesario para toda trabajadora que también es madre. A él quiero dedicar esta tesis.

Introducción

Presentación del problema de investigación

La presente tesis se propone contribuir al campo de estudios que analiza los procesos de inserción laboral juveniles en la Argentina actual. Dicho campo ha ganado relevancia a lo largo de los últimos años. Existe consenso en reconocer que, unas décadas atrás, tanto aquí como en otros contextos, la experiencia generalizada de los jóvenes¹ (al menos aquella naturalizada en el imaginario social) era la de una secuencia fluida y ordenada que se iniciaba con la culminación de algún nivel de escolaridad y continuaba con una o varias experiencias laborales que permitían, tarde o temprano, el acceso a un empleo protegido y estable. Más recientemente, las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo y en su organización, al tener consecuencias en el incremento de la desocupación y precarización, han vuelto más difíciles y frustrantes los recorridos que conducen a la inserción laboral.

Puede observarse cómo en el discurso público, una y otra vez, el acceso al trabajo suele ser referenciado como un “problema” para los jóvenes, sobre todo entre la población de menores recursos económicos y educativos. Esto se ve como un resultado de la falta de oportunidades de empleo, pero también como una consecuencia de las actitudes y vínculos que los jóvenes manifiestan respecto del mundo laboral. Existe una idea instalada en torno a que son los jóvenes quienes cargan con el mayor peso de la desprotección social, pero que también son ellos quienes muestran el vínculo más contingente y problemático con el trabajo². En el mismo sentido, existe una creciente preocupación pública por la forma en que los jóvenes imaginan su propio futuro³.

¹ Hemos optado por emplear el masculino genérico clásico cuando se habla de varones y mujeres en su conjunto para no sobrecargar la lectura con la distinción a/o.

² El vínculo con el trabajo se visualiza como un “problema” entre todos los jóvenes; incluso entre aquellos con mayores recursos y que han logrado integrarse a la dinámica laboral. En una nota del diario La Nación, se mencionaba el desafío de los empleadores ante la nueva *generación Y*: “(son jóvenes) que no dudan en dejar un trabajo en busca de nuevos horizontes. Retenerlos es un desafío; están siempre abiertos al cambio y nada atados a la rutina” (Diario *La Nación*, 30.09.2007). Sin embargo, entre los jóvenes pobres ese vínculo problemático se relaciona con su desprotección social. Así, por ejemplo, también en una nota del diario La Nación, se hacía referencia a los *jóvenes ni-ni* (jóvenes que ni estudian ni trabajan) como aquellos que “viven sin saber qué hacer o para qué esforzarse, lo que les genera angustia” (Diario *La Nación*, 11.05.2010).

³ Por ejemplo, en el diario El Día se publicó una nota en la que se hacía referencia a una investigación del Ministerio de Desarrollo Social que encontró que “el 35% de los jóvenes inactivos cree que estará excluido o muerto en cinco años” (Diario *El Día*, 31.08.2008).

Por su parte, puede observarse cómo, también para las ciencias sociales, la pregunta específica sobre la integración juvenil al trabajo ha ganado preponderancia, contribuyendo a la comprensión del problema más amplio sobre las transformaciones sociales y económicas del presente. Desde esta perspectiva, los estudios sobre los procesos de inserción laboral juveniles buscan comprender el modo en que los jóvenes se relacionan con el trabajo y configuran sus trayectorias laborales; pero también dan cuenta de la forma en que socialmente se organizan las nuevas “reglas del juego” de entrada a la vida activa y adulta, al analizar el papel de las instituciones educativas y laborales. Parece hacerse cada vez más perceptible que los jóvenes actuales no resultan una nueva generación en un sentido estrictamente etario, sino que constituyen una generación *diferente*, que pone en tensión los mecanismos de la reproducción social (Mauger, 2009).

Varias han sido las investigaciones que abordaron, en la Argentina, las experiencias de inserción laboral de los jóvenes y, particularmente, las de aquellos de bajos recursos⁴. Asimismo, diversos estudios han analizado el papel que cumplen, en el presente, las instituciones que intervienen en los recorridos laborales juveniles. Dichas investigaciones se han centrado principalmente en las instituciones educativas, como así también en las políticas de empleo que se encuentran dirigidas a los jóvenes⁵. Gracias a esto, se cuenta en la actualidad con un bagaje de conocimiento acumulado sobre las condiciones de empleo y recorridos laborales de los jóvenes pobres, como así también respecto a los efectos que han tenido las distintas políticas educativas y laborales implementadas a lo largo de los últimos años⁶.

Sin embargo, se evidencian aspectos poco abordados dentro del tema más general de la inserción laboral juvenil, que son los que en esta tesis queremos profundizar. En primer lugar, puede observarse que si bien el vínculo de las mujeres con el trabajo ha sido largamente estudiado en las ciencias sociales, no puede decirse lo

⁴ Diversos estudios han abordado las experiencias en torno al trabajo de jóvenes pobres en Argentina los últimos años. Ver, por ejemplo, Pérez Sosto y Romero (2008); Pérez (2008); Salvia (2008); Miranda y otros (2008), Otero (2009); Maurizio y otros (2007); PREJAL (2008); Jacinto y otros (2002, 2005, 2007). Además, existen estudios sobre la juventud en general, en los cuales se abordan los vínculos de los jóvenes de distintas clases sociales con el trabajo: Saintout (2008), Chaves (2010), Margulis y otros (2007), Longo (2011); Duschatzky y Corea (2002), Kessler (2006), Merklen (2005), por nombrar solo algunos.

⁵ Dentro de aquellos estudios que analizan el papel de las instituciones educativas en los procesos de inserción laboral se encuentran Filmus y otros (2001, 2004), Miranda y Otero (2010), Jacinto y Dursi (2010). Entre los estudios que analizan los efectos de las políticas juveniles pueden reconocerse a Barbetti (2009), Salvia y otros (2006) y Jacinto (2006b, 2009, 2010a).

⁶ A lo largo del capítulo 1 abordaremos los principales debates y las perspectivas teóricas que han sido desarrolladas durante los últimos años respecto del problema de los jóvenes y su inserción laboral.

mismo para el caso específico de las mujeres jóvenes. En general, las investigaciones sobre juventud y trabajo señalan, desde una perspectiva comparativa, que las chicas muestran peores indicadores laborales en sus primeras inserciones que sus pares varones, y que deben hacer frente, no solo a la falta de oportunidades laborales sino a la discriminación de género que caracteriza al mercado de empleo. Sin embargo, pocos estudios introducen un análisis en profundidad de las experiencias juveniles femeninas y de sus procesos de integración al mundo del trabajo⁷. No se han abordado suficientemente los impedimentos a los que las jóvenes se enfrentan a lo largo de sus trayectorias laborales como tampoco las estrategias que éstas despliegan.

En este sentido, Silvia Elizalde (2006) ha cuestionado el carácter androcéntrico de los estudios de juventud que comprenden a “los jóvenes” desde un sesgo masculino y que solo incorporan miradas que diferencian por sexo cuando se abordan temas asociados al cuerpo y la sexualidad. Particularmente, en los estudios de trayectorias laborales, no suelen ser contempladas las experiencias específicas de las mujeres jóvenes, como tampoco suele ser introducida una perspectiva de género que permita dar cuenta del modo en que los roles asignados socialmente a cada sexo inciden en los procesos de inserción.

De este modo, un primer grupo de preguntas puede apuntarse de esta manera: ¿cuáles son las características específicas de las trayectorias de inserción laboral de las mujeres jóvenes? ¿De qué manera operan los mandatos de género en los vínculos que establecen ellas con el trabajo? ¿Es posible reconocer que las trayectorias femeninas varían de acuerdo a diferentes modos de vincularse con la esfera laboral?

En segundo lugar, hemos reconocido que si bien algunos estudios analizan el papel que cumplen las instituciones de capacitación para el trabajo en los procesos de inserción laboral de los jóvenes en general⁸, esto se encuentra prácticamente inexplorado en el caso específico de las mujeres. Llamativamente, esta ausencia se reconoce en un contexto de recuperación del empleo, en donde tanto la Formación Profesional (FP) como la capacitación laboral han ganado importancia y presencia como

⁷ Sobre la situación laboral de las jóvenes mujeres debe contarse el valioso estudio de Goren (2000). Asimismo, algunos estudios puntuales han abordado las trayectorias de inserción laboral de jóvenes; por ejemplo, de egresadas del nivel terciario (Severino, 2008), de estudiantes del nivel secundario (Miranda y Otero, 2010), como de beneficiarias de programas juveniles (Foressi, Raffo y Salvia, 2006). Asimismo, pueden considerarse como un aporte al estudio de las trayectorias de mujeres jóvenes los avances de esta tesis, presentados en diferentes oportunidades (Millenaar, 2011, 2010a; 2010b; 2009a; 2008).

⁸ Dentro de los estudios que analizan los efectos de la formación profesional en jóvenes se destacan los trabajos de Jacinto (1997, 1998; 2006b); Gallart (2003, 2000); Jacinto y Millenaar (2010); Herger (2008), entre algunos otros.

instituciones a las que accede el público juvenil en los primeros tramos de sus trayectorias laborales. Por ejemplo, en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, la cantidad de jóvenes que se acercan a los cursos de FP se ha incrementado significativamente los últimos años, predominando el alumnado femenino⁹.

Así, apuntamos un segundo grupo de preguntas: ¿qué aprendizajes ofrecen las instituciones de capacitación laboral específicamente a las mujeres jóvenes? ¿Incorporan las instituciones un enfoque de género en sus acciones? Si bien se reconocen algunos pocos estudios que analizan los cursos de capacitación desde un enfoque de género¹⁰, poco se ha avanzado en una indagación sobre los diversos modos en que las mujeres se apropian de esas experiencias y en qué medida éstas les permiten producir alguna modificación en sus trayectorias laborales.

Frente a estas inquietudes, el objetivo general de la presente investigación se orienta a analizar las incidencias de distintos dispositivos de capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos. ¿De qué modo intervienen estas experiencias de formación en los procesos de inserción laboral de las mujeres jóvenes? ¿Permiten producir algún cambio o mejoramiento en sus condiciones laborales? ¿Por qué asisten las jóvenes a una institución de formación para el trabajo? ¿Qué sentidos le otorgan a esa experiencia y qué recursos les aporta? ¿Pueden reconocerse diferencias de acuerdo al tipo de institución a la que se asiste? Y también: ¿pueden reconocerse diferencias según los diversos modos que tienen las jóvenes de configurar sus trayectorias?

De este modo, a partir de los interrogantes planteados, la presente tesis se construyó a partir de tres objetivos específicos. En primer lugar, nos propusimos examinar las trayectorias laborales de un grupo de mujeres jóvenes y reconocer los vínculos que ellas establecen con el trabajo. En segundo lugar, nos propusimos caracterizar distintas instituciones de capacitación e identificar sus abordajes de género y horizontes de intervención. En tercer lugar, nos propusimos analizar las incidencias de la capacitación para el trabajo de los dispositivos seleccionados en las trayectorias laborales de las jóvenes estudiadas. De este modo, procuramos examinar el *encuentro* que se produce entre diversos perfiles subjetivos y distintas dinámicas institucionales

⁹ Ver capítulo 1.

¹⁰ Hemos trabajado este tema en un artículo previo (Millenaar, 2009b). Al respecto, se destaca el análisis de las políticas de empleo y sociales, como también de los dispositivos de formación laboral desde una perspectiva de género realizado por Goren (2001, 2009, 2011).

(distintos “abordajes de género”), en el marco de las trayectorias laborales de las jóvenes¹¹.

La investigación que presenta esta tesis se basa en el análisis de trayectorias laborales 18 mujeres jóvenes de sectores socio-económicos medios-bajos y bajos, de un amplio rango etario (18 a 32 años), con distintos niveles educativos y experiencias laborales, que egresaron entre los años 2005 y 2008 de dos centros de formación para el trabajo. Dichos centros fueron seleccionados a partir de un relevamiento previo de ofertas de formación para jóvenes y se caracterizan por sus contrastes: el primero resulta una ONG de la Ciudad de Buenos Aires que no brinda certificación oficial y se encuentra dirigido a estudiantes secundarios, el segundo resulta un centro de formación profesional que funciona en el Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires) en convenio con una organización religiosa, que brinda certificación oficial y se encuentra dirigido a jóvenes y adultos. Las dinámicas de intervención de las instituciones fueron caracterizadas a partir de observaciones no participantes y entrevistas a directores y docentes.

El diseño metodológico elegido es el cualitativo, orientado hacia la construcción de categorías basadas en los datos recolectados. En este sentido, ha sido iluminador el aporte de la teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) (Glaser y Strauss, 1967) que nos sirvió de orientación en las distintas etapas de investigación y constituyó un especial apoyo en el proceso de análisis y comparación constante, que nos permitió “dar un salto” respecto de la descripción de los casos.

Como se verá a lo largo de la tesis, la investigación desarrollada nos ha permitido identificar tres perfiles de trayectorias laborales de jóvenes, que se vinculan, cada uno de ellos, de una manera particular con los cursos de capacitación. El análisis de las trayectorias nos permitió reconocer que la formación laboral adquiere, en cada uno de los tres grupos identificados, un “sentido” particular. Podrá verse que las incidencias de la capacitación reconocidas en las trayectorias se encuentran vinculadas a esos diferentes sentidos, y surgen del análisis del encuentro entre los perfiles subjetivos de las jóvenes y las dinámicas institucionales.

¹¹ Si bien la presente investigación no puede ser considerada como un estudio “con enfoque de género” al modo en que lo propone Elizalde (2006), dicha perspectiva fue incorporada concretamente en dos planos: tanto en la caracterización de la oferta de formación específica que brindan las instituciones de capacitación, como así también en el análisis de las trayectorias laborales de las jóvenes, en donde se procuró reconocer las adherencias o cuestionamientos de las jóvenes a los roles asignados culturalmente a las mujeres.

Acerca de la metodología y los pasos de la investigación

La presente tesis resulta de un estudio exploratorio. De acuerdo a los objetivos específicos planteados anteriormente, nuestras unidades de análisis han sido, por un lado, las mujeres jóvenes y, por el otro, los dispositivos de capacitación para el trabajo. Respecto de las mujeres jóvenes, el análisis se ha orientado a la comprensión de sus trayectorias laborales, atendiendo a sus características estructurales, como así también a los significados que ellas mismas les otorgan a sus recorridos. Respecto de los dispositivos de capacitación, hemos buscado examinar sus estrategias de intervención y abordajes de género, para ponerlos en diálogo con los recorridos laborales de las jóvenes. De este modo, la comprensión de esta diversidad de elementos (los aspectos estructurales y subjetivos de las trayectorias, como así también los procesos de influencia e intercambio a los que da lugar la experiencia de formación) requieren de la elección de un diseño metodológico cualitativo centrado en las perspectivas subjetivas, experiencias e interacciones con las instituciones, de forma situada (Vasilachis de Gialdino, 2006; Maxwell, 1996).

Hemos partido de tres hipótesis de trabajo. La primera de ellas supone que las trayectorias laborales de las jóvenes presentan distintas características y se diferencian entre sí, no solo en relación a sus condiciones estructurales (niveles educativos, lugar de residencia, experiencia laboral), sino también en función de sus *relaciones con la actividad*¹² que orientan las trayectorias de las jóvenes. La segunda, supone que las instituciones de formación presentan abordajes de género diferentes que se vinculan con sus horizontes de intervención más amplios. En función de esos contrastes, los aprendizajes que ofrecen a las jóvenes también difieren. La tercera, supone que la formación para el trabajo incide de diversas maneras en las trayectorias femeninas, según las características de intervención y abordajes de género de las instituciones, como también de acuerdo a las particularidades de las trayectorias laborales de las jóvenes y al sentido que adquiere la experiencia de formación en ellas.

¹² A modo de anticipación, señalamos que esta noción (en francés, *rapport à la activité*) ha sido propuesta por Chantal Nicole-Drancourt (1992, 1994) y remite al vínculo y disposición subjetiva respecto a la actividad laboral. A lo largo del texto, dicho concepto remitirá siempre a la relación de los sujetos con aquellas tareas que el imaginario social comprende como formas del empleo (tareas a partir de las cuales se recibe remuneración) y deja de lado otras actividades, como el trabajo al interior del hogar o del cuidado de los hijos. Es necesario destacar que una de las contribuciones del feminismo ha sido la de reconocer en las tareas femeninas al interior del hogar una forma del trabajo no remunerado. De todos modos, a los fines prácticos, la relación con la actividad será para nosotros el vínculo y la disposición de las jóvenes con el trabajo remunerado y extra-doméstico (pero no por ello se dejarán de analizar las otras actividades que realizan).

Conviene aclarar aquí que la reconstrucción y análisis de las trayectorias requirió, previamente, de una reflexión epistemológica en torno a la noción misma de “trayectoria” y los elementos que permiten configurarla. A su vez, al estar el interrogante orientado a analizar y comprender la incidencia de una experiencia institucional, ha sido necesaria la elaboración de un marco teórico-epistemológico en torno a la comprensión de la relación entre las trayectorias y las experiencias institucionales. Esas reflexiones serán abordadas en profundidad a lo largo del capítulo 2. A continuación explicitaremos brevemente el recorrido que adquirió la presente investigación.

Selección de los casos y recolección de los datos

En una primera etapa, y para dar respuesta al segundo de los objetivos específicos planteados (la caracterización de los dispositivos de formación), hemos realizado un relevamiento de la oferta de dispositivos de capacitación laboral dirigidos a jóvenes (estatales y de la sociedad civil) en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Este trabajo implicó la recopilación de fuentes secundarias de un grupo de dispositivos (folletos, presentaciones on-line, videos institucionales), como así también la realización de 5 entrevistas abiertas a diferentes coordinadores. Dicho relevamiento posibilitó la construcción de una tipología de abordajes de género¹³. A partir de dicha tipología fueron seleccionados dos dispositivos en particular: “Fundación” y “Taller”.

Luego, para profundizar en la caracterización institucional¹⁴ de los dos centros seleccionados, realizamos entrevistas en profundidad a sus directores, docentes y referentes de los cursos. En total, hemos realizado 8 entrevistas institucionales. En dichas entrevistas, la intención fue indagar aspectos relevantes respecto de la organización institucional, como así también respecto de las dinámicas de funcionamiento y perspectivas de sus docentes y directoras. Las principales dimensiones indagadas fueron: la historia organizacional; características de la población con la que trabajan las instituciones; percepción de sus egresados; mecanismos de

¹³ Para más detalles del relevamiento previo y la construcción de la tipología de abordajes de género, ver el capítulo 3.

¹⁴ Conviene aclarar aquí que el abordaje institucional desarrollado en la presente tesis resulta de una descripción general de las características del funcionamiento de las instituciones y de los argumentos que comparten directores y docentes. En este sentido, lo que se ha hecho no es un análisis institucional, como suele procederse en los estudios de sociología organizacional o psicología institucional.

selección; objetivos del programa y perspectivas de inclusión de los jóvenes; diagnósticos socio-económicos, institucionales y subjetivos de la problemática juvenil que se comparten en las instituciones; acciones y metodologías de trabajo; y abordajes de género. Este último punto refirió específicamente al tratamiento que la organización ofrece a varones y mujeres, orientaciones respecto de las discriminaciones en el mercado de trabajo, perspectivas sobre mandatos y roles de género, como así también sobre la compatibilidad entre familia y trabajo en el caso específico de las mujeres.

En una segunda etapa, y para dar respuesta al primero y al tercero de los objetivos planteados (las trayectorias laborales y las incidencias de la capacitación en ellas), procedimos a confeccionar una muestra de mujeres jóvenes de 18 a 32 años, egresadas en años anteriores de ambas instituciones seleccionadas. Dicha muestra fue intencional: priorizamos la diversidad de casos en términos de edad y cursos elegidos en los centros; a su vez, seleccionamos jóvenes que presentaban características de mayor vulnerabilidad. De acuerdo a la información obtenida en las instituciones, seleccionamos jóvenes (todas ellas estudiantes o egresadas de escuelas públicas) que contaban con algunos de sus padres desocupados y/o percibiendo planes sociales y/o que no contaban con obra social y/o que no tenían vivienda propia y/o que presentaban un capital educativo del hogar bajo. Esta selección en base a un criterio amplio llevó a configurar una muestra de jóvenes que podemos reconocer como de sectores medios-bajos y bajos, aspecto que se trabajará en detalle en el capítulo 4.

Una vez confeccionada la muestra realizamos entrevistas a las jóvenes con el propósito de identificar las secuencias de eventos educativos y laborales que se suceden en sus trayectorias, y de reconocer sus vínculos con el trabajo e identificaciones de género. A su vez, las entrevistas buscaron reconocer los cambios objetivos que producía el curso en la situación laboral de las jóvenes o en otras esferas, como así también en la subjetividad de las jóvenes, de acuerdo a sus propias narraciones.

En total, realizamos 18 entrevistas semi-dirigidas, 9 en cada centro. Asimismo, realizamos 2 entrevistas más a varones (uno de cada centro) como informantes claves. Las entrevistas abordaron de forma retrospectiva las trayectorias de las jóvenes, tanto en lo referido a la esfera laboral como a sus experiencias educativas y familiares. El punto de inicio de esas trayectorias se ubicó en lo que las jóvenes consideraban el comienzo de su inserción laboral (en algunos casos, cuando ese proceso de inserción había comenzado muy recientemente, se ubicó como punto de inicio la salida de la formación educativa, cualquiera haya sido el nivel alcanzado).

Las entrevistas indagaron sobre las trayectorias de las jóvenes a partir de distintos módulos temáticos y del llenado de una “tabla de cronograma temporal” con los datos objetivos que podían extraerse de sus relatos (salidas y entradas al sistema educativo, comienzos y finalización de los distintos empleos, períodos de inactividad, desocupación y ocupación, situaciones y acontecimientos familiares significativos).

Respecto de sus recorridos laborales, indagamos específicamente en las características de los primeros empleos (y las razones por las cuales comenzaron a trabajar), empleos anteriores a los cursos y empleos posteriores, como así también en sus percepciones y valoraciones de cada una de esas experiencias. Además, indagamos sobre los aspectos generales en torno a los sentidos que le otorgan al trabajo, la importancia del empleo en sus vidas y en las mujeres en general, las dificultades y apoyos para sostenerlos. Recolectamos información sobre sus experiencias educativas y características de la familia, atendiendo a los aspectos relevantes que surgían en dichas esferas (por ejemplo, las razones de la deserción escolar o situaciones familiares conflictivas –que aparecieron de manera frecuente y narrada con especial interés por las jóvenes-).

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

Asimismo, respecto de la participación en el curso, indagamos las motivaciones que las llevaron a inscribirse en una capacitación, sus valoraciones de la experiencia, los aprendizajes técnicos, sociales y personales adquiridos allí, la utilización de esos aprendizajes en los trabajos posteriores y en otros planos de la vida. Las entrevistas fueron diseñadas, realizadas y desgrabadas según la estrategia analítica cualitativa (Scribano, 2008; Mallimaci y Giménez Beliveau, 2006).

Dada la característica de la muestra (todas egresadas), es interesante remarcar que las jóvenes se mostraron muy dispuestas a conversar respecto de sus experiencias. De diversas maneras, las entrevistas parecieron ser visualizadas por ellas como un modo de retomar el contacto con las instituciones (principalmente entre aquellas que se encontraban desocupadas) y también transmitir ciertas críticas y agradecimientos a lo

vivenciado allí. La instancia de la entrevista fue, en este sentido, vehículo de mensajes por parte de las jóvenes a las instituciones (cuestión a la que atendimos permanentemente a lo largo de la investigación)¹⁵.

El trabajo de campo fue realizado en dos períodos: el primero, entre septiembre y diciembre de 2008 (en el cual realizamos las entrevistas institucionales y una parte de las entrevistas a las jóvenes) y el segundo, entre abril y junio de 2009 (en el cual continuamos con las entrevistas a las jóvenes, incorporando el análisis del trabajo de campo previamente realizado). Tanto en el primer período como en el segundo, tuvimos ocasión de participar y observar algunas clases que se dictaron, como así también diferentes eventos organizados por las instituciones. En el caso de la Fundación, asistimos a una presentación institucional del centro en donde se mostró una evaluación de las actividades desarrolladas desde sus comienzos y participamos de una reunión de balance y proyección con sus directivos. Tanto las observaciones de las clases como la participación en los diferentes eventos fueron registrados a través de notas de campo y han permitido enriquecer la información obtenida a través de las entrevistas. En el caso del Taller, asistimos a una muestra de fin de año en donde los jóvenes presentaban los trabajos realizados a lo largo del curso y a una fiesta comunitaria en ocasión de cumplirse el 15° aniversario del centro. Asimismo, en este centro fuimos invitados a participar de un taller de capacitación con docentes.

Procesamiento y estrategias de análisis

Para el procesamiento y análisis del material recolectado se procedió de distintas maneras. En primer lugar, las entrevistas institucionales fueron procesadas y analizadas de acuerdo a una lectura interpretativa de las mismas, a partir de las dimensiones previamente delineadas en el diseño de entrevista. Luego de este primer procesamiento, la información recabada para cada una de las dimensiones delineadas se re-ordenaron y sistematizaron volcándolas a una grilla de análisis de modo “artesanal”; es decir, sin soporte de un paquete informático. Este ejercicio nos permitió la comparación de las

¹⁵ El reconocimiento de habernos constituido en un vehículo de mensajes también lo percibimos cuando entrevistamos a las directoras de las instituciones que se mostraron muy dispuestas a colaborar con la misma, en ambos casos explicitando dicha intención. Para la directora de la Fundación, el contacto nuestro con las jóvenes era una oportunidad de realizar un seguimiento de sus primeras cohortes de egresados (representados como sus “embajadores”). Para la directora del Taller, la investigación podría brindar datos importantes con vistas al sostenimiento y continuidad del proyecto de la institución.

entrevistas, pudiéndolas agrupar de acuerdo a la institución a la que pertenecían y posibilitando la maximización de las semejanzas y minimización de las diferencias al interior de cada una de las instituciones (Soneira, 2006). Así, logramos arribar a los principales argumentos y discursos que se comparten en cada uno de los centros de formación, posibilitando la caracterización del funcionamiento de los mismos y de sus abordajes de género.

En segundo lugar, en el caso de las entrevistas a las jóvenes, comenzamos analizando los datos que hacían referencia a la sucesión de eventos de cada una de las trayectorias, al modo de un ordenamiento sintético de sus recorridos, que hemos llamado “recorridos biográficos”. Dichos recorridos se construyeron, en parte, a partir de la tabla cronológica temporal completada al momento de la entrevista, pero también con información que se desprendía de una primera lectura general y literal de las entrevistas desgrabadas. Este primer ejercicio nos permitió obtener un primer ordenamiento y clasificación de las trayectorias y de sus características sociodemográficas.

Luego, se procesaron las entrevistas de acuerdo al procedimiento de codificación propuesto por Glaser y Strauss (1967), con el apoyo del software ATLAS Ti. La codificación estuvo basada en el marco teórico desarrollado, a partir del cual fueron etiquetándose las entrevistas de acuerdo a múltiples dimensiones referidas a diferentes esferas o “familias de códigos” (laborales, escolares, familiares, ligados al dispositivo, al género, al proyecto a futuro, etc.). Dicho procedimiento nos permitió desagregar y desgranar cada una de las entrevistas, analizando especialmente las significaciones atribuidas por las mismas jóvenes a sus recorridos (tanto educativos como familiares y laborales), antes del dispositivo, durante y posteriormente.

A partir de este procesamiento y primera interpretación, se procedió luego a analizar, en cada uno de los relatos, los efectos de la participación en el dispositivo. Esto se realizó a partir de la comparación del “antes” y el “después” del dispositivo en cada una de las narraciones, tanto en relación a los empleos (detectando especialmente cambios de actividad o mejoramiento de condiciones laborales pero también cambios respecto de sus percepciones sobre el trabajo), como en relación a otras incidencias: reingreso escolar, inicio de una nueva formación, proyecto ocupacional, percepciones sobre su condición de mujeres, rol dentro de sus familias, miradas respecto del futuro, entre otros.

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

De este modo, en un segundo momento, el análisis de las entrevistas en diálogo con la literatura, permitió que emerja una categoría que ha resultado central: la “relación con la actividad”. Dicha categoría fue reconocida en todos los relatos como una variable fundamental de diferenciación de las trayectorias entre sí. La “relación con la actividad” fue reconocida como una disposición al trabajo que orienta las prácticas de las jóvenes a lo largo de sus trayectorias y las vincula de un modo particular a la experiencia de capacitación. En este sentido, dicha categoría pudo ponerse en relación con otras dimensiones abordadas, y a partir de allí, pudieron agruparse las trayectorias de acuerdo a tres perfiles: chicas comprometidas, chicas exploradores y chicas que buscan socializar.

Así, las “incidencias” de la capacitación en las trayectorias fueron analizadas en cada uno de los perfiles construidos, detectando los principales efectos que producen los cursos para cada uno de ellos. A su vez, esto fue puesto en diálogo con los discursos institucionales. Las incidencias reconocidas en la presente tesis incluyen, por tanto, los modos a partir de los cuales las jóvenes, de acuerdo a sus relaciones con la actividad y perfiles de trayectorias, se *apropian* de los aprendizajes y experiencias ofrecidas en las instituciones (que hemos llamado *recursos*). El modo en que se construyó la categoría “relación con la actividad”, como así también el modo en que se delinearon los perfiles de trayectorias y se analizaron las incidencias de la capacitación será relatado en detalle a lo largo del capítulo 5.

La estructura de la tesis

El lector encontrará la tesis organizada en tres partes. La primera de ellas presenta el marco teórico de la investigación, donde cobran especial relevancia los debates en torno a la inserción ocupacional de los jóvenes y su particularidad al tratarse de mujeres, como así también respecto del papel de los dispositivos orientados a facilitar sus procesos de inserción. Asimismo, se abordan las implicancias teórico-epistemológicas en la construcción y análisis de las trayectorias laborales de jóvenes desde sus relaciones con la actividad, como así también del registro de la incidencia de las experiencias de capacitación en ellas.

La segunda parte presenta una descripción de los distintos tipos de abordajes de género existentes en la oferta de capacitación laboral, desde la cual se caracterizan, en particular, las dos experiencias de formación seleccionadas para esta investigación. Asimismo, se presenta una descripción general de las características laborales y educativas de una muestra de jóvenes que egresan de esas instituciones.

La tercera parte analiza la incidencia de los dispositivos en las trayectorias de esa muestra de jóvenes, que fueron agrupadas de acuerdo a sus relaciones con la actividad. Un capítulo inicial explicita el modo a partir del cual se agruparon y analizaron sus trayectorias laborales. Los siguientes capítulos avanzan en el análisis de las trayectorias grupo por grupo (chicas comprometidas, chicas exploradoras y chicas que buscan socializar), en los cuales se otorga especial atención a los recursos que aporta la capacitación y al modo en que las jóvenes se apropian de ellos. Las incidencias de la capacitación se analizan comparando los grupos entre sí, como también distinguiendo a las jóvenes al interior de cada uno de ellos de acuerdo a la institución a la que asistieron.

PARTE I

Capítulo 1: Inserción laboral de jóvenes: debates y perspectivas

De un tiempo a esta parte, las problemáticas ligadas a la juventud parecen haberse ubicado en el centro de las discusiones públicas. Cuando se habla de desempleo y precarización laboral, como así también de delincuencia, marginalidad o adicciones, los jóvenes siempre ocupan el centro de los debates consolidando, en ocasiones, infundadas estigmatizaciones que asocian mecánicamente juventud, desempleo, pobreza y delito. La desocupación y las dificultades para acceder a un empleo, se comprenden como la fuente de todos los “problemas” juveniles.

En efecto, los jóvenes en la Argentina –aunque no solo aquí– muestran tasas elevadas de desempleo y precarización laboral. En el caso del desempleo, por ejemplo, las tasas son superiores a las de los adultos: según el INDEC, en el primer trimestre de 2010 el desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años era del 20%, superando ampliamente el 6% de la población de 25 a 65 años (Veza y Betranou, 2011). A pesar de que la recuperación económica de los últimos años permitió la recomposición de los niveles de empleo y salarios, los jóvenes de los quintiles más bajos continúan presentando altas tasas de desocupación y, por sobre todo, elevados niveles de informalidad y precarización. El acceso al empleo se ha tornado dificultoso para muchos jóvenes, fenómeno que persiste, aun ante una mejor situación estructural.

El presente capítulo propone, en primer lugar, desarrollar las líneas teóricas generales desde las cuales se aborda el problema de la inserción ocupacional de los jóvenes y, particularmente, los debates centrados en la educación y el trabajo. En segundo lugar, se presentará la especificidad que adquiere la problemática para el caso de las mujeres jóvenes y se expondrán las discusiones referidas a la compleja relación entre vida familiar y laboral. Se proponen, de este modo, articulaciones entre la problemática del empleo juvenil con perspectivas de género que contribuyen al abordaje de experiencias juveniles femeninas desde un enfoque amplio. En tercer lugar, se hará referencia a la oferta existente de dispositivos de capacitación para el trabajo, como instancias dirigidas a producir un mejoramiento en las transiciones de los jóvenes. En particular, se hará una breve descripción de las distintas modalidades que se incluyen en

el campo de la capacitación y se observará cuál es el nivel de llegada a las jóvenes mujeres. Asimismo, se avanzará en las propuestas que se han desarrollado en torno a la incorporación de un enfoque de género en dichas acciones.

Jóvenes frente al empleo

Avanzaremos, pues, con las diferentes perspectivas que abordan el problema de la inserción ocupacional de los jóvenes. Previo a ello, es necesario reconocer que no hay *una sola* juventud y que, en tal caso, es pertinente explicitar qué se entiende por “jóvenes” y a partir de qué variables podríamos caracterizarlos. En este sentido, no ha habido pocas discusiones en torno a la definición de juventud (¿se define a partir de un tramo de edad, como una etapa madurativa o desde una perspectiva más amplia como la de generación?). También ha habido discusiones en torno a la misma relevancia de la categoría “juventud”. Por ejemplo, Bourdieu (1978) ha postulado que la juventud “no es más que una palabra” (una construcción social) y que en definitiva las diversas experiencias juveniles son consecuencia de las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social. Dicho planteo remite al carácter polisémico de la noción de juventud, que es capaz de agrupar bajo el mismo rótulo diferentes experiencias, prácticas y sentidos.

Estas discusiones plantean la necesidad de problematizar la construcción de la noción de “juventud” en tanto categoría social. Se ha postulado que ciertas ideas compartidas respecto de la juventud se encuentran, en rigor, asociadas a las demandas poblacionales surgidas frente al desarrollo de la sociedad industrial moderna (Morch, 1996). Con el avance del capitalismo, la juventud pasó a ser comprendida como una etapa de preparación para afrontar luego las responsabilidades de la vida adulta –entre ellas, la responsabilidad de ser un trabajador-. El tiempo juvenil comenzó a percibirse como un período de “moratoria social”: un tiempo necesario de espera, de preparación educativa, de desarrollo madurativo y de socialización previo a la integración a la vida activa. De este modo, el período juvenil adquirió status propio acompañando las mayores exigencias de calificación impuestas sobre el individuo como consecuencia del desarrollo productivo¹⁶.

¹⁶ En efecto, Morch (1996) plantea que, en Europa, surge primeramente la idea de una juventud *burguesa* como consecuencia del desarrollo de la familia privada y la expansión de la institución educativa que

Sin embargo, la juventud logra instalarse como objeto de análisis de las ciencias sociales recién a mediados del Siglo XX, luego de la segunda guerra mundial. El interés se debió al fuerte proceso de toma de conciencia que protagonizaron los jóvenes como grupo específico diferente a los niños y adultos (Chaves, 2009). La consolidación del Estado de Bienestar (o también llamada sociedad salarial) contribuyó a visualizar en la juventud un grupo con particularidades propias y lo cristalizó como un nicho de consumo material y cultural. Los análisis de los diversos modos del *ser joven* de este tiempo acompañaron un período histórico que logró institucionalizar un mecanismo de integración de la juventud a la vida adulta: luego de la escuela, se sucederían distintos eventos vitales que, una vez culminados en la conformación de una familia, acceso a un empleo estable y salida del hogar, darían paso a la adquisición del estatuto de adulto. En este sentido, las teorías funcionalistas enfocaron sus miradas en torno al problema de las adhesiones o cuestionamientos juveniles respecto del ordenamiento social, y de los mecanismos de socialización intergeneracional (Chaves, 2009). Las investigaciones sobre la juventud permitieron comprender los mecanismos de tránsito hacia la adultez, como así también las prácticas y subjetividades asociadas a los procesos de reproducción social¹⁷.

Por supuesto, en la práctica, esa integración institucionalizada no era tan prolijamente encadenada, ni se presentaba sin conflictos. Así, dicho período también fue el escenario de fuertes rupturas generacionales y telón de fondo de transformaciones culturales que tuvieron como protagonistas a los jóvenes (por ejemplo, a nivel de un cuestionamiento político de las instituciones sociales, como también respecto de una ruptura hacia la familia patriarcal y moral puritana). Los jóvenes irrumpen como actores

interviene pedagógicamente en el desarrollo de categorías de edad. Familia y escuela, al unísono, comienzan a separar la niñez de la adultez y permiten el reconocimiento específico de la juventud como una etapa de la vida. Dicho reconocimiento actúa de manera coherente con las crecientes exigencias a la que se enfrenta la burguesía ante el desarrollo del capitalismo. La construcción social de la juventud se encuentra, de este modo, asociada a las transformaciones sociales que devienen del desarrollo de los procesos productivos; primeramente entre los sectores de la burguesía –que se ven demandados en un mejoramiento de sus niveles de instrucción- y más tardíamente entre la clase obrera –acompañando el desarrollo de la industrialización y las demandas de calificación técnica-.

¹⁷ No solo los enfoques funcionalistas abordan estos temas. Por ejemplo, desde una perspectiva marxista centrada en la reproducción de las clases sociales se encuentra el análisis de Paul Willis (1977) que analiza las trayectorias de un grupo de adolescentes ingleses de sectores obreros que transitan la escuela media en los años 70. Registra las experiencias de dichos jóvenes para mostrar cómo a través de una experiencia institucional se reproduce socialmente la desigualdad de clase. Pero esa reproducción no sucede en un sentido mecánico ni dirigido institucionalmente, sino más bien a través de procesos complejos de conformación de una propia subcultura -en contraposición a la cultura escolar instituida- que resalta aspectos análogos de la cultura fabril. La desigualdad de clase surge a consecuencia de mecanismos complejos de diferenciación social que trascienden los efectos propios de la institución escolar.

protagonistas en la escena pública y se volvió necesario estudiar sus consumos, modos de vestirse y peinarse, sus gustos por la música rock, sus prácticas violentas o sus estrategias de rebeldía frente a las instituciones (Chaves, 2010).

Particularmente en la Argentina, desde hace ya algunos años, la juventud ha ganado el estatuto de un campo de estudios específico¹⁸. Mario Margulis (1996) postula que la juventud, más allá de lo abusivo del lenguaje, ha logrado consolidarse como una perspectiva que logra señalar un objeto de análisis en particular. Pero a pesar de la fuerte cristalización de la juventud como período de “moratoria social”, Margulis advierte que, en la Argentina, esta experiencia no es posible para todos los jóvenes, que cuentan con limitaciones estructurales, con capitales económicos, culturales y sociales diferentes y que hacen uso de ellos de un modo particular a lo largo de sus experiencias vitales. Los medios y las publicidades reproducen frecuentemente la imagen de una juventud despreocupada y estudiante, que no es más que la representación de una juventud paradigmática (Margulis y Urresti, 1998).

De este modo, la experiencia juvenil resulta problematizada respecto a las condiciones socio-estructurales con las que cuentan los jóvenes, como así también por las diferencias de género que ponen en tensión una definición universal de juventud (volveremos más adelante sobre este punto). Pero también la generación aparece como una variable que relativiza cualquier enfoque en torno a lo juvenil. El momento histórico y social en el cual una cohorte específica transita dicho período, plantea modos diversos de socialización y construcción de un proyecto vital y colectivo. En este sentido, los estudios sobre juventud, tanto en la Argentina como en otras geografías, han ganado mayor visibilidad desde hace unas décadas respondiendo a la relevancia que han adquirido las dificultades en la integración a la vida adulta y activa de los jóvenes. La juventud se ha vuelto un objeto inquietante porque refleja una ruptura generacional; pero ya no a partir del cuestionamiento activo de los jóvenes como en las décadas de los ‘60 y ‘70, sino como consecuencia de la crisis de la sociedad salarial.

En este marco, surge la necesidad de dar respuestas al quiebre que se evidencia entre aquellos modos socialmente institucionalizados de transitar hacia la vida adulta y las experiencias concretas de miles de jóvenes que parecen no coincidir con ellos. Como señala Barbetti (2009) “la juventud pasa a ser un objeto de discusión y análisis cuando

¹⁸ Para un desarrollo de dicho campo ver la revisión completa, exhaustiva y minuciosa que realiza Mariana Chaves (2009, 2010).

los mecanismos de tránsito etario no coinciden con los de integración social” (Barbetti, 2009, p. 49).

De este modo, en tanto nuestro interés radica en la inserción ocupacional de los jóvenes, no buscaremos profundizar en los debates sobre las múltiples definiciones de juventud. Si bien reconocemos las discusiones que refleja tal categoría, mantendremos una perspectiva etaria (consideraremos jóvenes al grupo amplio que va de los 18 a los 32 años), para comprender los mecanismos complejos que permiten (o no) la adquisición de un empleo y la posibilidad de sostenerlo en el tiempo.

No hay duda que las problemáticas ligadas a la juventud pueden leerse como un analizador de las transformaciones sociales, políticas y económicas que acompañan al país y al mundo desde hace décadas. En efecto, se ha postulado que la juventud no hace más que expresar una “punta de lanza” (Jacinto, 2005) de procesos sociales más generales que alteran los modos históricamente establecidos de vincularse con el trabajo y la vida activa. Como se ha planteado, en el marco de la sociedad salarial la inserción laboral se erigía como un “momento” de transición que acompañaba la asunción de las responsabilidades adultas. En la actualidad, ya no es posible visualizar un “momento”, por el contrario, el ingreso a la vida activa resulta un proceso largo, por momentos errático y poco institucionalizado, o en tal caso organizado por instituciones que, ellas mismas, han sufrido profundas alteraciones (Casal, 1996).

En este sentido, los abordajes respecto de los problemas de la inserción ocupacional de los jóvenes pueden organizarse en función de la *institución* a partir de la cual se ubica la centralidad de la problemática. Dichos abordajes, que por lo general provienen de distintas disciplinas, suelen referir a las dos principales instituciones que organizan –u organizaban- el tránsito a la adultez: la *escuela* y el *trabajo*. Avanzaremos, entonces, de acuerdo a esta clasificación.

Debates centrados en la escuela

En el caso de los abordajes centrados en la *escuela*, los enfoques se orientan a mostrar y analizar cómo la institución educativa, desde hace unas décadas, ha visto decaer su papel de gran articuladora del eje estudio-trabajo (Jacinto, 2005). En la Argentina, principalmente la escuela media se ha visto atravesada por dichos debates.

La educación secundaria ha enfrentado grandes desafíos de transformación y nuevas exigencias durante los últimos años, mutando de una enseñanza generalista y exclusiva de las elites más instruidas, a una escuela media “para todos” (Dussel, 2008)¹⁹. La sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006²⁰ corona este recorrido expansivo ubicando a la escuela media como la última etapa de la escolaridad obligatoria. La perspectiva instalada allí refleja que la permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela ya no puede resultar algo aleatorio o discrecional: todos los adolescentes y jóvenes *deben* estar en la escuela. Dicha afirmación modifica y desafía a la institución educativa en su conjunto (Tenti Fanfani, 2008).

Sin embargo, la expansión de la escuela media se ha visto acompañada por algunas paradojas: ésta no es visible entre todos los jóvenes y sucede en un contexto de desigualdad social, y al mismo tiempo, existe una gran valoración del nivel pero también un fuerte descontento porque no garantiza una inserción laboral (Jacinto, 2006a). El título de nivel medio ha pasado a constituir una condición necesaria pero no suficiente para acceder a un empleo (Filmus, 2001).

Así, el título de nivel medio es convertido en un derecho que, paradójicamente, ha derivado en una disminución de las oportunidades que logra ofrecer. El hecho de contar con el secundario parece ya no cumplir con las expectativas poblacionales de ascenso social, ni ser capaz de garantizar, a través de la formación que ofrece, la integración efectiva en el mercado de empleo. Por el contrario, parecen multiplicarse las estrategias para complementar la titulación de nivel medio y poder producir un “plus”. La manera de posicionarse mejor en la *fila de espera* (Gautié, 2003) de aquellos empleos disponibles (que son escasos) es contar con ese “plus”. Entre otras cuestiones, un efecto de ello es la acumulación de títulos por sobre el del nivel medio para adquirir empleos que, en definitiva, no los exigen²¹. Esto, nominado como fenómeno de

¹⁹ Este proceso comienza tempranamente con la incorporación de sectores obreros al nivel medio a través de las escuelas técnicas promovidas por los gobiernos peronistas (Tiramonti, 2008). La formación de esas escuelas estuvo fuertemente articulada al sector productivo, pero se ha visto transformada por las políticas educativas de las últimas décadas. En este sentido, durante los últimos años también se ha debatido el rol de la escuela técnica y su articulación con el mundo del trabajo.

²⁰ Ley nacional N° 26.206 sancionada en diciembre de 2006 y que reemplaza a la anterior Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

²¹ En este sentido, Bourdieu ya tempranamente señalaba las estrategias de sectores medios y altos para *reconvertir* el capital educativo que anteriormente se distribuía de manera selectiva y que hoy, por lo menos en términos retóricos, constituye un piso común entre el conjunto de la sociedad (Bourdieu, 1988). Tal como señala Jacinto (2010b), los ajustes y desajustes entre el nivel formativo y el empleo han sido estudiados ya desde los años sesenta (por ejemplo en los estudios de Bourdieu y Passeron), otorgando peso a variables como el origen social de los jóvenes.

sobreeducación, resulta una característica relevante de la inserción ocupacional de los jóvenes (Pérez, 2008).

Si la escuela, sobre todo el nivel medio, constituyó por décadas un vehículo de movilidad ascendente, desde hace algunos años, ello se ha puesto en cuestión. En efecto, se ha postulado que la idea de que la escuela permita igualar las oportunidades entre sus estudiantes es ya una “sentencia indefendible” (Salvia y otros, 2008, p. 35). A partir de las transformaciones económicas de las últimas décadas en la Argentina – principalmente como efecto de las reformas económicas producidas en los años 90- las oportunidades laborales deben comprenderse a partir de distintas variables y no solo en base a los niveles de instrucción de la población. En rigor, se ha planteado que el *origen social* es un factor determinante en las posibilidades de acceso a un empleo, aun cuando se alcanzan niveles elevados de escolaridad (Pérez, 2008).

En un estudio reciente sobre inserción laboral de jóvenes se muestra que los grupos juveniles de estratos económicos más bajos han logrado los últimos años acceder en mayor medida a la escolaridad de nivel medio. Sin embargo, sus posibilidades de permanecer y finalizar dicho nivel son menores que en aquellos jóvenes con mayor poder adquisitivo. Por otro lado, entre los que sí logran finalizar el nivel tampoco la escolaridad resulta una garantía de una inserción laboral exitosa (Salvia y otros, 2008). Es indiscutible que la educación es una variable clave para mejorar las posibilidades de inserción. Pero en el actual contexto de desigualdad social, la credencial educativa tiene un peso relativo frente a las determinaciones que produce el origen social de los jóvenes. Aquellos más pobres, aun completando el secundario, tienen menos chances que los jóvenes no pobres de acceder a un empleo y a que éste sea formal y estable (incluso cuando estos últimos no alcanzan a finalizar el nivel).

En la mencionada investigación, se mostró (a partir de datos de la EPH del II semestre de 2006) que solo el 8,6 % los jóvenes de estratos económicos bajos que cuentan con un nivel de instrucción elevado acceden a empleos de calidad, en contraste con el 67,3 % de los jóvenes de estratos económicos altos con el mismo nivel educativo²² (Salvia y otros, 2008). El valor desigual que significa contar con el título secundario entre los jóvenes de diferentes niveles socioeconómicos refleja la segmentación que presenta el mercado de trabajo, independientemente de los procesos

²² Nivel de instrucción alto refiere a estudios terciarios y/o universitarios completos (Salvia y otros, 2008).

de crecimiento y recuperación económica como el que vive la Argentina durante estos últimos años.

Así, se evidencia una tensión entre los discursos que asocian el nivel educativo a la igualdad de oportunidades laborales, y pone en tela de juicio los pilares básicos que sustentan las políticas de promoción del empleo que continúan priorizando -como población objetivo- exclusivamente a los jóvenes sin secundario, sin reconocer las dificultades de los jóvenes pobres con secundario completo en sus posibilidades de acceso a un empleo (Salvia y otros, 2006; Jacinto, 2010a). En tal sentido, la presente tesis retoma esta evidencia en la elección de sus casos de estudio incluyendo jóvenes de estratos económicos bajos y medio-bajos que han finalizado o no el nivel medio. Como se verá más adelante, las dificultades en la posibilidad de acceder a un empleo (y sostenerlo) son comunes a todos los jóvenes de sectores de menores recursos, a pesar de que sus niveles educativos sean considerados, en general, como una importante variable de diferenciación.

Las discusiones centradas en la escuela incluyen también la puesta en cuestión de la formación escolar respecto a los conocimientos exigidos en el mercado de trabajo. Ha ganado consenso la visión de una desarticulación del secundario con los saberes asociados al mundo del trabajo, promoviendo la inclusión de estos temas en la currícula²³.

Asimismo, se han consolidado perspectivas que propician una lectura más ajustada de las exigencias de calificación del mercado laboral proponiendo incorporar, dentro del marco de una educación integral, una formación específica para el trabajo (Gallart, 2002a; De Moura Castro, 2002). Entre dichas perspectivas, se ha discutido la necesidad de reconocer que los conocimientos necesarios para trabajar requieren la problematización de la concepción clásica de formación técnica y laboral, y exigen perspectivas que articulen diferentes dimensiones de los saberes del trabajo, incluyendo aprendizajes acerca del “saber hacer” para el trabajo pero también acerca del “saber ser” trabajador (Jacinto y Millenaar, 2011). Entre otras cosas, esto refiere a aprendizajes actitudinales y comunicativos, y que en definitiva reflejan las demandas laborales en las actuales “sociedades del conocimiento”, que requieren trabajadores autoorganizados y

²³ En general, las discusiones sobre la formación para el trabajo en la escuela media se han orientado a propiciar un conocimiento general sobre el trabajo, desde sus bases epistemológicas y su organización a lo largo de la historia, a las legislaciones laborales vigentes. Además, se ha buscado avanzar en la necesidad de brindar mayor orientación a los alumnos respecto de sus oportunidades laborales (De Ibarrola, 2004).

entre los cuales se estimula la continua reflexión sobre el hacer (Boltanski y Chiapello, 2002).

En este sentido, la incorporación de la noción de *competencias* ha implicado debates y discusiones entre quienes promueven que la formación para el trabajo brinde competencias ajustadas a la demanda laboral y entre quienes propician la adquisición de competencias transversales, que incluyen la lecto-escritura, cálculo, capacidad de organización, de resolución de conflictos y reflexión crítica (Gallart y Jacinto, 1997). Asimismo, estos debates se ven reflejados también en las posturas que propician la transmisión de saberes en un sentido amplio, es decir, tanto *codificados* (sistematizados) como *tácitos* (experienciales, vivenciales), ambos implicados y exigidos en los procesos productivos (De Ibarrola, 2004).

Estas discusiones no solo interpelan a la escuela media sino también a la formación profesional –en realidad, por su misma naturaleza, las interpelaciones le llegan de manera más fuerte-. Nuevos modelos pedagógicos, como la formación basada en competencias, han comenzado a incorporarse en respuesta a la necesidad de brindar mayores articulaciones con el mercado de trabajo (Catalano y otros, 2004). Los cambios en los sistemas productivos se trasladan a las discusiones pedagógicas y promueven la búsqueda de nuevas estrategias e innovadores componentes formativos. Así, los programas de formación laboral, además de ofrecer formación técnica, han incorporado otros elementos reconociendo las desventajas en términos amplios a los que se enfrentan los jóvenes. Principalmente: módulos de orientación socio-laboral, tutorías personalizadas y acompañamientos posteriores a la formación. Estos tiene la intención de acercar a los jóvenes a la experiencia del trabajo contribuyendo a la generación de un *habitus* relacionado con la práctica laboral (Jacinto y Millenaar, 2009).

Respecto a la investigación de esta tesis, las dos experiencias de formación seleccionadas incluyen componentes que trascienden lo meramente técnico y, en ambos casos, se argumenta la necesidad de ofrecer un marco amplio de saberes para el trabajo. Sin embargo, los aprendizajes ofrecidos por los diferentes dispositivos varían de acuerdo a las particularidades de las instituciones. El interrogante por las incidencias de la capacitación en las trayectorias requiere, por tanto, de la caracterización institucional para reconocer cuáles son los aprendizajes y recursos que ofrecen los dispositivos.

Desde otro ángulo, las dificultades en la inserción ocupacional juvenil se abordan otorgándole centralidad a las alteraciones surgidas en el *mundo del trabajo*.

Particularmente, se reconoce que el mercado de empleo se encuentra caracterizado por su segmentación, consecuencia directa de las transformaciones económicas y de los patrones de acumulación, en un marco general de mundialización, desregulación e incorporación de avances tecnológicos en los procesos productivos (Weller, 2007). En la Argentina, si bien la recuperación económica de los últimos años permitió el mejoramiento de los niveles de empleo, en el plano distributivo la desigualdad es significativa. Los miembros de hogares de menores recursos disponen de menores oportunidades laborales, y al mismo tiempo, evidencian mayor inestabilidad y una fluctuación más elevada de sus ingresos (Groisman, 2008). De este modo, no todos los trabajadores acceden a empleos en condiciones de formalidad y estabilidad. Los jóvenes de menores recursos (sobre todo aquellos menos calificados) se encuentran entre la población con mayores restricciones.

Se ha mostrado que, efectivamente, los jóvenes constituyen un grupo en desventaja frente al mercado de empleo argentino. Un estudio de hace unos años (PREJAL, 2008) mostraba datos contundentes, que sintetizamos a continuación²⁴:

- El total de jóvenes en la Argentina (15 a 24 años) asciende a 6.427.000 y representa alrededor del 18% de la población residente en áreas urbanas.

- La tasa de actividad de los adolescentes (16 a 19 años) asciende al 27,4% mientras que la de los jóvenes adultos (20 a 24 años) al 66,3%. Entre los adolescentes, a medida que aumenta el nivel de ingresos de sus hogares, disminuye su participación en el mercado de trabajo.

²⁴ Se trata del Programa “Promoción del Empleo Juvenil en América Latina” de la Organización Internacional del Trabajo. Dicho programa incluyó un diagnóstico sobre la situación laboral de los jóvenes elaborado por la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (año 2006). Refiere a jóvenes de 15 a 24 años de edad (salvo cuando se especifica un tramo etario más acotado). Si bien no es información actualizada, utilizamos esta fuente de datos porque resulta un estudio muy completo sobre las condiciones laborales de los jóvenes, que caracteriza el momento particular en el que fueron entrevistadas las chicas de esta investigación (años 2008 y 2009). Los datos más actuales sobre empleo juvenil muestran mejoras respecto al 2006, pero ellas se dan en el marco de una persistencia de la desigualdad de las oportunidades laborales, sobre todo entre los trabajadores de los quintiles más pobres (Groisman, 2008 y 2010; Vezza y Betranou, 2011). De todos modos, los contrastes respecto a la desocupación de los adultos sigue siendo significativa. Del mismo modo, persisten en la actualidad la desigualdad entre mujeres y varones (Paz, 2011; Vezza y Betranou, 2011), como así también entre jóvenes de distintos deciles de ingresos per cápita familiar (Longo, Busso y Pérez, 2011).

- Las tasas de actividad son más bajas entre las mujeres jóvenes que entre los varones (39% en el caso de las mujeres en comparación con el 54,6% de varones jóvenes activos del total de la población juvenil).

- El 25,1% de los jóvenes activos se encuentra desocupado. En términos comparativos, la desocupación era 2,9 veces mayor que la del total de la población²⁵. Si solo se toma a los adolescentes, su tasa de desempleo asciende al 33,7%. Dentro del total de los desempleados (adultos y jóvenes), el 44,0% resultan ser jóvenes.

- Las mujeres presentan mayor desempleo que los varones. Para aquellas de 20 a 24 años, la tasa de desocupación asciende al 25%, mientras que la de los varones es del 19%. Si se trata de mujeres adolescentes, el contraste era más significativo: el 42,3% de las adolescentes de entre 15 y 19 años se encuentra desocupada, respecto al 28% de desocupación de los varones de la misma edad.

- Entre los jóvenes activos sin secundario completo, la tasa de desempleo es del 26,8%. Entre los que finalizaron el nivel, es del 24,4%. Si bien las oportunidades laborales aumentan a mayores niveles educativos, la finalización del nivel obligatorio de enseñanza no las amplía significativamente.

- Las tasas de desempleo aumentan a medida en que se desciende en la estratificación social. A menores ingresos de los hogares, mayor desocupación juvenil.

- El nivel de rotación entre empleos es mayor entre los jóvenes; al mismo tiempo, su inserción laboral tiende a ser más inestable.

- Dentro de los ocupados, casi dos de cada tres jóvenes trabaja en condiciones de informalidad. Las mujeres jóvenes se ven más afectadas que los varones: el 68,6% de las ocupadas resulta contratada en empleos no registrados.

- Los jóvenes que no estudian ni trabajan (los mencionados “ni-ni”, sean ellos desocupados o que se encuentran en la inactividad) ascienden a 1.219.000. El 80% de ellos pertenece a los hogares más pobres.

Entre las razones que permiten comprender la dificultosa y precaria inserción ocupacional de los jóvenes pueden señalarse los efectos que han producido las transformaciones más generales, vinculadas a las alteraciones en los patrones de

²⁵ Como se ha mencionado, la desocupación juvenil logró reducirse al 20% en el 2010 (EPHC-INDEC), acompañando una baja general del desempleo.

acumulación y la crisis de la llamada sociedad salarial (Castel, 2004)²⁶. Específicamente en la Argentina, las políticas macroeconómicas de los años 90 profundizaron las dificultades de los jóvenes frente al empleo. Las reformas económicas estructurales (apertura comercial y financiera, privatizaciones de empresas estatales) implicaron la disminución de puestos de trabajo y, por lo tanto, la merma de la demanda relativa de fuerza de trabajo que ocasionó un rápido crecimiento del desempleo y subempleo. Para dar respuesta a esta problemática, las decisiones se orientaron a flexibilizar los marcos regulatorios laborales (a través de la Ley Nacional de empleo en 1991) que ocasionaron la sensible pérdida de protecciones laborales. En tal sentido, una gran cantidad de estudios en la Argentina coinciden en señalar que la inserción laboral de los jóvenes en el país es, en efecto, el resultado de la alteración general del mercado de trabajo y no una problemática estrictamente juvenil (Salvia y Tuñón, 2003; Jacinto, 1996; Gallart, 2001).

En este marco, se reconocen tres orientaciones para explicar la problemática de la inserción y condiciones laborales de los jóvenes (Fawcett, 2002; Tokman, 2003; Weller, 2007). En primer lugar, se destaca la hipótesis del efecto de las dinámicas macroeconómicas y sus fluctuaciones. Desde este punto de vista, la tasa de empleo de los jóvenes es particularmente sensible a las variaciones de la actividad económica y del nivel de producto del país. Ante un enfriamiento de la economía, las empresas dejan de contratar trabajadores, cuestión que afecta particularmente a los jóvenes en tanto ellos son los principales buscadores de empleo. Por su condición de recién llegados al mercado de trabajo, también son ellos los principales afectados ante las decisiones de despido y son quienes más se insertan en empleos precarios y desprotegidos. En segundo lugar, se ha señalado que las regulaciones laborales poco flexibles no contribuyen a la inserción laboral de los jóvenes en el mercado de empleo formal (explicación priorizada, sobre todo, por organismos internacionales como el Banco Mundial). En tercer lugar, se ha enfatizado en los desajustes entre oferta y demanda respecto a las calificaciones y competencias requeridas en el mercado de empleo. Desde esta perspectiva, existen nuevas demandas de calificación y competencias hacia los trabajadores, respondiendo a los acelerados cambios económicos y tecnológicos, pero no todos los jóvenes cuentan con dichas aptitudes y las empresas se muestran reticentes

²⁶ A partir de la crisis de la sociedad salarial, los jóvenes aparecen como un grupo particularmente afectado, ocasionándoles recorridos erráticos hacia la actividad, al modo de *aproximaciones sucesivas* (Cachón Rodríguez, 1999).

a emplear a aquellos menos calificados (llevándolas a constituir mecanismos discriminatorios en sus procesos de selección de personal).

Los problemas de inserción laboral también se han comprendido desde un enfoque ligado a los vínculos que establecen los jóvenes con el trabajo. Autores como Claude Dubar han argumentado que, en la actualidad, el trabajo y la actividad profesional ya no constituyen el proceso central de la conformación de una identidad²⁷. Por lo tanto, no es posible hoy comprender la conformación identitaria de un modo estable y como el resultado directo del empleo con el que se cuenta. La identidad profesional se asocia más a un “proyecto laboral” y a un “perfil de trabajador” (siempre en construcción), que a un puesto de trabajo en una fábrica o al oficio que se tenga (Dubar, 2001). En el caso de los jóvenes, esto se visualiza en los modos en como perciben y otorgan significación a sus empleos, que evidencia vínculos menos consolidados con sus trabajos y mayor inestabilidad y rotación. En el caso de la Argentina, un ejemplo de ello lo muestra una investigación en una fábrica metalúrgica que compara los procesos de identificación entre tres generaciones de obreros. La autora observa que los más jóvenes construyen sus identidades profesionales en el marco de nuevos registros de sentido, y en muchos casos, el empleo resulta valorizado solo instrumentalmente (Svampa, 2000)²⁸.

Por otra parte, esos nuevos registros de sentido llevan también a concebir el trabajo de un modo radicalmente distinto a su forma histórica asociada a la figura de empleo protegido. Entre los jóvenes que se ven más alejados de las oportunidades laborales, se ha observado que en algunos casos se confunden trabajo y delito, asimilándolos como tareas que se enmarcan en la lógica de la “provisión”, es decir, en el ejercicio de garantizarse el sustento diario (Kessler, 2006).

Siguiendo la línea argumental de estos autores, podemos sostener que, además de las condiciones socio-estructurales de los jóvenes (sus credenciales educativas, niveles de ingresos familiares, lugares de residencia, capital social), los modos de valorar y significar el empleo inciden en sus disposiciones a trabajar y en las decisiones con las cuales configuran sus carreras laborales.

²⁷ Conviene aclarar aquí que Dubar utiliza una concepción “blanda” de la identidad: como un rasgo del individuo contingente y siempre en construcción (Brubaker y Cooper, 2001)

²⁸ En un sentido similar, Pialoux y Beaud (1999) mostraron desde un análisis de una fábrica automotriz en la Francia de los '80, como las relaciones con el trabajo y la conformación de una identidad laboral eran contrastantes entre las generaciones de trabajadores más viejos (“generación fabril”) y las de los más jóvenes (“generación de los precarios”).

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *inserción* laboral de los jóvenes? Porque de acuerdo a la literatura desarrollada, la inserción no puede ya identificarse como un momento preciso de cambio entre un estado y otro. En rigor, la inserción debe comprenderse al modo de un proceso que, en términos paradigmáticos, comenzaría cuando el joven inicia búsquedas laborales y finalizaría cuando logra insertarse en un empleo estable (Panaia, 2009). De todos modos, se ha planteado que el proceso de inserción es mucho más complejo y trasciende la entrada al mercado de empleo. Es, en realidad, un período de socialización más amplio –sin que necesariamente “termine” en un determinado momento- que incluye la conformación de sentidos referidos al trabajo y una particular relación con la actividad. Proceso que se da de diversas maneras de acuerdo a las posiciones de los jóvenes en la estructura social y a sus propios recorridos vitales (Rose, 1998; Nicole-Drancourt y Rolleau-Berger, 2001).

Como hemos visto, la marcada segmentación socioeconómica es un factor relevante en las posibilidades de inserción de los jóvenes. Variables ligadas al nivel de ingresos de los hogares, el “clima educativo” del hogar y el lugar de residencia²⁹ condicionan esas posibilidades, como así también el capital social y las redes de influencia (Jacinto y Bessega, 2002). De este modo, los procesos de inserción laboral de los jóvenes se configuran en el marco de una tendencia a la reproducción social³⁰. Esto lleva a reconocer que los procesos de inserción pueden variar desde trayectorias de integración fluidas al trabajo (sobre todo en los jóvenes de mayor poder adquisitivo), a procesos erráticos, de idas y vueltas entre el trabajo, el desempleo y la inactividad (Longo, 2010). Existe una profunda desigualdad entre jóvenes varones y mujeres y de distintos estratos sociales en sus posibilidades de “concretar un plan” que incluya permanecer por más años en el sistema educativo y posteriormente buscar un empleo de mayor calificación e ingresos (Miranda y Otero, 2008). En los procesos de inserción laboral de los jóvenes de sectores medios y bajos se observa una mayor presencia de combinación de múltiples ocupaciones, rotación entre trabajos precarios e informales y diversidad de “estrategias de rebusque” (Otero, 2011).

En definitiva, es posible plantear –siendo esta la perspectiva asumida en la presente investigación- que la inserción laboral entre jóvenes de sectores de bajos

²⁹ El “clima educativo” (promedio de años de escolaridad alcanzado por miembros de 18 años y más del hogar) se considera estadísticamente como un *proxy* del nivel socio-económico del hogar (SITEAL, 2006). El lugar de residencia se ha considerado una variable condicionante en diversas investigaciones sobre juventud (Margulis y otros, 2007; Jacinto y Bessega, 2002).

³⁰ Los niveles de transmisión generacional de la pobreza en nuestro país son altos, según se afirma en un estudio reciente (Golovanevsky, 2010).

recursos resulta un período de aproximación al trabajo que, en el marco de cada trayectoria, resulta un proceso que se extiende de acuerdo a los registros y vivencias de cada uno de los jóvenes. Dicho período resulta de un recorrido complejo de adquisición de saberes y modos de comportamiento asociados a una actividad laboral en el cual confluyen múltiples elementos y factores. En este sentido, sostenemos que los diversos modos que tienen los jóvenes de percibirse en tanto mujeres y varones, resultan aspectos fundamentales que inciden también en esos procesos. Se procurará argumentar esta idea a continuación para el caso específico de las mujeres.

La doble desventaja de las mujeres jóvenes frente a la inserción laboral

A partir del informe sobre las condiciones laborales de los jóvenes en la Argentina que sintetizamos páginas atrás (PREJAL, 2008), hemos mostrado que las mujeres jóvenes presentan tasas altas de desempleo y resultan ampliamente afectadas por la informalidad laboral. Esto se suma a que un gran porcentaje de mujeres, por razones asociadas a la maternidad o a mandatos familiares, permanecen inactivas, ampliando sus situaciones de riesgo y desprotección social (Miranda, 2008). En rigor, estos datos no hacen más que reflejar las segmentaciones que presenta el mercado de trabajo adulto, que ofrece menos y peores empleos a las mujeres.

Uno de los elementos que fuertemente caracteriza la situación laboral de las mujeres desde hace unas décadas (tanto jóvenes como adultas), es el significativo incremento de su actividad. En efecto, un doble movimiento de integración y exclusión caracteriza a las mujeres (Heller, 2001). Por un lado, el deseo de trabajar entre las mujeres crece. Este movimiento sucede gracias a sus mayores niveles educativos y a los cambios en sus patrones de construcción vital, como también a su necesidad de salir a trabajar en contextos de crisis y de creciente desocupación de los varones, así como al fortalecimiento del sector servicios³¹ que demanda mano de obra femenina³¹.

Por otro lado, un movimiento de exclusiones acompaña el proceso de integración al trabajo. El acceso al empleo es limitado para las mujeres; las tasas de

³¹ Por una parte, el movimiento hacia la actividad entre aquellas mujeres con mayor nivel educativo acompaña un cambio de pautas reproductivas y de familia. Las mujeres posponen la maternidad en función de sus carreras laborales, permitiendo la expansión del modelo de familia de dos proveedores (a diferencia del esquema tradicional de un único proveedor varón). Por otra parte, la situación de muchas mujeres cónyuges que se vuelcan al trabajo sucede al ritmo en que crece la desocupación de los varones; sugiriendo una entrada femenina al mercado de empleo como estrategia de reemplazo de los ingresos anteriormente provistos por los varones (Wainerman, 2005).

desocupación y subocupación que presentan son mayores y la segmentación del mercado de trabajo refleja una distribución desigual de la calidad y tipo de empleo entre mujeres y varones. La segregación ocupacional se ha analizado como un factor de discriminación: las mujeres se ven subrepresentadas en ciertas ocupaciones alejadas de su rol tradicional -segregación horizontal-, como así también de aquellos puestos de trabajo de mayor jerarquía –segregación vertical-. El empleo ofrecido a las mujeres está circunscrito a ciertos nichos ocupacionales, generalmente orientados a tareas de menor calificación, prestigio social y remuneración. Una enorme cantidad de estudios han reflejado los distintos patrones que caracterizan al mercado de empleo y han recalcado el fuerte sesgo por género que lo segmenta (Wainerman, 2003; Cerrutti, 2000; Guzmán y Todaro, 2001).

De este modo, tanto *las mujeres* como *los jóvenes* resultan los grupos considerados en desventaja respecto al mercado de empleo y han pasado a posicionarse como las poblaciones sobre las cuales intervenir desde las políticas de promoción del trabajo³². ¿Pero cómo analizar, entonces, la experiencia de las mujeres jóvenes en las cuales se hace evidente la *doble* desventaja? Además de mostrar los datos que reflejan sus condiciones laborales y dificultades de inserción -como hemos hecho-, avanzaremos en la comprensión de sus experiencias particulares que pueden desprenderse de algunos escasos trabajos que han abordado este tema, tanto en la Argentina como en otros contextos.

En lo referido al vínculo entre las mujeres jóvenes y el trabajo, se han resaltado, en general, tres cuestiones. Una primera cuestión surge al caracterizar sus experiencias como “juveniles”. Desde esta perspectiva, se pone en duda que las nociones asociadas a la juventud, como moratoria social, sean válidas para las chicas, especialmente entre aquellas de menores recursos. La experiencia de ser hija mujer, hermana o la de ser madre, coloca a las jóvenes en un lugar de mayor responsabilidad asumiendo patrones de conducta que responden a los compromisos que implican la crianza y el cuidado de otros (Cicchelli, 2001). Por ejemplo, Riquer y Tepichin (2001) mostraron cómo las jóvenes mexicanas destinan gran parte de su tiempo no solo a las labores domésticas sino también al cuidado de hermanos, que las coloca tempranamente en una posición de adultas. “A ellas se les sigue socializando para el matrimonio y la maternidad. Además,

³² La generación de empleo digno y productivo para mujeres y jóvenes se ha definido como una de las metas en el marco de los objetivos de desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (Weller, 2007). Tanto en el caso de las mujeres, como en el de los jóvenes, son aquellas poblaciones de menores recursos las que se consideran en *desventaja*.

se mantiene la creencia, sobre todo en los medios de menores recursos, de que no se requieren más que unos cuantos años de escuela para preparar a las mujeres para cumplir con su destino de género: la reproducción biológica y social de la especie” (Riquer y Tepichín, 2001, p. 501).

En ese mismo sentido, se ha postulado que la maternidad temprana resulta una experiencia frecuente, encontrando allí articulaciones con un proyecto deseable que otorga a las jóvenes un status dentro de sus familias y comunidades (Zicavo, 2007; Wang, 2007). Entonces, las características asociadas a la juventud, como una etapa de preparación y formación para la vida adulta, no corresponden con las experiencias de muchas chicas.

Una segunda cuestión surge al analizar sus niveles de calificación y cómo ello incide en sus oportunidades laborales. Es de destacar que las mujeres jóvenes han logrado equiparar -si no superar- los niveles educativos de los varones. En la Argentina, por ejemplo, entre los jóvenes de 19 a 24 años, el porcentaje de mujeres que ha logrado finalizar el secundario es 71,8 % (a diferencia del 62,1% en el caso de los varones)³³ (Miranda, 2009). Pero, a pesar de ello, aún persiste el mandato a conformar una familia como un destino valorable. Esto muchas veces juega en contra de la posibilidad de continuar los estudios y obtener un buen trabajo. De hecho, se ha mostrado que si en el horizonte de muchos varones el acceso al mercado de empleo aparece como un destino evidente, en el de las chicas –aun con altos niveles de estudio- resulta un horizonte *contingente* (Duru-Bellat, 2004). En ese sentido, contar con más estudios no necesariamente promueve un corrimiento de las conductas impuestas por los roles de género en las jóvenes.

La tercera cuestión surge de los análisis de sus condiciones laborales. Según muestran investigaciones en el contexto europeo, en la “primera inserción” (acceso a los primeros empleos), las experiencias de mujeres y varones no se diferencian significativamente (Gravay, 2006). Pero a medida que se avanza en el análisis de sus trayectorias (alrededor de tres años después de la primera inserción) se comienzan a visualizar grandes distancias entre mujeres y varones (en términos de calidad y estabilidad de sus empleos) (Flahault, 2006). En este sentido, se mostró que las mujeres jóvenes, contando con la misma formación que los varones, acceden a empleos de menores salarios, de menor tiempo de trabajo o en situación de mayor desprotección (Couppie y otros,

³³ Son datos del 2006. Estos porcentajes se reducen sensiblemente en los estratos de menor nivel socioeconómico.

2006). El problema es, para las jóvenes, no tanto la posibilidad de acceder a una formación en igualdad de condiciones que los varones, sino las posibilidades que esto abre para ellas. Para cada especialidad laboral existe un “núcleo de empleos” (*emplois coeur*) de mayor prestigio, remuneración y calidad, a los que a las mujeres les resulta más difícil acceder (Épiphane, 2006). Los niveles de formación, si bien no dejan de constituir para ellas una ampliación de sus márgenes de maniobra frente al mercado de empleo, parecen no alcanzar para que su inserción sea en igualdad de condiciones que sus pares varones. Al mismo tiempo, la titulación ha exacerbado los clivajes en el seno de la población joven femenina, permitiendo a algunas mujeres más calificadas sacar provecho de ello; pero generando una mayor fragilidad en las condiciones de empleo de aquellas chicas menos calificadas.

En el contexto argentino, las diferencias en las condiciones laborales entre varones y mujeres jóvenes se visualizan en los comienzos de la inserción y persisten a medida que se avanza en el análisis de sus trayectorias (aun estudiando experiencias de chicos y chicas en igualdad de condiciones socioeconómicas y educativas). Así lo muestran los resultados de la investigación PICT mencionada³⁴ sobre trayectorias laborales de jóvenes de bajos recursos (Jacinto y Chitarroni, 2010). Las características de la inserción en los primeros empleos son diferentes entre varones y mujeres. A ellas les cuesta más acceder a un primer empleo (muestran mayor porcentaje de desocupación y de corrimiento hacia la inactividad luego de un período de búsqueda)³⁵ y cuando sí acceden a un empleo, les cuesta sostenerlo en el tiempo. Sus empleos se ven interrumpidos, en mayor medida que los varones, por razones que ellas consideran involuntarias. Esto lleva a problematizar la posibilidad de las mujeres de acumular experiencia, cuando se ha postulado que la estabilidad laboral (o, en su lugar, la rotación entre empleos estables) es una condición necesaria para lograr un crecimiento y desarrollo en las carreras profesionales (Weller, 2007).

³⁴ Proyecto PICT 2995 33582 “Trayectorias educativo- laborales de jóvenes de bajos recursos. La incidencia de políticas y programas de inclusión social”. Directora: Dra. Claudia Jacinto

³⁵ La mencionada investigación sustenta sus datos en una muestra propia de jóvenes sobre los cuales se reconstruyeron sus trayectorias de inserción. Asimismo, presenta datos generales de inserción de jóvenes de 15 a 29 años en la Argentina en base a un procesamiento efectuado a partir de la EPH continua (INDEC). Se analizaron datos durante un semestre en particular (en paneles distintos de los años 2003, 2004 y 2005) y durante el mismo semestre un año después (2004, 2005, 2006). El promedio de los tres paneles arroja la siguiente tendencia: entre las jóvenes mujeres que buscaban empleo en la primera onda, un año más tarde solo un 30% había logrado ocuparse; un 39% se encontraba desocupada y un 30% había desistido de la búsqueda y efectuado un corrimiento hacia la inactividad (Jacinto y Chitarroni, 2010).

Ahora bien, la doble desventaja con la que cuentan las jóvenes se vuelve un problema de mayor relevancia cuando se consideran las experiencias de aquellas más pobres, porque se ven más expuestas a empleos de menor calidad, precarizados y de bajos ingresos, cuestión que se da en un contexto global de feminización de la pobreza³⁶ (Milosavljevic, 2007).

En este sentido, si bien hay quienes se han permitido reconocer en el acceso al trabajo un indicador de autonomía femenina (por el hecho de contar con un ingreso propio y con un proyecto de carrera laboral), esto no ha dejado de ponerse en cuestión. La participación de las mujeres en el mercado de empleo no se explica únicamente a partir de su mayor emancipación y conquistas³⁷. El trabajo es, para muchas, una necesidad de subsistencia. Incluso, no siempre las mujeres se autoperciben como trabajadoras por más que trabajen. Marcela Cerruti (2002) ha mostrado, a partir de una investigación sobre trayectorias laborales femeninas, que la clase social a la que pertenecen las mujeres diferencia profundamente sus experiencias. En los sectores populares, las mujeres jóvenes comienzan a trabajar más tempranamente como necesidad de contribuir al sostenimiento económico de sus familias de origen y sus trayectorias laborales se ven por lo general interrumpidas ante los nacimientos y períodos de crianza de sus hijos (interrupciones que en sus casos resultan más prolongadas que en mujeres de otros sectores sociales). La *intermitencia laboral* resulta una característica de las trayectorias de empleo femeninas de sectores populares (tanto de jóvenes como de adultas, pero sobre todo en el período reproductivo), que se asocia a la oferta de empleos precarios e inestables a los que acceden, como así también a los roles tradicionales de género al interior de sus familias que las llevan a priorizar su labor al interior del hogar por sobre el trabajo extra-doméstico³⁸.

³⁶ La falta de autonomía económica, el mayor tiempo destinado a las labores domésticas que muchas veces se suma a los trabajos realizados fuera del hogar, el aumento de los hogares con jefatura femenina y la diferencia salarial con los varones resultan algunos de los tantos motivos que contribuyen a empobrecer a las mujeres; motivos que sin duda se asocian a la condición de género.

³⁷ Rosalía Cortés (2003) ha examinado, en el caso argentino, el significativo aumento de la pobreza e indigencia en el país durante los años 90 y, particularmente, como efecto de la crisis económica de 2001. Ello contribuyó a acelerar la entrada al mercado de trabajo entre las mujeres (principalmente de los hogares de los quintiles más pobres), pero en condiciones de gran precariedad. La inserción ocupacional de estas mujeres se concentró en empleos de cuenta propia, servicio doméstico y trabajo asalariado informal (a diferencia de las mujeres de hogares de los quintiles menos pobres).

³⁸ Al respecto, un estudio reciente ha mostrado que en los hogares donde se combinan dos ingresos relativamente estables – el del principal proveedor (varón) y el de su cónyuge- es posible reconocer sostenidos ascensos en el bienestar (mejoras en la vivienda y en el consumo, concreción de proyectos educativos, etc.) (Goren y Suárez, 2009). Sin embargo, el trabajo extra-doméstico femenino es escasamente reconocido en el imaginario social.

La ambivalencia entre sostener un empleo o quedarse en casa y dedicar más tiempo al hogar y los hijos resulta un tema de gran relevancia en la configuración de los recorridos laborales femeninos (García y De Oliveira, 2007). Desde la literatura se ha abordado considerablemente la difícil conciliación entre las esferas familiar y profesional, que remite a la histórica diferenciación entre el espacio público y privado que organizó los roles femeninos y masculinos. Dicha organización relegó a las mujeres al trabajo reproductivo y de cuidado de la familia y la comunidad, quedando los varones asociados al ámbito productivo y de provisión de ingresos al hogar (Izquierdo, 2003).

Así, el fenómeno de las frecuentes entradas y salidas de la actividad permite registrar las tensiones en las que se ven envueltas las jóvenes de menores recursos. Las que ya son madres, se enfrentan a la difícil decisión de mantener trabajos con bajos salarios y malas condiciones, a costa de subcontratar en otras mujeres el cuidado de los propios hijos o la organización del hogar, cuestión que no equilibra el costo de oportunidad de trabajar. La decisión se vuelve más difícil ante la percepción de algún subsidio social como el Plan Familias por la Inclusión Social que se encuentra en vigencia en la actualidad³⁹. Existiendo la posibilidad de percibir un ingreso a través de un subsidio y destinar el tiempo a cuidar hijos o hermanos ¿por qué una mujer joven debería salir a trabajar, si el trabajo que se le ofrece no genera una diferencia sustancial con el subsidio percibido?

De este modo, las decisiones respecto de trabajar se encuentran atravesadas por una compleja trama de condiciones materiales de existencia, posibilidades, deseos, exigencias y necesidades. En definitiva, el modo en que las jóvenes se vinculan con el empleo se encuentra asociado a una toma de posición respecto de los roles de género instituidos, que funcionan como esquemas organizadores de prácticas y discursos. Las jóvenes deben frecuentemente actualizar su posición y sus decisiones en torno de lo laboral ante las permanentes dificultades que se les abren para sostener sus trabajos.

Arlie Russell Hochschild (2008) plantea que este fenómeno puede entenderse como “un punto muerto de la revolución de género” (p. 314). Las mujeres han conquistado el ámbito público, pero dicho cambio se experimenta en el marco de una cultura que no ha renovado sus nociones patriarcales respecto de quiénes son los

³⁹ El Plan Familias por la Inclusión Social es una reconversión del anterior Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados iniciado en el año 2002. Se encuentra destinado a mujeres con niños a cargo y otorga un subsidio monetario que exige el compromiso, por parte de la madre, de garantizar salud y educación a sus hijos. Dicho plan (a diferencia del anterior) considera a esas mujeres como “inempleables” y les garantiza una transferencia monetaria para contrarrestar la extrema pobreza (Calvi y Zibecchi, 2006).

responsables de las tareas del hogar. Equilibrar trabajo y familia se presenta para las mujeres (aun pudiendo éstas contar con recursos para subcontratar los servicios que ellas no pueden enfrentar) como una desalentadora tarea, en la que no se cuenta ni con el compromiso por compartir esa responsabilidad con compañeros, esposos y hermanos, ni con una mayor flexibilidad laboral. La tensión es resuelta de diversas maneras (algunas pelean por el espacio conquistado, otras retornan al hogar o intentan combinar ambas esferas en un débil equilibrio) de acuerdo a estrategias personales que remiten a posiciones de género respecto de cómo es percibido el rol de la mujer dentro y fuera del hogar.

Así, por ejemplo, las posiciones que asumen las mujeres frente al trabajo han sido caracterizadas por Nora Goren (2009) para el caso particular de beneficiarias de planes sociales. La investigadora ha encontrado que es posible reconocer diferentes representaciones de género que inciden en los vínculos que las mujeres beneficiarias establecen con el trabajo. Así, encontró *beneficiarias con representaciones fieles al estereotipo*: sus representaciones no escapan a la visión tradicional que la sociedad tiene respecto de las mujeres. Ellas aceptan como propias las tareas del hogar y sienten que es el único lugar en el que ellas pueden desarrollarse y generar un futuro. *Beneficiarias con representaciones críticas, entre el estereotipo y el cambio*: mujeres en donde se observa un quiebre respecto de la visión tradicional de los roles varón- mujer y una inserción (parcial) hacia la esfera del trabajo fuera del hogar. De todos modos, ellas se sienten únicas responsables del funcionamiento interno del hogar. *Beneficiarias con representaciones alteradoras del estereotipo*: mujeres que ven, en el afuera del mundo doméstico, posibilidades de futuro y desarrollo laboral.

En esa misma línea, Hochschild (2008) también ha elaborado una clasificación de distintas ideologías de género, entendidas como aquellas “reglas implícitas del sentimiento” acerca de cómo debería sentirse una respecto del trabajo y de otros proyectos vitales (p. 190). Las ideologías de género constituyen la condición de posibilidad de conductas y actitudes y, en definitiva, de estrategias frente a las propias trayectorias laborales. Sintetizamos la clasificación de la autora a continuación:

- Mujeres con ideología de género *tradicional*: para ellas, el lugar de la mujer es su casa, incluso ante la situación obligada de tener que salir a trabajar afuera. Su proyecto de vida está centrado en la crianza de los hijos y cuidado de la familia.
- Mujeres con ideología de género en *transición*: para ellas, el trabajo es una posibilidad y un proyecto para las mujeres, que debe mantenerse mientras se

logre un equilibrio con las tareas familiares, que también son de su responsabilidad.

- Mujeres con ideología de género *igualitaria*: para ellas, varones y mujeres deben compartir la posibilidad de trabajar fuera y dentro del hogar. El trabajo adquiere el estatuto de una fuente de realización personal.

Las ideologías de género de las que habla Hochschild remiten al modo en que los sujetos se posicionan frente a la simbolización instituida que se asocia a los cuerpos de mujeres y varones. Marta Lamas (1999) plantea que analizar las ideologías, representaciones o identidades de género es colocar el foco en cómo la cultura y sus estructuras simbólicas encarnan en los cuerpos y mentalidades de varones y mujeres. Estereotipos fijos de género se inscriben sobre los cuerpos biológicos, a partir de una relación desigual y jerárquica, que incide en los modos de pensar, sentir y actuar de varones y mujeres. Sin embargo, esos roles de género, socialmente construidos y cristalizados en la cultura, no necesariamente *determinan* las posiciones que asumen los sujetos, ni constituyen esquemas inmutables e imposibles de revertir. Henrietta Moore (1994) argumenta que varones y mujeres resultan individuos constituidos desde múltiples identificaciones que nunca los determinan unívocamente. La estructura de género es una organización simbólica, retórica y léxica que encuentra anclajes fijos y permanentes. Pero la construcción de identidades de género individuales, pueden reproducir, resistir o transformar esos discursos y categorías estructurantes.

De este modo, las ideologías o posiciones de género con las que cuentan las jóvenes tienen consecuencias en sus recorridos laborales, en tanto inciden en los vínculos que se tienen con el trabajo. Chantal Nicole-Drancourt (1994), en una investigación de trayectorias laborales de jóvenes franceses, observó que el modo en que se significaba, valoraba y concebía al trabajo daba lugar a trayectorias laborales diferentes. La autora examinó, por ejemplo, que en algunas trayectorias femeninas, al ser el empleo sinónimo de una ruptura con el mandato social asignado a la mujer y por lo tanto una forma de realización personal, esto permitía que, a pesar de trayectorias precarias al comienzo, la socialización laboral podía acumularse en un sentido positivo y derivaba en trayectorias más estables a lo largo del tiempo. En estas mujeres, la fuerte disposición hacia el trabajo acompañada por una posición que cuestiona el mandato de género, posibilitaba configurar una trayectoria laboral estable y acumulativa. Esto era

diferente en el caso de otras mujeres con una posición de género tradicional, cuyo vínculo con el trabajo era más débil o subsumido al proyecto de maternidad.

En este sentido, la presente investigación parte de esta línea argumental y sostiene como hipótesis que las jóvenes se posicionan ante los roles de género de modos diversos; aspecto que incide en sus relaciones con la actividad y en las motivaciones con las cuales se acercan a un curso de capacitación para el trabajo. Asimismo, en el marco de heterogeneidad en la cual se dan los procesos de inserción laboral, las incidencias de la capacitación en las trayectorias resultan diversas, de acuerdo a los perfiles subjetivos de las jóvenes, como así también a las dinámicas institucionales de los dispositivos a los que acceden.

Los dispositivos que intervienen en los procesos de inserción laboral

Como respuesta a la problemática ocupacional de los jóvenes, desde las políticas públicas se han implementado diferentes programas, no solo para hacer frente al desempleo, sino además, para que los jóvenes ocupados en la informalidad accedan a trabajos protegidos y estables. En general, los diferentes programas se ven orientados según la comprensión del problema que se pretende resolver. En este sentido, Jacinto (2010b) señala que puede reconocerse, en el presente, una mirada más sistémica al problema de la inserción ocupacional juvenil, que ahora requiere de acciones diversas⁴⁰. Este es, por ejemplo, el caso del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” (MTEySS), dirigido a jóvenes desempleados, que incluye un abanico amplio de acciones (orientación socio-laboral, la terminalidad y certificación de estudios secundarios y primarios, la formación laboral y las prácticas profesionalizantes en espacios de trabajo) con el fin de promover la socialización laboral de los jóvenes (Barbetti, Poseer y Rindel, 2011).

Sumado a estos programas de gran alcance y dirigidos específicamente a jóvenes, pueden reconocerse una serie de dispositivos que también intervienen en las transiciones juveniles, aunque se implementan desde distintas agencias y con distintos

⁴⁰ Esto era diferente en la década de los 90, en donde primaba un diagnóstico centrado en el déficit de calificación de los jóvenes. En aquel marco se implementó el llamado “Proyecto Joven”, que se trató de un programa de capacitación y entrenamiento laboral novedoso, pero que tuvo efectos limitados en la reducción del desempleo juvenil. Ello se debió, en parte, a que las desventajas de los jóvenes quedaron reducidas a un problema de bajos niveles de calificación, y no se abordaron el resto de los elementos que inciden en el acceso al empleo de los sectores juveniles más vulnerables (Jacinto, 2010a).

finés. Al respecto, Jacinto (2010b) distingue entre a) aquellos dispositivos orientados a la retención de los estudiantes en las escuelas y la terminación del secundario; b) dispositivos orientados a la generación del trabajo por cuenta propia o a partir de un microemprendimiento; c) los dispositivos de acercamiento al trabajo a través de la capacitación, de un primer empleo o de prácticas profesionalizantes. Como veremos, a este último grupo pertenecen las instituciones seleccionadas para la investigación.

¿Pero cuáles son los dispositivos que específicamente brindan capacitación laboral? Puede reconocerse que en la Argentina el campo de la FP y la capacitación⁴¹ es amplio, y no se encuentra dirigido exclusivamente a los jóvenes, aunque sin embargo, los cuentan de manera significativa entre su público. Se incluyen allí, en primer lugar, los cursos y programas de formación laboral o en oficios que se brindan desde una gestión privada (en centros o institutos que brindan cursos pagos). En segundo lugar, la capacitación que ofrecen las Organizaciones de la Sociedad Civil, que en el marco de sus acciones sociales brindan formación laboral a jóvenes. Por último, la que se ofrece desde la órbita estatal, ya sea a través de centros públicos o bajo convenios con otras organizaciones. De este modo, el campo de la FP en la Argentina es sumamente vasto y comprende desde numerosos cursos cortos hasta algunos que pueden alcanzar los dos años de duración, sin certificación reconocida o que extienden una titulación acreditada por los ministerios provinciales, los municipios u otros organismos como sindicatos o empresas⁴².

En la actualidad, la FP estatal (aquella que ofrece titulación oficial) se estructura bajo las Direcciones de Formación Profesional dependientes de los Ministerios de Educación provinciales (mayormente dentro del ámbito de la Educación no Formal)⁴³.

⁴¹ Distinguimos entre “FP” y “capacitación” para diferenciar a la formación que brinda el sistema educativo oficial (FP) y toda la otra capacitación laboral que se brinda en distintos espacios alternativos.

⁴² Esta diversidad es consecuencia, por un lado, de la mayor demanda de trabajadores calificados y, por el otro, de la descentralización que ocurrió en el conjunto del sistema educativo durante la década de los 90, que también generó una transformación en la oferta de capacitación laboral. En décadas anteriores, la FP se ofertaba a través de los Centros de Formación Profesional bajo el paraguas del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Dicha entidad organizó a nivel nacional la formación para el trabajo en la Argentina desde los años 60 hasta mediados de los 90, acompañando el desarrollo de los sistemas productivos nacionales (Gallart, 2003). Frente a la reforma del sistema educativo y la sanción de la Ley Federal de Educación, el CONET se disuelve y la FP se descentraliza. Asimismo, las demandas a la FP se expanden, tanto a raíz de la transformación y modernización de los procesos productivos, como ante el aumento del desempleo que lleva a muchas personas a querer ampliar sus niveles de formación.

⁴³ La sanción de la Ley de Educación Técnico-profesional (26.058) en el 2005 ha permitido la regulación y ordenamiento de la FP. Allí se la ha definido como “la preparación, actualización y desarrollo de las capacidades de las personas para el trabajo cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo”. Dicha ley establece que el

Esas Direcciones son quienes planean las ofertas, contenidos y diseños curriculares de la formación. Según datos del año 2009, la Ciudad de Buenos Aires contaba con 171 unidades educativas de FP y la Provincia de Buenos Aires con 139 (DINIECE, 2009). De todos modos, la oferta de FP se ofrece en una variedad de establecimientos educativos. Claudia Jacinto (2010b) señala que es posible reconocer la convivencia de 3 modelos distintos dentro del campo de la FP estatal:

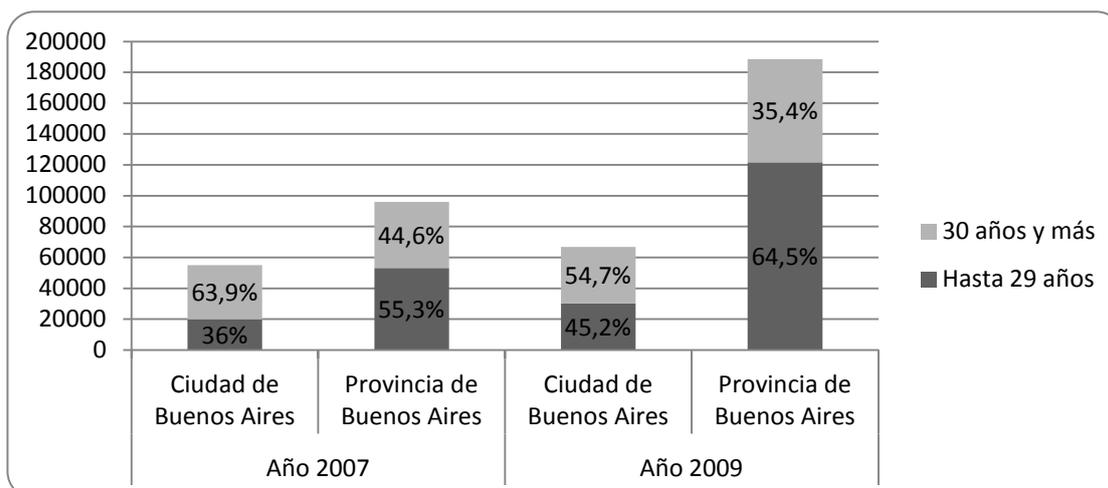
- a) Modelo con participación de actores sociales del trabajo (sindicatos, empresas).
- b) Modelo con anclaje territorial/ religioso / ONG
- c) Modelo escolar puro

El modelo a) remite a centros conveniados con actores del mundo laboral. Esta articulación facilita aquello que tradicionalmente ha sido una debilidad de la formación profesional: la posibilidad de responder a las demandas cambiantes del sistema productivo de un modo flexible. El modelo b) refiere a centros conveniados con organizaciones de la sociedad civil que apuntan principalmente a brindar formación laboral a sectores con dificultades en su inserción. La diversidad interna en los contenidos y organización de estos centros es muy amplia. Por último, el modelo c) remite a la oferta de servicios educativos brindados por la jurisdicción correspondiente, o también como acciones propias de los Municipios. De este modo, solo con observar la estructura de la FP, puede reconocerse heterogeneidad en cuanto a diseños curriculares y calidad de la formación.

¿Cuánto se acercan los jóvenes a estas experiencias? En el marco de un crecimiento general de la matrícula de la FP, hemos podido reconocer, en los últimos años, un crecimiento significativo de alumnos varones y mujeres de hasta 29 años. A modo de ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, la cantidad de alumnos inscriptos en cursos de formación profesional era de 96.032 en el año 2007. De ese total el 55,32% eran jóvenes. En el año 2009, la matrícula general había ascendido a 188.575 alumnos, de los cuales el 64,5% tenían hasta 29 años. Algo similar ocurrió en la Ciudad de Buenos Aires, como puede observarse en el siguiente gráfico:

Consejo Federal de Cultura y Educación es quién aprueba los criterios básicos y parámetros mínimos de la oferta de FP con acreditación oficial, que se implementa bajo la gestión de las distintas jurisdicciones. Además, crea el Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional que permite financiar equipamiento, capacitación y el acondicionamiento de los centros.

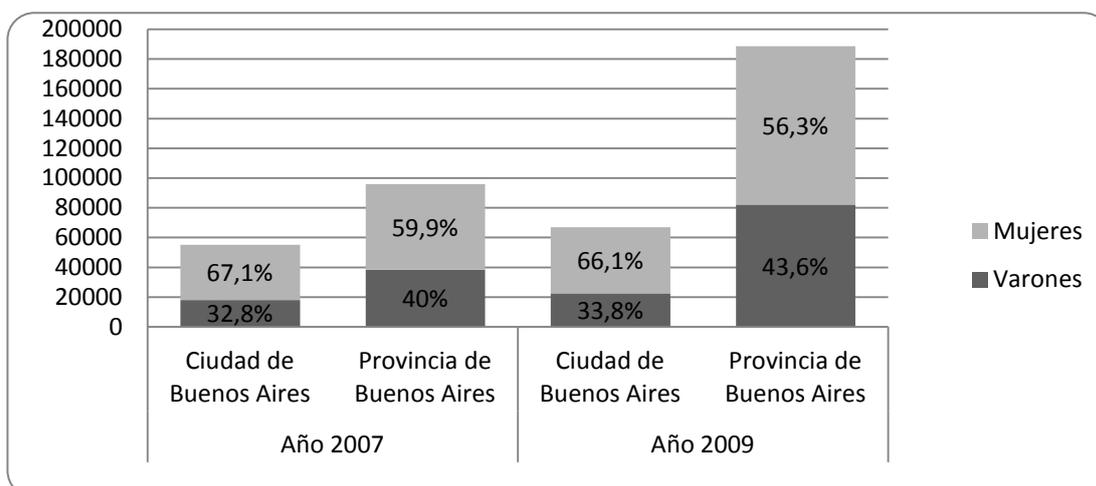
Gráfico 1. Alumnos de FP de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, por edad. Años 2007 y 2009



Fuente: Elaboración propia en base a datos de los relevamientos anuales 2007 y 2009 (DINIECE, MECyT)

Asimismo, se destaca la mayor presencia de matrícula femenina⁴⁴. Puede observarse, en el gráfico siguiente, que el porcentaje de alumnas mujeres en la FP llegaba en el 2007 al 67,16% en la Ciudad de Buenos Aires y al 59,93% en la provincia de Buenos Aires, proporción que había disminuido levemente hacia el 2009, pero que sin embargo continuaba mostrando una mayoría femenina.

Gráfico 2. Alumnos de FP de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, por sexo. Años 2007 y 2009



Fuente: Elaboración propia en base a datos de los relevamientos anuales 2007 y 2009 (DINIECE, MECyT)

⁴⁴ En las entrevistas institucionales pudimos reconocer una idea instalada en torno a la presencia significativa de mujeres jóvenes en las aulas de FP. Sin embargo, no nos fue posible verificar tal idea, en tanto la información que se ofrece sobre matrícula permite cruzarla solo por edad o por sexo, pero no por ambas variables al mismo tiempo.

Estos datos, sin embargo, no reflejan la cantidad de alumnos que asisten a otras experiencias de capacitación laboral por fuera de la estructura de la FP estatal. En este sentido, como hemos mencionado, existen experiencias dirigidas a jóvenes que ofrecen las ONGs y que, como parte de sus acciones de intervención, brindan capacitación y orientación sociolaboral. Estas acciones se consideran parte de la gestión pública no estatal y han ocupado un papel relevante entre las intervenciones dirigidas a las poblaciones más vulnerables, cubriendo los vacíos de las políticas públicas. Como podrá verse, una de las instituciones analizadas resulta un ejemplo de un programa de capacitación que no ofrece titulación oficial y se gestiona desde una ONG con financiamiento propio.

Es posible reconocer, de todos modos, que los cursos de capacitación, en sus múltiples ofertas y modalidades, se encuentran dentro de los dispositivos que pueden incidir en los procesos de inserción de los jóvenes, ya sea ampliando sus calificaciones y conocimientos, como acercándolos a una experiencia de trabajo. Nos preguntamos esto mismo a continuación.

¿Cómo intervienen los dispositivos en la inserción laboral de las mujeres jóvenes?

El proyecto PICT que ya menos mencionado, ha permitido mostrar que ciertos dispositivos (formación profesional y pasantías) no solo contribuían a la activación y la empleabilidad de los jóvenes, sino que lograban sumarse al título secundario, permitiéndoles a los jóvenes acceder a puestos de trabajo de mayor calidad. Esto resultaba significativo entre aquellos que provenían de hogares con menores recursos (grupo que, como hemos visto, es al que más le cuesta “hacer valer” su titulación) (Jacinto y Millenaar, 2010). Sin embargo, en esa misma investigación, al comparar los empleos a los que accedían varones y mujeres, pudimos constatar que la calidad de estos (por ejemplo en términos de los salarios) presentaba diferencias: las mujeres jóvenes se encontraban en desventaja respecto de sus pares varones. En este sentido, pudimos reconocer que los sentidos que adquiría la capacitación entre los jóvenes y las oportunidades que permitían en el marco de las trayectorias se asociaba a las edades y niveles educativos, al dispositivo y la condición de género de los jóvenes (Jacinto y Millenaar, en prensa).

Ahora bien, desde el punto de vista del efecto de los dispositivos en la igualación de oportunidades laborales entre varones y mujeres, algunos estudios han mostrado que

la capacitación laboral, por sí sola, no alcanza para acercar a las mujeres a los puestos de trabajo asociados a segmentos de calidad. Incluso, en ocasiones, la formación profesional refuerza la inserción de las mujeres en tareas de menor remuneración y mayor precarización (Goren y Barrancos, 2002). La tendencia general de las mujeres a alcanzar mayores niveles de formación y capacitación a lo largo de los últimos años ha sido considerado un aspecto positivo y, al mismo tiempo, de escasa correspondencia con la ocupación efectiva de las mujeres en el mercado de trabajo (Silveira, 2000). Esto se debe a que la oferta de cursos de capacitación laboral muchas veces diferencia la formación entre aquella dirigida “a mujeres” (asociadas a oficios típicamente femeninos o a laborales del hogar) o “a varones”. Los cursos “para mujeres” están generalmente orientados al cuidado de otros (como la enfermería, el cuidado infantil o de ancianos) y al rol doméstico (costura, cocina, tejido, etc.). Además, la formación no incluye conocimientos en torno a los derechos que les corresponden a las mujeres como trabajadoras.

Frente a este problema, a partir de los años 80, surgieron corrientes que promovieron la formación en actividades no tradicionales entre las mujeres, a la vez que incorporaron un enfoque de género en los diseños de la capacitación. Dicho enfoque se orientó a la revisión crítica de las naturalizaciones establecidas respecto de la formación hacia las mujeres y a la promoción de la igualdad en la participación de varones y mujeres en el mercado de trabajo (Silveira, 2000). Sin embargo, esto se dio en un limitado conjunto de programas innovadores, no siendo lo que prima en la formación profesional.

En términos teóricos y propositivos se ha planteado que, para incluir una perspectiva de género, la formación profesional debería incluir el desarrollo de las competencias básicas y actitudinales que permitan mejorar la empleabilidad de las mujeres –quienes históricamente han mantenido un rol alejado del trabajo- y promover movilidades horizontales y verticales en el mercado de empleo (Silveira, 2001). En este sentido, se ha propuesto que la formación promueva la construcción de un *proyecto ocupacional* (Formujer, 2004) que articule la información disponible sobre el mercado de trabajo, orientación socio-laboral, conocimientos específicos referidos a una profesión y las motivaciones personales en torno al itinerario laboral imaginado. Dicha propuesta aspira a que las mujeres revisen los mandatos impuestos por la cultura, que prescriben tareas, remuneraciones y “techos” a las carreras profesionales. De este modo, el proyecto ocupacional se configura incorporando la concientización de los derechos de

la mujer y los derechos laborales en general, que propicien la revisión crítica de los encasillamientos sociales que exigen roles diferentes según el género.

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

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

Ahora bien, la forma en que las políticas públicas han incorporado efectivamente las perspectivas de género ha sido de lo más variada. Una reciente clasificación permite reconocer las diferentes estrategias (Rodríguez Gustá, 2000). En primer lugar, existen *políticas de transversalización* de género. Ello implica la presencia de la perspectiva de género en todas las acciones de una institución, de una manera integral y permanente involucrando diversos actores, acciones y políticas (como es el caso, por ejemplo, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social en el presente⁴⁵). En segundo lugar, existen *políticas de acción afirmativa o positiva* que promueven la inclusión y participación de las mujeres en ámbitos en los cuales han sido excluidas o han estado subrepresentadas históricamente. Este tipo de políticas considera que las mujeres conforman un grupo en desventaja y, por lo tanto, es el Estado quien debe garantizar sus derechos (Voria, 2008). Esto implica, por ejemplo, estimular la formación profesional en carreras tecnológicas o asociadas al mundo productivo, como es el caso de la formación que muchas veces se ofrece desde el ámbito sindical. Esta promoción en ocasiones es posible a través de una “cuota”, es decir la presencia de una determinada cantidad de mujeres. Como plantea Voria (2008), las críticas que se realizan a este tipo de acciones plantean que la cuestión de género queda así reducida a la mera presencia numérica de mujeres.

⁴⁵ En el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), se ha creado a fines de los años 90, una Comisión Tripartita de Igualdad de Trato y Oportunidades de Varones y Mujeres en el Mundo Laboral (CTIO) que orienta y evalúa de forma sistemática las acciones de ese Ministerio a través de una perspectiva de género

De acuerdo a la clasificación de Rodríguez Gustá (2000) existen además *acciones para las mujeres* que implican la incorporación de mecanismos de compensación de la doble carga de trabajo que ellas presentan al compatibilizar tareas en el ámbito público y privado. Estas acciones abarcan generalmente el apoyo a través de guarderías para niños o espacios de cuidado maternal, como así también flexibilidad horaria en tiempos de crianza. Estas acciones son “para mujeres” (generalmente madres), pero no son acciones generalizadas a ambos sexos, ni se plantean incorporar una perspectiva crítica respecto de la división de roles en el trabajo doméstico y de crianza. Por último, existen acciones *con perspectiva de género*, cuando incluyen en su intervención un trabajo específico en relación a la revisión crítica de la división sexual del trabajo y la promoción de derechos entre las mujeres.

Respecto al campo de la capacitación para el trabajo en el área metropolitana de Buenos Aires, la incorporación explícita de un enfoque de género se ve plasmada solo en una pequeña porción de la oferta formativa, al modo de una “política afirmativa” (garantizando una cuota femenina). De todos modos, los programas de capacitación, aun cuando no se lo proponen explícitamente, siempre cuentan con un abordaje de género en el modo en que se comprende la relación de las mujeres y varones con el trabajo, que tiene consecuencias en la gestión de sus programas de capacitación. Volveremos sobre este punto en el capítulo 3.

Capítulo 2: Analizar las incidencias de la capacitación en el marco de las trayectorias laborales

Hemos señalado los distintos aspectos considerados en la comprensión de la inserción ocupacional de los jóvenes, particularmente, la de mujeres de bajos recursos. Ellos pueden reconocerse tanto en las condiciones que hacen a su posición en la estructura social (los ingresos del hogar de origen, el nivel educativo de sus padres, las credenciales educativas con las que se cuentan, el lugar de residencia) como así también en factores de tipo subjetivo (por ejemplo, en las motivaciones y vínculos con el trabajo). El análisis de los procesos de inserción laboral, al ser recorridos complejos, requiere de una perspectiva que considere y conjugue las cuestiones estructurales y de agencia individual (Walther y Phol, 2005). Asimismo, es necesaria una mirada en torno a las instituciones que acompañan esos procesos. El análisis de trayectorias de inserción laboral se presenta como un marco teórico y analítico pertinente para la comprensión de esta multiplicidad de elementos.

El presente capítulo presenta, por un lado, los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan el estudio de trayectorias de inserción al trabajo y, particularmente, el enfoque desde las relaciones con la actividad. Por otro lado, se reflexiona sobre el lugar de las instituciones en la configuración de trayectorias laborales para problematizar de qué modo pueden captarse sus incidencias en esas trayectorias.

La construcción y análisis de trayectorias laborales

Para captar la diversidad y heterogeneidad que caracteriza los procesos de inserción juveniles, las propuestas analíticas han comenzado a privilegiar el estudio de *trayectorias laborales*, siguiendo una tradición de larga data en las ciencias sociales orientada a la comprensión de los recorridos biográficos de los sujetos y focalizada en una perspectiva interpretativa (Bertaux y Kohli, 1984). Ya en la reconocida y provocadora obra de Mills (1959) se propone el estudio de las biografías y de sus interacciones con las estructuras sociales.

Puede reconocerse que los estudios de trayectorias juveniles han ganado preponderancia desde hace unas décadas como estrategia metodológica y

epistemológica para abordar las complejas transiciones juveniles de los jóvenes, caracterizadas por su prolongación, desincronización y diversificación. Miranda (2010) sostiene que frente a esta creciente complejidad, se han tendido a desarrollar estrategias metodológicas para estudiar o reconstruir las trayectorias y procesos de inserción laboral de los jóvenes, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa (o combinando ambas).

Por un lado, pueden mencionarse los estudios longitudinales en sus diferentes modalidades que estudian a los sujetos (una cohorte) desde un punto de partida (por ejemplo, la salida de algún nivel de escolaridad) y a lo largo de un período de tiempo. Salvo algunas excepciones, estos estudios emplean técnicas propias de la metodología cuantitativa y están orientadas al seguimiento de un número importante de casos. Estos estudios pueden reconstruir “hacia atrás” las trayectorias de un determinado grupo (*tracer studies*) o realizar un seguimiento sincrónico de sus secuencias ocupacionales y educativas (*follow-up studies*). Esta última técnica es utilizada, por ejemplo, en el seguimiento de cohortes de egresados de alguna institución educativa. En la Argentina ha habido gran cantidad de estudios de seguimiento de egresados de distintos niveles (Filmus y otros, 2001, 2004; Panaia, 2009; Gallart, 2002b).

Asimismo, también basadas en técnicas cuantitativas se encuentran los estudios de panel realizados en base a fuentes secundarias de estadísticas públicas. En la Argentina, la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) permite identificar personas y hogares a lo largo de distintas ondas posibilitando el estudio de trayectorias de grupos por períodos cortos (Jacinto y Chitarroni, 2010; Pérez, 2008; Maurizio y otros, 2007). Como es de suponer, los estudios cuantitativos, si bien presentan fortalezas en muchos sentidos, no permiten captar la multiplicidad de factores los que hemos hecho mención.

Así, los estudios de trayectorias que emplean técnicas cualitativas se encuentran orientados a registrar con mayor profundidad las dimensiones implicadas en los recorridos de inserción porque basan la información en el relato mismo de los sujetos a través de entrevistas biográficas. Desde esta perspectiva, se enfoca la reconstrucción y análisis de trayectorias de inserción laboral desde lo que se ha conocido como *enfoque biográfico* (Bertaux, 1981; Sautú, 1999) que experimentó una fuerte presencia en las investigaciones sociales a partir de la década del '70, bajo las iniciativas post-estructuralistas (Bertaux y Kohli, 1984). Dicho enfoque teórico-metodológico pretende conocer lo social a través de la perspectiva de la propia biografía de un sujeto

centrándose en tramos y aspectos de la vida que resultan interesantes para la investigación.

Bajo esta línea, la estrategia de construcción y análisis de las trayectorias que hemos empleado en el presente estudio implica la reconstrucción temporal y contextual de la secuencia de eventos que las jóvenes narran, reconociendo las condiciones estructurales e individuales en esa narrativa, así como también aspectos de la subjetividad, desde una perspectiva interpretativista (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

Diversas propuestas analíticas sobre la inserción de las generaciones jóvenes a la vida activa combinan una perspectiva biográfica y estructural (Walter y Phol, 2007; Casal y otros, 2006; Nicole-Drancourt, 1994). Estas perspectivas asumen que los jóvenes realizan sus recorridos biográficos articulando de un modo complejo los múltiples elementos y recursos en juego, en un contexto histórico y cultural que delinea modos socialmente “esperables” de trayectorias vitales. ¿Pero cómo construir y analizar trayectorias laborales? ¿Qué implicancias teóricas y metodológicas trae?

En términos generales, la perspectiva centrada en las trayectorias pretende captar el interjuego entre un contexto histórico-social y una biografía particular; es decir, la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares (Graffigna, 2005). Se trata de pensar e interpretar las biografías en los tiempos y circunstancias familiares y en los marcos histórico-sociales más amplios (Freidin, 1998). De este modo, comprender las experiencias de los sujetos desde sus trayectorias constituye un enfoque que aspira a examinar las variables biográficas (los elementos que hacen a una historia en particular) desde el marco de las relaciones sociales e históricas de las que forman parte. Pero además, implica analizar las imbricaciones entre los diversos factores que, en un juego de interdependencias, dan forma a los recorridos de los sujetos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los condicionamientos con los que cuentan los actores -que los ubican ante una serie de recursos y restricciones-, las dinámicas institucionales por las que atraviesan y la subjetividad que comparten -sus modos de pensar, sentir y actuar-. Estos elementos se comprenden como aspectos que, en su combinación, dan forma a las experiencias de los sujetos a lo largo del tiempo (Bidart, 2006; Longo, 2008).

Este modo de comprender las trayectorias soporta sobre la idea de que los sujetos resultan actores que configuran su trayecto biográfico a partir de esa multiplicidad de dimensiones y que, en sus elecciones y decisiones, le dan una

orientación y un sentido. Al estudiar trayectorias se está entendiendo al actor como un sujeto condicionado por la matriz de relaciones sociales y estructurales en la que vive, pero también como alguien capaz de dar sentido a sus recorridos y transiciones, y de apropiarse de los recursos (materiales y simbólicos) de los cuales dispone. De este modo, los estudios sobre trayectorias intentan registrar dos dimensiones que la teoría sociológica ha tratado históricamente de articular: el análisis de la estructura social y el análisis de la experiencia individual⁴⁶.

Concebir las trayectorias en el marco de una estructura social más amplia permite comprenderlas no como puro acontecimiento y devenir azaroso⁴⁷ (Bourdieu, 1989). La sucesión continua de posiciones que ocupan los sujetos en una trayectoria, es consecuencia de aquellos elementos estructurales que constituyen las limitaciones y recursos con las que cuenta cada sujeto. Los aspectos estructurales, como plantea Bourdieu, son factibles de ser traducidos teóricamente como los “condicionantes objetivos” de la práctica social: las posibilidades e imposibilidades, facilidades e impedimentos que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivas vinculadas a un grupo o clase (Bourdieu, 1980). Para el caso argentino, hemos hecho mención de aquellos elementos que inciden en limitar o favorecer las trayectorias juveniles. El nivel educativo de los jóvenes, el capital educativo de sus hogares de origen y el lugar de residencia, son algunos de los elementos estructurales identificados en nuestros casos, que hemos considerado como sus condicionantes objetivos.

No obstante, como plantea Elder (1994), un mismo grupo social, con las mismas características estructurales, puede contener distintas trayectorias en su interior. Los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los individuos transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria. A partir de dichos elementos estructurales, los sujetos orientan sus acciones

⁴⁶ Como plantea Franco Crespi (1997), la teoría sociológica ha tratado históricamente de afrontar el problema de la relación entre sujeto y estructura. Se han cuestionado por un lado, los modelos deterministas que analizan la acción social únicamente en los términos de sus condicionamientos objetivos y por el otro, los modelos individualistas, que tienen sus raíces en la tradición utilitaria, que están fundadas en el presupuesto de que el individuo es una unidad capaz de elecciones autónomas y que su accionar está dirigido por la lógica de optimizar sus propias elecciones. Algunos sociólogos contemporáneos –como por ejemplo Bourdieu y Giddens- han intentado analizar la acción social a partir de un esquema teórico que perciba la relación entre sujeto y estructura, no como una oposición de términos separados entre sí, sino como dos dimensiones en una compleja y circular relación. Ambos consideran tanto a la acción como a la estructura como variables interdependientes de un único proceso y como dimensiones inextricables de la interacción práctica.

⁴⁷ Aunque tampoco puede concebirse sin estas dimensiones.

de acuerdo a factores subjetivos: los *habitus*, representaciones sociales e identificaciones de los sujetos (los modos compartidos de pensar, sentir, actuar y autoperibirse)⁴⁸ inciden en sus elecciones, motivaciones y necesidades; pero no a través de un determinismo mecánico, sino a partir de la singular apropiación de los sujetos. Así, si bien la acción individual parece ajustarse a sus condicionantes estructurales, siempre existen márgenes de variación en el modo en que éstos son apropiados por los actores (y por eso, como hemos planteado, en un grupo social con mismas características estructurales podemos encontrar diversos y hasta contrastantes recorridos laborales).

De este modo, las elecciones de los sujetos y, en definitiva, su capacidad de agencia, juegan un papel relevante en la configuración de sus trayectorias vitales. Aspecto que parece resultar más evidente en condiciones contemporáneas en donde los sujetos se ven impelidos a buscar referencias a partir de sí mismos ante la ausencia o fragilidad de “recorridos institucionalizados”. Esto es lo que se ha dado en llamar *procesos de individualización* en la construcción de la experiencia vital en tiempos contemporáneos⁴⁹. En el caso de los jóvenes, ya tempranamente se ha señalado que ellos perciben sus procesos de inserción como una consecuencia de la toma de elecciones personales (Roberts y otros, 1994). En efecto, se ha postulado que el modo de comprender las trayectorias de inserción de los jóvenes, debe necesariamente abordar tanto los elementos estructurales que facilitan u obstaculizan sus construcciones, como los elementos subjetivos que se traducen en los modos de gestión de los propios recorridos biográficos (Biggart y otros, 2002).

¿Pero de qué manera los factores subjetivos intervienen sobre variables estructurales de las biografías juveniles? ¿Cómo dar cuenta de esa relación? Nicole-Drancourt (1994) plantea una figura muy interesante en este sentido. Ella propone pensar al sujeto como un *árbitro*: el individuo se encuentra inmerso en un entramado

⁴⁸ Entendemos a los factores subjetivos como los modos de pensar, sentir, actuar y de autoperibirse que son compartidos por un grupo (no necesariamente “personales”) y que orientan las prácticas y discursos de los sujetos, sin determinarlos. De todos modos, “la libertad condicionada y condicional que aseguran está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 2007 [1980], p. 90).

⁴⁹ La individualización hace referencia al proceso por el cual el propio individuo se convierte en la unidad de reproducción de lo social. Como plantea Giddens (1995) la organización de la propia vida resulta en la modernidad de una construcción individual, apartada de los antiguos patrones de creencias, rutinas y sistemas de confianza. El individuo se ve impulsado a tomar decisiones sobre su propia experiencia. Este proceso, que también implica el de reflexividad, se da en un contexto de riesgos crecientes, consecuencias de la inestabilidad laboral, familiar y vincular. Desinscriptos de todo marco de certezas, los sujetos de sociedades postradicionales, se ven compulsivamente “emancipados” e impulsados a hacerse responsables de sus decisiones; a partir de las cuales van construyendo su propia biografía (Beck, 1998).

social que condiciona sus posibilidades y opciones; pero, al mismo tiempo, se afirma como un árbitro de eso que se le ofrece. El individuo es capaz de tomar lo que le conviene, decidir, evaluar, hacer uso o desechar los recursos y opciones que se presentan en su camino. Esta figura está lejos de suponer que la trayectoria es el resultado de voluntades o intenciones puramente individuales. Pero sí alude a la posibilidad del sujeto de “gestionar” los recursos de los cuales dispone. El arbitraje es entonces la operación de gestión que cada sujeto realiza en una posición determinada y desde la singularidad de su vivencia individual⁵⁰.

De todos modos, la “gestión de uno mismo” no resulta una experiencia en igualdad de condiciones para todos los jóvenes. Los condicionamientos objetivos pueden reflejar escasos márgenes de elección. La pérdida de soportes sociales, seguridades y protecciones institucionales puede derivar en lo que Castel ha llamado *individualización por defecto* (Castel y Haroche, 2003; Castel, 2010) y es la que puede reconocerse en la experiencia de miles de jóvenes en la Argentina que construyen sus trayectorias en un marco de impedimentos y restricciones. En estos casos, el componente de contingencia que se encuentra presente en todo proceso de inserción laboral juvenil, aparece reforzado ante la situación de vulnerabilidad y desafiliación institucional. El carácter de “obligatoriedad” que asume la individualización pone en tensión la capacidad reflexiva y la autonomía de los sujetos (Robles, 1999). Pero, paradójicamente, aun en los contextos menos favorecidos, sin instancias de regulación institucional que garanticen la inclusión social, la presión por encontrar canales de integración obliga a los jóvenes a tomar decisiones que moldean el curso de su biografía. Incluso contando con escasos márgenes de elección, las instancias de decisión y la propia gestión de los jóvenes resultan elementos decisivos en el modo en que se configuran sus trayectorias de inserción laboral (Millenaar, Mereñuk, Dursi y González, 2009).

Ahora bien, una de las cualidades analíticas de la reconstrucción y análisis de trayectorias consiste en la posibilidad de registrar las experiencias de los sujetos en el marco de un *proceso* temporal. Por un lado, ello aparece bajo la dimensión del tiempo histórico y contextual y por otro, bajo la dimensión del tiempo vital (Saraceno, 1989). Glen Elder (1994) suma otra dimensión a considerar: la estructura de roles sociales. En el recorrido a través de la trayectoria, el individuo es hijo o hija, luego estudiante, luego

⁵⁰ Ese arbitraje se percibe como una gestión individual, pero siempre es posible reconocer regularidades comunes de acuerdo al grupo y clase social de pertenencia.

trabajador, padre o madre, etc. El modo en que esta estructuración social de roles incide en los tiempos de cada biografía es lo que Elder plantea como *sincronía* o *asincronía*. Algunos eventos vitales son sincrónicos a los roles sociales y otros no. Así, una pareja de adolescentes que ya son padres, están cumpliendo un rol social –el de padre y madre– a una edad temprana. Ésto tiene efectos en la configuración propia de sus trayectorias. Jelin y Balan (1979) plantean en este sentido la necesidad metodológica y teórica de concebir el tiempo histórico y el tiempo individual de manera articulada, advirtiendo sin embargo, que la inferencia puntual, directa y no mediada entre el agregado de biografías individuales y el nivel macrosocial es imposible. Los autores plantean la necesidad de comprender las biografías en el marco del ciclo vital y el contexto familiar (como marcos indispensables para el análisis de trayectorias y de algún modo “mediadores” entre el tiempo individual y el histórico). En la presente investigación las mediaciones institucionales (familiares, educativas y laborales) nos permitieron reconocer tanto el marco histórico social en el cual se enmarcan las trayectorias de las chicas, como así también sus posiciones en la estructura social y sus condicionamientos objetivos asociados a estas. Asimismo, la experiencia institucional de la capacitación (los aprendizajes, intercambios y vivencias que allí se suceden) ha sido analizada en profundidad para comprender el modo en que se produce el encuentro entre las trayectorias y las instituciones.

Dentro del mosaico de factores que intervienen en una trayectoria, existen además acontecimientos, eventos, decisiones que permiten cambiar el rumbo de un recorrido y que inciden fuertemente en su dinámica. Coninck y Godard (1990) emplean la idea de bifurcación para remitirse a los períodos de ruptura en los recorridos vitales y en un sentido similar se utiliza el término *turning –point* (Pixley y Wethington, 1998). Si se comprende que el devenir biográfico es una construcción que implica, en última instancia, la idea de heterogeneidad y contingencia, es posible entonces registrar momentos decisivos en las trayectorias en donde todo es puesto en juego. Los *turning-points* son las consecuencias de determinados hitos que experimenta un sujeto, que pueden permitir, en su vida posterior, un encadenamiento de eventos que en otras circunstancias hubieran sido improbables. Esta forma de concebir los quiebres en la configuración de trayectorias nos resultó fructífera para analizar algunas de las experiencias de las jóvenes entrevistadas.

Las relaciones con la actividad en las trayectorias

El estudio de trayectorias es una propuesta analítica que brinda la posibilidad de observar una sucesión de acontecimientos de un tramo de la vida, para registrar en ellos los efectos que produce el hecho de ocupar una posición en la estructura social, como así también aspectos de la subjetividad. Desde esta perspectiva, las limitaciones y recursos que condicionan la configuración de un devenir laboral no solo corresponden a los condicionamientos objetivos de una trayectoria. Las representaciones sociales que se tengan en torno al trabajo⁵¹, la imagen de uno mismo como mujer o varón y las creencias en torno al lugar que uno debe ocupar como trabajador o trabajadora, resultan elementos fuertemente condicionantes. En este sentido, la propuesta de Chantal Nicole-Drancourt⁵² (1994, 1992) ha sido la de reconocer en las trayectorias juveniles las relaciones que varones y mujeres establecen con la actividad y, en ese registro, identificar una lógica de organización de la trayectoria que marca sus procesos de construcción. De este modo, jóvenes que comparten las mismas condiciones en torno a sus niveles educativos, origen social o lugar de residencia construyen de un modo distinto sus trayectorias, en función del modo en que se relacionan con el trabajo.

Desde esta perspectiva, la relación con la actividad se lee como un dato fundamental de orientación de las conductas en función de los aprendizajes y apropiaciones que realizan varones y mujeres a lo largo de su historia de vida. Esos aprendizajes y apropiaciones comienzan desde la infancia, en función de la socialización a través de la familia, pero continúan en la etapa escolar y en las distintas experiencias de empleo (o desempleo). Según Nicole-Drancourt (1992), la relación con la actividad facilita, promueve u obstaculiza decisiones y comportamientos en torno de lo laboral. Del mismo modo que el concepto de *habitus* propuesto por (1980) la relación con la actividad resulta una consecuencia de situaciones y experiencias pasadas y, al mismo tiempo, se constituye en aquello capaz de producir las experiencias presentes y

⁵¹ Las representaciones sociales constituyen un tipo especial de conocimiento compartido “que juega un papel crucial en la manera en que la gente piensa y organiza su vida” (Wagner y Elejabarrieta, 1996, p. 816). Las representaciones sociales funcionan como guías para la acción, permiten la comunicación entre individuos y sirven para justificar las decisiones, posiciones y conductas adoptadas ante un hecho. Se ha planteado la importancia de considerar las representaciones sociales sobre el trabajo cuando se analizan las experiencias de trabajadores y desocupados (a modo de ejemplo, ver Malfé, 1995). Dentro de los que llamamos “relación con la actividad” incluimos tanto las experiencias y proyectos personales ligados al trabajo como las representaciones sociales (en tanto un conocimiento y un sentir elaborado y compartido) en torno a lo laboral a los que hacemos mención como “sentidos del trabajo”.

⁵² Las contribuciones de Nicole-Drancourt en torno a la relación con la actividad han sido trabajadas por María Eugenia Longo en distintos estudios (Longo, 2008; Longo, 2009).

futuras de los sujetos. En este sentido, la relación con la actividad es una disposición adquirida (pero no por ello inmodificable) que no refleja ni únicamente una intención individual interna del individuo ni tampoco una determinación social externa.

A su vez, la relación con la actividad conlleva en su interior la idea de que las “identificaciones”⁵³ de género de los sujetos resultan fundamentales en la manera en la que se configura la relación con el trabajo. Así, un particular vínculo con el trabajo refleja un modo (entre muchos otros posibles) de posicionarse discursivamente respecto del lugar que el mandato social asigna a las mujeres y varones, particularmente en lo que respecta a la actividad laboral. En este sentido, la relación con la actividad se ve fuertemente atravesada por las inscripciones sociales que se imprimen a los cuerpos de varones y mujeres.

Así, la relación con la actividad constituye una orientación de la conducta en tanto expresa un modo de concebir y sentir respecto del trabajo, que, a su vez, tiene consecuencias en las estrategias que se despliegan en torno del empleo y el grado de compromiso que se moviliza en función de él (Longo, 2009). Esto permite comprender la posición del individuo hacia la opción laboral, reconociendo que la idea de opción remite más a un vínculo respecto del trabajo anclado en el imaginario y no tanto referido a las oportunidades de empleo reales –que sí se tienen en cuenta, en cambio, cuando se movilizan estrategias de acción en concreto- (Nicole-Drancourt, 1992).

De este modo, la relación con la actividad resulta una noción similar de lo que Hochschild (2008) entiende, tal como hemos planteado, como aquellas reglas implícitas de los sentimientos, miradas y juicios sobre el trabajo y su lugar en la propia vida, que suponen un modo particular de identificarse con las categorías de género. Así, es posible suponer que una modificación en la propia relación con la actividad podría derivar en nuevas configuraciones de la trayectoria laboral. En este sentido, las experiencias de capacitación pueden tener un efecto en dicha modificación.

¿Pero cómo debe entenderse y registrarse la relación con la actividad? Podemos reconocer que esta noción supone una idea muy general y amplia de las disposiciones de los sujetos respecto al trabajo⁵⁴, que podría incluir los sentidos y representaciones

⁵³ Siguiendo a Brubaker y Cooper (2001) preferimos utilizar el término “identificación” más que “identidad” que implica el proceso cognitivo por el cual los sujetos elaboran y predicen una *autocomprensión de sí mismos* y se identifican con una particular categoría social.

⁵⁴ Una de las críticas que se le ha hecho al concepto de relación con la actividad es precisamente su carácter demasiado inespecífico (Dubar, 1994). Sin embargo, esa amplitud nos permitió en esta investigación incluir distintos aspectos que hacen a los vínculos con el trabajo remunerado

imaginarias como también las experiencias y estrategias concretas desplegadas por las jóvenes. En este sentido, en esta investigación nos hemos “apropiado” de la noción de relación con la actividad para dar cuenta, no solo de aquellas representaciones y disposiciones al trabajo, sino también de las valoraciones que realizan las jóvenes de los empleos a los que accedieron en el pasado, como también de los proyectos que imaginan hacia el futuro. Asimismo, hemos indagado en los modos en que las jóvenes se autoperciben como mujeres y como trabajadoras, registrando si tienen una mirada de género igualitaria, tradicional o en transición (de acuerdo a la clasificación de Hochschild). Tal como profundizaremos en el capítulo 5, la clasificación de las jóvenes de acuerdo a sus relaciones con la actividad resultó de registrar, desde sus discursos, los sentidos más generales sobre el trabajo y el género, como las valoraciones respecto a las propias vivencias y proyectos. En otras palabras, la relación con la actividad fue reconocida tanto el modo en que las jóvenes sienten y piensan sobre el trabajo y sobre su condición de género, como así también en el modo de actuar en su experiencia pasada e imaginar su experiencia futura como trabajadoras.

En este sentido, la perspectiva de género que ha estado presente en esta investigación apuntó a registrar las “configuraciones históricas de la identidad que, pese a su apariencia como marcas de inscripción original impuestas por la cultura, forman parte de un proceso incompleto de producción de diferencias” (Elizalde, 2006, p.101). Asimismo, hemos incorporado una perspectiva en torno a las cuestiones de género al analizar las instituciones de formación por las que pasaron las chicas, tal como se verá en la segunda parte de la tesis.

El lugar de las experiencias institucionales en las trayectorias

Como hemos planteado, nuestro interés estuvo centrado en comprender las marcas que dejan las experiencias de capacitación en las trayectorias de las mujeres jóvenes. De este modo, se abre aquí un problema específico: el lugar de las instituciones (y su posible intervención) en la configuración de esas trayectorias.

En un artículo anterior, hemos trabajado este tema argumentando que la dimensión institucional es central para comprender los alcances de un dispositivo de

(representaciones sociales sobre el trabajo, valoración de las experiencias de empleo del pasado, proyectos hacia el futuro en torno de lo laboral, modos de autoperibirse como mujeres y trabajadoras)

formación laboral y su peso en las subjetividades de los jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2009). La participación en una experiencia de formación (y en este sentido, en una experiencia institucional) puede constituirse para los jóvenes, sobre todo los más vulnerables, en un andamiaje de sus procesos de inserción en el trabajo y la configuración de trayectorias laborales.

En rigor, eso ha ocurrido a lo largo de la historia: las instituciones, en especial aquellas que destinan sus esfuerzos al trabajo para otros (las escuelas, los hospitales, los servicios de asistencia social, por ejemplo), cumplen un rol de socialización; es decir, su objetivo es accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones de los individuos (Dubet, 1997). Las instituciones socializan a los sujetos, les imprimen un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social y se los inscribe como dueños de sí mismos, como individuos autónomos. Las instituciones han sido, a lo largo de la modernidad, no solo dispositivos de control y socialización, sino espacios de subjetivación (Dubet 1997). Desde una perspectiva centrada en las trayectorias biográficas, las instituciones conforman los *soportes organizadores* de los tiempos y dinámicas de los recorridos biográficos, al mismo tiempo en que se constituyen en *recursos* que permiten orientar las estrategias y decisiones en juego en esas trayectorias.

Sin embargo, desde hace ya algunas décadas, la literatura señala el “declive de las instituciones” en la vida de los individuos, a partir de las transformaciones sociales que derivan en procesos de individualización, desanclaje y desafiliación. Según Martuccelli (2007) estos debates postulan que los individuos montan sus estrategias vitales por medio de recursos sociales muy desiguales. La indeterminación es lo que prima en estos procesos, y la única certeza que parece quedar es “aquella, limitada y modesta, que señala que en el fondo de cada uno es donde hay que encontrar la verdad del propio recorrido identificador” (Martuccelli, 2007, p. 293).

Si se piensa específicamente en los jóvenes, es indudable que las instituciones que caracterizaban y garantizaban la integración a la vida adulta se han visto desestructuradas. Frente a unas condiciones en donde las instituciones -como el trabajo- han perdido centralidad, otras marcas subjetivas parecen ganar predominancia. Por ejemplo, aquellas ligadas al territorio. Algunos investigaciones locales (Merklen, 2005; Semán, 2006) han analizado los nuevos patrones de identificación que surgen y conforman nuevas subjetividades frente al debilitamiento de los soportes institucionales tradicionales.

Sin embargo, a pesar de su debilidad, las instituciones por las que atraviesan los jóvenes –si éstas están legitimadas socialmente- se erigen como espacios de socialización y brindan recursos que pueden acumularse en términos de capital social y cultural. Distintos estudios (Jacinto, 2006b; Jacinto y Millenaar, 2010) han puesto en evidencia el peso significativo de las experiencias institucionales en los recorridos de los jóvenes. Respecto de las trayectorias laborales en particular, Jacinto (2006b) ha argumentando que la “transferencia del capital social institucional” resulta muchas veces clave para lograr la inserción: la legitimación social de la que goza la institución u organización con la que los jóvenes se encuentran relacionados brinda redes y puentes con el empleo, que de otro modo estarían vedados.

Hemos argumentado que un dispositivo de formación para el trabajo puede constituir, entre los jóvenes, un soporte que colabora en sus procesos de inserción en el empleo y en sus trayectorias laborales posteriores. Pero el tipo y la importancia de dicho soporte, como así también la particularidad de los recursos que ofrezca, dependerán de la dinámica institucional en particular, que no puede definirse *a priori* (Jacinto y Millenaar, 2009). En este sentido, en condiciones contemporáneas, el vínculo de los sujetos con las instituciones es heterogéneo y responde a múltiples variables. Los sujetos se *encuentran* de modos particulares con las dinámicas de funcionamiento que caracterizan a las instituciones y construyen, a partir de ese singular encuentro, su propia experiencia institucional.

De este modo, en la medida en que nuestro propósito es explorar los efectos que produce una experiencia de formación en las trayectorias de las jóvenes estudiadas, las perspectivas institucionales resultan un elemento central. A lo largo del trabajo de campo entendimos que era pertinente un análisis institucional para reconocer las percepciones respecto de la propuesta de formación y comprender las valoraciones e imaginarios en juego en las instituciones, como así también los abordajes de género que orientan las propuestas formativas. En este sentido, procuramos registrar la incidencia de los cursos en el marco más amplio de un intercambio entre una propuesta de formación y jóvenes que se acercan, con sus propias expectativas y motivaciones. La dinámica propia de cada institución, como también las características particulares de las jóvenes, tienen un papel fundamental en el modo en que los aprendizajes y experiencias de la capacitación son transformados en recursos posibles a utilizar en las trayectorias laborales posteriores.

En este sentido, el registro de las “incidencias de la capacitación” no ha buscado comprobar los logros alcanzados por las instituciones de acuerdo a los objetivos de sus programas, sino que refiere a ese encuentro entre las trayectorias de las jóvenes, que se ven orientadas de acuerdo a sus relaciones con la actividad, y una dinámica institucional particular⁵⁵. No es suficiente para nosotros la identificación de si existe o no un cambio de situación ocupacional en las jóvenes y de qué tipo es ese cambio. Procuramos comprender las incidencias de un modo amplio para permitirnos captar -cuando los hay- la diversidad de *recursos* que obtienen las jóvenes a través de la capacitación (que pueden reconocerse en la apropiación de los aprendizajes, en los nuevos argumentos que se adquieren respecto del trabajo o en la revalorización de los propios saberes) y las oportunidades que éstos les abren en sus trayectorias laborales posteriores.

⁵⁵ De este modo, la presente tesis no procuró “evaluar” a las instituciones. En definitiva, una joven puede incorporar nuevos saberes o conformar una red de relaciones sociales que pueda permitir en algún momento oportunidades laborales, pero, al mismo tiempo, no ser considerada desde la evaluación del programa como un “caso exitoso”.

PARTE II

Capítulo 3: Abordajes de género en los dispositivos de capacitación para el trabajo

En el primer capítulo hemos revisado las propuestas señaladas por la literatura respecto a la incorporación de un enfoque de género en los programas de capacitación. Teniendo en cuenta que nos interesa conocer la incidencia de la formación laboral en las trayectorias de mujeres jóvenes, resulta importante identificar, previamente, si la oferta de capacitación laboral a la que ellas acceden incluye y de qué manera un abordaje de género que pueda ser significativo para comprender esas incidencias.

De este modo, el relevamiento que a continuación se presenta nos permitió seleccionar dos instituciones distintas respecto a sus abordajes de género y ubicar sus estrategias de intervención dentro de una tipología. Este trabajo nos garantizó que las mujeres jóvenes que conformaron nuestra muestra habían tenido experiencias institucionales diferentes, de acuerdo a la clasificación de dispositivos previa.

En el presente capítulo, por lo tanto, se presenta el relevamiento efectuado a un grupo de programas de capacitación laboral ofrecidos en el AMBA. Se buscó reconocer, a través del proyecto educativo formal de las instituciones y sus programas, de qué manera las temáticas de género son incluidas en las acciones de intervención. Algunas entrevistas en profundidad a los directores de los dispositivos sirvieron de apoyo al análisis general de los mismos. Como podrá verse, hemos encontrado que en la mayor parte de la oferta de capacitación laboral los aspectos de género no aparecen explicitados entre los diseños programáticos. Sin embargo, esta ausencia no implica una falta de perspectivas respecto de la cuestión de género, como tampoco la falta de modos concretos de abordar esta problemática. Así, la tipología de abordajes de género construida contempla, en primer lugar, si los dispositivos cuentan o no con un enfoque de género y, en segundo lugar, si ofrecen la misma formación a varones o mujeres o, por el contrario, diferencian la oferta según el sexo. Las instituciones seleccionadas corresponden a dos de los cuatro tipos de abordajes de género reconocidos.

Hacia la construcción de una tipología de abordajes de género

Como se ha planteado, la oferta de dispositivos de capacitación para el trabajo es vasta y heterogénea. En base a un relevamiento de diez programas dirigidos a jóvenes⁵⁶, buscamos identificar en qué medida se incorpora un enfoque de género y bajo qué estrategias. Optamos por relevar dispositivos que se implementan desde distintos ámbitos y con distintos financiamientos, pero que se encuentran dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Los programas analizados fueron los siguientes⁵⁷:

- 4 dispositivos de capacitación para el trabajo ofrecidos por ONGs,
- 2 dispositivos de capacitación ofrecidos desde el ámbito estatal de tipo “puros” (un centro de FP provincial y otro municipal)
- 2 dispositivos de capacitación estatales “mixtos” (un centro de FP provincial “conveniado” con una organización de la sociedad civil y el otro con un sindicato)
- 1 dispositivo de capacitación laboral ofrecido por una empresa privada en el marco de un programa de responsabilidad social empresaria
- 1 programa de capacitación con financiamiento internacional gestionado por algunas provincias del país

Lo primero que buscamos identificar en ellos es si cuentan o no con un “enfoque de género” según la clasificación elaborada por Rodríguez Gustá. De acuerdo a lo que planteamos en el capítulo 1, se incorpora un enfoque de género cuando se proponen: 1) acciones afirmativas o positivas que benefician a las mujeres (cuota de género, por ejemplo); 2) acciones “para las mujeres” (como guarderías o subsidios específicos para ellas); 3) acciones “de género” (cuando se incluye, concretamente, un trabajo de desinvisibilización de mandatos y roles de género impuestos por la cultura) y 4) cuando

⁵⁶ El análisis de dispositivos que aquí se presenta formó parte de uno más amplio, efectuado en el marco del proyecto PICT mencionado, que implicó el relevamiento de 30 dispositivos de acercamiento al trabajo para jóvenes de la CABA y el conurbano bonaerense. En ese relevamiento se registraron dispositivos incluidos en las cuatro lógicas que señala Jacinto (2010b): aquellos de formación profesional, aquellos de activación/orientación/ pasantías, aquellos de terminalidad educativa, y aquellos de promoción de microemprendimientos.

⁵⁷ Algunos de estos programas solo se ofrecieron entre los años 2006 y 2008; otros tienen continuidad en el presente.

se propone la transversalización, en todas las acciones y políticas de una institución, de alguna (o todas) las modalidades anteriormente señaladas.

En el caso de los dispositivos relevados, si bien se reconocen diferencias en torno a sus objetivos, pudimos constatar que la mayoría no incorpora ninguna de estas acciones de modo explícito dentro de su proyecto institucional. En un solo caso esto sí se incorpora, en tanto la descripción del programa señala que se busca el equilibrio de género en la matrícula de los cursos y por eso se procura asegurar una cuota para las mujeres en las inscripciones (ver cuadro 1).

De este modo, en la “letra formal” de los dispositivos relevados solo se reconoce un enfoque de género bajo la modalidad de una acción afirmativa (cuota de género), como muestra el dispositivo 5. El objetivo de ese dispositivo fue la creación de centros de reacondicionamiento de computadoras en donde se entrena laboralmente a jóvenes pobres en reparación y armado de PCs. Además de ofrecer capacitación, de un año de duración, se aspiró a promover la igualdad de género, partiendo de un diagnóstico crítico basado en la desigualdad entre varones y mujeres en los procesos de inserción laboral. Es por eso que se promovió un cupo específico de mujeres en la matrícula de alumnos, en la medida en que la formación que se ofrecía era considerada no típica. La intervención, en este caso, apuntaba a igualar las oportunidades de las mujeres respecto de las de los varones. Sin embargo, de acuerdo al relato de la consultora pedagógica del programa, la puesta en práctica de esta estrategia se vio dificultada en varios sentidos: desde las resistencias de los mismos docentes y desde la respuesta de las mujeres a la convocatoria que se les hizo.

El equilibrio entre varones y mujeres en la matrícula es lo que se busca, lo que pidió Canadá en el proyecto original. (...) Nosotros tenemos un acuerdo, éste es un programa que aspira a la promoción de género. Hay igualdad de condiciones... (...) Pero hay dificultades. En buena medida, es por la propia formación de los técnicos, tienen una mirada tradicional. Para ellos, la formación tecnológica es para los varones y cuesta romper eso. Por ejemplo en Trelew tienen una sola chica sobre diez. “Bueno, va a entrar una segunda”. “Sí, pero ¿qué pasó?” Y el coordinador y el técnico se miraban. (...) Además, cuesta en general que las chicas se interesen. Algunas chicas hacen un clic, cuando encuentran en este oficio una vocación. Pero no siempre ocurre así, es realmente difícil. Muchas veces nos preguntamos cómo hacer para generar un atractivo de la propuesta entre las chicas. Nos encontramos con dificultades para esto. Pero no hay una receta. Las chicas siguen muy atadas a los problemas domésticos. Las chicas que dejaron en Trelew, lo hicieron por problemas domésticos (Consultora pedagógica, dispositivo 5)

Cuadro 1. Clasificación de los dispositivos relevados

Tipo	Dispositivo 1	Dispositivo 2	Dispositivo 3	Dispositivo 4	Dispositivo 5	Dispositivo 6	Dispositivo 7	Dispositivo 8	Dispositivo 9	Dispositivo 10
	CFP provincial	CFP municipal	CFP mixto (Sindical)	CFP mixto (religioso)	Programa internacional bajo gestión de las provincias	ONG	ONG	ONG	ONG	Programa de empresa
Período y área de ejecución	Municipio de San Fernando, se ejecuta de modo permanente	Municipio de San Fernando, se ejecuta de modo permanente	Ciudad de Buenos Aires, se ejecuta de modo permanente	Barrio Troncos del Talar, Municipio de Tigre, se ejecuta de modo permanente	Provincias de Buenos Aires, Formosa, Jujuy y San Juan, se ejecutó del 2005 al 2007	Bariloche, La Plata, Beriso y Quilmes, Río Cuarto y Cruz del Eje y Neuquén, se ejecutó del 2003 al 2006	Gran Rosario y Quilmes, se ejecuta de modo permanente	Ciudad de Buenos Aires y Pilar, se ejecuta a partir de 2006 de modo permanente	Lomas de Zamora, Ate. Brown, La Matanza, Avellaneda, Lanús, Quilmes, Florencio Varela, se ejecuta a partir de 2002 de modo permanente	Campana y Zárate, se ejecuta a partir de 2003 de modo permanente
Población destinataria	Población en general	Población en general pero para jóvenes	Población en general	Población en general pero para jóvenes	Jóvenes de 18 a 30 años desocupados, que abandonaron la escuela o tienen problemas de inserción laboral	Jóvenes de 17 y 25 años de bajos recursos que hayan finalizado o estén finalizando la escuela de nivel medio	Población de bajos recursos en general	Estudiantes secundarios de bajos recursos	Jóvenes de 16 a 25 años que no completaron sus estudios, de bajos recursos	Estudiantes de 3º año polimodal de bajos recursos, de buen desempeño escolar
Objetivos	Formación de trabajadores ocupados y desocupados	Formación de trabajadores ocupados y desocupados	Formación de trabajadores ocupados y desocupados	Formación de trabajadores ocupados y desocupados	Reducir brecha digital y promoción de TICs entre los jóvenes – Desarrollar competencias y habilidades para el trabajo- articulaciones entre instituciones	Mejorar las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes a través de la capacitación en tecnologías de la Información (TICs)	Favorecer el ejercicio de la ciudadanía entre los jóvenes y facilitarles su integración al mundo de trabajo	Capacitar en especialidades básicas demandadas por el mercado laboral; Posibilitar el acceso a empleos de calidad en empresas de primer nivel	Reinserción y formación en oficinas, enar alianzas estratégicas intersectoriales	Reforzar la currícula de la escuela media y las competencias y empleabilidad de jóvenes vulnerables
Acciones del programa	Cursos de formación profesional básicos y de perfeccionamiento de áreas técnicas a través de módulos que pueden acumularse en trayectos formativos	Cursos de formación profesional básicos y de perfeccionamiento de áreas técnicas a través de módulos que pueden acumularse en trayectos formativos	Cursos de formación profesional básicos y de perfeccionamiento de áreas técnicas a través de módulos que pueden acumularse en trayectos formativos	Creación y puesta en marcha de Centros de Recondicionamiento de Computadoras (CRCs) en donde se desarrolla el entrenamiento laboral de jóvenes (6 meses). Las computadoras recuperadas se entregan a instituciones de bien público	Capacitación técnica durante 10 meses, pasantías de 2 a 4 meses; posteriormente los jóvenes reciben orientación y acompañamiento para la inserción laboral durante 6 meses, estipendio mensual	Cursos de formación laboral de un año de duración en el área humanística y técnica según las demandas del mercado laboral profesional cuatrimestrales, formación de líderes juveniles y organizaciones de jóvenes	Formación de un año de duración en el área humanística y técnica según las demandas del mercado laboral de mayor duración dirigidos a la inserción laboral en cooperativas	Formación laboral de un año de duración en el área humanística y técnica según las demandas del mercado laboral de mayor duración dirigidos a la inserción laboral en cooperativas	Reinserción educativa de jóvenes con cursos de formación profesional cuatrimestrales, formación de líderes juveniles y organizaciones de jóvenes	Formación en competencias básicas y específicas durante 8 meses en un centro de capacitación dentro de la empresa
¿Contiene un enfoque de género? ¿Bajo qué modalidad?	No	No	No	Si- Se busca equilibrar el acceso al programa entre varones y mujeres	No	No	No	No	No	No

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento de programas

La división sexual del trabajo, según la mirada de la consultora pedagógica, es un aspecto naturalizado y estereotipado en el campo de la formación laboral. Esto se corresponde con los postulados que señalan la lógica tradicional que caracteriza a los programas de capacitación para el trabajo que, por lo general, ofrecen formación típicamente femenina o masculina reproduciendo y reforzando la segregación de género en el mercado de trabajo (Goren y Barrancos, 2002; Silveira, 2001).

En esta misma línea, el coordinador de una ONG (dispositivo 4), al describir los cursos que ofrecen comentaba que, dado que están orientados a oficios de mujeres, la matrícula es mayoritariamente femenina. Si bien no hay impedimentos en el acceso de los varones a esos cursos, se observa de un modo lógico que la presencia sea principalmente de las mujeres. De igual modo, el coordinador de un centro de formación profesional sindical ligado a la construcción (dispositivo 3) señalaba que la presencia de las mujeres es muy baja en sus cursos por la falta de promoción hacia las mujeres y también porque culturalmente resulta un ámbito asociado al mundo masculino.

En este momento tenemos cinco cursos y en esos cursos la mayoría son mujeres, porque son cosas más relacionadas a esa cuestión, por ejemplo, peluquería. No sé cuántas pibas hay, pero seguro son la mayoría (Coordinador, dispositivo 4)

Mirá, mujeres hay muy pocas. Las que vienen son mujeres que le encuentran a la construcción una veta especial. (...) Por ejemplo teníamos una liñera que se subía a los postes antes que cualquier varón, tenía menos condicionante a exponerse con el vértigo, menos problema con la altura. (...) Pero no vienen mucho, tampoco hay mucha promoción, por ejemplo el Ministerio de Trabajo podría promocionar de otra manera. El rol de la mujer culturalmente es distinto acá que en otros países, sobre todo en Europa (Coordinador, dispositivo 3)

De este modo, también a través de la descripción general de las acciones de los dispositivos, pudimos reconocer que, aun cuando no cuentan con un enfoque de género de modo explícito, los dispositivos pueden distinguirse entre sí de acuerdo al modo de orientar la formación; es decir, si se ofrece la misma formación a varones y mujeres, o si se ofrece a las mujeres una formación diferente que a los varones.

Esta distinción resulta una forma de conceptualización en torno al género. El diagnóstico que pareciera existir cuando se ofrece la misma formación a varones y mujeres es, o bien que existe igualdad entre los géneros y, por lo tanto, se requiere de una intervención común, o bien que existe desigualdad entre los géneros, y por lo tanto

se requiere, para reducirla, de una intervención común. Entonces, aquí la intervención se orienta hacia la igualdad. Por el contrario, el diagnóstico que pareciera existir cuando se ofrece una formación diferenciada por sexo es que existe desigualdad entre los géneros y, por lo tanto, se requiere de intervenciones particulares y específicas. Aquí la intervención, entonces, se orienta hacia la diferencia.

Desde la perspectiva de la filosofía política, esta perspectiva puede verse asemejada al análisis que realiza Nancy Fraser (2006) en torno a las políticas de la redistribución y el reconocimiento. Estos dos paradigmas contienen diferentes perspectivas de injusticia y diferentes propuestas de intervención sobre ellas. En el caso de las políticas de género, existen corrientes que enfatizan en la injusticia asociada a la división sexual del trabajo (entre aquel trabajo “productivo” masculino y aquel trabajo “reproductivo” femenino) y, por lo tanto, proponen políticas redistributivas con el fin de abolir tal división. Por su parte, existen corrientes que enfatizan en la injusticia asociada a la condición de status inferior del género femenino. En este caso, se proponen políticas del reconocimiento con el fin de valorizar la identidad del grupo subvalorado⁵⁸.

Sin adentrarnos en la complejización teórica y política que conlleva la distinción entre igualdad y diferencia, hemos clasificado a los dispositivos de acuerdo a este esquema. En base al modo en que se orientan sus ofertas de capacitación, los dispositivos se han clasificado de acuerdo a si presentan un “abordaje igualitario” (dispositivos 2, 5, 6, 8, 9 y 10) o si presentan un “abordaje diferenciado” (dispositivos 1, 3, 4 y 7). En el primer grupo se incluyen dispositivos que no diferencian la oferta por sexo y que ofrecen cursos en tareas no asociadas al mundo masculino o femenino, o que buscan expresamente el balance de género en sus matrículas. Un ejemplo de este tipo de abordaje igualitario se reconoce en la oferta de capacitación que brindan algunas ONGs y programas ofrecidos por empresas. En estos casos, los cursos que se ofrecen (orientados al empleo en el sector servicios, al desarrollo de las competencias básicas o de las tecnologías de la información) no se encuentran asociados exclusivamente a ninguno de los géneros y convocan a mujeres y varones por igual.

En el segundo grupo se incluyen aquellos dispositivos que ofrecen cursos diferentes a varones y mujeres como así también aquellos que ofrecen formación

⁵⁸ En rigor, Nancy Fraser plantea que esto resulta un falso dilema en tanto el género es una construcción social bidimensional que combina injusticias de tipo estructural y económica, como también de diferenciación de status.

asociada a tareas típicamente femeninas o masculinas, aunque no muestren impedimentos en la inscripción de varones o mujeres en ellos. Esto es así porque, como vimos, la lógica de la oferta tiende a favorecer las matrículas mayoritarias de varones o mujeres según los tipos de cursos. Un ejemplo de este tipo de abordaje diferenciado puede reconocerse en la oferta de los centros de formación profesional provinciales que, por lo general, ofrecen, por un lado, cursos de costura, cocina, peluquería, cuidado de ancianos, etc., orientados hacia las mujeres y, por el otro, cursos de electricidad, plomería, carpintería, soldadura, etc., orientados a los varones. Este tipo de abordaje también se reconoce en muchos de los centros de formación profesional gestionados por sindicatos.

En base a estos criterios hemos construido una tipología de abordajes de género, reconocibles en la oferta de dispositivos de capacitación para el trabajo. Dicha tipología está organizada en base a los dos aspectos mencionados. Por un lado, diferencia a los dispositivos según si cuentan o no con un enfoque de género explícito. Por otro lado, distingue a los dispositivos de acuerdo a la modalidad con la que ofrecen la formación (“abordaje igualitario y diferenciado”). La combinación de ambos aspectos nos permite distinguir cuatro “tipos”, como puede verse en el cuadro a continuación.

Cuadro 2. Tipología de abordajes de género y distribución de los dispositivos de capacitación relevados

	<i>Abordaje igualitario</i>	<i>Abordaje diferenciado</i>
<i>Con enfoque de género</i>	Dispositivos que explícitamente incorporan un enfoque de género y ofrecen la misma formación a varones y mujeres (Dispositivo 5)	Dispositivos que explícitamente incorporan un enfoque de género y diferencian la oferta de formación según el sexo
<i>Sin enfoque de género</i>	Dispositivos que no incorporan un enfoque de género explícitamente y ofrecen la misma formación a varones y mujeres (Dispositivos 2, 6, 8, 9 y 10)	Dispositivos que no incorporan un enfoque de género explícitamente y diferencian la oferta de formación según el sexo (Dispositivos 1, 3, 4 y 7)

Fuente: elaboración propia en base a relevamiento de programas

Cuando analizamos en el capítulo 1 las propuestas teóricas en torno a la inclusión de perspectivas de género en la formación profesional, vimos que se incluían dos perspectivas distintas. Por un lado, se proponía que las intervenciones promuevan la igualdad de condiciones laborales entre mujeres y varones. Por el otro, se proponía también el trabajo en torno al desarrollo por parte de las mujeres de un proyecto ocupacional autónomo en el marco del reconocimiento de sus derechos como mujeres y trabajadoras (Silveira, 2001). Como puede observarse, el relevamiento efectuado indica la escasa incorporación de un abordaje de género explícito en esos términos y una importante presencia de un esquema tradicional en la oferta de cursos, sesgado por la división sexual del trabajo. Sin embargo, también puede reconocerse la existencia de dos horizontes de intervención según se cuente con un abordaje igualitario o diferenciado.

En el próximo capítulo, por tanto, avanzaremos en el análisis en profundidad de dos dispositivos contrastantes de acuerdo a esos horizontes de intervención. Se trata de dos de los programas relevados (dispositivos 8 y 4), que se incluyen en los que no contienen un enfoque de género explícito (se encuentran ambos en la fila inferior del cuadro 2). El primero de ellos resulta un ejemplo paradigmático del abordaje igualitario y el segundo, del abordaje diferenciado. Las trayectorias de las mujeres jóvenes analizadas corresponden a alumnas egresadas de estos dos centros.

Capítulo 4: Dos experiencias de capacitación laboral: el Taller y la Fundación

Las instituciones que a continuación caracterizaremos fueron seleccionadas por sus distintas miradas y estrategias de intervención en torno al género. Sin embargo, la riqueza que presentan sus contrastes ha tornado inevitable caracterizar en profundidad sus acciones y modos de trabajo desde un punto de vista más amplio. De tal modo, la primera parte del capítulo describirá los objetivos, acciones, diagnósticos y horizontes de los dispositivos. Recién luego, en la segunda parte, se analizarán las concepciones institucionales en torno a la construcción social de la diferencia de género y sus estrategias en torno a éstas. Por último, la tercera parte caracterizará al público femenino que pasa por las aulas de los dos dispositivos desde el punto de vista de sus condiciones educativas y laborales.

Estrategias de intervención y dinámicas institucionales

La Fundación: “No somos un centro de autoayuda”

“Fundación” hemos llamado al programa “Formación y Trabajo” llevado adelante por una Fundación sin fines de lucro de la zona de Barracas (Ciudad de Buenos Aires). De acuerdo al relato de su Directora, el dispositivo nació del impulso y financiamiento inicial de un grupo de empresarios argentinos y suizos en el año 2005, con el objetivo de facilitar la inserción laboral en empleos “de calidad” a jóvenes con secundario completo de escaso capital económico y social.

Nuestro objetivo es complementar la formación de los últimos años de la escuela secundaria ofreciendo cursos de capacitación laboral a jóvenes de bajos recursos en especialidades diseñadas a partir de perfiles de puestos requeridos por el mercado de empleo y asociados a segmentos de “trabajo decente” (según definición de la OIT) (Fundación, Presentación institucional)

La Fundación promociona su formación entre los jóvenes de las escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Los chicos seleccionados por la institución reciben formación laboral gratuita durante un año (módulos de tres horas de duración, tres veces por semana) en distintas especialidades: ventas de salón y atención a clientes, logística y producción, administración, servicio en gastronomía y hotelería, y programación JAVA. Los cursos se ofrecen indistintamente a mujeres como a varones.

La Fundación, además, se encuentra vinculada a un conjunto de 120 empresas del sector servicios que ofrecen “en blanco” (que conforman, para la Fundación, la “red laboral de empresas”). Una vez que finalizan los cursos, éstas reciben los curriculums de los egresados y pueden seleccionarlos como sus empleados. Los chicos egresados cuentan con tutorías mensuales a lo largo del año siguiente a la capacitación, con el objetivo de verse acompañados en sus procesos de inserción (o reinserción) laboral. El programa se sostiene actualmente con el financiamiento de donantes voluntarios.

De acuerdo a datos de la Fundación, alrededor de 800 jóvenes realizan la formación laboral todos los años en sus tres sedes (Ciudad de Buenos Aires, Pilar y Montevideo, Uruguay). En el año 2008 hubo 370 graduados y 500 graduados en el 2009. El 70 % de los egresados en el 2008 logró acceder a un empleo de calidad una vez finalizada la formación. De ese total, el 84% logró mantener el empleo durante un año o más⁵⁹.

Avanzaremos ahora en la caracterización de la intervención institucional según las propias voces de sus docentes y directora. Esta descripción permite reconocer algunos rasgos del imaginario que orienta y justifica la dinámica cotidiana de éste centro. Cómo puede desprenderse de la descripción anterior, la Fundación ofrece una propuesta de capacitación para jóvenes dirigida muy enfáticamente a la inserción en el trabajo. Desde sus comienzos, la planificación incluyó un relevamiento en un conjunto de empresas acerca de cuáles son las demandas empleo para jóvenes con secundario completo. Eso permitió delimitar la oferta de cursos, diseñar los contenidos de los mismos y elegir el perfil de los docentes.

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

(...) El objetivo prioritario del programa es darles un salto de calidad a los chicos para que puedan acceder a un buen primer empleo de calidad, una vez que egresan del colegio secundario (...) Porque como no tienen dónde aprender las competencias blandas que son las necesarias para desempeñarse bien en un primer empleo, la

⁵⁹ Datos brindados por la Fundación.

formación está sustituyendo eso, como cuando hablamos de buena presencia, de dicción, de cómo me comunico, de cómo me visto.

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

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

En base a las demandas del mercado, la Fundación busca ofrecer, a las empresas, empleados jóvenes “con valor agregado”. Esta es la manera que la Fundación encuentra de garantizar la inserción laboral entre los jóvenes y de mejorar sus condiciones laborales.

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

Asimismo, en la Fundación se reconoce que las demandas del mercado laboral son “duras” y exigentes para los jóvenes. Así, el objetivo es ofrecer cursos que permitan ajustar el perfil de los egresados a esas demandas. Ajustes que apuntan, por sobre todas las cosas, a ofrecer una experiencia de socialización y disciplinamiento laboral.

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

En este sentido, desde la misma estrategia de selección de los jóvenes, ya es posible visualizar un “ajuste” respecto de las expectativas de las empresas. La Fundación no ofrece su programa a todos los jóvenes, sino que selecciona a aquellos con un determinado perfil (“nos quedamos con la buena madera, esa que vamos a poder insertar”). ¿Cómo realizan esa selección? El primer paso es visitar a las escuelas de la zona y, por medio de una presentación de la entidad en general y de los cursos en particular, promover sus actividades. En esa presentación en las escuelas se convoca a los jóvenes a asistir a una charla informativa más completa en el mismo centro. De este modo, los chicos que se ven interesados visitan las instalaciones de la Fundación (que para la mayoría resulta una institución desconocida) y se les pide que completen un formulario. La institución los convoca luego a una entrevista grupal donde se corrobora que los jóvenes sean “aptos” para participar en los cursos. Así, crudamente, lo relata la Directora:

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

Luego de esa reunión grupal de “descarte”, se realizan entrevistas individuales para dar prioridad a los jóvenes que evidencian dificultades socioeconómicas. Al ser jóvenes que se encuentran cursado el secundario, es de esperar que la mayoría no lo haya culminado aunque presenten expectativas de finalizarlo. Sin embargo, en algunos casos, los jóvenes que ya egresaron años atrás, se enteran de la existencia de la formación por hermanos o amigos, se inscriben de todos modos y logran pasar la selección.

Una vez seleccionados, los alumnos realizan cursos de capacitación que, como refiere la tutora de la institución, contienen “un 80% de formación actitudinal y un 20% de formación técnica”. La Directora argumentaba esto del siguiente modo: antes, el trabajo resultaba una actividad naturalizada y adquirida en la experiencia de socialización familiar o escolar. Hoy, en cambio, es necesario aprender a “trabajar”, no es más una actividad naturalizada. Para aprender a trabajar, lo más importante es la experiencia. Si no es posible contar con experiencia, la formación para el trabajo

debería sustituirla explicitando los conocimientos y actitudes que se requieren en un puesto de trabajo. De este modo, la formación busca simular la experiencia de trabajo del modo más ajustado posible. Por lo tanto, el espacio en el que se aprende, los materiales que se utilizan, los docentes que dictan las clases y la dinámica de las mismas debe resultar una experiencia lo más cercana a un trabajo real.

Así, la sede de la Fundación, lejos de parecerse a una escuela, se asemeja mucho más a un edificio de oficinas: es necesario anunciarse en la entrada, se accede a una sala de espera, de la cual se pueden observar escritorios con computadoras. Solo accediendo al primer piso es posible distinguir el espacio de aprendizaje que resulta bien distinto a las aulas clásicas de escuela. Los docentes no son profesores de formación profesional, sino gerentes de bajo rango o empleados de distintas empresas, convocados como docentes de acuerdo a la especialidad de los cursos. En general, asisten a las clases muy bien vestidos, simulando una instancia de *workshop* empresarial. Los chicos que asisten a la capacitación deben llegar puntual, avisar en el caso de ausentarse y cumplir con las consignas de la clase, tal como si fuera un trabajo. En este sentido, la institución promueve entre sus docentes el profesionalismo y el trato como adultos (y empleados) a los chicos.

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

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

Si bien el capacitador tiene una clase técnica, durante toda la clase tiene que mirar los aspectos humanísticos. Por ejemplo, al que se cree mejor del grupo, le marcamos que tenga autocrítica, que deje que los demás trabajen. Hacemos una clase de desfile, los chicos desfilan y ahí ven como lo hace cada uno, la postura, si uno los elegiría o no (...) O por ahí hay clases “no convencionales”, que son clases en las que aprenden a

hacer otras cosas, desde malabarismos, a distintos tipos de dinámicas y de juegos (Docente ventas, Fundación)

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

En este mismo sentido, la evaluación también resulta exigente. Ésta consiste en reconocer como se observan los mismos chicos en tanto empleados, respecto de ítems preestablecidos como la puntualidad, el compromiso, el trabajo en grupo, la presencia. El objetivo es que, al culminar la formación, los alumnos sean catalogados como “empleables” y la institución pueda presentar sus curriculums a la red laboral de empresas. Una vez alcanzado esto, los jóvenes continúan asistiendo a las tutorías, aspecto que resulta estratégico para la Fundación: la formación no termina con la posesión de un trabajo sino que se aspira a que los jóvenes puedan sostenerlo, por lo menos, durante un año.

Cuando se realiza un balance de la formación, el equipo sostiene que la principal herramienta que los jóvenes se llevan es su capacidad para realizar autocríticas sobre el propio modo de trabajar. De acuerdo a lo que sostiene la literatura, esta estrategia 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; Coriat, 1992)

En la Fundación existe una mirada compartida entre los directivos y docentes en torno a que ellos “no son un centro de autoayuda” y que no tratan como “pobrecitos” a los jóvenes. De este modo, así como el diagnóstico institucional respecto de los

problemas laborales de los jóvenes refiere en gran parte a las actitudes juveniles respecto del trabajo, la percepción de aquello que podría modificar esta situación es precisamente la propia fuerza de voluntad individual. Así refiere a esta perspectiva la Directora de la Fundación:

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

El Taller: “Somos un proyecto amplio y comunitario”

“Taller” hemos llamado a un centro de capacitación laboral para adolescentes, jóvenes y adultos que funciona a partir de un convenio entre el Obispado de San Isidro y el Centro de Formación Profesional Provincial N° 401. Según el relato de su Directora, en el año 1993, un grupo religioso de base decide promover dicho convenio e instalar un centro de formación en oficios en una parroquia en el barrio Troncos del Talar, Municipio de Tigre. En dicho barrio residen familias de nivel socioeconómico bajo. El financiamiento del programa es de la Provincia de Buenos Aires y de aportes voluntarios.

El objetivo principal del Taller es la formación laboral de adolescentes y jóvenes (y en menor medida adultos) en diversos cursos: electricidad, soldadura, carpintería y herrería para los varones, costura y cocina para las mujeres y operador de PC para ambos sexos. Se ofrecen cursos de capacitación diferenciados para adolescentes hasta los 16 años y para mayores de 16 años, que tienen una duración de un año, de 20 horas semanales, y que se combinan con merienda reforzada para los adolescentes a partir de un subsidio del Ministerio de Desarrollo Social. Una vez que egresan, los jóvenes cuentan con un título acreditado por el Ministerio de Educación de la Provincia de

Buenos Aires. A partir del año 2009, en el Taller comenzó a funcionar un centro de terminalidad de la escuela primaria (C.E.B.A.), que se complementa con la formación en oficios. Asimismo, de acuerdo a las necesidades de los jóvenes y adolescentes, el taller brinda becas de estudio. El Taller cuenta con alrededor de 200 adolescentes y jóvenes por año. Una gran parte de ellos asiste a dos o más cursos.

El Taller tiene como misión brindar un espacio alternativo de pertenencia, crecimiento y promoción de adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad. A través de la capacitación en diferentes oficios, los jóvenes encuentran la forma de ser protagonistas de la construcción de un proyecto de vida saludable (Taller, Presentación institucional)

Como puede verse, en el Taller se comparte un horizonte de intervención diferente al de la Fundación. Sus acciones se basan en el ofrecimiento de cursos de formación profesional para el barrio -reconociendo el valor de esta oferta para los jóvenes de allí- adecuándose a la curricula establecida por la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en el Taller también es posible reconocer estrategias de intervención propias, que lo tornan un centro muy singular.

El hecho de que funcione en la misma manzana de la parroquia y cuyo origen se vea entrelazado al proyecto más amplio de la iglesia en la comunidad hacen que el centro de formación del Taller sea percibido por su Directora y docentes como una “obra de bien”, que aspira siempre a contener a la población que allí asiste, que brinda ayuda permanente y de manera desinteresada. Entre los docentes, la pertenencia a dicha institución se valora bajo este criterio y resulta un motor que refuerza el trabajo de todos los días. Ellos se refieren a la “mística” con la que allí se trabaja, aspecto que no deja de ocasionarles una fuerte ambigüedad cuando su tarea no se percibe del todo como un trabajo. En una ocasión, la Directora del Taller mencionaba que la gente del barrio: “piensa que estoy acá porque me gusta. Se sorprenden: ‘Ah, ¿vos trabajás?’”

Respecto de los objetivos institucionales, la inserción laboral de los jóvenes resulta una aspiración de máxima, casi una utopía, porque se reconocen los problemas estructurales del mercado de trabajo y lo alejados que se encuentran los jóvenes de las ofertas de empleo. Desde las perspectivas de la Directora, si bien la capacitación laboral puede servir a los jóvenes en sus posibilidades de inserción futura, las estrategias de intervención del Taller apuntan a un aspecto mucho más profundo para acercar a los jóvenes al trabajo: su concientización como ciudadanos y la percepción del trabajo

como un derecho y también como un valor. Además, se aspira a promover la escolaridad entre los jóvenes. Así menciona estas cuestiones la Directora del Taller:

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

De este modo, el problema de empleo entre los jóvenes de la comunidad se ve asociado, en las perspectivas de su Directora, a la falta de oportunidades laborales que existen en el mercado, como así también a las carencias estructurales de la población con la que trabaja: la pobreza, los bajos niveles educativos, el hecho de vivir en un barrio alejado de la gran ciudad (“acá vivimos en un pozo”, nos decía). Estas carencias redundan, según sus impresiones, en la falta de autoestima de los jóvenes y en la percepción limitada de sus posibilidades futuras. El horizonte de intervención, es el de la modificación de dichas percepciones pero promoviendo también una mirada crítica de la situación, es decir, inculcando la búsqueda de justicia que permitan revertir las carencias en las que vive la comunidad.

La convocatoria, en el Taller, se realiza de la manera en que comúnmente se desarrolla en los centros educativos: se destina un período previo al comienzo de las clases para lo que se conoce como “la semana de inscripciones”. Se instala una mesa en la entrada del Taller que atiende su Directora y también docentes. La gente del barrio se acerca, averigua, se inscribe en el curso que le interesa. En algunos casos, de acuerdo a las edades de los interesados e información básica que se extrae de la misma consulta, pueden “sugerirse” algunos cursos sobre otros. Pero ni las actitudes de los aspirantes ni sus niveles educativos o experiencias laborales se utilizan como argumentos para inscribir a los jóvenes o no. De todos modos, una selección “natural” suele ocurrir como lo menciona la Directora del Taller:

Acá en el barrio se ponen carteles “se abrió la inscripción”, pero en el barrio ya nos conocen, va de boca en boca (...) Nosotros tomamos a todos los chicos. Se hace una

entrevista inicial, pero entran todos avisándoles que acá se hace de todo. Se viene a la carpintería, pero además, se va a ver matemática, se va a hablar de la droga. Los chicos a los que después no les va la dinámica, dejan. O sea, la selección no la hacemos nosotros, va decantando solo.

Ello evidencia que no son “todos los jóvenes de barrio” los que asisten y egresan de los cursos sino aquellos que comparten la dinámica de la organización (que requiere cierto grado de compromiso con actividades por fuera de la formación técnica).

Las clases se organizan de acuerdo a la planificación anual de sus docentes. Las horas de cursada “técnica” quedan en manos de los docentes de Formación Profesional que, por lo general, proponen un clima participativo y de seguimiento personalizado de los alumnos. Por ejemplo, así se desarrollaba una clase de costura:

Después de saludarse y charlar un rato, las chicas empezaron a coser directamente con lo que habían dejado la vez anterior. Cada una tiene claro lo que tiene que hacer, aunque no todas hacen lo mismo, cada una va a su ritmo. Dos de las chicas, que tenían dudas, se acercaron a la mesa de la docente y le consultaron. Se quedaron varios minutos en el escritorio de adelante. El clima del aula resulta un tanto caótico: algunas están en sus máquinas, otras rodean a la docente en el escritorio de adelante, otras circulan por el aula, una de las chicas ceba mate. Una de las señoras no es una alumna de este año, sin una “visita” a la clase, que también se queda charlando en el escritorio (todos los días aparece alguna madre o hija de las alumnas, egresadas de cohortes anteriores, etc.). Por momentos, la docente convoca la atención de todas y les pide que se acerquen al escritorio para mostrarles algo en su propia máquina. Cuando llega la hora de la pausa, las chicas salen todas al patio, donde se encuentran con alumnos de los otros cursos. En el recreo algunos chicos se quedan afuera, otros entran al salón. El recreo es ordenado: afuera los chicos gritan y se ríen, pero adentro todos hablan bajo. Después de unos 20 minutos, poco a poco van volviendo a las aulas, sin un timbre que suene, los profesores los van llamando (*notas de la observación de campo realizada el 5.05.2009*)

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

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

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

De este modo, la dinámica de la cursada está basada en la participación y el diálogo. Ello se ve contribuido por las horas de orientación sociolaboral (que dictan docentes especiales). En esas horas, además de trabajar cuestiones referidas al mundo del trabajo, se destina gran parte de la clase a temas de convivencia y del trabajo en grupo. La evaluación se realiza periódicamente a través de trabajos prácticos que llevan nota, pero se promueve entre los docentes un cuidado extremo en el modo en que se comunica el resultado de la evaluación a los alumnos. La docente de costura mencionaba, por ejemplo que: “Nunca acá se humilla a nadie, por eso nos quieren. Los retos a solas, los halagos en público”.

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

Aspiramos a trabajar un lenguaje institucional diferente, donde la puerta está abierta pero no se escapan. Acá se lo reconoce a cada uno. Se da un trato muy personalizado. Se trabaja la cuestión vincular. (...) Todos tienen la puerta abierta acá. Los chicos que tienen que preparar un trabajo para la escuela, les prestamos las computadoras, las mujeres que están trabajando en costura y se les rompe la máquina, vienen a usar éstas. Todos saben que en el Taller les vamos a dar una mano (...) La motivación más importante por la cual los chicos permanecen en los cursos es el lugar de referencia, la pertenencia porque si yo hoy les digo a los chicos “se cierra el curso de cocina pero

vamos a seguir con uno de pintura” vienen igual, o sea, no les importa lo que estén aprendiendo (Directora, Taller)

Esta lógica de apropiación comunitaria es reconocida con orgullo por parte de los docentes (“los alumnos vuelven y vuelven, y esto es porque les gusta estar acá”) pero también con preocupación, ya que entienden que ese gesto implica también algún grado de dependencia al Taller y un aprovechamiento relativo del contenido mismo de los cursos.

Dos abordajes de género: igualar frente a las demandas del mercado o diferenciar para hacer reconocibles los derechos

Tanto la Fundación como el Taller realizan una intervención en los segmentos juveniles que cuentan con dificultades en sus procesos de inserción laboral. Sin embargo, las características propias que presentan las poblaciones con las que trabajan configuran los horizontes de intervención y los márgenes de acción de las instituciones. Veremos también que las instituciones se distinguen de acuerdo a las estrategias que despliegan respecto de las mujeres, que permiten reconocer conceptualizaciones distintas en torno a la construcción social del género. Si bien en ambas instituciones se comparte la idea de que los roles de género tradicionales refuerzan las dificultades de las jóvenes que aspiran a trabajar, y en ambos casos se visualizan las discriminaciones en el mercado de trabajo respecto a las oportunidades laborales y salarios, los equipos de una y otra institución plantean diferentes perspectivas en torno al “peso” del género en las posibilidades juveniles, como así también modos alternativos de resolver tales desventajas. Abordaremos esto a continuación.

El abordaje igualitario de la Fundación: “Acá formamos para el trabajo”

La Directora y docentes de la Fundación afirman que mujeres y varones jóvenes son iguales: ellos cuentan con las mismas capacidades, con las mismas experiencias y con las mismas expectativas. Sin embargo, a la hora de iniciar sus procesos de inserción laboral, se detecta que las mujeres cuentan con ciertas desventajas respecto a los varones. Esto se visualiza desde la demanda de egresados que realizan las empresas con las que tienen vínculos. Por lo general, las empresas, sobre todo en las áreas de logística y gastronomía, prefieren varones. De acuerdo a las pautas con las que diseñan y orientan

los cursos (siguiendo la demanda del mercado de trabajo), esto debió considerarse. Así lo mencionaba la tutora:

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

El equipo de la Fundación considera que no deberían existir impedimentos en el acceso a un empleo por la condición de género. Para ellos, el impedimento fundamental no es ni la condición de género, ni las condiciones materiales, sino el contar o no con el deseo de tener un trabajo y mejorar la propia vida. Se comparte la idea en la Fundación de que el ser humano es capaz de elegir el camino a seguir, todo depende de la fuerza de voluntad de la que uno disponga⁶⁰.

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

De todos modos, tal como hemos señalado, la Fundación comienza su intervención realizando un “descarte” de aquellas personas no aptas para el mercado de trabajo. Esto no solo incluye a los tímidos, sin ganas de trabajar, de mala imagen sino que, por ejemplo en el caso del curso de logística, significa también descartar a las mujeres. La concepción de la “igualdad de condiciones” de los alumnos, es solo posible para la Fundación una vez que ya está hecho el descarte.

De este modo, sus alumnos varones y mujeres son considerados en iguales condiciones para insertarse en el mercado de trabajo. Si bien se reconocen discriminaciones y obstáculos diferenciados, frente al mercado de trabajo ambos son trabajadores y ambos deben responder por igual a las exigencias y demandas del empleo. A veces esas demandas y exigencias son mayores, pero todos se ven

⁶⁰ Los discursos de la Fundación se asimilan a aquellos posibles de encontrar en manuales o libros de autoayuda, como analiza Giddens (1995). Esto se plasma en la organización de clases especiales de autoestima, imagen personal y otros similares.

atravesados por ellas. Sus estrategias de intervención no apuntan a revertir las segmentaciones de mercado de trabajo, sino a ofrecer las mejores oportunidades laborales a varones y mujeres en el marco de este escenario.

Así, las discriminaciones de género son para la Fundación un “dato” del mercado: no son cuestionadas sino que se asumen y, a partir de allí, se encuentran estrategias para hacerle frente. Desde esta perspectiva, la orientación principal de sus acciones está en volver a los jóvenes empleables. Para garantizarse una inserción laboral se debe competir y cuántas más *competencias* se adquieran, mejor será la *competitividad* de la cual cada uno disponga.

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

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

Además de las “carreras generalistas”, la Fundación orienta a las jóvenes frente aquellas situaciones que podrían ocurrirles en un trabajo, por el hecho de ser mujeres. En tanto la dinámica de los cursos implica la anticipación de situaciones reales de trabajo, se aprovecha esa ocasión para trabajar con las jóvenes el modo de resolver posibles episodios de acoso o excesos de confianza por parte de los clientes. Como puede esperarse, la instrucción de la Fundación no apunta a la denuncia, sino a la “toma de distancia”, que no ofenda ni ponga en riesgo al cliente o empleador. Así lo mencionaba una docente:

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

Asimismo, ante los condicionamientos con los que cuentan las mujeres (la obligación de cuidar hermanos o hijos, por ejemplo) la institución instruye a las jóvenes a planificar los horarios, las tareas dentro y fuera del hogar y a responsabilizarse de sus elecciones⁶¹. La Fundación no otorga “apoyos” a las mujeres (como podría ser el recurso de una guardería o la posibilidad de asistir con hermanitos o hijos a las clases) sino que las orienta en su propia planificación laboral/doméstica. Se recrean de esta forma los dilemas que surgirán en un trabajo real y que demandarán planificaciones y elecciones, como plantea la Directora de la Fundación:

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

De este modo, el equipo de la Fundación sostiene que si se pretenden mejorar las oportunidades laborales de las mujeres, el camino indicado es brindarles la serie de herramientas y aptitudes que se exigirán en el mercado, en el cual se otorga preferencias a empleados desapegados, flexibles y sin ataduras. En el caso de las mujeres, esto implica lo que Hochschild (1997) ha denominado *lastre cero*: personas sin lazos ni compromisos emocionales preexistentes (como podrían resultar los compromisos familiares), ni con aspiraciones a constituirlos en el futuro. La estrategia de intervención por parte de la Fundación es que las jóvenes puedan realizar una gestión eficiente de sí mismas, incluyendo la resolución de la incompatibilidad que muchas veces existe entre trabajo doméstico y laboral.

⁶¹ Estas orientaciones van dirigidas también a los varones. Por ejemplo, se mencionaron charlas que habían tenido con alumnos que eran jefes de familia para que lograran compatibilizar la obligación de ser el proveedor y la elección de una vocación profesional.

En este sentido, en los discursos de la Fundación se percibe que la condición de género no limita la posibilidad de los y las jóvenes de comprometerse activamente con un proyecto laboral. Los márgenes más amplios de elección con los que visualizan las prácticas juveniles, permite a la institución afirmar que las mujeres logran, si es que así lo desean, organizar su vida doméstica y laboral en función de su proyecto. En esta línea, se considera que las jóvenes mujeres, como así también los varones, son trabajadores responsables que no pueden quedar reducidos a “víctimas del mercado de trabajo”. Se promueve en la Fundación el equilibrio entre demanda y responsabilidad.

¿Qué es lo que querés elegir para vos? En eso que vos elegís, conscientemente, responsablemente, sabiendo la que se te viene adelante, la Fundación te va a apoyar. Algo que acá no queremos es formar pibes víctimas, al contrario, ellos van a hacer girar la rueda en sus trabajos, en sus vidas (...) Nosotros trabajamos sobre el derecho y la obligación, ¿que es lo que hace que uno pueda acceder a un empleo de calidad, y qué es lo que uno tiene que hacer como empleado para ser un empleado de calidad? Si nos posicionamos solamente en el derecho fortalecemos la cultura de la queja y la demanda, y la verdad es que si hay algo que creemos que tenemos que revertir, es esa cultura (Directora, Fundación)

La intervención de la Fundación, de este modo, se orienta bajo el criterio de la igualdad, pero desde una perspectiva centrada en las demandas del mercado. En tanto las demandas son para todos, varones y mujeres se ven igualados ante ellas. La intervención podría pensarse como una redistribución de aquellas competencias centradas en los aspectos actitudinales que se deberían aprender en el trabajo. Sin embargo, dicha redistribución adquiere características diferentes a lo señalado por Fraser (2006) en la medida en que no va dirigida al universo de varones y mujeres egresados del secundario para volver más justa la distribución de empleos, sino que es una estrategia solo dirigida a aquellos jóvenes con un determinado perfil para insertarse en el mercado.

El abordaje diferenciado del Taller: “Se les enseña a ser libres, saber lo que elijo, por qué lo elijo”

También en los discursos del Taller, mujeres y varones son iguales y cuentan con las mismas capacidades y condiciones. Sin embargo, en este caso, los mandatos de género son registrados como un fuerte impedimento para las mujeres, derivados de una cultura androcéntrica que las somete frente a la figura del varón. Esto es visto por el Taller como la principal limitación de las jóvenes para acceder a un trabajo, comenzar

un estudio y planificar una profesión. Desde las perspectivas de este centro, las chicas jóvenes que pasan por sus aulas están atravesadas por esos mandatos que, sumándose a su condición de pobres, las mantiene alejadas de la experiencia de trabajo. La división de roles opera como factor de desigualdad, que se ve cristalizado en las creencias y aspiraciones respecto al proyecto de vida y laboral.

La mujer del barrio es muy raro que trabaje afuera, salvo en el servicio doméstico, no se profesionaliza y no se visualiza en una trayectoria educativa que le permita mejoras laborales. Si tienen que trabajar, van a una casa de familia y listo (Directora, Taller)

Según la mirada del Taller, la relación de las mujeres pobres con el trabajo se vincula más a una necesidad y no tanto a un proyecto personal y de carrera. En la medida en que el rol esperado para la mujer está limitado al ámbito doméstico y a la posición de dependencia respecto del varón, los deseos femeninos no se orientan al trabajo. Así lo refiere la Coordinadora sociolaboral:

Está absolutamente metido que el hombre tiene la obligación de trabajar y ella debe permanecer en casa. Salvo que se queda sola, que es una realidad muy grande, pero la que está casada o que está juntada de 16 años, que la mantengan. Yo siempre al principio de año les pregunto ¿por qué trabajan los hombres y por qué trabajan las mujeres? Y no me responden “las mujeres trabajan porque quieren” Esto de que “porque me quiero superar, porque quiero que a mis hijos no les falte nada, porque quiero tener mi dinero, porque quiero darle una educación mejor”, que sería de nuestra clase social, no lo tienen. Acá está muy instalado esto de que me tienen que mantener... pero esto es cultural y también está todo el dominio del varón con esto en la mujer. Que te doy permiso, que no te doy permiso, que te doy plata, que no te doy plata... esto es un tema.

Para el equipo del Taller, el género es una construcción social que tiene “peso”: se impone con fuerza en las prácticas femeninas y masculinas del público que asiste a sus aulas, restringiendo, en el caso de ellas, los márgenes de acción. En base a estas percepciones, la estrategia de intervención debe ser distinta entre mujeres y varones. Si en el caso de los chicos los cursos se orientan principalmente a la formación profesional y a ofrecer un oficio como alternativa de vida⁶², en el caso de ellas se orientan a que puedan valorizarse como grupo y visualizar en el trabajo un proyecto de realización y

⁶² Si los cursos para mujeres se ven travesados por la problemática de género, los de los varones también se enfrentan a desafíos específicos. Uno de los principales es la adicción y, por lo tanto, los cursos para varones abordan esta temática. Aquí se trata de revalorizar al trabajo como un proyecto de vida que ofrece canales de inclusión social entre aquellos varones desafiados de la escuela y el trabajo, que además consumen droga.

desarrollo personal. En este sentido, para el Taller, la inserción laboral no podría nunca lograrse en el caso de las mujeres si no se atiende la dimensión imaginaria respecto de su rol en la familia y en la sociedad que las aleja de la experiencia de un trabajo –más aun cuando implica dejar el hogar-.

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

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

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

La formación laboral se acompaña, en el caso de los cursos a mujeres, por un tratamiento, fuera de currícula, de temáticas vinculadas a los derechos, la violencia doméstica, la planificación familiar, la salud reproductiva, entre otros. Estos temas surgen ante algún emergente: el testimonio de una compañera, alguna noticia del diario, una charla informal.

Además, el Taller brinda apoyo y estímulos para retomar los estudios. Los obstáculos femeninos para asistir al taller (por ejemplo no contar con ayuda familiar o una guardería para dejar a los hijos o hermanos y lograr la asistencia) son considerados especialmente, a pesar de que se intenta instalar la idea de que el taller es un espacio “de las jóvenes”, por fuera del ámbito del hogar. En este sentido, de acuerdo a la perspectiva de su Directora, el Taller se mueve a partir de la tensión de querer garantizar la apropiación por parte de las jóvenes del espacio, y reconocer los obstáculos con los que ellas cuentan que obliga a “flexibilizar” las reglas. En algunos casos, las mamás pueden ir con sus bebés, ausentarse si estos lloran o están enfermos o asistir en un horario reducido.

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

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

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

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

Ese trabajo, en ocasiones se ve resistido por los maridos y familias de las jóvenes. Una de las docentes nos comentaba el esfuerzo que implica que algunas alumnas defiendan el curso de capacitación como un proyecto propio. En este sentido, el Taller pondera la concientización de los derechos que trabajan con las jóvenes.

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

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

De este modo, el trabajo con las mujeres está orientado a resignificar y revalorizar su identidad como mujeres, como así también el lugar asignado para ellas en sus familias y la comunidad. Esto permite la conformación de redes de solidaridad femeninas, que puedan contrarrestar la ausencia o debilidad de otros soportes colectivos- al modo de una estrategia de contra-exclusión (Robles, 1999)-. El trabajo en los grupos se ve como una posibilidad de que circulen consejos y experiencias “de mujer a mujer” que las lleve a ganar confianza en sí mismas. En términos de la inserción laboral, en el Taller se señala que el proceso de fortalecimiento grupal contribuye a que puedan imaginar proyectos de empleo en conjunto. En la medida en que no se visualiza la posibilidad de ofrecer una inserción laboral en empleos formales, las aspiraciones del Taller se circunscriben a la oportunidad de generar emprendimientos y conexiones con organizaciones que ofrezcan asistencia a proyectos de economía social. Dice al respecto, la Directora del Taller:

Acá en el barrio hay organizaciones que dan microcréditos a mujeres o banquitos comunales, entonces asociamos a las mujeres con estas organizaciones, piden el crédito, compran la máquina y van haciendo todo un proceso de emprendedoras (Directora, Taller)

Dos instituciones, dos poblaciones. Características educativas y laborales de las egresadas de la Fundación y el Taller

Habiendo caracterizado a las instituciones y sus dinámicas de trabajo e intervención, nos preguntamos ahora por sus alumnas mujeres ¿Quiénes son las jóvenes que se acercan y egresan de la Fundación y el Taller? ¿Con qué nivel educativo y situaciones laborales llegan a los cursos? ¿Son poblaciones diferentes las que asisten a una y otra institución?

Para responder estas preguntas, comenzaremos por describir las poblaciones de mujeres jóvenes de ambas instituciones y por resaltar algunos datos básicos de las mismas. Esta información se presentará ordenada en dos momentos que podemos

extraer de los relatos de las jóvenes (al modo de dos fotografías que retratan el antes y el después de la capacitación): el primero corresponde al momento en que las jóvenes se inscribieron en los cursos; y el segundo, al momento de efectuarse la entrevista (entre uno y tres años después de la capacitación). La mirada que adoptaremos a continuación retrata la situación del grupo de jóvenes de cada institución por separado. Esos datos permiten reconocer las diferencias entre las jóvenes –y observar de qué manera esas diferencias se condicen con los objetivos y lógicas institucionales-, y al mismo tiempo posibilitan el planteo de algunas similitudes entre las poblaciones.

Al momento de la inscripción al curso

Avancemos ahora en la presentación de los indicadores objetivos de las jóvenes al momento de inscripción al curso. Respecto de sus edades, en el caso de la Fundación, de las 9 chicas entrevistadas 8 contaban con 17, 18 o 19 años. Todas las jóvenes realizaron el curso en el año 2007 en dos cohortes distintas (una que comenzó a fines de 2006 y culminó en octubre de 2007 y otra que comenzó a mediados de 2007 y culminó a mediados de 2008). De ese grupo de chicas, 5 contaban con el secundario incompleto o se encontraban todavía asistiendo al secundario, y 3 ya lo habían finalizado.

En el caso del Taller, las edades son más variadas: 6 de ellas asistieron a los cursos a una edad mayor (20 a 29 años). Las jóvenes de esta institución asistieron entre el 2005 y el 2007 a los cursos. En algunos casos, ya anteriormente habían realizado cursos en el mismo Taller en grupos especiales que la institución ofrece para adolescentes de 13 a 16 años. De las chicas que asistieron a los cursos solo 2 habían completado el secundario.

Cuadro 3: Nivel educativo de las jóvenes al momento de inscripción a los cursos según tramos etarios

	Taller		Fundación	
	Secundario incompleto	Secundario completo	Secundario incompleto	Secundario completo
17 a 19 años	2	1	5	3
20 años y más⁶³	5	1	..	1

Fuente: elaboración propia en base a información de entrevistas

De este modo, se destaca, en primer lugar, la mayor presencia de jóvenes de menor edad en la Fundación. Teniendo en cuenta las estrategias de selección de dicha institución, era esperable encontrar principalmente jóvenes de esta edad. En segundo lugar, puede observarse que, en general, las jóvenes se acercan a los cursos no habiendo terminado el secundario en su mayoría (7 casos en el Taller, 5 casos en la Fundación). Sin embargo, si bien los niveles educativos al momento del curso no eran distintos, en el caso de la Fundación, existían mayores expectativas entre las jóvenes de finalizar el secundario, principalmente por tratarse de jóvenes de menor edad que se encontraban cursando aún en la institución escolar.

Respecto del itinerario laboral previo de las jóvenes, es interesante remarcar que, al momento de inscribirse a los cursos, gran parte de las jóvenes (Fundación y Taller en su conjunto) no estaban trabajando, ya sea porque se encontraban en la inactividad (10 de las 18 chicas) o porque se encontraban desocupadas (solo un caso). La mayor cantidad de inactivas puede explicarse nuevamente por las edades de las jóvenes. Como puede observarse en el cuadro 2, muchas de las chicas más jovencitas que asistieron a la Fundación se encontraban en esta situación, que coincide con el hecho de haber estado estudiando aún en la escuela.

⁶³ Para facilitar la presentación del cuadro se agrupan las edades de 20 y más en una sola fila. En el caso del Taller, cuatro de las jóvenes incluidas en esta categoría etaria cuentan con menos de 24 años y dos con más de 25 años.

Cuadro 4: Condición de actividad de las jóvenes al momento de inscripción al curso, según tramos etarios

	Taller		Fundación		
	Inactiva	Ocupada	Inactiva	Desocupada	Ocupada
17 a 19 años	2	1	5	1	2
20 años y más	3	3	..	...	1

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

A pesar de que la mayoría de las jóvenes no se encontraba trabajando al momento de inscribirse a los cursos, solo 4 de ellas no habían tenido alguna experiencia laboral anterior. Las 14 restantes habían comenzado a trabajar antes, mayormente en trabajos temporarios, de corta duración e informales. Pudimos observar que muchas de las jóvenes contaban con una trayectoria laboral, caracterizada por la rotación entre las condiciones de actividad (ocupación, desocupación, inactividad) y por reiterados cambios de empleo, todos ellos en la informalidad.

Respecto de la primera inserción, es de destacar que, en general, las jóvenes comenzaron a trabajar a una edad temprana en diferentes trabajos (como niñeras, en limpieza, como camareras, como empleadas en algún local o en el emprendimiento económico de la familia). El promedio de edad de la primera inserción en la Fundación es de 16 años y de 17 años en el caso del Taller. La cantidad de empleos que habían tenido antes del dispositivo variaba según cada joven entre los 2 y los 7 empleos. Las principales características de las trayectorias laborales previas de las jóvenes (informalidad, rotación entre condiciones de actividad y movilidad entre empleos), no solo se evidencian en las poblaciones de ambas instituciones sino que además coinciden con los estudios que han analizado el comportamiento de los jóvenes en el mercado de trabajo (PREJAL, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2010).

Cuadro 5: Jóvenes con y sin experiencia laboral previa a la inscripción a los cursos, según tramos etarios

	Taller		Fundación	
	Con experiencia laboral	Sin experiencia laboral	Con experiencia laboral	Sin experiencia laboral
17 a 19 años	3	...	5	3
20 años y más	5	1	1	...

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

Hasta aquí hemos caracterizado las edades, niveles educativos y situaciones laborales de las jóvenes entrevistadas al momento de inscripción a los cursos, que diferencian a una población de otra. Como pudo observarse, las diferencias se presentan principalmente en las edades de las jóvenes y niveles educativos, no tanto en sus condiciones de actividad (en ambas poblaciones hay mitad y mitad de inactivas y ocupadas) y experiencias laborales (la mayoría contaba con experiencia laboral en la informalidad).

Al momento de la entrevista

¿Qué ocurría con la situación educativa un tiempo después de finalizar los cursos? Es de destacar que, en el caso del Taller, no se evidencia un mayor nivel educativo entre las jóvenes al momento de las entrevistas, aunque sí un cambio en la asistencia: algunas de las jóvenes se encontraban nuevamente en la escuela o preparando las materias adeudadas. En el caso de la Fundación, 2 jóvenes habían finalizado el secundario arribando al número de 6 con el nivel medio completo.

Cuadro 6: Nivel educativo de las jóvenes al momento de la entrevista, según tramos etarios

	Taller		Fundación	
	Secundario incompleto	Secundario completo	Secundario incompleto	Secundario completo
18 a 20 años	2	1	3	4
Más de 21 años ⁶⁴	5	1	..	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

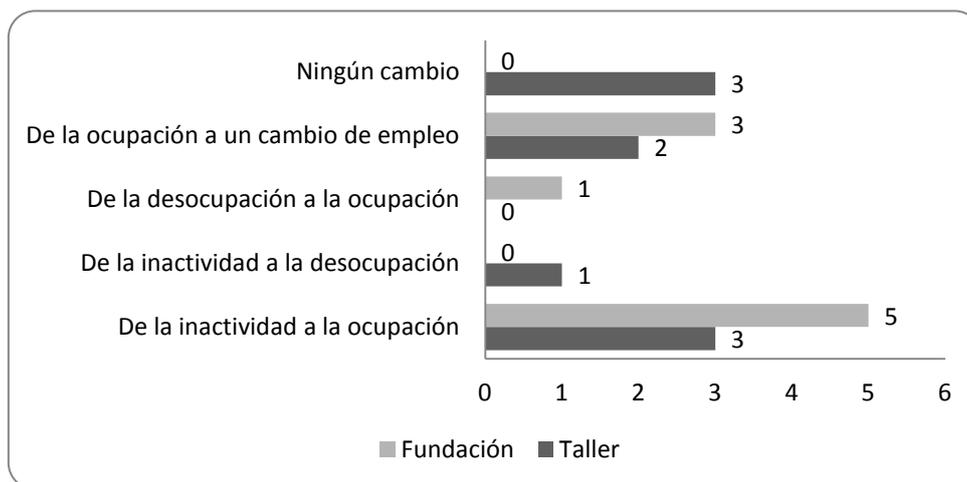
Avanzaremos ahora en el registro de sus experiencias laborales posteriores al curso de capacitación. En tanto la entrevista se realizó entre uno y tres años luego del egreso de los cursos, queremos previamente analizar algunos datos sobre la situación tres meses después de la formación en las instituciones. Es de destacar que 15 jóvenes (Fundación y Taller en su conjunto) mencionaron que en ese lapso pudieron modificar la situación laboral que mantenían hasta ese momento, ya sea pasando de la inactividad a la ocupación -8 casos-; de la inactividad a la desocupación -1 caso-; de la desocupación a la ocupación -1 caso-; y de la ocupación a un cambio de empleo -5 casos-. El cambio de situación laboral que se evidencia con mayor frecuencia, si se compara el momento del ingreso al curso con el momento inmediatamente posterior al egreso, es la *activación*. Casi la totalidad de las jóvenes inactivas se vuelca al mercado de trabajo. Recordamos que el conjunto de chicas inactivas era casi la mitad de las jóvenes, distribuido homogéneamente entre la Fundación y el Taller. En un trabajo anterior, hemos hecho referencia a este fenómeno destacando que es entre las mujeres jóvenes en donde mayormente se visualiza este cambio de situación una vez que se termina un curso de capacitación (Jacinto y Millenaar, 2010).

Veamos cada institución por separado. En el caso de la Fundación, inmediatamente después del egreso, la totalidad de sus jóvenes “encuentra un trabajo”: 3 de ellas cambian de empleo, 1 de ellas pasa de la desocupación a la ocupación y 5 de ellas de la inactividad a la ocupación. Como hemos visto anteriormente, la posibilidad de efectivizar la inserción de sus egresados es uno de los objetivos programáticos de la Fundación. En este sentido, es destacable además que la totalidad de las jóvenes de esta institución logran insertarse después del curso en un empleo formal. En el caso del Taller, también se evidencian cambios: 2 logran cambiar de trabajo, 3 pasan de la inactividad a la ocupación y en un caso se pasa de la inactividad a la desocupación. Sin

⁶⁴ Al aumentar las edades de las jóvenes al momento de la entrevista, hemos modificado también los tramos etarios.

embargo, también se evidencia que en 3 casos no se produjo ningún cambio: 2 jóvenes mantuvieron el empleo con el que ya contaban y 1 joven se mantuvo en la inactividad. Además, la inserción laboral de las ocupadas no se efectúa en el mercado formal en la mayoría de los casos.

Gráfico 3. Cambios en las condiciones laborales de las jóvenes tres meses después de egresar de los cursos



Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

De todos modos, esta situación inmediatamente posterior al curso se modifica a medida que pasa el tiempo. En el caso de la Fundación, al momento de la entrevista, solo 6 jóvenes había logrado mantener el empleo. En el Taller, también 6 jóvenes lograron mantenerse ocupadas, aunque en 3 casos menos tiempo que el deseado.

Cuadro 7: Situación laboral de las jóvenes al momento de la entrevista (entre uno y tres años luego de finalizar el curso), según tramos etarios

	Taller			Fundación	
	Inactiva	Desocupada	Ocupada/ subocupada	Desocupada	Ocupada
18 a 20 años	2	1	...	3	4
Más de 21 años	...	...	6	...	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

A pesar de las modificaciones un tiempo después del curso, es posible sostener que en ambas poblaciones la capacitación incide en la activación y mayor ocupación.

Sin embargo, pueden reconocerse diferencias: las jóvenes ocupadas de la Fundación presentan mejores indicadores laborales que las del Taller. Así, por ejemplo, si entre la población del Taller solo una de las jóvenes trabajadoras contaba con beneficios, entre las jóvenes de la Fundación este número ascendía a 6 (cuadro 8). Asimismo, en relación a los salarios de las jóvenes trabajadoras, las diferencias eran sustanciales. La mayor parte de las jóvenes que asistieron al Taller percibían hasta \$700 como retribución salarial mensual, resultando este importe diferente en el caso de las jóvenes de la Fundación (cuadro 9).

Cuadro 8: Beneficios sociales de las jóvenes que trabajaban al momento de la entrevista, según tramos etarios

	Taller		Fundación	
	Sin beneficios	Con beneficios	Sin beneficios	Con beneficios
18 a 20 años	...	...	...	4
Más de 21 años	5	1	...	2

Fuente. Elaboración propia en base a datos de entrevistas

Cuadro 9: Salarios de las jóvenes que trabajan al momento de la entrevista, según tramos etarios

	Taller		Fundación	
	Hasta \$700	Más de \$700	Hasta \$1200	Más de \$1200
18 a 20 años	...	...	2	2
Más de 21 años	5	1	2	...

Fuente. Elaboración propia en base a datos de entrevistas

Podemos reconocer, entonces, que al momento de la entrevista la condición de actividad no resulta distinta entre las poblaciones (la mayor parte de las jóvenes se encontraba ocupada en ambos grupos). Sin embargo, pudimos observar diferencias respecto de la calidad de sus empleos (mayores beneficios y salarios en el caso de la Fundación). Considerando que las experiencias laborales de las jóvenes no mostraban diferencias al momento de la inscripción a los cursos (todas se habían empleado en el

mercado informal), nos preguntamos qué variables inciden en los contrastes que pueden evidenciarse luego del dispositivo.

En primer lugar, se trata de poblaciones de dos contextos diferentes. La población de la Fundación, radicada en Ciudad de Buenos Aires, probablemente accede a más oportunidades laborales que la población del Taller, radicada en un barrio del norte del conurbano bonaerense.

En segundo lugar, se trata de poblaciones con distintos niveles educativos. Si bien algunas chicas del Taller se encontraban estudiando al momento de la entrevista, las jóvenes de la Fundación habían logrado ya obtener, en su mayoría, el título secundario. Una mirada al interior de este último grupo permite reconocer la importancia del título con respecto al empleo: 5 de las 6 jóvenes ocupadas de la Fundación contaba con secundario completo.

En tercer lugar, se trata de poblaciones con algunas diferencias en los capitales educativos del hogar⁶⁵. Como muestra el cuadro 10, algunas jóvenes de la Fundación cuentan con un capital educativo del hogar medio (hasta secundario completo), que coincide con jóvenes que se encuentran ocupadas. Además, si bien el resto no cuenta con ese capital, el curso al que asisten logra sumarse al título secundario con el que cuentan posibilitándoles mejores oportunidades laborales. Como se ha mostrado en un estudio reciente (Jacinto y Millenaar, 2010), algunos cursos de capacitación permiten “potenciar” el título secundario entre la población de jóvenes con capital educativo del hogar bajo y permitirles el acceso a la ocupación en empleos protegidos. Esto parecería estar ocurriendo en las jóvenes de la Fundación.

Cuadro 10: Capital educativo de los hogares de origen de las jóvenes al momento de la entrevista, según tramos etarios

	Taller	Fundación	
	Hasta primaria completa	Hasta primaria completa	Secundaria completa
18 a 20 años	3	5	2
Más de 20 años	6	1	1

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas

⁶⁵ A diferencia del concepto de “clima educativo” construido por SITEAL, en esta investigación hemos definido “capital educativo del hogar” como el nivel educativo más alto entre los progenitores.

De este modo, hemos podido observar que las poblaciones con las que trabaja cada institución presentan características particulares. Por lo tanto, las estrategias de intervención institucionales son tales en la medida en que se encuentran dirigidas a dos públicos diferentes. El curso en la Fundación posibilita el acceso a un empleo formal en sus alumnas, dada sus posibilidades de contar con el secundario y de acuerdo a las estrategias de intervención orientadas a la demanda laboral. Sin embargo, hemos visto que no es posible para todas las jóvenes sostener ese empleo a medida que pasa el tiempo.

Por su parte, en el caso del Taller, el curso también permite el acceso al empleo, aunque en el mercado informal, con bajos salarios y sin los beneficios sociales correspondientes, cuestión que se asocia al menor nivel educativo de las jóvenes y su lugar de residencia. Tampoco aquí todas las jóvenes pudieron sostener los empleos ni tampoco su condición de activas.

Así, el registro de indicadores y su comparación *por institución* nos permitió observar los contrastes entre las poblaciones de una y otra institución, que se corresponden con las estrategias de intervención anteriormente caracterizadas. Sin embargo, este registro también nos permitió observar algunas diferencias al interior de los grupos de jóvenes que asistieron a cada centro. Esto nos permite advertir que los públicos de los dispositivos no son homogéneos. ¿A qué se deben las diferencias reconocidas al interior de las instituciones? ¿Por qué no todas las jóvenes logran mantenerse ocupadas y, en algunos casos, en condición de activas? ¿Es posible reconocer modos diferentes de experimentar los cursos al interior de los grupos? ¿Es posible que las jóvenes se apropien de maneras diversas de los aprendizajes que ofrecen los dispositivos?

De acuerdo a lo desarrollado en el capítulo 1, es posible plantear que el modo en que las jóvenes se perciben como mujeres y trabajadoras tiene consecuencias en el vínculo que se establece con el trabajo y, por lo tanto, en las expectativas a partir de las cuales se acercan a un curso de capacitación. Esos vínculos con el trabajo inciden también en el modo en que las jóvenes experimenten los cursos y se relacionen con ellos. Desde esta perspectiva, es posible comprender por qué, aun cuando se comparten los mismos niveles perfiles sociodemográficos, el “lugar” y el “sentido” que adquiere la capacitación en las trayectorias laborales puede resultar diferente entre las jóvenes.

De este modo, nos preguntamos si las jóvenes que asisten a los distintos dispositivos muestran también diferentes expectativas en torno a los cursos, o si, por el contrario, es posible reconocer aspectos compartidos entre las jóvenes, a pesar de los contrastes evidenciados. Porque si esto es así, podemos preguntarnos: ¿cómo experimentan los cursos las jóvenes que comparten un mismo sentir respecto de sí mismas como mujeres y trabajadoras, siendo los dispositivos tan distintos entre sí? A partir de estos interrogantes, avanzaremos en el análisis de las incidencias de los cursos en las trayectorias laborales, desde las voces y experiencias de las jóvenes.

PARTE III

Capítulo 5: La construcción de grupos de trayectorias a partir de sus relaciones con la actividad

Habiendo efectuado una caracterización general de las jóvenes, avanzaremos ahora en el registro de la incidencia de la formación profesional en las trayectorias laborales desde un marco de análisis más amplio. En los capítulos que siguen veremos que al interior de los grupos que asistieron a la Fundación y el Taller es posible reconocer diferencias en las percepciones de las jóvenes respecto de sus recorridos vitales, como así también en el sentido otorgado a sus experiencias laborales y educativas. Las trayectorias pueden tener características similares, pero el modo en que se significa el recorrido laboral es diferente entre las jóvenes y remite al particular registro reflexivo desplegado por cada una de ellas en los pasos y decisiones dadas.

Tal como refiere Giddens (2006), es posible suponer que las jóvenes resultan agentes cuyas conductas obedecen a determinadas intenciones y que son capaces de hacer referencia a ellas discursivamente, manifestando modos particulares de entendimiento de aquello que viven, hacen y deciden. Precisamente allí donde se reconoce el esfuerzo discursivo de las jóvenes de dar sentido a sus trayectorias es posible percibir modos de pensar y sentir diferentes respecto de sí mismas. La manera en que se significan sus recorridos por la escuela o la valoración que tienen de aquello experimentado en los ámbitos laborales refleja aspectos profundos de un sentir propio en torno al lugar que reconocen y aspiran a ocupar como mujeres y como trabajadoras.

Presentaremos a continuación el análisis de las trayectorias de las jóvenes, priorizando el registro de sus relaciones con la actividad y partiendo del supuesto de que esa relación orienta el comportamiento y el sentir respecto del trabajo. Ante un mercado laboral que de por sí presenta obstáculos y discriminaciones hacia las mujeres, las relaciones que ellas establecen con la actividad pueden resultar un recurso para contrarrestar esas condiciones o una limitación que las potencian aun más. Esto, asimismo, en el encuentro con una estrategia de intervención institucional que presenta un particular abordaje de género, posibilita una diversidad de incidencias en las trayectorias, solo posibles de ser reconocidas desde un análisis cualitativo.

En el presente capítulo se presenta una descripción de los pasos que llevaron a la construcción de los grupos de trayectorias y el lugar que adquirió la relación con la actividad en dicha construcción. Luego de eso, se describirán las características principales de las trayectorias de los tres grupos y se identificará la distribución social y por institución de las jóvenes en los mismos.

En los capítulos que siguen se analizarán, en profundidad, las trayectorias laborales de las jóvenes grupo por grupo, distinguiendo en su interior las experiencias particulares de acuerdo a la institución a la que asistieron. Siempre se respetará la siguiente organización: comenzaremos por sus trayectorias laborales previas al curso, avanzaremos en las motivaciones y expectativas que las llevan a acercarse a la capacitación y analizaremos sus trayectorias laborales posteriores. Luego, un apartado estará destinado a describir sus relaciones con la actividad y de qué manera dialogan con sus percepciones en torno a los roles de género. Por último, analizaremos de qué modo las chicas de cada grupo otorgan un sentido propio a los aprendizajes y recursos ofrecidos en las instituciones.

Entre el compromiso, la exploración y la búsqueda de socialización: tres modos de relacionarse con la actividad

De acuerdo a la conceptualización abordada en el capítulo 2, hemos buscado reconocer en las jóvenes entrevistadas sus modos particulares de relacionarse con la actividad. ¿Pero de qué forma y a partir de qué dimensiones hemos hecho esto? De acuerdo a lo señalado, la relación con la actividad refiere tanto a los sentidos y representaciones sobre el trabajo en general que se plasman en una particular disposición actitudinal y valorativa sobre el mismo, como también a las experiencias de empleo concretas del pasado, y los proyectos que se delinearán en torno al trabajo hacia el futuro. Asimismo, en este doble plano de representaciones del trabajo más generales y prácticas laborales vividas y planeadas, hemos mencionado que las identificaciones de género juegan un papel fundamental. Así, se han recuperado también los argumentos y miradas que expresaron las jóvenes sobre el lugar del trabajo en las vidas de mujeres y varones, y sus formas de identificación con el rol social asignado a las mujeres.

De este modo, hemos construido la categoría “relación con la actividad” a partir de las siguientes cuatro dimensiones reconocidas en las entrevistas:

- 1) los sentidos atribuidos al trabajo en general;
- 2) la valoración de las experiencias de empleo vividas;
- 3) los proyectos laborales y profesionales a futuro;
- 4) las ideas en torno al lugar que debería ocupar el trabajo en la vida de las mujeres y de los varones (la posición de género con la cual se identifican)

Estas cuatro dimensiones abordan las significaciones respecto del trabajo y el género tanto en el plano más individual y concreto, como en aquel otro más social y abstracto. De este modo, se han reconocido tres grupos de jóvenes que comparten tres modos distintos de relacionarse con la actividad. El primero de ellos, al que hemos llamado “comprometidas”, se caracteriza por el cuestionamiento explícito a la visión tradicional de la mujer, cuyo rol es el de ama de casa y esposa, y por la fuerte valorización del trabajo como proyecto de vida. El segundo, al que hemos llamado “exploradoras”, se caracteriza por no presentar percepciones consolidadas respecto del lugar de las mujeres en la sociedad y por mostrarse abiertas a experimentar el proyecto laboral, como uno más entre otros proyectos posibles. El tercero, al que hemos llamado “que buscan socializar”, se caracteriza por la centralidad otorgada a la maternidad y por considerar al trabajo como una tarea ligada a la obligación, aunque permite la socialización. En el cuadro a continuación, pueden observarse las particularidades de cada uno de los grupos:

Cuadro 11. Tres modos de relacionarse con la actividad

	Sentidos atribuidos al trabajo	Valoración de la experiencia laboral	Proyectos a futuro	Lugar del trabajo en la vida de mujeres y varones
<i>Comprometidas</i>	Actividad que resulta una fuente de realización personal	Se valora positivamente y se consideran experiencias “acumulables”	Carrera profesional	<i>Percepción igualitaria</i> : varones y mujeres deben compartir la posibilidad de trabajar
<i>Exploradoras</i>	Actividad que resulta una experiencia más y se considera deseable solo si otorga algún tipo de satisfacción	Solo en algunos casos se ha tenido experiencia laboral previa, que no se valora como experiencia de aprendizaje y acumulación	Combina búsqueda vocacional, proyecto laboral y también maternal (aunque están a la espera de lo que surja)	<i>Percepciones en “constitución”</i> : aún no hay percepciones sólidas; el trabajo resulta un proyecto entre otros
<i>Que buscan socializar</i>	Actividad que se realiza como obligación	Se valora negativamente en general, pero positivamente cuando ha permitido socializar con otros	Centrado en la maternidad y el cuidado del hogar	<i>Percepción tradicional</i> : El lugar de la mujer es su casa

Fuente: Elaboración propia en base a material de entrevistas

A partir de este agrupamiento, mostraremos cuales son los rasgos que presentan las trayectorias laborales de las jóvenes antes y después del curso al que asistieron. La intención es la de reconocer similitudes y diferencias en los recorridos de las jóvenes que comparten una misma relación con la actividad, y registrar las múltiples incidencias de la experiencia de la capacitación, de acuerdo a la institución a la que asistieron. Asimismo, delinearemos lo que hemos llamado “principal incidencia” para cada uno de los grupos. La “principal incidencia” hará referencia a lo que hemos comprendido como la apropiación más relevante que hacen las jóvenes de lo experimentado en los cursos a lo largo de sus trayectorias, de acuerdo a las características de cada uno de los grupos. Se trata de una construcción teórica en base a la comparación al interior de los grupos que resalta las similitudes encontradas. Sin embargo, no refiere a la realidad de todas y cada una de las jóvenes.

Pero antes, nos preguntamos: ¿quiénes son las chicas que comparten cada una de estas relaciones con la actividad? ¿A qué instituciones pertenecen? ¿Cuáles son sus

condiciones socioestructurales? A continuación, describiremos de modo sintético los perfiles de las chicas que comparten las mismas relaciones con la actividad y señalaremos las principales características que adquirieron sus trayectorias antes y después del curso⁶⁶. Estos elementos también se plasman en un cuadro comparativo (cuadro 12).

Chicas comprometidas: Se trata de un grupo de 5 chicas las cuales asistieron, en su mayoría, a la Fundación. El análisis de sus trayectorias nos muestra que estas jóvenes, a excepción de una de ellas, se acercaron al curso contando con edades de entre 18 y 20 años. Una parte de ellas no contaba con el secundario completo (la otra parte sí lo había completado). Todas ya habían tenido experiencia laboral (en el mercado laboral informal) que, además, era muy bien valorada. Lo que prevalecía en las jóvenes como motivación para asistir al curso de capacitación era la meta de un mejoramiento de sus condiciones laborales. Luego del curso, 3 de ellas acceden a un empleo en el mercado formal con todos los beneficios (el resto, al momento de la entrevista, se encontraba activamente buscando empleo). A pesar de que existen diferencias en sus trayectorias laborales posteriores según la institución a la que asistieron, todas manifestaron haber reforzado su compromiso con un proyecto laboral a partir de la capacitación. El curso ofrece a las jóvenes una oportunidad de profesionalizar la tarea laboral que ya venían desempeñando y acumular nuevos saberes ligados al trabajo. Hemos llamado *acumulación profesionalizante* a la principal incidencia reconocida (volveremos sobre esto en los capítulos que siguen).

Chicas exploradoras: Se trata de un grupo de 9 chicas que asistieron tanto a la Fundación como al Taller. El análisis de sus trayectorias nos muestra que estas jóvenes se acercaron al curso contando la mayoría con 18 años, con secundario completo, o a un

⁶⁶ Las condiciones socioestructurales asociadas a cada uno de los perfiles corresponden tanto al “momento de inscripción a los cursos” como “al momento de la entrevista”, para detectar cambios a partir de la experiencia de capacitación. Por el contrario, las relaciones con la actividad fueron reconocidas solo en los discursos que las jóvenes expresaron al momento de la entrevista. Así, los grupos de trayectorias pudieron ser contruados a partir de los discursos “después” de la capacitación (e involucrando la experiencia allí vivida). De tal modo, es posible pensar que las relaciones con la actividad están ya condicionadas o modificadas en función de la experiencia institucional. Esta resulta una limitación de la investigación, que hemos resuelto identificando en las jóvenes la propia percepción de esas modificaciones y la incidencia que, según ellas, ha tenido la experiencia de capacitación.

paso de finalizarlo⁶⁷. La mitad de las jóvenes no contaba con experiencia laboral previa (las que sí la habían tenido, la concebían como una experiencia momentánea y pasajera). La inserción laboral constituía una meta al momento de la inscripción al curso, pero también lo era el conocer de qué se trata un oficio, adquirir experiencia laboral y realizar una actividad luego de haber terminado el secundario. Luego del curso, todas las jóvenes se vuelven activas (buscan y/o se insertan en un trabajo). La mayoría se ocupa tanto en el mercado laboral formal como en el informal. Esta primera inserción se ve atravesada, en varios casos, por dificultades y frustraciones. A pesar de las diferencias en las trayectorias laborales posteriores según la institución, la capacitación permite en todas las jóvenes de este grupo acotar los márgenes de incertidumbre post-secundario al ofrecerles orientación y una especialización en un oficio. El curso brinda información y aprendizajes que orientan a las jóvenes en sus primeras inserciones. Hemos llamado *activación orientada* a la principal incidencia reconocida.

Chicas que buscan socializar: Se trata de un grupo de 4 chicas de edades variadas. Todas asistieron al Taller. Cuando se acercaron al curso, la mayoría contaba con secundario incompleto. Todas habían tenido experiencias laborales previas al curso, pero vinculadas a una estrategia de supervivencia (en general, en trabajos de corta duración y precarios, ante la necesidad de ampliar los ingresos del hogar). Cuando se acercaron a la capacitación, no todas se encontraban activas. En los cursos, buscaron adquirir experiencia en un oficio que pudiera servir para la vida diaria y buscaron socializar con otras mujeres del barrio. Luego del curso, todas las jóvenes pasaron a la actividad, pero solo un grupo de ellas logró permanecer en esa condición un tiempo después (empleadas en el mercado laboral formal o informal). En este grupo, el curso brinda la oportunidad de resignificar el trabajo, los propios saberes e impulsar un proyecto autónomo en el marco de una instancia de socialización entre pares. Hemos llamado *acercamiento al trabajo como proyecto autónomo* a la principal incidencia reconocida.

⁶⁷ Es de destacar, sin embargo, que la totalidad de las exploradoras (hayan asistido a la Fundación y al Taller) lograron completar la cursada del nivel medio aunque no hayan accedido a la titulación. Este dato será trabajado cuando se aborde el grupo en particular.

Cuadro 12. Características de las trayectorias según los tres modos de relacionarse con la actividad

	Distribución de jóvenes por Institución		Capital educativo del hogar		Trayectorias previas		Dispositivo		Trayectorias posteriores		Principal incidencia
	Fundación	Taller	Nivel educativo anterior	Experiencia laboral anterior	Edad en la que cursan	Motivación a inscribirse	Nivel educativo posterior	Experiencia laboral posterior			
Comprometidas	4		1	Prima el capital educativo medio	Mayoría con secundario incompleto	Contaban con experiencia laboral en empleos informales	Mayoría entre 18 y 20 años	Mejorar la inserción laboral	Mayoría con secundario incompleto pero todas retomaron estudios	Más de la mitad se emplea en un trabajo formal y con un buen salario	Acumulación profesionalizante (el curso refuerza el compromiso con un proyecto laboral)
Exploradoras	5		4	Prima el capital educativo bajo	Mayoría con secundario completo	La mitad sin experiencia laboral	Mayoría con 18 años	Realizar una actividad, adquirir experiencia, conocer un oficio	Mayoría con secundario completo	Se vuelcan a la actividad y se emplean en el sector formal o informal	Activación orientada (el curso acompaña el proceso de activación con orientación sociolaboral)
Que buscan socializar	..		4	Todas con capital educativo bajo	Mayoría con secundario incompleto	Contaban con experiencia laboral de corta duración en empleos informales	Entre 18 y 27 años	Aprender una tarea de la actividad diaria, socializar con otras personas	Mayoría con secundario incompleto, algunas retomaron estudios	Algunas se emplean en el sector informal de modo intermitente	Acercamiento al trabajo como proyecto autónomo (el curso permite a las jóvenes revalorizarse a sí mismas y a los propios saberes, e impulsar un proyecto propio)

Fuente: Elaboración propia en base a información de entrevistas

Capítulo 6: Chicas comprometidas: la capacitación como oportunidad de una acumulación profesionalizante

Carolina, Ana, Flavia, Dolores y Karina conforman el grupo de las comprometidas. Las primeras cuatro residen en la Ciudad de Buenos Aires, asistieron a la Fundación teniendo entre 18 y 20 años y, en su mayoría, lograron completar la cursada en un secundario público. La quinta joven, Karina, a diferencia de las anteriores chicas, reside en el conurbano y asistió al Taller contando con 29 años y con un secundario interrumpido hacía un tiempo. A pesar de estas diferencias, se observan varios puntos en común entre las cinco. Por ejemplo, todas habían tenido una serie de obstáculos familiares en el pasado, razón por la cual comenzaron a trabajar de chicas y, desde hacía un tiempo, no solo se mantenían a sí mismas sino que, además, en algunos casos tenían familiares a cargo (hijos o padres). Incluso, algunas de ellas, ya habían conformado su propia familia⁶⁸. Sus familias de origen –si bien más de la mitad presentan capital educativo medio- están compuestas por trabajadores con problemas de empleo, por lo cual, al momento de la entrevista, la mayoría de sus padres recibían subsidio social y una minoría contaba con obra social. Los empleos de sus padres eran principalmente changas (las madres realizaban tareas de limpieza y los padres de plomería y mantenimiento). ¿Cómo habían sido las trayectorias laborales de las jóvenes de este grupo antes del curso? ¿Qué buscaban cuando se acercaron a las instituciones? ¿Cómo vivieron esa experiencia y qué ocurrió luego del egreso?

***“Tener con qué llenar un currículum”*: trayectorias laborales previas**

Si analizamos las trayectorias laborales que anteceden a los cursos de capacitación, hay un elemento que resulta común a todas las comprometidas: ellas contaban, al momento de inscribirse a los cursos, con una historia laboral pasada. Habían comenzado a trabajar a una edad temprana (entre los 13 y los 18 años) y al momento de la inscripción ya habían pasado por varios trabajos (entre 2 y 7). Casi todos los empleos previos habían sido en el mercado laboral informal (solo Karina, que es la comprometida de más edad y que asistió al Taller, había tenido una experiencia laboral

⁶⁸ Estas chicas habían formado su propio hogar a una edad temprana: entre los 15 y los 17 años. En dos casos contaban con hijos propios.

en un empleo en blanco⁶⁹). Sin embargo, esa experiencia es valorada por todas de forma positiva, tanto por la posibilidad de haber acumulado aprendizajes (y tener ahora un “currículum que llenar”), como así también por la oportunidad de haber conocido el ámbito laboral. Al haber ingresado a la vida activa tempranamente, las chicas comprometidas sienten que trabajar es algo que siempre han hecho y que, hoy en día, cuentan con mucha experiencia a pesar de sus cortas edades⁷⁰. Si bien es posible detectar una relación entre sus primeras inserciones y episodios familiares difíciles (que analizaremos más abajo), las chicas comprometidas, en su mayoría, sostienen que nadie ni nada las obligó a trabajar: para ellas ésa era una tarea grata; trabajar resultaba una experiencia de aprendizaje que les permitía independizarse.

Los primeros trabajos, en general, surgieron espontáneamente del ofrecimiento de algún familiar, vecino o conocido. En algunos casos, comenzaron siendo una actividad corta, de pocas horas y de algunos días a la semana. A medida que fueron acumulando experiencia, esos trabajos fueron ganando seriedad y fueron implicándoles una mayor responsabilidad. Así, en algunos casos, la experiencia fue la de “ascender” en algún puesto laboral:

En un tiempo trabajé de operaria, en una fábrica de plásticos. Y lo que siempre tuve en los trabajos, es que me desenvuelvo para cualquier área. Porque, imaginate: ahí yo empecé embalando, agarrando los plastiquitos que salían de la cinta, poniéndolos en cajas, ¿viste? Una boludez era. Y después me dijeron “Bueno, andá acá, andá allá...” Hasta que me mandaron a las máquinas. Es como que siempre voy haciendo algo de más responsabilidad... y en todos los trabajos me pasa lo mismo (Karina, 32 años, Computación, Taller)

Es posible reconocer que los contextos familiares incidían de manera significativa en las decisiones respecto de las entradas, salidas y permanencias en los primeros empleos. Los trabajos se mantenían o se dejaban en función de los acontecimientos familiares. Este es el caso, por ejemplo, de Carolina, que comienza a

⁶⁹ Como podrá verse, el caso de Karina refleja algunas particularidades, sobre todo teniendo en cuenta la diferencia en su edad. Ella contaba al momento de la entrevista con 32 años y había iniciado su trayectoria a los 17, cuando dejó el secundario y quedó embarazada, a mediados de los años 90. Esto hace que sus primeras inserciones se den en un contexto de empleo distinto al de las otras chicas; aspecto que puede evidenciarse, por ejemplo, en su oportunidad de acceder a un empleo en blanco. Asimismo, ella ya había pasado por otros cursos de formación profesional (el de computación en el Taller no era su primera experiencia de formación). Sin embargo, las características de su trayectoria, sus sentidos respecto del trabajo, el modo en que valora sus experiencias de trabajo pasadas y percibe su futuro, así como también sus argumentos respecto a la igualdad entre los géneros hacen que sea posible ubicarla entre las comprometidas. De todos modos, su recorrido particular será especialmente considerado.

⁷⁰ Las jóvenes se refieren a los trabajos anteriores como aquellos que tenían “cuando eran chicas” (aunque la mayoría tenga hoy cerca de 20 años).

trabajar cuando su madre, embarazada, debe dejar de hacerlo:

Mi primer trabajo fue en un local de ropa, en el 2003. Septiembre, octubre. Primero empecé sábados y domingos, pero después en diciembre empecé todos los días, de lunes a sábado... Hasta que nació mi hermano un mes después... Después mi mamá empezó a trabajar de empleada doméstica y yo me quedaba con mi hermano (Carolina, 20 años, gastronomía, Fundación)

Como refiere Carolina, la entrada y permanencia en el empleo acompaña los vaivenes de los acontecimientos familiares, que para estas jóvenes, no han sido pocos ni sencillos. Las jóvenes comprometidas se caracterizan por percibir que sus vidas no fueron fáciles. Distintos problemas familiares que las jóvenes relatan en las entrevistas se perciben como obstáculos, como “piedras en el camino” que se han debido sortear. Pero lejos de victimizarse, las jóvenes encuentran en estos problemas, las razones por las cuales han debido fortalecerse y “luchar por lo que uno quiere”. Entre estos problemas, se encuentra principalmente la cuestión de la vivienda. Varias de las jóvenes de este grupo relatan distintas mudanzas, con los padres y sin ellos, y una inestabilidad habitacional frecuente. En algunos casos, esto se debe a la separación de los padres y las idas y venidas (que duran meses o años) de la casa de la madre a la del padre o viceversa. Esto se ve acompañado de peleas, distanciamientos y reconciliaciones. También se relata la ausencia de vivienda y la residencia en un hotel, situaciones de desalojo o la situación temporaria de vivir con algún familiar o con alguna amiga. Estas situaciones suceden a edades tempranas (entre los 13 y los 17 años). Por ejemplo, Ana, habla de su experiencia de esta manera:

Mi papá y mi mamá ya se habían separado, mi papá se juntó con su novia. Pero como yo no la toleraba, entonces me fui a vivir con una amiga. Estuve unos años... Después volví de nuevo a vivir con mi papá, hasta que la novia me echó y mi papá no hizo nada... Entonces ahí ya no volví más (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

Además de los problemas habitacionales, se menciona la falta de trabajo de los padres como así también algún acontecimiento más trágico, como la muerte de algún familiar. Si bien no todas las chicas perciben el haber tenido que trabajar como una obligación, en sus relatos es posible ver una asociación entre estos momentos trágicos o difíciles con la decisión de generar más recursos económicos, o volverse más autónomas. De todos modos, es precisamente a partir de estas situaciones que las jóvenes se hacen “fuertes”. Así relata su experiencia Flavia:

Pasamos años bastante complicados... Y yo siempre me hice cargo de mi sobrina. Porque en el 2004 fallece mi hermana. Y fue enterarme así, de un día para el otro. Mi hermana más grande, que es mamá de mi sobrina (...) Y bueno era estar con ella y con mi mamá. Y cuando estaba sin trabajo, me ayudaba mi papá. Era siempre estar haciéndome cargo. Era como el padre de las dos. Fue muy difícil (...) Pero todo lo que yo pasé, me hizo fortalecer todo lo que tengo en mí... (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Respecto de su paso por la escuela, todas valoran ampliamente los estudios, pero no ocurre lo mismo con la calidad de la enseñanza escolar. Las percepciones varían desde una crítica fuerte a su funcionamiento y contenidos (“la escuela fue bastante pедorra, no hacíamos nada”) a una valorización de esa experiencia como una instancia formadora para la vida. En general, los estudios son valorados porque constituyen para las jóvenes un requisito fundamental en su proyecto laboral. Al mismo tiempo, se critica la falta de aprendizajes para el trabajo que ofrece la escuela. Se percibe una falta de reconocimiento al esfuerzo: a pesar de culminar los estudios, la escuela no garantiza una inserción laboral y social.

En el colegio mucho no te ofrecen. Yo veo que realmente tendrían que dar más la oportunidad a los que estamos estudiando, que nos ofrezcan un lugar. O por lo menos abrimos un poquito más el camino. Yo veo como que, a veces, no tengo posibilidades. Porque si vos estás demostrando que estás interesada, que ponés tu voluntad para no llevarte ninguna materia... y, dame una oportunidad, ¿entendés? Pero es como que con el título no alcanza. Es como te digo, si vos te estás esforzando para tener un futuro, por lo menos abríme algunas puertas (Karina, 32 años, computación, Taller)

A pesar de las críticas a la experiencia escolar, las jóvenes realizaron un esfuerzo por continuar los estudios (o retomarlos en el caso de haberlos interrumpido). Si bien el estudio resulta una actividad de importancia, al mismo tiempo, las jóvenes de este grupo, perciben que su prioridad siempre fue el trabajo (y que implicó un compromiso que fue *in crescendo* a medida que transcurrieron sus experiencias en ellos). Al repasar sus historias laborales ellas se sienten orgullosas de sus empleos, que implicaron sacrificios, decisiones y, en algunos casos, equivocaciones. Pero esa historia laboral les otorga en el presente la confianza de percibirse con mayor solidez en su rol de trabajadoras. La trayectoria laboral pasada las vuelve más independientes. Como dijo Dolores: “si tuviste experiencia laboral, fuiste más independiente, tenés un currículum que llenar”.

***“Tener una buena salida laboral, esa era la meta”*: motivaciones y experiencias en los cursos**

Como mencionamos, las chicas comprometidas se acercan a los cursos contando con experiencia laboral y en la mayoría de los casos, estando ya ocupadas en un empleo. ¿Qué las motiva, entonces, a asistir a una capacitación para el trabajo? Precisamente, mejorar esa experiencia presente o pasada. La acumulación vivida en los empleos las lleva a imaginar –con cierta imprecisión todavía– una carrera profesional. De este modo, el curso permite acercarse a esa carrera imaginada y se ajusta a un plan que ha empezado a tomar forma. Si al iniciar la capacitación ya contaban con la experiencia práctica del trabajo, el curso les permite ahora profesionalizarse. Así, por ejemplo Ana, había tenido una secuencia de empleos distintos dentro del rubro de la gastronomía. Elige precisamente un curso en esa rama laboral argumentando que su intención era formarse en esa actividad ya conocida:

Me llamó la atención. Me interesó el tema de la formación... y que después, mediante pasantías y cosas así, nos podían llegar a derivar, a encontrar un trabajo. Y más porque había formación en gastronomía. Porque yo ya tenía conocimientos, era lo que me gustaba, lo que sabía, ya había trabajado de chica y de hecho me quería dedicar a eso. Me resultó interesante (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

Las motivaciones para inscribirse en los cursos, entonces, se centraban en la profesionalización de una tarea que, en algunos casos, ya se conocía y se aspiraba a validar por medio de un certificado. También estaba en juego para las chicas el mejoramiento de las condiciones laborales. Sus experiencias pasadas les habían permitido reconocer que el mercado de trabajo es reducido para los jóvenes sin secundario y que no acreditan experiencia laboral. De este modo, el curso las entusiasmaba porque veían en él la posibilidad de contar con una mejor salida laboral. Así lo refiere Carolina:

Me interesó que podamos salir y encontrar algo bueno, algo mejor. Porque si no, es medio imposible. Si no, conseguís de cadete o delivery, esas cosas. Son todos trabajos en negro (Carolina, 20 años, gastronomía, Fundación)

Si las motivaciones a la hora de acercarse a los cursos son similares en la totalidad de las chicas de este grupo, cuando se indaga en sus experiencias encontramos diferencias según si asistieron a la Fundación y el Taller.

En primer lugar, las motivaciones no van acompañadas por las mismas expectativas. Si bien todas las comprometidas se perciben a sí mismas como mujeres con una gran fuerza de voluntad y comparten una meta clara en torno a la inserción en un mejor empleo, en el caso de las de las chicas de la Fundación, ese esfuerzo recibiría una gratificación inmediata al terminar el curso porque desde la institución se prometía un vínculo directo con el trabajo. Como hemos visto, las chicas comprometidas tenían eso en mente (“nos iban a derivar a un trabajo”). En el caso de Karina, que asistió al Taller, la fuerza de voluntad debería continuar después de terminado el curso. Ella compartía la aspiración a insertarse en un trabajo; sin embargo, sus expectativas en torno a esto eran más a largo plazo, sabiendo lo difícil que resultaría. En efecto, ella ya había realizado otros cursos en el Taller a modo de suplir lo “básico” de la formación. La inserción en un trabajo posterior se imagina como una actividad que “depende de uno”.

Ellos te enseñaban lo básico, ¿entendés? Y uno ya estaba con eso que vos ibas a aprender lo básico acá. Era un año. Después dependía de vos si querías seguir eso, si iba a seguir siendo tu trabajo, si querías seguir haciendo otros cursos (Karina, 32 años, computación, Taller)

En segundo lugar, pueden reconocerse diferencias en los aprendizajes. Siguiendo con la experiencia de Karina en el Taller, como allí se enseña “lo básico” respecto a la tarea específica que se aprende, los aprendizajes resaltados son aquellos relacionados con la formación sociolaboral (cómo armar un currículum, presentarse a una entrevista, buscar trabajo, relacionarse con jefes y pares, cumplir reglas laborales, etc.) y en derechos laborales. Se valora la experiencia de grupo que promueve el Taller como un aprendizaje útil para los trabajos (“te ayuda a saber relacionarte, a convivir todos los días con gente que tiene sus diferencias. En el Taller se trabaja mucho el tema de la unión”) y porque permite conocer más gente y tener más contactos que pueden resultar una fuente de oportunidades. Si bien la experiencia de Karina en el Taller se relata como positiva, no deja de recalcar que, a nivel técnico, el curso ofreció lo básico y que se requiere “mucho más de uno” si se aspira a encontrar un buen trabajo con eso que se aprende.

Por el contrario, los aprendizajes y experiencias de las chicas comprometidas que asistieron a la Fundación evidencian paralelismos con una situación laboral real. Las chicas mencionan más de una vez que el curso en la Fundación era “como un trabajo”. No solo por los contenidos y las dinámicas que allí se proponen (en donde la

dramatización de situaciones laborales ocupa un lugar central), sino también por las exigencias de los docentes y de la institución en relación a la puntualidad, a cómo debían ir vestidas, cómo debían hablar y comunicarse. En este sentido, las jóvenes resaltan el modo en que eran tratadas:

Porque no es el estilo colegio. O sea, te tratan como una persona adulta. El colegio es el colegio y la Fundación es la Fundación. Vos tenés que adaptarte. Está bueno que te traten como una persona mayor. No te van a tratar como un nene cuando te están motivando para que vayas a trabajar (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación).

El hecho de ser tratadas (y exigidas) como adultas es mencionado continuamente como un aspecto positivo que las motivaba a continuar el curso. Del mismo modo, los docentes eran percibidos como “jefes” o como “empleados con mucha experiencia”. La distancia del curso con el contexto escolar (“era muy distinto a la escuela, no era estudiar, era directamente aprender”) radica en el modo en que se aprende, que, en el caso de la Fundación, está centrado en la experiencia práctica y en el aprendizaje con otros, al modo de lo que se ha llamado aprendizaje situado (Weiss, 2002).

El aprendizaje centrado en la práctica y que anticipa las situaciones reales de trabajo permite a las jóvenes acceder, no solo a una formación técnica, sino también a experimentar en los cursos lo que supone ser “trabajadoras de calidad”. Las chicas manifiestan que la formación fue de excelencia y que les ha permitido volverse trabajadoras “diferentes” (“si salís de la Fundación, tenés que mostrar la diferencia”). Así lo mencionaba Dolores:

Es como el aprendizaje para saber lo que va a pasar en el trabajo. Porque en la escuela estudiás para saber lo que va a pasar en la facultad -aunque tampoco te preparan mucho para la facultad-. Acá en cambio estudiás o practicás para entrar a un trabajo (...) Es una formación excelente. Te forman para que seas un empleado de excelencia... (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

La explicitación de los “saberes tácitos” (Jacinto y Millenaar, 2011) requeridos en el mundo del trabajo es una característica ampliamente valorada por las comprometidas. No obstante, sobre este punto se deja entrever una crítica a la pretensión de simular una experiencia de trabajo y pretender que ésta se ajusta a la situación real. Las chicas observan que los aprendizajes no dejaron de resultar una simulación y que muchas cosas se aprenden realmente en la situación concreta y real de trabajo (“es re diferente estar practicándolo acá a ir allá y hacerlo y que la gente te mire”).

De este modo, puede observarse cómo las dinámicas institucionales descritas en el capítulo 4 se ven plasmadas en los relatos de las jóvenes. En otras palabras: las chicas dicen aprender aquello mismo que las instituciones dicen enseñar. Este aspecto lleva a reconocer, al interior de cada uno de los grupos de trayectorias, diferentes aprendizajes según la institución a la que se asistió.

Sin embargo, no ocurre lo mismo si analizamos la *apropiación* que realizan las jóvenes de esos aprendizajes; es decir, si observamos el uso que le dan a esos aprendizajes en sus trayectorias y la valoración que realizan de ellos. Es posible reconocer que esas particulares apropiaciones se asocian a sus relaciones con la actividad. En el caso de las comprometidas, la formación permite, a todas por igual, ganar confianza en sí mismas, volverse más seguras y autónomas. Las comprometidas en su conjunto refuerzan, a lo largo del curso, su compromiso con un proyecto laboral, volviéndose más exigentes tanto en los empleos a los que han accedido como respecto de los trabajos a los que aspiran. Analizaremos esto a continuación.

“Aspirar a llegar alto”: trayectorias laborales posteriores

Como hemos mencionado, las comprometidas arriban a los cursos con una meta clara: la mejora de su inserción laboral. Ellas se perciben a sí mismas como trabajadoras valiosas, que tienen la oportunidad de “aspirar a llegar alto”. Así, el curso en el Taller “le abre los ojos” a Karina, respecto de los trabajos de su trayectoria laboral pasada. Ahora, con un título en la mano, la exigencia hacia sí misma es mayor. La percepción de sí como buena empleada es una característica que muestra haber tenido siempre (“yo siempre fui muy desenvuelta en los trabajos, muy activa”), lo que se modifica ahora es la exigencia respecto de sí misma: tener más cuidados a la hora de tomar decisiones y evaluar los trabajos a los que se accede en función de un proyecto futuro.

Aprendí mucho en los trabajos, pero la verdad, no estoy conforme con los trabajos que tuve, porque no eran lo que yo buscaba. No es para lo que yo me estoy preparando ni nada por el estilo. Yo te digo... a mí el curso me hizo ver que no hay que rebajarse... Yo quiero algo más para mí. Yo quiero ser martillera y poder tener mi propia inmobiliaria.

-¿Y creés que eso es posible?

-Sí, sí, ¿por qué no? Cuando una está muy mentalizada, seguro puede. Yo soy una de las que cree que siempre se puede (Karina, 32 años, computación, Taller)

En este sentido, a pesar de haber transitado experiencias institucionales diferentes, las jóvenes comprometidas del Taller y la Fundación refuerzan su compromiso con la actividad laboral. En el caso de las jóvenes de la Fundación, se reconoce también el haber aprendido a sentirse más seguras de sí mismas para construir un proyecto profesional a futuro. La intervención del curso se evidencia principalmente en la predisposición que muestran ahora las chicas: predisposición a buscar y conseguir un “buen” trabajo. Así lo refieren Carolina y Ana:

Es como que ahora apuntás a crecer. Si yo no hubiese entrado acá, seguro que hubiese tenido que trabajar, pero ¿qué hubiese hecho? Hubiese buscado en el diario cualquier cosa. Lo que sea... No me hubiese predispuerto a “bueno, voy a buscar un buen trabajo”. Yo ahora valoro el tema de la calidad del trabajo (Carolina, 20 años, gastronomía, Fundación)

Hubo un tiempo que obviamente, agarraba lo que sea, pero no era de lo que pensaba vivir. Yo siempre apunté para el lado de la gastronomía. Siempre. Todo mi estudio, mis decisiones, se basan en eso... Y aspiro a llegar alto (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

Además del reforzamiento del compromiso con un proyecto de trabajo, la mayor parte de las chicas comprometidas evidencian efectivamente un mejoramiento de sus trayectorias laborales luego del egreso. Las cuatro jóvenes que asistieron a la Fundación, al terminar el curso, lograron acceder a empleos en blanco con contratos a tiempo indeterminado a través del vínculo logrado por la Fundación con diversas empresas de gastronomía, hoteles y otros servicios. En uno de los casos, sin embargo, el empleo solo había durado los tres meses de prueba respectivos, luego de los cuales, la joven fue despedida.

Las jóvenes que mantenían sus empleos al momento de la entrevista relatan esa inserción como una oportunidad de mucho valor en relación a sus trayectorias laborales, sobre todo considerando las experiencias de trabajo anteriores. Las chicas perciben haber cumplido (y traspasado) sus expectativas iniciales. Los trabajos con los que contaban al momento de la entrevista eran para ellas, un “halago”. Entre otras cosas porque se realizan en empresas prestigiosas. Así lo relatan Carolina y Flavia:

Hablé con mi mamá, le dije que me habían llamado. Estaba re contenta. Aparte era un orgullo para ella. Porque había ido dos días a trabajar al hotel en las prácticas y les gustamos cómo trabajamos. Era todo un halago (Carolina, 20 años, gastronomía, Fundación)

Yo no lo podía creer. Cuando me dijo que había quedado, no sabés, me puse a llorar. Estaba con mi papá, me acerqué, lo abracé. Después me llamó la directora para felicitar me. Además porque el perfil que tenías que tener para entrar ahí era re exigente, buena presencia, altura.... exigen esa calidad (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

En el caso de Flavia, la oportunidad de entrar a un prestigioso restaurant de la Ciudad de Buenos Aires como camarera le permitió contar con una remuneración fija mensual, constituyéndose en el ingreso más importante de su hogar. Es de destacar que Flavia se inserta en un empleo formal pero, sin embargo, no cuenta con secundario completo y el clima educativo de su hogar es bajo. Su madre no tiene empleo y percibe un subsidio social. Las oportunidades de ese trabajo se reconocen en aspectos que trascienden lo meramente laboral, como su interés por mudarse y adoptar a su sobrina. A partir de un empleo formal, Flavia se percibe en condiciones de modificar otros aspectos de la vida.

No obstante, también se relatan los esfuerzos que dicho empleo implicó (sobre todo en relación a la disponibilidad total que exige). La familia de Flavia, si bien en un primer momento se siente orgullosa de la oportunidad que ese trabajo le brinda a su hija, manifiestan cierta perplejidad ante las exigencias. Desde el imaginario familiar, el trabajo es excesivamente exigente y más de una vez le aconsejan a Flavia abandonarlo. La decisión de sostenerlo, a pesar de los comentarios familiares, evidencia su intención de diferenciarse del pensamiento familiar.

-Fue difícil... primero entré a la mañana pero después me pasé a la noche

-¿Por qué pasaste a la noche?

-Me dijeron ellos. No quería cambiar el horario, porque no me iba a acostumbrar a trabajar de noche, nunca había trabajado de noche. Hablé con ellos y les dije, pero me respondieron: “si no aceptás a la noche, te vas”. Y dije “Ay, no por favor”. Y tuve que aceptar. Y bueno, pasé a la noche y fue difícil acostumbrarme, pero a la larga, fue para bien (...) Mi familia no estaba de acuerdo. Pero yo no iba a dejar un trabajo porque no me iba a ajustar. Yo les dije, “mirá, yo aclaro esto, yo no estoy de acuerdo, pero me voy a amoldar porque yo al trabajo lo voy a mantener” (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Flavia percibe que su familia no piensa respecto del trabajo como ella (“en el restaurant me pagan si quiero un curso de inglés y mi familia piensa: ¿para qué te sirve eso?”). Parece evidenciarse que, para las comprometidas, no alcanza con adquirir el trabajo al que se aspira. Es necesario también reforzar el compromiso con el trabajo

para lograr sostenerlo, a pesar de las percepciones y acontecimientos familiares. Si este era un punto de interrupción en las trayectorias anteriores al curso de capacitación, los aprendizajes adquiridos permiten ahora contar con nuevos argumentos para sostener la inserción laboral más allá de lo que suceda en el contexto de las jóvenes. De todos modos, ese reforzamiento, paradójicamente, las vuelve autoexigentes y capaces de soportar condiciones laborales de intensa explotación.

En el caso de otra joven (Dolores), la situación había sido distinta: ella había logrado acceder a un empleo provisto por la Fundación, pero dicho trabajo no la satisfacía del todo por su alto nivel de exigencia (muchas horas, francos rotativos y múltiples tareas). Relata momentos de gran tensión que terminan en su despido luego de los tres meses de prueba iniciales. Después de esa experiencia, su trayectoria continuó con períodos reiterados de ocupación y desocupación. No obstante, el reforzamiento de la disposición al trabajo en Dolores lleva a suponer que la modificación de sus situaciones laborales futuras probablemente se den en un sentido positivo. De acuerdo a su relato, las aspiraciones ahora están centradas en lograr una inserción en un empleo en el mercado formal, que, además, les permita acercarse a un proyecto profesional personal. Así, es de destacar que para Dolores, el trabajo provisto por la Fundación, si bien duró poco, resultó una experiencia de aprendizaje interesante. Ella ahora sabe que no aspira a encontrar un trabajo en ventas, sino que prefiere un empleo en una empresa en donde pueda crecer profesionalmente:

En ese momento me gustaba, me fascinaba el tema de las ventas. Pero yo ahora no quisiera trabajar más de eso. En realidad ahora quisiera trabajar en una empresa. Empezar de abajo e ir creciendo en una empresa tipo Metrovías, tipo Correo Argentino, tipo Clarín, por decirte así. Una empresa donde puedas empezar de cadeta pero que puedas ir creciendo. Porque ventas es más inestable (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

En el caso de Karina, la situación es algo diferente. El Taller no la provee de un empleo en blanco al terminar el curso. A pesar de que en el Taller funciona una bolsa de trabajo y Karina aprovechó más de una vez la oferta que se brinda en la “cartelera”, la trayectoria posterior al curso no muestra una inserción en un empleo formal y, en definitiva, un mejoramiento de sus condiciones laborales. Si bien Karina se exige más a sí misma, reconoce con más frustraciones la falta de oportunidades del mercado laboral. Su voluntad por conseguir un buen empleo es mucha, pero no se corresponde con la posibilidad efectiva de acceder a uno. Sin embargo, como se ha mencionado, Karina se

muestra optimista. Así refiere ella a su situación:

No hay oportunidades laborales, no hay oportunidades. Ojo, lo estoy viendo en mí ahora. Como te habrás dado cuenta, no es que yo no quiera laburar o que no esté buscando. Yo estoy buscando a full, fui, voy, todo el tiempo estoy conectada a internet, estoy en Clarín, estoy en La Nación, y en las páginas, viste, donde salen los avisos clasificados... Igual yo estoy segura que algo va a salir... En algún momento algo me va a salir (Karina, 32 años, computación, Taller)

Desde el punto de vista educativo, puede reconocerse que, una vez que se define con mayor precisión un proyecto laboral, se vuelve necesario para las comprometidas revisar sus credenciales educativas, ya sea con la intención de concluir lo que en algún momento se había comenzado o para modificarlo en función de ese proyecto. Por ejemplo, Karina retoma el secundario en un CENS (del mismo modo que Dolores) y Carolina comienza un curso de inglés con el fin de ascender en el hotel en el que ingresó. En este sentido, es de destacar que todas las jóvenes coincidieron en haber podido delinear un proyecto ocupacional.

De este modo, cuando se habla del futuro, las comprometidas no ahorran expectativas: se piensan dueñas, gerentes, profesionales. En esto también se incluyen aspectos familiares: se proyectan mudanzas, la posibilidad de independizarse y una mayor contribución económica a sus hogares o a sus padres. Así, el futuro se avizora lleno de posibilidades y ellas se piensan como luchadoras y perseverantes. En este sentido, hemos visto que cuando la institución provee una articulación directa con un empleo formal, como es el caso de la Fundación, las jóvenes evidencian una inserción efectiva en dichos empleos y, en algunos casos, la posibilidad de sostenerlos. Cuando esto último no sucede, el reconocimiento de la falta de oportunidades laborales lleva a percibir que el problema de la propia desocupación no es personal sino estructural. De todos modos, sean más o menos duras las condiciones en las que construyen sus trayectorias, las jóvenes comprometidas sienten que “se puede” y que “nada es imposible si uno lucha”.

***“El trabajo es todo”*: relación con la actividad en las jóvenes comprometidas**

Como se ha dejado ver en las trayectorias analizadas, las chicas que pertenecen a este grupo se caracterizan por mostrarse fuertemente comprometidas con el trabajo. En efecto, el compromiso con el trabajo resulta un elemento significativo en la toma de

decisiones y en los pasos dados a lo largo de sus historias laborales, y resulta un rasgo que, a partir de la experiencia en los cursos, parece reforzarse e incorporar argumentos aprendidos en la capacitación.

En el capítulo 1 habíamos hecho referencia a los distintos modelos de identificación de género elaborados por Hoschschild (2008). Uno de ellos, respondía a aquellas mujeres que cuestionan el mandato tradicional de género y se consideran de igual a igual con los varones respecto, entre otras cosas, al trabajo. Es posible reconocer en las comprometidas este modelo de identificación.

Para ellas, el trabajo es una tarea de vital importancia asociada al bienestar económico, psíquico y social. Para ellas, la “realización de los propios sueños” se logra a través del trabajo. Si uno trabaja a gusto, esa experiencia puede resultar gratificante y no algo para “pasar el momento”. Dolores, al respecto, menciona lo siguiente:

El trabajo es todo. Es lo que te da dignidad, es lo que te ayuda a seguir si querés emprender un proyecto en tu vida, para todo necesitás trabajar. Si uno no trabaja, no prospera. Es una parte muy importante de la vida, todo se basa en eso. (...) Pero es muy importante hacer lo que a uno le gusta. Muchas veces te encontrás con personas que te tratan mal en los trabajos porque están a disgusto, están trabajando de cualquier cosa, para pasar el momento. ¿Y dónde están tus sueños, lo qué querías ser? ¿Por qué no estás trabajando de los que querés? (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

Así, para las comprometidas, el trabajo es siempre la tarea que se realiza en el presente y que se realizó en el pasado, pero también la tarea idealizada a la que se aspira, muy cargada de expectativas y asociada a la felicidad, la satisfacción y el crecimiento personal. Su compromiso con la actividad laboral las lleva a exigirse intensamente a sí mismas. El esfuerzo y los sacrificios que se realizan en pos de sostener el trabajo son frecuentemente señalados por las chicas. No todas cuentan con el trabajo ideal pero, sin embargo, todas se encargan de dejar en claro que en el trabajo son responsables, cumplidoras, serviciales y emprendedoras. El estoicismo con el que enfrentan la actividad diaria (que bordea por momentos una práctica de autoexplotación) encuentra su sostén en ese plan de carrera profesional imaginado y en la representación compartida de que el trabajo “es todo”. Flavia, por ejemplo, menciona que:

A veces una se quiere quedar en la casa, o quiere ir a una plaza a tomar mate, lo que sea y descansar. Pero no, hay que ir a trabajar y ponerle mucho esfuerzo. Hay que ponerle ganas también. Todos los días. Aunque en la vida te esté yendo mal. Siempre tenés que tener pilas, ponerte las pilas. Yo a veces no sé ni de dónde las saco. Pero

siempre tengo pilas. Puede que llegue mal al trabajo. Puede que llegue hecha pelota. Pero respiro y digo: -bueno, basta. El trabajo es el trabajo y los problemas en otro lado. No hay que confundir (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Entre las comprometidas se comparte la idea de la importancia del trabajo para todas las personas, varones y mujeres. Ellas sostienen que la mujer está socialmente relegada a las tareas del hogar, pero que, poco a poco, eso se ha ido revirtiendo. Las mujeres que trabajan son diferentes pues hacen algo por ellas mismas y cambian también su modo de pensar. Karina dice que todas las mujeres deberían trabajar: “así sea una mujer que no necesite, así trabaje cuatro horitas, ¿entendés? Pero, cambia la forma de pensar de la mujer totalmente. Pensás de otra manera si trabajás”. Para ella, pensar de otra manera supone correrse del lugar socialmente asignado a las mujeres como madres y amas de casa. A través del trabajo se logra principalmente la independencia, pero también el reconocimiento social (y particularmente el reconocimiento del sexo opuesto). Así lo explica Dolores:

Se dice que un hombre valora más a una mujer cuando está trabajando, cuando hace algo de su vida, cuando no está en la casa metida sin hacer nada... nada relativamente porque hacen mil cosas las mujeres... pero que no tienen una vida afuera, en el sentido de trabajar, estudiar y eso. En las películas se muestra esto. Cuando un hombre ve a su mujer sin hacer nada, todo el día ahí metida, no la ve atractiva. En cambio cuando la ve haciendo algo, que es capaz, que puede traer dinero a la casa, que puede ser a la par con él, cuando se da cuenta que tiene un igual al lado, es cuando la empieza a valorar (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

Así, las comprometidas comparten la idea de que la mujer, respecto del trabajo, ocupa el mismo lugar que el varón: puede hacer las mismas cosas, puede aspirar a los mismos objetivos, puede percibir los mismos ingresos. Sin embargo, ellas asumen que las condiciones laborales plantean obstáculos para las mujeres en función de los prejuicios y mandatos que arrastra la historia en relación a lo femenino, lo que cuestionan enfáticamente. “No son verdad todos esos mitos que se dicen de que la mujer es el sexo débil. A lo largo de la historia la mujer ha hecho muchas cosas y no siempre se reconocen”, nos decía Dolores. Las comprometidas sostienen que las mujeres pueden hacer lo mismo que los varones, pero que, sin embargo, no todas lo hacen. Las mujeres que eligen quedarse en el hogar, formar una familia y depender de sus maridos, se valoran poco a sí mismas.

Bueno, algo que veo mal es esas mujeres que dicen “yo me caso, tengo a mi hijo y mi marido me mantiene, yo no voy a trabajar”. No. ¿Por qué es así? Vos decidiste tener a

tu hijo, criarlo y después salí a trabajar. ¿Por qué tu marido te va a mantener? Empezá a trabajar por vos. Si el día de mañana yo me caso y llego a tener un hijo, yo no me voy a dejar mantener por alguien. No, porque yo no soy así. No me gusta depender de otra persona, por más que sea mi pareja (...) Mirá, de todas mis amigas, la única que está trabajando soy yo. Y la que siempre está con todas las pilas (“hoy nos reunimos, hacemos tal cosa”) o la que tiene más posibilidades, siempre soy yo. Una está embarazada, otra dejó de estudiar, otra estaba trabajando, renunció y se fue. Entonces es como que yo veo a mi alrededor y digo “uau, mirá qué bueno lo que hago yo”. Después pienso, “estas son taradas, porque no aprovecharon nada”. La chica que está embarazada, terminó el curso conmigo. Terminó la secundaria y dijo que no quería trabajar. Decidió que quería ser mantenida por la pareja. Para mí está equivocada. Yo le dije varias veces... “hiciste un curso que te costó y ahora no trabajás. Vos no te valorás nada” (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

En este sentido, ellas se sienten mujeres valiosas y diferentes del resto por la fuerza y perseverancia con las que sostienen sus convicciones. Para las comprometidas, las mujeres que dependen de sus maridos “no sirven”. En cambio, ellas sí: comparten la impresión de sí mismas como mujeres que toman decisiones, que tienen fuerza de voluntad para perseguir sus metas y que siempre han “salido adelante” a pesar de las vicisitudes a las que tuvieron que enfrentarse. Tanto Karina, como Ana, comentan que poseen un carácter activo, independiente y fuerte, que las hace tomar decisiones por sí mismas:

Con la experiencia que tuve, de estar tantos años sola, es como que yo me manejo sola, ¿entendés? Aparte yo soy muy de... no soy de salir corriendo a decirle a papá y mamá lo que tengo que hacer, la decisión que tengo que tomar. En mi casa, las decisiones, las tomo yo (...) Porque soy muy activa, aparte, siempre voy para adelante (Karina, 32 años, computación, Taller)

En ese sentido, siempre fui yo de elegir. En el tema estudio, o como quiero que sean las cosas en el trabajo, a qué quiero llegar, siempre fui yo sola (...) Porque no parezco de 21 años, no solo por mi físico sino por mi carácter, la forma de hablar, como llevo las cosas, como me tomo todo, la responsabilidad, mi madurez (...) Por ahí tiene que ver con todo lo que pasé... pero yo sé que si uno lucha, puede conseguir las cosas. Nada es totalmente imposible si uno lucha. Yo creo que ésa es una de mis virtudes, que a pesar de que se me den muy mal las cosas, a veces caigo, pero después salgo, sigo adelante (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

Tal como refiere Ana, otro de los rasgos que se desprenden del análisis de las comprometidas es la percepción de sí mismas como adultas. Se sienten mujeres incorporadas a la vida activa que afrontan las responsabilidades de la adultez. El modo

en el que se refieren a su historia laboral pasada (lo que hacían cuando eran “chicas”) permite relativizar, al menos en este grupo, la categoría de “jóvenes” con la que las hemos clasificado desde un punto de vista estrictamente etario⁷¹. Entre las comprometidas, la percepción de sí mismas como adultas también se acompaña con una mirada respecto de sus diferencias con las otras mujeres de su edad. Así, en este grupo, es posible registrar una profunda resistencia a los lugares socialmente asignados a los géneros. Sus discursos manifiestan una identificación con las posiciones de ruptura respecto de dichos encasillamientos.

Las jóvenes comprometidas manifiestan cierta conciencia de las condiciones injustas que les tocan a las mujeres en el mundo laboral. Eso las hace evaluar sus decisiones estratégicamente asumiendo las dificultades particulares a las que se enfrentan las mujeres. Una de las principales cuestiones que aparecen en sus relatos es la decisión de priorizar el proyecto laboral por sobre el educativo; o en todo caso, continuar un proyecto de estudio siempre y cuando se ajuste a su plan de carrera profesional. Se asume que la capacitación no es garantía en sí misma de una inserción laboral, y menos en el caso de las mujeres. Las jóvenes parecen reconocer el problema con el que cuentan a la hora de hacer valer sus credenciales educativas, cuestión trabajada por distintos autores (Miranda, 2009; Duru-Bellat, 2004). De este modo, ellas comprenden que el proyecto de estudio debe responder al laboral, aunque estratégicamente.

Como veremos a continuación, las perspectivas de las jóvenes comprometidas encuentran diálogos particulares con los abordajes de género que proponen las dos instituciones analizadas. Además del reforzamiento de sus compromisos con el trabajo y, en algunos casos, del mejoramiento efectivo de sus situaciones laborales, nos preguntamos ahora qué encuentra la subjetividad comprometida en las distintas estrategias de intervención.

Abordajes de género e incidencias de la capacitación

Como hemos analizado en los apartados anteriores, las comprometidas exponen sus miradas del mundo como una serie de convicciones sólidas, sobre las cuales no se duda y sobre las que siempre encuentran argumentos. En este sentido, hemos visto que

⁷¹ Esto excluye a Karina que, con sus 32 años, menos aun se siente a sí misma como joven.

las jóvenes de este grupo perciben que su relación comprometida con la actividad es consecuencia de sus construcciones, experiencias y decisiones a lo largo de sus vidas y que no pueden atribuirse al pasaje puntual por los cursos de capacitación. De hecho, en las entrevistas, algunas de las jóvenes dejan en claro que para ellas otras esferas, como por ejemplo la escuela, resultaron más significativas en la modelación de sus convicciones actuales⁷².

Así, ellas ya *son*, antes de la experiencia de capacitación. Y, en definitiva, gracias a lo que *son*, tomaron la decisión de capacitarse. De todos modos, también hemos visto que la capacitación se suma a los rasgos que las caracterizan brindándoles recursos y nuevas oportunidades laborales. De acuerdo a lo planteado, de los recursos que las instituciones ofrecen, las jóvenes resaltan aquellos que refieren a un “saber hacer” y un “saber ser” ligado a una especialidad laboral, como así también a los apoyos orientados al acceso a un empleo protegido. Sin embargo, incluso cuando no existen esos apoyos, las comprometidas perciben que esa experiencia puede acumularse y las vuelve más profesionales y con mayores expectativas. Para la subjetividad comprometida, por lo tanto, la principal incidencia de los cursos (el modo en que la capacitación más visiblemente incide en sus trayectorias) es el de una acumulación profesionalizante. En las experiencias concretas de las jóvenes, esto presenta matices y se experimenta de un modo diferente si se asistió al Taller o a la Fundación.

Nos preguntamos entonces, cómo las chicas se apropian de los aprendizajes que ofrecen las instituciones de acuerdo a sus diferentes abordajes de género y horizontes de intervención, y cómo logran transformar esos aprendizajes en recursos posibles de utilizar en el marco de sus trayectorias. Esto es lo que llamamos “recursos”, que refiere, en un sentido amplio, a la utilidad y valoraciones dadas a los aprendizajes adquiridos a partir de la capacitación.

⁷² Por ejemplo, Dolores menciona la importancia de la escuela para ella y la incidencia que esta tuvo en lograr configurar una vida diferente a la del resto de su familia: “El colegio fue mi vida siempre. Cuando las cosas no iban bien en casa, el colegio era todo. Le debo todo lo que soy o lo que puedo llegar a ser al colegio (...) El tema es cuando no tenés referentes buenos en tu familia que seguir. Yo buscaba en los profesores opiniones que podía seguir como ejemplo. Para poder tener una mentalidad diferente, creo (...) Yo creo que me pasó esto. Veía tanta cosa fea que decía “yo no quiero ser así”. Creo que a muchos chicos les pasa. Pero bueno, muchas veces se terminan rindiendo. Y el colegio era mi escapatoria, mi lugar, donde todo era lindo, las maestras, los profesores (...) A veces ellos cuando te dan clase y te cuentan experiencias de su vida, te dan consejos; por ahí no tienen hijos, pero tienen una experiencia de vida, de formación, que te dicen “hay otra vida aparte de esa que te muestra tu familia o el mundo que tenés alrededor”. Podés ver más allá y eso te da esperanza y tratás de seguir, de cambiar, de ser alguien mejor” (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

Ser un hombrecito más: recursos de la Fundación

Como mencionamos, las egresadas de la Fundación, valoran principalmente del curso la “calidad de los profesores” y el aprendizaje centrado en la experiencia. En el caso de las comprometidas, se valoran también las exigencias a las que se vieron sometidas porque les permitieron adquirir una visión autocrítica de su comportamiento como trabajadoras. Esto es para las comprometidas un aprendizaje muy valioso y que es puesto en práctica en sus experiencias posteriores al curso: la constante autocrítica fue para ellas el modo de mejorarse a sí mismas como empleadas y profesionales. En este sentido, la experiencia en el curso les permitió adquirir una posición de auto-responsabilización ante los propios problemas familiares o domésticos. En más de una ocasión mencionaron que, gracias a los aportes de la Fundación, lograron aprender que los “problemas familiares” deben quedar “de la puerta del trabajo para afuera”. En esos problemas se encuentran, por ejemplo, la organización doméstica cuando se tienen hijos o cuando se debe cuidar a hermanitos chicos. Dolores, la única madre de las comprometidas que asistió a la Fundación, refiere a este tema del siguiente modo:

- Cómo hacías con el tema de tus hijos ¿podías venir con ellos, los podías traer?
- No sé si los podía traer, no pregunté, supongo que no. Igual, yo no los hubiese traído. No corresponde, porque acá me estoy formando. No podría traerlos y aprender al mismo tiempo (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

En la respuesta tajante de Dolores se percibe la adhesión a la consigna institucional que promueve la resolución personal de los problemas domésticos y privados. Hemos visto que la institución promueve en los jóvenes, y particularmente en las mujeres, un entrenamiento referido a la organización y resolución de los conflictos privados por fuera del trabajo -para que éste no se vea afectado-. La importancia de mostrarse como trabajadoras de “lastre cero”, como refiere Hochschild (2007), es un elemento priorizado por la Fundación. Las comprometidas resaltan estos aprendizajes y adhieren a esta perspectiva, porque ser trabajadoras con capacidad reflexiva y resolutive puede permitirles mayores posibilidades frente a otras mujeres trabajadoras para acceder a un empleo y sostenerlo. La principal competencia que parecen sentir haber adquirido radica en la posibilidad de mostrarse seguras, con una meta clara, dispuestas y con la capacidad de organizar de manera eficiente su vida extra-laboral. El aprendizaje refiere principalmente a contar con las estrategias para realizar una gestión de sí mismas:

Aprendí a sentirme más segura. Saber que uno cuando está hablando con el otro se vende a uno mismo. Sin decir “yo soy el mejor”, pero mediante palabras, y expresándose bien, hacer saber que uno es el mejor para ese puesto (...) Yo cambié muchísimo y mejoré muchísimo. Para hablar, para expresarme con las manos, organizar mis tiempos, todas esas cosas las fui incorporando (Dolores, 20 años, ventas, Fundación)

En un artículo anterior (Jacinto y Millenaar, 2011) hemos mostrado que en los dispositivos de acercamiento al trabajo se ha avanzado en el ofrecimiento de aprendizajes que refieren a la gestión de la propia trayectoria laboral. El aprendizaje deja de comprenderse únicamente como la adquisición de un contenido formal y técnico asociado a un oficio. Se valoran y buscan explicitarse, además, los aprendizajes no formales e informales que pueden adquirirse en diversos contextos y experiencias. Estos “aprendizajes biográficos” (Alheit y Dausien, 2008), resultan una condición de la construcción de trayectorias en tanto permiten al sujeto: la organización reflexiva de las propias experiencias de vida, la posibilidad de darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, desarrollar capacidades de comunicación, de relación con el contexto social y de conducción de la acción. Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización que exige la permanente reflexividad del sujeto. La Fundación realiza un esfuerzo en explicitar estas cuestiones, y las comprometidas parecen captarlas muy bien. Tanto es así que se percibe una adhesión sin cuestionamientos a los discursos institucionales: las comprometidas hablan de “competencias”, “ser trabajadoras de calidad”, “construirse una propia carrera profesional” y “buscar la mejora continua”.

Ahora bien, es interesante señalar que la mayoría de las chicas percibió que los trabajos, a los cuales habían podido acceder luego del curso, presentaban algunos problemas. Por un lado, exigían jornadas largas (a veces sin un horario fijo de finalización), sobrecarga de tareas, cambios de turnos sin avisos previos y un alto grado de disponibilidad. Además, entre las trabajadoras en el rubro gastronómico, se recibe menor paga que sus compañeros varones ante las mismas tareas. En general, las jóvenes se sienten menos beneficiadas que sus compañeros y, más de una vez, que se los prefiera a ellos. Sin embargo, las jóvenes manifiestan (reproduciendo los discursos que circulan en la Fundación) que eso no debe convertirse en un obstáculo. Ante esa discriminación, ellas saben comportarse con seguridad y carácter para “hacerse un lugar”.

A mis compañeras, a veces no las tratan bien. Pero yo creo que parte más que nada de la actitud de uno. De cómo enfrentás las situaciones. A mí, hasta el momento, no me han menospreciado, ni nada. Yo, por lo menos, tengo un carácter bastante fuerte (Ana, 21 años, gastronomía, Fundación)

De alguna manera, las chicas comprometidas sienten que deben “masculinizarse” para poder sostenerse en el territorio laboral al que han entrado. En los trabajos a los que acceden se presentan obstáculos por el hecho de ser mujeres y es gracias a su carácter que pueden enfrentarlos. Ellas critican a sus propias compañeras de trabajo por no mostrarse seguras y fuertes. Las comprometidas reproducen la consigna de la Fundación y buscan reflejar una imagen de sí mismas como trabajadoras de calidad, que, en términos prácticos, las lleva a acercarse a sus compañeros varones y a moverse como un “hombrecito más”:

- Puede ser que prefieran varones...Pero que una mujer haga un trabajo de un hombre, depende qué trabajo sea, va a depender de la mujer.
- ¿Pero de qué va a depender?
- Y de la voluntad que le pongas. Es eso. Nadie te va a regalar nada.
- ¿Y vos te llevás bien con los varones?
- Si, re-bien. Soy un hombrecito más (Flavia, 20 años, gastronomía, Fundación)

Podemos reconocer, entre las comprometidas de la Fundación, que la oportunidad de pasar por el curso les permite ingresar a un empleo formal y, en algunos casos, sostenerlo en el tiempo. Esto es especialmente interesante en la trayectoria de Flavia, que no cuenta con secundario completo, y cuyo capital educativo del hogar es bajo. En esta historia, y tal como ella refiere, la participación permite un “cambio de vida” que puede comprenderse al modo de un *turning-point*. La trayectoria de Flavia refleja un quiebre respecto del sentido que traía, y a partir del nuevo empleo, otras esferas de su vida también pudieron ser modificadas (el mejoramiento de los ingresos familiares y la decisión, a partir de esas nuevas condiciones, de asumir la tenencia de su sobrina huérfana). De todos modos, como hemos visto, el trabajo al que accede Flavia requiere un inmenso esfuerzo que la lleva a autoexigirse para sostenerlo. Ella transforma lo aprendido en la Fundación en argumentos que le permiten mantener el empleo, a pesar de su cansancio y el desaliento familiar.

De este modo, las jóvenes comprometidas de la Fundación “mejoran” su inserción laboral⁷³, pero también consolidan el compromiso con el trabajo, que las lleva a priorizar el proyecto laboral y a no interrumpirlo a lo largo de sus trayectorias. Los aprendizajes adquiridos en la Fundación las cargan de discursos que legitiman las exigencias contemporáneas del mercado laboral capitalista, sin evidenciarse en ellos un cuestionamiento o crítica. Las comprometidas se apropian de esos discursos y les encuentran una utilidad: hablar y mostrarse en coherencia con esos argumentos las vuelven trabajadoras más competitivas y aggiornadas a las exigencias actuales.

Sin embargo, la oportunidad de acceso a un empleo formal no se condice con la obtención de un salario en igualdad de condiciones que sus pares varones. Sí se evidencia una ruptura en las tendencias de segregación horizontal: las chicas logran insertarse en empleos que se encuentran asociados al mundo masculino (como en el caso de la gastronomía). Pero esto lo hacen a costa de endurecer su carácter, “comportarse como hombrecitos” y aceptar pagas menores que los varones. El abordaje igualitario (que borra las diferencias de género a partir de la lógica de mercado) tiene como consecuencia que las comprometidas se exijan a sí mismas como trabajadoras que no tienen compromisos más allá del ámbito laboral y que no presentan obstáculos o responsabilidades familiares en sus carreras profesionales.

Quiero algo más para mí: recursos del Taller

Karina es la única comprometida que asistió al Taller. Ente las jóvenes que asisten a esta institución, el compromiso con la actividad no es un rasgo frecuente, de acuerdo a lo manifestado por sus docentes y directora. Por eso Karina puede pensarse como un desafío al Taller: ella buscaba, en concreto, mejorar sus condiciones de trabajo y un curso de formación laboral podía constituir un recurso para ello.

En contraste con sus compañeras comprometidas de la Fundación, los aspectos valorados de la capacitación no corresponden al aprendizaje del oficio en sí, sino que están orientados al “clima de cursada”, “calidez de los docentes” (y no calidad), “la unión entre compañeros”. La experiencia de grupo es fuertemente valorada por Karina y resulta para ella un aprendizaje útil que logró poner en práctica con sus compañeros de trabajo en los distintos empleos que tuvo luego del curso. No obstante, ella no deja de

⁷³ Con la idea de “mejora” nos referiremos aquí y en el resto de los grupos al corrimiento en la trayectoria laboral desde el empleo precario al protegido

ver que la institución podría ofrecer más aprendizajes, como así también oportunidades concretas de trabajo. En este sentido, a diferencia de sus compañeras comprometidas, Karina muestra una visión más crítica de los discursos del Taller y reconoce sus falencias para acceder a un empleo formal.

No nos dieron tanta oportunidad, porque imagináte, ellos están acá con demasiados contactos, pero no surgieron muchos trabajos. Y nosotros a veces necesitaríamos que nos den más oportunidades (Karina, 32 años, computación, Taller)

Por su parte, la lógica de diferenciación de varones y mujeres que caracteriza al Taller es cuestionada por Karina. Ella no está de acuerdo con la separación por sexo. Incluso, quiso inscribirse a un curso destinado a los varones y se lo prohibieron. Karina percibe que en el Taller “son re-machistas”, y que está dirigido a “gente que es más tradicional”:

Yo me acuerdo cuando no me dejaron hacer el curso de soldadura “Oh... al final, no tenemos derecho, ¿por qué no lo podemos hacer...!” Se los dije, “¿por qué?, ¿por qué nos tienen que sacar?, ¿porque somos mujeres?” Sí, me re enoje

- ¿Y qué te dijeron?

- Y que no, que no se podía, como que era un trabajo para hombres. Y no es tanto para hombres, porque yo que viví todo este tiempo sola, imagináte, yo si tengo que hacer algo en mi casa... ¿tengo que llamar a un hombre para que me lo haga?... pero tranquilamente lo podría haber aprendido (Karina, 32 años, computación, Taller)

Sin embargo, también reconoce que en los cursos se le da una importancia significativa a la formación en derechos de las mujeres: “todo el tiempo se tocaba ese tema, como que ellas decían, “no, nosotras no somos trapos de piso de nadie, nosotras tenemos nuestros derechos”. En este sentido, a pesar de su desacuerdo con la diferenciación de cursos, ella reconoce que gracias al apoyo ofrecido a las mujeres, en más de una oportunidad pudo asistir con su hijo. De este modo, el abordaje diferenciado que caracteriza al Taller es cuestionado retóricamente, pero aprovechado en la práctica.

A pesar de que la trayectoria posterior de Karina no evidencia un mejoramiento de sus condiciones de trabajo, ella logra percibirse como una mujer con voluntad para salir adelante y menciona “estar buscando trabajo a full” porque dice “querer algo más” para ella. En este sentido, el abordaje diferenciado de la institución le permite resignificar el mensaje de no ser “trapos de piso de nadie” en un sentido personal: ella ahora no quiere rebajarse más en empleos precarios y de bajos salarios, quiere poner su propia empresa porque se siente en condiciones y se encuentra fortalecida por los

discursos del Taller centrados en los saberes y capacidades de las mujeres. En sus percepciones del futuro se imagina trabajando en una inmobiliaria y dice estar muy cerca de lograr su meta.

De este modo, podemos reconocer un reforzamiento de su compromiso con el trabajo -como en el resto de las comprometidas- y la incorporación de aprendizajes laborales, sobre todo en relación a los derechos del trabajador, que le permiten, en el presente, ser más selectiva con las ofertas de empleo. Sin embargo, ni la formación en concreto, ni la mediación institucional (el “capital social transferido” al que se ha hecho mención) redundan en una posibilidad real de mejorar su trayectoria laboral.

La pregunta obligada que debemos hacernos en este punto es: ¿podría haber Karina mejorado sus condiciones laborales de haber asistido a la Fundación? Porque ella, habiendo asistido al Taller, muestra las mismas ganas que sus pares comprometidas, pero también menos posibilidades de concretar ese mejoramiento. En este sentido, podemos establecer que el curso que ofrece el Taller resulta demasiado básico (de acuerdo a las palabras de Karina) para una subjetividad comprometida. El Taller imagina en su población jóvenes alejadas de la experiencia de trabajo y sus estrategias de intervención se condicen con esa perspectiva. Sin embargo, cuando entre sus bancos se encuentra una alumna como Karina, dichas estrategias resultan escasas. La experiencia en el Taller refuerza el compromiso con la actividad en Karina (y en esto el abordaje diferenciado cumple un papel), pero, al mismo tiempo, la enfrenta a la realidad de un mercado laboral competitivo y discriminatorio sin otros recursos que le permitan enfrentarlo, más allá que el reconocimiento de sus propios derechos laborales y capacidades.

Capítulo 7: Chicas exploradoras: la capacitación como oportunidad de una activación orientada

En este capítulo analizaremos las trayectorias de un segundo grupo de jóvenes, que hemos clasificado como chicas con una relación con la actividad de *exploración*. Son 9 jóvenes: Cecilia, Paola, Vanesa, Mariana, Gabriela, Eugenia, Celeste, Fernanda y Luciana. En términos etarios resulta un grupo homogéneo pues la mayoría, al momento de la inscripción en los cursos, contaba con 18 años (6 de las jóvenes) y las demás, con edades hasta los 22 años. A su vez, 5 de las exploradoras no había completado el secundario al momento de la inscripción en el curso (3 de ellas porque aun continuaban cursándolo) y 4 sí contaban con secundario completo (e incluso, tres de ellas habían comenzado estudios superiores). La mayoría había recorrido la experiencia educativa de un modo continuo y sin mostrar interrupciones.

La totalidad de las jóvenes reside en el hogar de origen, incluso, una de ellas que ya es madre. En general, los padres de las exploradoras se encuentran ocupados en comercios, servicios (en un kiosco, en una peluquería, en un taller mecánico o como chofer) o realizan changas (de plomería, limpieza, carpintería o pintura). Tres de las jóvenes cuentan con obra social por los empleos de sus padres, el resto no, ni tampoco sus familias. A continuación, describiremos las trayectorias previas a los cursos de las jóvenes exploradoras.

“Por ahí me gustaba y seguía”: trayectorias laborales previas

A diferencia de las chicas comprometidas, las exploradoras no cuentan todas con una experiencia laboral significativa al momento de inscribirse en los cursos de capacitación. Un grupo de ellas (4 jóvenes) nunca había trabajado y había transcurrido los últimos años en la inactividad. Otro grupo sí contaba con una trayectoria laboral y habían tenido entre 1 y 4 empleos previos al curso en el ámbito informal (3 de ellas se acercaron al curso estando ocupadas). Sin embargo, en general, los trabajos pasados habían tenido una duración limitada (por ejemplo, unas vacaciones) y se habían realizado con el objetivo de obtener dinero para los propios gastos. En este sentido, los empleos a los que accedieron no fueron valorados por ellas como instancias de

aprendizaje ni se constituyeron, a medida que pasaba el tiempo, en una tarea central en sus vidas.

Como veremos, lo que distingue a las exploradoras, al momento de inscribirse en los cursos, es una percepción de cierta incertidumbre respecto de sus proyectos futuros. En general, están terminando la escuela, no cuentan con experiencia laboral significativa y tienen intenciones de continuar los estudios pero sin un proyecto educativo consolidado. La incertidumbre respecto de lo que quieren para sí mismas las ubica frente a un horizonte de posibilidades amplio: pueden estudiar una carrera u otra, comenzar a trabajar y “probar”, o hacer un curso de capacitación.

Antes de caracterizar las trayectorias laborales de las exploradoras que habían tenido empleos, queremos describir sus experiencias escolares, que muestran continuidad y un visible apoyo y estímulo familiar. Una particularidad de este grupo es que la totalidad de las chicas había logrado sostener la cursada del secundario hasta el último año. Esto ocurre con las 5 jóvenes que asistieron a la Fundación, que transcurren los años del secundario sin interrupciones y sin dificultades. Pero también ocurre en las 4 jóvenes exploradoras que asistieron al Taller, que lograron sostenerse en la escuela hasta el último año del Polimodal. Esto resulta un aspecto interesante a considerar, si se tiene en cuenta la ausencia de escuelas de ese nivel en el barrio donde residen. En estos últimos casos, sin embargo, las jóvenes sienten que no pertenecían del todo a la escuela. Según ellas, la escuela era para “chetos” y se sentían “afuera”. Esto genera ciertas dificultades para socializar con los compañeros y, en uno de los casos, la lleva a repetir el año con la excusa de cambiar de grupo. Así refiere Paola a su experiencia educativa:

Yo sentía que había caído a un colegio que era de un status un poco más alto que el mío, entonces era como que quedaba afuera. El grupo era los que habían cursado ahí, todos venían compañeros de 9°. Los que entrábamos de otros colegios quedábamos afuera. (...) Después, que todos eran de plata. De “plata”, digamos, comparando conmigo. Digamos que eran todos chetos y a mi me caía mal (...) Varios meses me la pasé durmiendo en la escuela. No sabía ni como se llamaban los profesores, ni quienes eran los compañeros (Paola, 21 años, computación, Taller)

Para las jóvenes exploradoras la posibilidad de cursar el Polimodal se valora como consecuencia del gran estímulo y apoyo familiar que las impulsó a salir del barrio y cursar en otro lugar (en algunos casos esto también se relata como una exigencia). La impronta familiar resulta un aspecto importante en la dinámica de sus trayectorias educativas.

-Mi mamá quería que yo terminara la secundaria. Yo tuve intención de dejar en noveno, porque no me interesaba en ese momento, pero mi mamá: “no, vos vas a terminar la secundaria” (...) Mi mamá es re exigente conmigo, no sé si tiene miedo a que me equivoque como se equivocó ella o algo así (...)

-¿Y nunca repetiste?

-No, me llevé materias nada más, pero nunca repetí. Me mataban en mi casa si llegaba a repetir (Gabriela, 22 años, computación, Taller)

Es de destacar que todas las chicas de este grupo se caracterizan por provenir de hogares con un capital educativo bajo (casi la totalidad de los padres solo alcanzó el primario completo). En este sentido, en los relatos de las jóvenes se evidencia una fuerte aspiración familiar a que ellas completen el secundario y superen las condiciones sociales de sus padres. Esta aspiración de progreso es particularmente visible en las exploradoras que no son oriundas de la Ciudad (3 casos presentan esta situación: dos que vinieron del norte argentino con sus familias cuando eran niñas y una que vino con su madre de Uruguay). En los discursos de estas jóvenes se deja entrever que los padres se mudaron para brindar más oportunidades a sus hijos y esto es muy valorado por las jóvenes, al mismo tiempo en que se torna una fuerte exigencia.

El apoyo de sus padres se reconoce en todas las exploradoras, incluso ante situaciones familiares difíciles. Por ejemplo Fernanda, egresada de la Fundación, debe enfrentar durante los años escolares la enfermedad mental de su padre (y su internación psiquiátrica). Ella reconoce el esfuerzo de su madre por mantener la dinámica del hogar organizada y apoyar sus estudios. Algo similar ocurre en el caso de Vanesa, que residía con su madre y familia en una casa tomada, y que fue desalojada. La grave situación habitacional que enfrentaron no constituyó, sin embargo, un obstáculo para que logre sostener la cursada en la escuela. Así refiere Vanesa al apoyo de su madre:

El hecho de mudarnos, fue todo muy difícil (...) Pero mi mamá siempre apoyó eso de que nosotros tengamos actividades y que hagamos muchas cosas. Apoya mucho el estudio. Ella no logró terminar el secundario y siempre me dice “acá, que tienen todas las facilidades, que tienen todo servido, tienen que aprovechar” (Vanesa, 20 años, gastronomía, Fundación)

Respecto de los aprendizajes valorados y resaltados en la escuela, los discursos de las exploradoras se asemejan a los de las comprometidas. Para ellas la escuela brinda una formación mediocre, de poca exigencia (“los profesores iban a leer el diario, no a dar clases” decía Mariana) y no abarca contenidos referidos al trabajo. Una de las críticas más fuertes refiere a la orientación vocacional: la escuela no ayuda a definir una carrera

y la formación que se desea continuar. El rasgo dubitativo que caracteriza a las exploradoras respecto de sus proyectos futuros permite comprender aun más esta fuerte crítica. Así, Cecilia, que asistió al Taller para ampliar sus aprendizajes respecto del mundo laboral, decide entrar en una pasantía educativa que ofrecía la escuela durante el último año. Esa experiencia constituyó el único “empleo” al que había accedido antes del curso de capacitación. Refiere a esa decisión como una oportunidad para aprender lo que es trabajar y tener una experiencia más. Y de paso, “por ahí le gustaba y seguía” (cosa que, en realidad, no ocurrió):

Yo quería terminar la secundaria y tener por lo menos una experiencia en algo, porque se consigue trabajo más fácil con experiencia... me agarró la locura de hacer todo en un año... cada certificado o diploma que tengas es importante (...) Mi familia me decía “no, mejor dedícate a la escuela y después más adelante trabajás”... Pero yo quería probar, por ahí me gustaba y seguía, así que bueno, me anoté (Cecilia, 19 años, cocina, Taller)

Es de destacar que las familias de las exploradoras se pronuncian en contra de que sus hijas trabajen, al menos hasta que terminen el secundario. Las jóvenes que habían tenido experiencia laboral también mencionan que sus familias lo desaconsejaban. Ellas comenzaron a trabajar para contar con su propio dinero en empleos acotados al fin de semana, o a unas vacaciones: cuidando niños, haciendo tareas de limpieza o trabajando como camareras en un bar. En sus relatos manifiestan que el trabajo había surgido (al igual que para las comprometidas) como una oportunidad espontánea. La primera inserción había sido entre los 15 y los 17 años, mientras cursaban el secundario. Siempre se menciona que los empleos ocupaban el tiempo libre y que cuando se requería mayor dedicación al estudio, el trabajo se interrumpía. Eugenia, por ejemplo, comenzó a trabajar en un bar una noche del fin de semana. Fue convocada por un amigo para “probar” y, como la tarea le agradó, siguió durante un tiempo. En el caso de Vanesa, su primer trabajo fue la realización de tareas de limpieza y de cuidado de niños. La posibilidad de sostenerlo se relaciona con la confianza que había generado con la madre de las niñas que cuidaba:

Empecé a los 15 años... Fue un trabajo que surgió (...) Y era una cosa de que me gustaba el trabajo, me gustaba cumplirle a ella, que ella se quedara contenta con la limpieza (...) Creamos una relación. Ella es una mujer más grande, pero yo le contaba mis cosas y ella me aconsejaba... Fue una linda experiencia, a mi me gustó. Y era como que iba a visitar a una amiga, después. Terminamos así, muy amigas (Vanesa, 20 años, gastronomía, Fundación)

Yo quería probar. Aunque mi mamá me dijo que no quería que yo empiece a trabajar. Pero yo lo sentí como una necesidad mía. (...) Empecé porque necesitaban para un fin de semana, y después seguí y seguí. Me dijeron que les había gustado como había trabajado y a mí también me había gustado... Todos los días veías distintas cosas, conocías gente, era divertido (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

Las chicas exploradoras mantienen sus trabajos solo a condición de que esa situación resulte agradable y mientras esa experiencia resulte gratificante en términos monetarios y vivenciales⁷⁴. Asimismo, las jóvenes procuran que los trabajos no interrumpan el proyecto de estudio. Incluso se trabaja para pagar los gastos que ocasiona la escuela: la ropa, fotocopias, viáticos. Para ellas, el trabajo es subsidiario del proyecto educativo. A su vez, las jóvenes exploradoras también mencionan dificultades familiares, pero relatan el apoyo permanente de sus padres para continuar en la escuela. En este sentido, a diferencia de las comprometidas -donde eran principalmente los acontecimientos familiares los sucesos que marcaban el ritmo de las trayectorias-, en las exploradoras ese lugar lo ocupa la escuela. Las trayectorias laborales previas de estas jóvenes se construyen acompañando el proyecto educativo y, principalmente, un período de moratoria social.

***“Quería hacer algo”*: motivaciones y experiencias en los cursos**

Una de las motivaciones que se mencionan para ingresar a los cursos está relacionada, en este grupo, con la posibilidad de “hacer algo”. En el caso de las jóvenes que aun se encontraban en el secundario, la asistencia al curso se percibía como una oportunidad de aprender cosas que servirían estratégicamente en la futura búsqueda de trabajo. Imaginaban la posibilidad de continuar los estudios, pero también consideraban la necesidad de trabajar para solventar sus gastos. La intención era entonces adquirir recursos para acceder a un empleo y compensar su escasa (o nula) experiencia laboral.

Yo quería hacer algo aparte de estar todo el tiempo acá en mi casa. Quería hacer algo y aprender algo más. Tener una base para salir a trabajar, porque yo nunca había trabajado, y si iba a buscar trabajo me iban a pedir que tenga experiencia en algo. (Mariana, 19 años, ventas, Fundación)

⁷⁴ El hecho de priorizar la gratificación vivencial y monetaria por sobre la carrera profesional a futuro también se ha mostrado en el caso de jóvenes en otros contextos (Pérez islas y Urteaga, 2001).

El curso se percibía como una oportunidad para salir “mejor posicionadas” al mercado laboral. Resultaba un aprendizaje más ante la incierta futura situación de terminar el secundario. Después del secundario, y antes de haberlo completado, “quedarse sin algo para hacer” angustia. En este contexto, el curso era una excusa para seguir estudiando. Asimismo, también se relata nuevamente la presión de los padres para que no interrumpan los estudios.

- ¿Por qué viniste acá?

- Porque mi mamá me hinchaba, tenés que hacer algo... estaba toda la mañana en mi casa... (Gabriela, 22 años, computación, Taller)

A pesar de las presiones familiares y la angustia del fin de la escuela, el acercamiento a la capacitación también es relatado por las exploradoras como la búsqueda de una experiencia “que les guste” (la misma motivación por la cual habían accedido a los trabajos). Lo perciben bajo esos dos aspectos: algo que gusta y algo que puede llegar a servir, pero que, al mismo tiempo, no se pierde nada en intentarlo, ni implica grandes sacrificios.

En realidad, las dos cosas me entusiasmaron: porque tenía la posibilidad de conseguir trabajo y de que me gustaba. Las dos cosas fueron las que me interesaron (...) La verdad, me pareció interesante, por lo menos intentarlo, total no perdía nada (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

Como pasaba en el grupo de las comprometidas, aquí también se presentan diferencias entre las egresadas de la Fundación y del Taller. Respecto a las motivaciones, en el caso de las chicas de la Fundación se percibe un sentimiento de desconfianza al acercarse a la institución. Ellas relatan que, si bien se trataba de una propuesta novedosa y prometedora, no habían oído nunca hablar de ella ni tenían referencias, cuestión que en el comienzo las hacía evaluar con cautela el curso y estar atentas a si la Fundación “arreglaba con las empresas”. A medida que transcurría la cursada, esa desconfianza inicial desaparecía, en el entusiasmo con la propuesta y la dinámica. En el caso de las chicas del Taller, por el contrario, se percibía confianza y reconocimiento a la institución. Muchas de las exploradoras cuentan que hermanos, primos o padres ya habían asistido anteriormente a algún curso en el Taller (aspecto que aparece en todas las jóvenes egresadas de esta institución, sean ellas comprometidas, exploradoras o que buscan socializar). En este sentido, Paola nos decía:

Y mirá, al Taller lo conozco más o menos desde que tengo uso de razón, todos mis hermanos vinieron, mi hermana hizo todos los cursos, cocina, costura, computación, mi mamá hizo cursos acá adentro. En mi casa es religión, todos tienen que hacer un

curso en el Taller. En realidad creo que no hay nadie en el barrio que no haya pasado por el taller. No sé por qué. Es como que si tenés ganas de hacer algo, y bueno, andá al Taller (...) Y yo al curso de computación vine porque terminé la escuela y sinceramente no tenía ganas de ir a trabajar. Como no quería hacer nada, dijimos, bueno, vamos a acercarnos al Taller.

(Paola, 22 años, computación, Taller)

Por otro lado, el Taller es una institución que está cerca. A diferencia de la cursada en la escuela que implica un esfuerzo para trasladarse, el curso en el Taller se hace en el mismo barrio y eso resulta una ventaja. Celeste opina, por ejemplo, que el Taller “es bueno que esté en el barrio, porque si estuviera lejos, habría como un rechazo para ir”.

Respecto a las motivaciones, puede observarse que el sentimiento que lleva a las exploradoras de ambas instituciones a acercarse a los cursos es menos firme que en las comprometidas. Las exploradoras buscaban algo para hacer, algo para satisfacer a los padres, poder vivir algo lindo y que además sirva para el futuro. Sin embargo, también se menciona haber ingresado a los cursos con “cero expectativas” y que asistir o no al curso “les daba lo mismo”. En algunos pocos casos se manifiesta la intención de acceder a un empleo, pero para las exploradoras, esa posibilidad significaba considerar que “si se daba bien y si no, no importaba”. Sin embargo, a medida que transcurría el curso, las jóvenes fueron entusiasmándose. El reconocimiento de que la experiencia de capacitación fue más interesante de lo que se imaginaban, es una referencia compartida por las exploradoras.

En este sentido, puede observarse cómo lo aprendido en los cursos permite consolidar una disposición al trabajo, que acompaña también aprendizajes en otro orden. Por ejemplo, relatan que a lo largo del curso se volvieron “más maduras”. Al haberlas encontrado en el período de la moratoria, el curso permite a las exploradoras iniciar el proceso de acercarse al trabajo de un modo serio y responsable, tal como se exige en la adultez.

Por ahí antes tenía una mentalidad, más de que todo era una joda, estar así en la vida... Y acá como que me puse a pensar más en lo que yo quería. Si yo no hubiese venido, creo que ahora no estaría haciendo nada directamente. No me estaría preocupando. Venir acá me ayudó mucho a pensar en mi futuro. (Mariana, 19 años, ventas, Fundación)

Como dice Mariana, el curso no solo las acerca a la experiencia de trabajo, sino

que además, las obliga a pensarse como trabajadoras y con una carrera profesional por delante. Las exploradoras mencionan que “nunca antes se habían puesto a pensar” en un proyecto laboral. Asimismo, las chicas refieren a que algunas situaciones de la cursada les permitieron vencer su timidez y aprender a expresarse y comportarse con más seguridad. Las chicas de este grupo resaltan principalmente los aprendizajes adquiridos en este sentido: sentirse más confiadas, menos tímidas, saber comunicarse, hablar y comportarse. Así se refieren Eugenia y Cecilia:

Quando yo empecé era muy tímida ahí me re-ayudó como a abrirme más, a sacarme la timidez. (...) Antes me costaba muchísimo ponerme delante de los demás y ahora no. Me puedo relacionar más con las personas. Antes me pasaba que no me abría mucho a los demás, no sé, como que sentí más confianza para no guardarme más (...) Como que aprendés a hablar tranquilamente, a plantarte como individuo. (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

Pienso que me empecé a relacionar con más gente, porque si no, yo iba a la escuela y nada más. Con la gente que no es de mi familia me siento tímida y no hablo, me quedo callada, y acá, al entrar en confianza, como que en eso me sirvió (Cecilia, 19 años, cocina, Taller)

De algún modo, los cursos permiten a las exploradoras de ambas instituciones *volverse trabajadoras*. Los aprendizajes resaltados enfatizan en este aspecto: la experiencia les ayuda a saber comportarse como un trabajador, que requiere una posición muy distinta a las figuras de estudiante o de hija. Si antes de los cursos se posicionaban de un modo *asincrónico* (Elder, 1994) respecto del trabajo (aunque sincrónico respecto a la moratoria social), la capacitación les otorga recursos para asumir un nuevo rol como trabajadoras. Así, la cursada se valora por sobre todas las cosas en relación a la orientación socio-laboral que brinda, cuestión que resulta común a la Fundación y el Taller, tal como mencionan Mariana y Gabriela que asistieron, cada una, a una institución distinta:

¿Qué aprendí? A cambiar yo, la forma de vestirme... Me enseñaron a sacarme... porque yo me pintaba hasta acá de negro [*habla del delineador en los ojos*]. El pelo también, porque lo tenía así, de diferentes colores. Todas esas cosas me fueron cambiando. Además, cambié la forma de expresarme, a hablar más correctamente. (Mariana, 19 años, ventas, Fundación)

Nos ayudó muchísimo, porque nos enseñó a cómo armar un CV, a cómo entrevistarte con otra persona, nos hacían preguntas de cómo nos podían llegar a preguntar en un trabajo, o sea juegos o cosas así... viste cuando te hacen un estudio psiquiátrico, que te hacen esos dibujitos locos, bueno... cosas así, que te pueden preguntar esto, que la entrevista puede llegar a

ser grupal o individual, eso me sirvió muchísimo... Y eso nos va a servir el día de mañana (Gabriela, 22 años, computación, Taller)

De todos modos, al igual que en las comprometidas, existen elementos que distinguen a las egresadas de la Fundación y el Taller respecto a las experiencias en los cursos. Si en la Fundación se rescata la calidad de la enseñanza, las dinámicas novedosas y las exigencias de la institución, en el caso del Taller serán los aprendizajes en torno al respeto a las diferencias, la unión, la justicia social, los derechos de las personas, aquellos aspectos valorados por las jóvenes. Como menciona Paola: “aparte de muchas cosas de computación, el Taller te enseña a compartir, porque todo compartías. Nos inculcaron que tenés que ser solidario, compartir, cuidar al otro. Esas cosas no te las llevás de cualquier lado. Yo fui tres años a la escuela y no aprendí nada de eso”.

***“Poder decir: yo estoy haciendo esto”*: trayectorias laborales posteriores**

¿Qué ocurre con las trayectorias laborales de las exploradoras luego del egreso? La primera cuestión a destacar es que todas las exploradoras inactivas (6 jóvenes) pasan a la actividad luego de los cursos (y continuaban en esa situación ocupacional al momento de la entrevista). Como se ha mencionado, el curso resulta un motor que pone en marcha el proceso de acercamiento al mercado laboral. Este movimiento hacia la activación en algunos casos se realiza a pesar de no contar con el estímulo familiar (porque para las familias es preferible que las hijas sigan estudiando). Sin embargo, el curso resulta una motivación a buscar valerse por sí mismas, ser más independientes y desligarse, al menos en el plano económico, de sus padres. Esto ocurre también entre las exploradoras que ya habían tenido experiencia laboral, pues el trabajo al que acceden es, por primera vez, un trabajo “en serio”.

Cuando recién entrás a trabajar, no tenés idea de nada, estás como perdido. En cambio, con la formación yo ya estaba más segura. Es como que estás más segura de lo que tenés que hacer y sabés más cosas. Porque, yo te digo... es como que... para mí, éste fue mi primer trabajo así, en serio, en serio. Porque, en sí, mi anterior trabajo fue temporario, ahora puedo decir “yo estoy haciendo esto...” (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

El total de las exploradoras que asistieron a la Fundación (cuatro de las cuales se encontraban en la inactividad cuando se acercaron al curso) accedieron a un empleo formal inmediatamente después del curso, a partir de la mediación que gestiona la institución con la red de empresas con las que tiene acuerdos. En el caso de las cuatro jóvenes que asistieron al Taller, una de ellas continuó en el empleo que estaba, mientras que las otras acceden a un nuevo trabajo (en el mercado informal y de menos horas de lo que desearían).

Al momento de la entrevista, todas continuaban en la actividad, pero habían ocurrido algunos movimientos en las trayectorias. En el caso de las jóvenes de la Fundación, solo dos continuaban en el empleo al que habían accedido; las otras tres, habían sido despedidas (una de estas jóvenes había vuelto a encontrar un trabajo formal por sus propios medios, las otras dos se encontraban en la desocupación). En el caso de las jóvenes del Taller, todas mantenían los mismos empleos, pero una de ellas había logrado acceder, además, a un empleo formal. Sin embargo, en este caso también la joven había sido despedida.

De este modo, respecto de la situación laboral posterior, si bien es significativa la activación que produce el curso, también se destacan las dificultades que se les presentaron a las exploradoras (de ambas instituciones) para sostener sus empleos formales. Comienzan a trabajar con muchas expectativas que se les esfuman rápidamente. Cuando las jóvenes efectúan un balance respecto de lo que había sucedido, todas asumen cierta dificultad en cumplir con las consignas de puntualidad y asistencia. Pero también mencionan que el hecho de ser despedidas las tomó por sorpresa y no logran esclarecer del todo las razones de esa situación. Así relatan sus experiencias Mariana y Cecilia, egresadas de las dos instituciones:

Por la conversación que yo tuve con la gerente, me dijo el tema de la voz y que tenía que hablar más. Y yo, después de que me lo dijo, empecé a cambiarlo; pero igual no me renovaron el contrato. Cuando la gerente me dijo que no se renovaba, me dijo que vio el cambio que yo hice. Pero se ve que no era justamente en el tiempo que ella quería, no sé... (Mariana, 19 años, ventas, Fundación)

Yo firmé un contrato sin tiempo, el trabajo era duradero. Yo trabajé con responsabilidad y todo, pero al final me echaron. Lo que me dijo a mi la psicóloga era como que yo era muy estructurada, que siempre estaba con el entorno familiar que era muy importante para mi (...) Cuando a mi me hicieron dibujar, dibujé un mono. Pero no sé si habré hecho bien. Me pareció en ese momento que el mono es lo más parecido al ser humano. Y ella me dijo que el mono siempre está rodeado de su familia. No sé

si habrá sido eso... (Cecilia, 19 años, cocina, Taller)

Mariana y Cecilia no comprenden del todo por qué las echaron, aunque intuyen que las causas refieren a sus propias falencias (su forma de expresarse, su dependencia a la familia), dejando entrever cierta autoculpabilización por lo sucedido. Las dificultades que atraviesan las jóvenes se vivencian con frustración y decepción. Esto es así particularmente en el caso de la Fundación, en tanto existe una promesa de ubicar a sus egresados en diferentes puestos de trabajo. Las jóvenes critican a la institución (y lo mismo hacen sus familias). En el caso particular de Luciana, la imposibilidad de mantener el empleo se debió lisa y llanamente a su condición de mujer. Como la cafetería a la que había accedido prefería contratar un varón, ella se quedó sin su oportunidad laboral:

Yo entré ahí, pero después me dijeron que necesitaban un hombre. Así que trabajé un mes. Yo pensé que estaba todo bien... pero después no.... Me puse re mal. Además porque mis papás me decían “cuidá el trabajo, te está haciendo bien”. Y bueno, después fue como un balde de agua fría (...) Mi mamá me decía “mirá al final vos fuiste ahí para estudiar y para conseguir un trabajo y mirá lo que pasó”... Estaba enojada, no me gustó lo que pasó. Fue una mezcla de cosas y terminé enojada con la Fundación... Después se me pasó. Igual, el lugar donde trabajé fue excelente, aunque fue un mes, fue un buen equipo de trabajo, un buen lugar (Luciana, 20 años, gastronomía, Fundación)

Además del cambio de situación ocupacional luego de la capacitación, las exploradoras también evidencian otras modificaciones. Principalmente, esto ocurre en el plano educativo. Es interesante destacar que, al momento de la entrevista, las cuatro jóvenes que no habían completado el secundario seguían en esa misma situación. Sin embargo, una de ellas se había inscripto en un bachillerato de adultos y otras dos se encontraban preparando las materias que adeudaban para rendirlas prontamente a partir de un programa especialmente dirigido a ese fin. En el caso de Celeste, el ingreso al Bachillerato se da precisamente a partir de la orientación del Taller.

Asimismo, un grupo de las jóvenes exploradoras había comenzado una carrera terciaria o universitaria al momento de la entrevista. Sin embargo, esto también había sido experimentado con algunas “ideas y vueltas” que, en definitiva, también responde a la lógica de una exploración, pero en el plano vocacional. En el caso particular de Luciana, por ejemplo, la carrera elegida antes de la capacitación había sido el profesorado de matemática, que cursó durante dos años. Sin embargo, la experiencia en

gastronomía la lleva a tomar la decisión de abandonar la carrera y volcarse a profundizar su formación en ese rubro.

De este modo, la capacitación permite a las exploradoras ceñirse a un proyecto de estudio y de trabajo. Antes de asistir, no tenían una percepción consolidada respecto de lo que querían para ellas y el curso resultaba una oportunidad *entre otras*. Luego del mismo, las exploradoras perciben con más definición un punto de anclaje entre esas múltiples opciones que se les presentaban antes. Si bien ellas procuran continuar la propia exploración y no perciben tener del todo resuelto lo que pretenden en el futuro, también se sienten aliviadas ante la posibilidad de circunscribirse a un proyecto en particular. La posibilidad de poder decir “yo estoy haciendo *esto*”, implica contar con un perfil profesional más definido que ayudaría en las futuras búsquedas laborales y vocacionales. Así refiere a esto Luciana:

El curso me ayudó... si no yo no sabría que estaría haciendo, de qué estaría trabajando. Estaría en otro lado, pero ¿de qué estaría buscando trabajo? Ahora yo en el currículum pongo gastronomía, ya está. (Luciana, 20 años, gastronomía, Fundación)

De todos modos, las exploradoras no dejan de percibir su construcción en un marco de incertidumbre. A diferencia de las comprometidas –que mostraban una fuerte convicción respecto del camino a seguir de cara al futuro- las exploradoras muestran dudas, miedos y un profundo escepticismo en torno a la concreción efectiva de sus aspiraciones. Así, las preguntas sobre el futuro ponen a las exploradoras ante un tema incómodo que se vive con angustia. Ellas se consideran a sí mismas muy “voladas”, “soñadoras”, y no muy convencidas de lo que quieren (“medio como que voy volando, no tengo idea de lo que quiero”, nos decía Paola). Esta autopercepción se suma a sus condiciones socioestructurales –ninguna logró independizarse aún, ni cuentan con vivienda propia- y las vuelve pesimistas sobre sus posibilidades a futuro. La única salida parece ser “ganarse el Loto”. El proyecto laboral y educativo, si bien se imagina, no se percibe como un camino que garantice la posibilidad de concretar sus proyectos ideales.

A mi lo que me estuvo pasando en este último tiempo es que siento que va a estar difícil la situación... que por ahí mi sueño de tener una casa, pero ese sueño hoy en día está muy lejos... y eso también me desilusiona un poco... Es re difícil. Porque con el trabajo tenés que vivir y ¿cómo haces para ahorrar? No sé... te tenés que ganar la lotería...es la única posibilidad...Cuando era chiquita dibujaba la casita en el campo... era el sueño de tener una casita con un jardín... pero ahora me río y digo “es imposible” (Vanessa, 20 años, gastronomía, Fundación)

Esta imposibilidad no se percibe solamente en los pasos más alejados del presente (tener una casa, en algún momento de la vida), sino también en lo más inmediato. Las exploradoras que se encuentran desocupadas relatan cierta frustración ante la situación de no poder conseguir un trabajo. Y en este sentido, en ellas, la exploración parece resultar más una consecuencia de la condición socioeconómica y de la incertidumbre en la que viven que una búsqueda personal que se decide dentro de un *pool* de opciones disponibles. Asimismo, las exploradoras que han accedido a un trabajo, si bien se sienten conformes en algunos casos con su situación presente, esperan que tal empleo no sea el definitivo, pero no imaginan el modo de iniciar un camino de ascenso en la carrera profesional. Las chicas asumen que, para crecer profesionalmente, además de un proyecto laboral y educativo es necesario contar con un capital económico del que no disponen, lo que restringe sus márgenes de maniobra. De este modo, la exploración se asemeja más a una construcción incierta, que a la experimentación de diversas opciones como búsqueda de la propia vocación y proyecto vital.

Puede pensarse que, entre las exploradoras, lo que se pone en tensión son dos proyectos (como así también dos roles sociales) que “asumen” alternativamente en este momento de “bisagra”. Ahora que dejaron la escuela, un nuevo rol se espera de ellas (ser trabajadoras y adultas) y, por lo tanto, deben dejar atrás la posición de estudiantes, que las mantenía alejadas de las responsabilidades económicas. El nuevo rol de trabajadores se contrapone con lo que se ha llamado la *ilusio* juvenil: la forma de satisfacción propia de los jóvenes de la moratoria, muy diferente al proyecto racional de esfuerzos a largo plazo. “La *ilusio* juvenil es la apuesta de la vivencia del presente, que renuncia a plantearse el plano de las consecuencias que se derivan de dicha opción, lo cual significa que no obedece al orden que impone la idea de la temporalidad lineal” (Muñoz, 2008, p. 80).

“El trabajo, una experiencia más en la vida”: relación con la actividad en las jóvenes exploradoras

De acuerdo a lo analizado, podemos ahora delinear las características que presenta la relación con la actividad de las jóvenes exploradoras. Si para las comprometidas el trabajo *es todo*, para las exploradoras, en cambio, el trabajo es un proyecto *entre otros*:

-¿Qué es para vos el trabajo... cómo lo definirías?

- Que pregunta esta... no se... algo que te queda, una experiencia más de vida...
(Fernanda, 19 años, ventas, Fundación)

Compromiso y exploración, por tanto, marcan dos posiciones respecto de la esfera laboral que se asemejan, aunque con algunas diferencias, a la distinción que han hecho Zacarés González, Ruiz Alonso y Llenares Insa (2004) al analizar los procesos de conformación de la identidad de un grupo de jóvenes españoles en el contexto de su participación en un Programa de Garantía Social en España. *Exploración y compromiso* suponen para estos autores dos procesos esenciales para explicar los mecanismos de la formación de la identidad: “la exploración refiere al período de experimentación, de cuestionamiento activo y de evaluación o examen antes de tomar decisiones sobre valoraciones, metas o creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme con elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección” (Zacarés González y otros, 2004, p. 209). En el plano ocupacional de la identidad, la exploración refiere al cuestionamiento de opciones y alternativas respecto del proyecto laboral y el compromiso a la consolidación e implicación con un proyecto de actividad laboral firme. Desde este punto de vista, es esperable que el proceso de exploración anteceda al del compromiso.

Como hemos visto, nuestras exploradoras no vivencian su situación al modo de una experimentación elegida, sino que dicho proceso se encuentra algo cargado de preocupación e incertidumbre. Por otro lado, teniendo en cuenta las bajas edades de las jóvenes exploradoras, es posible suponer que su posición respecto de la actividad laboral coincida con un período de moratoria (al menos para la mayoría) y que, a medida que se acercan al mercado de trabajo y consolidan un proyecto de carrera, puedan continuar con el proceso de compromiso. Sin embargo, esto no puede pensarse de un modo tan esquemático. Hemos visto que un grupo de las comprometidas también presentan edades bajas y, sin embargo, el compromiso que manifiestan es significativo.

En este sentido, compromiso y exploración suponen, para nosotros, relaciones con la actividad que se corresponden en parte con las características de edad de las jóvenes, pero también con sus experiencias de vida, sentidos subjetivos y condiciones materiales que las han llevado a volcarse más o menos tempranamente al mercado de trabajo y a delinear una disposición particular respecto de dicha actividad. Nuestro grupo de exploradoras se distingue porque, antes del curso, se sentían en el rol de *estudiantes* e

hijas; pero no en el rol *trabajadoras*. La posibilidad de haber contado con un fuerte apoyo (y exigencia) familiar para continuar los estudios, les permitió vivenciarse como estudiantes por un período más extenso que en el caso de las comprometidas (que por sus experiencias de vida salieron a buscar trabajo siendo adolescentes). Los cursos las ayudan a volverse *trabajadoras* pero, paradójicamente, esto se acompaña de más miedos, incertidumbres y un mayor registro de sus limitaciones.

En este marco, el trabajo no es percibido por ellas como una actividad central en la propia vida. Las exploradoras comparten la percepción de que el trabajo es una tarea necesaria, que debe ser realizada como posibilidad para concretar otros proyectos de importancia. Sin embargo, se cuestiona la idea de que el trabajo deba ocupar mucho tiempo:

Para mí, lo primero es la familia después sí el trabajo. Yo no pongo el trabajo en primer lugar, si ponés el trabajo en primer lugar es como que no vivís... La gente que trabaja mucho no vive, le quita tiempo a la familia. Por ahí yo no iría a trabajar todos los días (...) Para mí, lo más importante de un trabajo es el clima laboral, que haya buena onda así, con los compañeros. Después el ambiente, el lugar, que sea un lugar lindo (Luciana, 20 años, gastronomía, Fundación)

Para las exploradoras, que recién han comenzado a dar sus primeros pasos, sus proyectos a futuro están abiertos. Si bien imaginan la posibilidad de estudiar una carrera en particular o de insertarse en una familia profesional, la percepción de estar recién comenzando las lleva a considerarse abiertas a cualquier oportunidad que surja. Esa apertura respecto de la propia exploración incluye, entre otros aspectos, estar dispuestas a asumir cualquier condición laboral. Por ejemplo, una de las jóvenes exploradoras menciona no tener inconvenientes de emplearse en el mercado informal si el trabajo la satisface en términos monetarios. Si bien esta joven cursó en la Fundación, que hace un particular esfuerzo en inculcar el valor de la formalidad en la ocupación, la joven no parece privilegiar una opción sobre la otra. Así lo menciona:

-Si tenés dos opciones: un trabajo “en negro” y uno “en blanco”, ¿qué elegís?
-Y... en este momento yo entraría a trabajar en lo primero que me salga, si es que el trabajo está bueno, porque la verdad...En estos momentos, la verdad, priorizo el sueldo... igual si me surgen dos cosas voy a fijarme. (Vanesa, 20 años, gastronomía, Fundación)

Las exploradoras ven con buenos ojos que la mujer se vincule a una experiencia laboral. Consideran que la mujer “también quiere lo suyo” y tiene el derecho a encontrar

una fuente de reconocimiento y de ingresos propios a través del trabajo. En este sentido, comparten la percepción de que tanto la mujer como el varón deben trabajar en tanto tienen las mismas capacidades y condiciones. Sin embargo, esto es así, solo en la medida en que no se tengan hijos ni se haya formado una familia. La conformación de una familia es, para las exploradoras, una bisagra en la vida de las mujeres: si se tienen hijos, la decisión de trabajar implica mayores responsabilidades. Como las mujeres deben encargarse de la casa, manifiestan su acuerdo con que el varón trabaje más:

Para mí el hombre tendría que trabajar más que la mujer porque, más allá de que la mujer trabaje, de repente llega a la casa y se pone a limpiar, a lavar la ropa, a hacer esas cosas; que si trabaja menos que el hombre tiene más tiempo de hacerlo y no termina tan cansada (Fernanda, 19 años, ventas, Fundación)

Ante la condición de la maternidad, las diferencias de género se vuelven más evidentes para las exploradoras. Esas diferencias presentan más obstáculos para la mujer, al mismo tiempo que le exigen mayores responsabilidades. Tal como dice Cecilia, “las mujeres que tienen hijos no tienen las mismas posibilidades que la mujer que no tiene hijos, o que los varones. La mujer que tiene un hijo es como que tiene otra responsabilidad”. En este sentido, las exploradoras comparten una percepción general respecto a la igualdad entre mujeres y varones, pero cuando se pone en juego la condición de la maternidad, esa percepción se diluye y se asumen diferencias entre los géneros, que ellas consideran necesarias y naturales. Así, las exploradoras se encuentran a mitad de camino entre un discurso en torno a la igualdad y una identificación con los lugares socialmente asignados a las mujeres como madres y responsables de la dinámica familiar.

Al mismo tiempo que plantean la necesidad de que la mujer se dedique a su familia, sostienen que no es bueno “recibir las cosas de arriba”. Las exploradoras, en este sentido –y al igual que las comprometidas-, se perciben mujeres diferentes a muchas otras de su entorno, que son “más quedadas”. Esto es destacable entre las exploradoras que asistieron al Taller, porque como dijo Cecilia, “muchas mujeres del barrio son amas de casas, o trabajan de empleadas domésticas, están siempre en la casa, no salen para trabajar en otra cosa”. Esto la lleva a referirse de un modo algo despectivo cuando habla de esas mujeres:

A mi me da ganas de meterles una piña (...) están cerradas de mente, yo no sé si pensaré bien... pero yo terminé mi colegio, tengo un trabajo, tengo una carrera, que la estoy empezando y la quiero agrandar. Puede ser que me equivoque, pero si me

equivoco, me equivoco yo. No dependo de nadie (Gabriela, 22 años, computación, Taller).

De todos modos, las reflexiones de las exploradoras sobre estos temas no se manifiestan al modo de una convicción consolidada. No muestran una percepción sólida respecto al lugar de las mujeres en la sociedad en general y en torno a la experiencia laboral en particular. Esto se puede comprender a partir de que la conformación de la propia familia es una posibilidad todavía lejana entre ellas. Así, podemos establecer que, entre las exploradoras, la identificación de género se encuentra aun en constitución (no es posible vincularla del todo a ninguno de los tres modelos elaborados por Hoschschild) y sus percepciones parecen ir modelándose a medida que se van presentando nuevas experiencias vitales.

Abordajes de género e incidencias de la capacitación

Como hemos establecido, una incidencia visible de la capacitación en todo el grupo es la *activación*. Las exploradoras, que no tenían consolidado un proyecto laboral, se vuelcan al mercado de trabajo luego de los cursos –aunque sea al modo de una primera aproximación-. Sin embargo, esa activación no produce una mayor tasa de ocupación en la población de exploradoras. Como hemos visto, al momento de la entrevista, solo cuatro jóvenes se encontraban ocupadas a tiempo completo, el resto se reparte entre la subocupación y la desocupación. Como hemos podido reconocer, las diferencias en los recorridos previos y posteriores no son tan distintas entre la población de una y otra institución. Si bien entre las egresadas de la Fundación el acceso a un empleo formal se da en todos los casos, al momento de la entrevista pudimos constatar que esa situación no se mantenía siempre. Por otro lado, entre las egresadas del Taller, el empleo también había llegado luego del curso, pero en el mercado laboral informal y trabajando menos horas de las deseadas. Entonces, en las exploradoras la diferencia de haber asistido a una institución u otra radica en la calidad del empleo al que se accede (formal en el caso de las egresadas de la Fundación).

Asimismo, una incidencia que se manifiesta en todo los casos puede reconocerse en los recursos que adquieren las jóvenes para iniciar el proceso de acercarse a la experiencia de trabajo. A partir de la orientación socio-laboral que encaran las instituciones, las jóvenes reconocen que el estímulo a volverse activas se acompaña con

información sobre el mundo laboral, directivas y consejos. En este sentido, los cursos permiten acotar la diversidad de opciones a las que se enfrentan (¿estudiar?, ¿buscar independizarse?, ¿trabajar?, ¿dónde hacerlo?, ¿en qué condiciones?) y les brindan un “empujoncito” hacia una dirección determinada. La principal incidencia de los cursos en este grupo es, entonces, el de una activación orientada. Sin embargo, dicha activación se ve acompañada de imposibilidades y frustraciones y, como es de suponer, se vivencia de un modo diferente según las marcas propias de cada intervención.

“Lo intenté pero no pude”: recursos de la Fundación

Como podremos ver, la intervención de la Fundación es experimentada y valorada por las exploradoras del mismo modo que las egresadas comprometidas de esta misma institución. La impronta institucional puede reconocerse en todas las jóvenes que transitan por sus aulas. Sin embargo, hemos encontrado modos distintos de apropiarse de esos aprendizajes. Queremos, en primer lugar, señalar las semejanzas entre los grupos de comprometidas y exploradoras egresadas del Taller, para después abordar sus diferencias.

Dentro de los aprendizajes y vivencias señaladas por todo el conjunto de egresadas de la Fundación, puede reconocerse en primer lugar, la valoración positiva de la propuesta misma del curso: sus dinámicas, contenidos, docentes y, sobre todo, la posibilidad de insertarse en un empleo una vez que finaliza el curso. Asimismo, se valora ampliamente la posibilidad de planificar un proyecto ocupacional. Particularmente, las exploradoras manifiestan lo difícil que eso había resultado. Sin embargo, esto se reconoce como una adquisición importante para pensar en “el día de mañana”. Así lo refiere Eugenia:

-Es como que te hace pensar en más niveles. Me hizo pensar mucho más en lo que quiero, lo que quiero lograr.

-¿Antes no pensabas tanto?

-En realidad, no. Yo esperaba poder lograr la meta de poder empezar a estudiar, pero ahora es como que me abrió más la cuestión de que yo quiera pensar más en un futuro y no solamente ahora, sino, más adelante (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

En segundo lugar, el abordaje igualitario de la Fundación es valorado por todas las chicas. Si las exigencias en el mercado de trabajo son las mismas para todos, los cursos deben estar dirigidos por igual a mujeres y varones. Sin embargo, varias jóvenes relatan que, a pesar del tratamiento igualitario, en algunas ocasiones ciertos aspectos de

las diferencias de género aparecieron y pudieron trabajarse. Esos aspectos son señalados como consejos muy útiles en la medida en que permitieron anticiparse a situaciones particulares que implican una resolución singular cuando se es mujer. Las exploradoras (que lo enfatizan más que las comprometidas, quizás por no contar con experiencia laboral previa) mencionan el haberse aproximado a las discriminaciones de género existentes en el mercado laboral. Las chicas recibieron orientación respecto de algunas situaciones hipotéticas, pero posibles (como se recordará, a estos mismos aprendizajes hacían referencias las docentes de la Fundación).

En realidad, ellos te hablaban de las cosas que te podían llegar a pasar, si alguien se te insinúa, te molesta o algo. Cómo no discriminarte vos mismo con los demás, sino de ir y hablarlo, charlarlo, no empezar a discutir ni a pelear, porque eso no llevaría a nada. (Eugenia, 19 años, gastronomía, Fundación)

Sí, hemos trabajado, por ejemplo, que, de repente, para una mujer es más complicado vender a una pareja. Porque siempre la mujer es la más celosa de la pareja, que se yo, de repente vas y hablás con el hombre “vos fijate que esto te conviene” y capaz que la mujer te esta mirando como diciendo “flaca, mirame a mi no a él”... Eso lo vimos, si. Y por ejemplo, también vimos que remera escotada en una entrevista, no. Y es verdad, porque por ahí te miran otra cosa y no lo que les estás diciendo. Eso está buenísimo. (Fernanda, 19 años, ventas, Fundación)

En tercer lugar, es posible reconocer también ciertas críticas compartidas por comprometidas y exploradoras. El abordaje igualitario es criticado cuando se mencionan las diferencias que existieron en las oportunidades laborales de ellas con respecto a las de sus compañeros. Luciana, la joven despedida de la cafetería porque allí preferían varones, mencionaba que “todos nos capacitamos por igual. Y a veces las mujeres somos mejores que los varones ¿por qué no tuvimos las mismas posibilidades? Es injusto...” Asimismo, Vanesa también señaló este aspecto, cuestionando la ausencia de estos temas en la capacitación:

No se habló del hecho de ser camarera o el hecho de ser mozo, qué diferencias hay o distintas posibilidades. Nos dimos cuenta después cuando empezamos a hacer las entrevistas porque hay muchos lugares que piden más mozos que camareras, hay muchos lugares que trabajan solo con hombres.... Fue algo que después vino como medio sorpresa. Y los chicos consiguieron trabajos mucho mejores. Les pagaban re bien y en lugares más elegantes. Todo lo que nos pintaban, en realidad fue para ellos... (Vanesa, 20 años, gastronomía, Fundación)

En este sentido, las jóvenes de uno y otro grupo mencionan la distancia entre lo “que les pinta” la Fundación y la realidad laboral a la que accedieron (no solo en términos de la desigualdad de género). Pero como se ha visto, los discursos de la Fundación apuntan a volver más competitivas a las chicas inculcándoles la necesidad de mostrarse siempre activas, resolutivas, con vocación de servicio y predisposición en las tareas que emprenden. Ente las comprometidas, esos discursos son llevados a la práctica: las chicas se consideran muy buenas trabajadoras y comparten las visiones de la institución en torno a cómo proceder en el trabajo.

Aquí, entonces, encontramos una diferencia significativa con las exploradoras. Porque si bien las perspectivas institucionales son compartidas desde el discurso, también se reconoce que, para ellas, es muy difícil llevarlas a cabo en la práctica. La auto-inculcación de exigencias no es un rasgo de las exploradoras, que mencionan que los trabajos no siempre resultaron agradables ni presentaron buenas condiciones laborales. Esto es percibido por aquellas que lograron sostener el empleo formal, como por aquellas que no. En el caso de ser despedidas, la elaboración de lo sucedido en el marco de las tutorías, es experimentada por las jóvenes como “errores” que ellas mismas cometieron. Lo acontecido es, en general, relatado con un sentimiento de culpa.

Esto puede reconocerse en el caso particular de Vanesa. Ella ingresa a trabajar a una cafetería y queda embarazada inmediatamente. Ante esa situación, la Fundación le aconseja no esconder su embarazo, sino hablar con los empleadores y dejar en sus manos la posibilidad de su renuncia. Ella decide seguir los consejos de la Fundación y, efectivamente, ofrece su renuncia a los empleadores que, por el contrario, festejando su actitud, deciden efectivizarla, pero enviándola a trabajar a la cocina por su propia “seguridad”. Vanesa valora el consejo de la Fundación en ese momento, que le permitió mantener su trabajo y contar con una obra social, licencia de maternidad y otros beneficios. Pero a medida que el tiempo pasa, Vanesa comienza a sentir poco reconocimiento y satisfacción. Con ganas de renunciar y en una situación de profundo malestar, vuelve a recibir orientación y consejos de parte de la Fundación, en ese momento imposibles de llevar a cabo por parte de Vanesa, que termina iniciando acciones judiciales a sus empleadores. Así lo relata:

-El trabajo me terminó cansando un poco y es como que no logré lo que yo quería... porque yo hice el curso para camarera y fui a la entrevista como camarera y me dijeron que había un puesto en la cafetera pero terminé en la cocina porque aprovecharon que estaba embarazada. Pero nunca me sacaron de ahí. Y el último mes yo ya estaba re desmotivada... Tenía que trabajar y atender al bebé... todo se me

juntaba... Entonces empecé a llegar tarde al trabajo... era algo que no tenía ganas de ir a trabajar y no me sentía reconocida (...) Había hablado con la directora, ella me había dicho que haga todo lo contrario, pero no lo pude lograr. Lo intenté pero no pude...

-¿Qué te dijo ella que hagas?

-Que me gane la carta de referencia... que cumpla como si fuera el primer mes que empecé a trabajar... que cumpla para que me vaya bien de ahí y les pueda pedir una carta de referencia... Y yo estaba conciente que eso era lo mejor que tenía que hacer pero... fue imposible porque estaba muy cansada y desmotivada ya. (...) Yo por un lado, es como que me siento más tirando para la Fundación que me da cosa que se haya hecho un tema judicial porque en la Fundación en general no están muy de acuerdo con esto... pero también estaba del lado de mi familia que me decía que era algo que estaba reclamando... (Vanesa, 20 años, gastronomía, Fundación)

Podemos observar que en las experiencias de las jóvenes exploradoras (a diferencia de las comprometidas), los discursos de la Fundación son puestos en tensión ante las situaciones de trabajo reales. Es posible suponer que esto es así en tanto las exploradoras perciben al proyecto laboral como uno entre otros y, en definitiva, cuentan con el apoyo familiar que les permite mantenerse en la búsqueda mientras no consigan un empleo que las satisfaga.

Asimismo, frente a la ambigüedad respecto de sus proyectos, los obstáculos que surgen no son enfrentados con las convicciones y seguridades que observábamos en las comprometidas. De hecho, en la historia de Vanesa, el consejo de la familia termina imponiéndose frente a la consigna planteada por la Fundación (a diferencia de lo que ocurría en la historia de Flavia). La ambivalencia que las exploradoras manifiestan respecto al vínculo de la mujer con el mundo laboral hace que, ante la situación de ser madre, se ponga en tensión la posibilidad de sostener un empleo (aunque éste sea en blanco y a tiempo indeterminado).

De este modo, las trayectorias de las exploradoras nos indican que el esfuerzo de la Fundación en garantizar la inserción de las jóvenes tiene efectos limitados cuando ellas no tienen intenciones de aguantar un trabajo exigente de manera “incondicional”. En las jóvenes exploradoras el empleo adquirido está sometido a las contingencias vitales que pueden producir frecuentes interrupciones en sus trayectorias laborales (los ritmos del estudio, la maternidad, de otros proyectos que surgen), y como hemos visto, es precisamente la intermitencia laboral un problema significativo en los recorridos laborales femeninos.

“No está en mis propias manos”: recursos del Taller

En el caso de las egresadas del Taller, también hemos hecho referencia a que las jóvenes de los tres grupos comparten una percepción positiva de ciertos aspectos. Se resaltan los contenidos de la capacitación (que en este caso se distinguen por el lugar que adquieren los aprendizajes ligados a la solidaridad y el compañerismo), como así también el modo de aprender (el apoyo y calidez de los docentes). En el mismo sentido, las jóvenes de los tres grupos señalan que el valor del Taller radica en ser una institución que les pertenece a todos, que siempre tiene las puertas abiertas y que muestra disposición a ayudarlas ante cualquier problema que surja. A su vez, todas las jóvenes critican lo mismo del Taller: los cursos son básicos y no permiten perfeccionarse en el oficio que se está aprendiendo.

Sin embargo, las exploradoras mencionan algunas cuestiones en particular. Como todas se acercan al curso sin grandes expectativas, ellas comparten la sorpresa de llevarse aprendizajes que valoran como útiles para el trabajo y la vida. El curso en el Taller, lejos de ser un espacio para “hacer algo” como ellas imaginaban, pasó a constituir una oportunidad de crecimiento que, a las exploradoras, les sirve. La percepción de utilidad atribuida al curso no apunta solamente a los contenidos referidos al plano laboral, sino también a la orientación respecto de un proyecto más amplio de vida. El curso les “abre la cabeza” y “los ojos”. Si bien este aspecto aparece en todos los grupos (en Karina – joven comprometida- y también en las jóvenes que buscan socializar), las exploradoras le dan un sentido propio: el curso les permitió reflexionar respecto de un presente, en el cual no se sabe qué hacer. En otras palabras, el curso les permitió “activar” y, en el caso particular de Gabriela, decidir una vocación (la carrera de danza).

El curso te abre muchas puertas, más que nada psicológicamente, porque a veces uno se cierra, se achancha y entonces acá, te aconsejan, te ayudan, te incentivan para que vos no te tires, no te quedes, te abren la cabeza, te activa (Gabriela, 22 años, computación, Taller)

Otro de los aspectos en lo que las exploradoras se distinguen es en torno a sus percepciones sobre el abordaje de género del Taller. A diferencia de Karina, que lo criticaba, las exploradoras lo valoran porque da respuesta a los intereses de la población del barrio. Sin embargo, ellas entienden que esa práctica responde a intereses de mujeres que no son como ellas. Perciben que la lógica institucional centrada en el abordaje diferenciado no las interpela directamente. Es de destacar -no es un dato menor- que tres de las exploradoras eligen el único curso mixto (computación) y lo

mismo ocurrió con la joven comprometida del Taller.

Que separen los cursos tiene que ver con las necesidades. Un hombre mayormente tiene más necesidades de trabajar, tiene como más responsabilidad, entonces va a tomar el curso pensando en trabajar, yo creo que esa es la diferencia... porque no pasa lo mismo con las mujeres, que vienen al taller buscando otra cosa. No dicen “yo quiero trabajar.” Al contrario, dicen “ay, vamos al taller, todas juntas, no hacemos nada... antes de andar en la calle vamos al taller que nos dan de comer” ¿entendés? (Gabriela, 22 años, computación, Taller)

Por último, las exploradoras realizan una crítica puntual al Taller, que se asemeja a la que realizó la joven comprometida. Como vimos, el Taller destina una parte importante del curso a profundizar en los derechos del trabajador, las obligaciones del empleador y los beneficios asociados al empleo. Pero la realidad en la que se insertan las exploradoras es la del mercado informal, en donde no es posible contar con ninguno de estos derechos. Recordamos aquí que al tener el Taller una bolsa de trabajo, tres de las exploradoras consiguieron un empleo de poca carga horaria a través de la institución. Esto es valorado por las chicas, pero señalado como una contradicción respecto de los discursos que circulaban en sus clases. Las exploradoras comprenden que lo que se enseña teóricamente no tiene mucho que ver con la realidad laboral. Así se refiere Paola:

De mi parte, lo que yo veo mal es que ellos se dedicaron a enseñarnos que tenés que trabajar en blanco y todo eso y nos mandan a trabajar a un lugar en donde las condiciones no son las mismas... o sea vos tenés una opinión pero hacés otra cosa. En el Taller se llenaban la boca diciendo que teníamos que trabajar en blanco, la jubilación, la obra social y nos consiguieron un trabajo que no es blanco y que no hay posibilidad de que sea en blanco. No lo veo mal, pero sí como un error, porque si tanto hablaste... ¿entendés? Se los re agradezco al trabajo, no sabés cuánto, pero vos tenés una opinión que no se cumple en el lugar donde vos mandás. Yo sé que no todos los trabajos son iguales. Algunos entraron a trabajar en lugares en blanco, con condiciones totalmente buenas, pero no son todos los casos (Paola, 21 años, computación, Taller)

En este sentido, las exploradoras perciben que las posibilidades de acceder a un empleo en blanco son muy reducidas, “no está en sus propias manos”, sino que necesitan de un apoyo institucional. En este sentido, consideran que el Taller habla de derechos y debería poder garantizarlos en sus ofertas de empleo. Las exploradoras que egresaron de esta institución no se culpabilizan ante la imposibilidad de sostener los trabajos como en el caso de sus compañeras de la Fundación, sino que atribuyen sus limitaciones a las condiciones estructurales (del mismo modo que lo hacía Karina, la

joven comprometida). En tanto fueron capacitadas en la retórica de los derechos, consideran una injusticia las oportunidades de empleo que se les ofrecen, que las lleva a iniciar su inserción en empleos de mala calidad, predisponiéndolas a plantearse la posibilidad de interrumpirlos ante cualquier circunstancia.

De todos modos, es posible reconocer una diferencia entre la joven comprometida y las exploradoras: estas últimas, ante la decepción que sienten respecto de sus oportunidades laborales reales, no se manifiestan como mujeres fuertes capaces de afrontar las adversidades, sino que refuerzan la percepción de incertidumbre en la que se mueven, manifestándose de un modo escéptico y poco esperanzado respecto de su futuro.

Capítulo 8. Chicas que buscan socializar: la capacitación como oportunidad de acercarse al trabajo como proyecto autónomo

El grupo de las jóvenes que busca socializar está compuesto por cuatro chicas que egresaron del Taller: Adriana, Camila, Jimena y Andrea. Al momento de la inscripción a los cursos, sus edades variaban entre los 18 y 27 años. Dos de ellas eran madres en ese momento y se encontraban dedicadas a la crianza (las otras dos, fueron madres luego de la capacitación). Respecto de sus niveles educativos, tres de ellas habían interrumpido sus estudios tiempo atrás (una lo había hecho en el secundario que había cursado en su provincia natal –Formosa- y las otras dos habían interrumpido en los primeros años del Polimodal). La cuarta joven había completado el secundario en la Ciudad de Buenos Aires, mientras residía en un hogar para jóvenes de una iglesia.

Ninguna de las chicas que buscan socializar reside actualmente con sus familias de origen. Todas han formado pareja, tienen hijos y, en tres casos, residen en una pieza construida en el hogar de origen de sus esposos. Todas las parejas de las jóvenes están ocupados (como empleados en un negocio, realizando changas o como remiseros) y todas provienen de hogares con un capital educativo bajo. Sus padres realizan también tareas de baja calificación en el mercado informal. En algunos casos, los padres reciben algún subsidio social, pero ninguna de ellas tiene obra social, ni tampoco sus familias de origen. Asimismo, tres de ellas -que cuentan con hijos pequeños- eran beneficiarias al momento de la entrevista de un plan maternal de la Provincia de Buenos Aires⁷⁵. A continuación, analizaremos las características que presentan sus trayectorias antes y después de la capacitación, para reconocer sus relaciones con la actividad y las marcas que produce el curso en sus recorridos.

***“Porque somos familias humildes, hay que ir a laburar”*: trayectorias laborales previas**

Cómo puede verse, las jóvenes de este grupo presentan las mayores limitaciones sociestructurales dentro del conjunto de nuestra muestra: bajos niveles educativos y capitales educativos de sus familias de origen, maternidad a temprana edad y ausencia de protección social derivada del empleo formal. Estas limitaciones pueden reconocerse en

⁷⁵ Se trata del Plan “Más Vida” que financia la compra de alimentos para los niños pequeños de familias en situación de pobreza.

los relatos de las jóvenes respecto del vínculo que establecieron con el trabajo en el pasado. Todas las chicas habían tenido experiencia laboral en uno o dos empleos, en el mercado laboral informal. En la mayor parte de los casos, esos empleos habían durado un tiempo limitado. Asimismo, es de destacar que, en general, esa experiencia laboral pasada no se encontraba valorada positivamente. Los trabajos se realizaron para ayudar económicamente a la familia en momentos de escasos ingresos o porque precisaban contar con dinero propio. Trabajar resultó una obligación ante el hecho de ser pobres y necesitar subsistir económicamente. Así lo relata Adriana:

-¿Cuál fue el motivo por el cual decidiste trabajar en ese tiempo?

-Y porque somos familias humildes entonces uno cuando es joven y quiere tener ciertas cosas hay que ir a laburar (...) Yo te digo, a los 8 años ya aprendí a cocinar, porque encima tenía que hacer fuego, porque la cocina de gas era para cuando llovía. Mi mamá trabajaba, mi papá trabajaba y yo tenía que cuidar a mi hermanito (Adriana, 29 años, computación, Taller)

El relato respecto de las experiencias en esos empleos previos incluyó situaciones de maltrato, malos sueldos, condiciones insalubres y una fuerte exigencia horaria. Los trabajos que se realizaron fueron, entre otras cosas, el cuidado de chicos, el reparto de volantes, tareas de limpieza, ayudantes en alguna panadería, como operarias en alguna fábrica. Todas comenzaron a trabajar entre los 15 y los 16 años. En el caso particular de Adriana, la valoración negativa se asocia a una situación de abuso por parte del empleador:

Y no, mi primer trabajo no me gustó. Era en una panadería, (...) pero no había sillas, tenías que estar todo el tiempo parada. Y la mujer no te podía ver si no estabas haciendo algo. Una vez me dice “¿por qué no me venís a rascar la espalda?” Y no me cayó bien... dos meses trabajé ahí nada más (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Empecé cuidando dos nenas. Yo iba al colegio de noche y la mamá de ellas era la profesora de geografía. Y yo era una chica buenita, calladita. Y ella se ve que observaba y habrá pensado “esta es buena para que cuide a mis hijas” y me dijo “¿querés trabajar y venir a vivir conmigo?” y bueno, me fui, y viví con ellos un montón de tiempo, crecí con ellos (...) Y suena medio raro, pero el marido de la señora –yo tenía 15 años- una vez quiso salir conmigo. Y yo le dije que no, y le conté a ella, que me creyó porque sabía lo que era el marido. Él me quiso dar \$50 para que me calle, pero yo lo conté. Y después todo se arregló (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Puede verse que solo en algunos casos esos trabajos duraron un tiempo prolongado. En general, al ser empleos caracterizados por su precariedad, la motivación

para sostenerlos era muy baja. Estas jóvenes entienden que la necesidad económica obliga a tener que “aguantar” la situación; sin embargo, si se tiene la oportunidad, es preferible no trabajar en esas condiciones. De todos modos, las chicas que buscan socializar valoran las nuevas relaciones que permiten los empleos. Por ejemplo, Camila relataba que “lo único lindo de ese trabajo eran las chicas que trabajaban ahí, porque de a ratos nos poníamos a hablar y nos chusmeábamos todo”. También Jimena cuenta que se divertía con su compañera de trabajo repartiendo volantes.

Puede reconocerse, asimismo, que los trabajos no fueron buscados intencionalmente, sino que surgieron –al igual que en el resto de los grupos analizados-. Una amiga, una vecina o un familiar son los vínculos que permiten acercarse a una experiencia laboral. La decisión de trabajar no se toma previamente: aparece la oportunidad primero. Así relata su experiencia Jimena:

Un día vino una mina amiga de mi vecina y me dijo si quería cuidar a la nena porque ella tenía que trabajar, y bueno, fui...Y después lo de repartir volantes me salió porque la mamá de una amiga trabajaba en un supermercado chino, entonces nos dijo a la hija y a mí para repartir (Jimena, 20 años, costura, Taller)

Como hemos mencionado, la mayoría de las jóvenes de este último grupo no había completado la escuela secundaria al momento de inscribirse en los cursos. Los recorridos educativos previos incluían repeticiones de grado, interrupciones y algunas vueltas a la escuela que no pudieron sostenerse. Algunas de las jóvenes de este grupo mencionan que la escuela no les gusta, que la escuela no es para ellas, que son “vagas” y que no podían concentrarse mientras cursaban (“yo iba a boludear, a joder nomás. La maestra me decía: ‘vos sos muy inteligente, pero sos muy vaga’”, relata Jimena).

Otra de las jóvenes, en cambio, menciona que la dificultad para sostener la escuela había sido consecuencia de su primer embarazo. Adriana queda embarazada a temprana edad, y lo mismo ocurre con sus compañeras de grupo. Todas ellas fueron madres jóvenes entre los 16 y los 20 años y, en rigor, relatan que esa situación es algo común entre sus amigas y compañeras de escuela (“mis compañeras de escuela son casi todas madres ahora”, señala Camila). En este sentido, el embarazo y la crianza de un hijo son situaciones a veces incompatibles con la posibilidad de seguir estudiando. Adriana relata reiterados intentos por retomar la escuela; sin embargo, su condición de madre no fue considerada por las distintas escuelas que le impidieron continuar estudiando. El hecho de no haber completado la escuela siempre constituyó para ella un sentimiento de frustración. Todos sus compañeros lograron “ser algo”, pero ella no. Si bien Adriana es

ama de casa, para el imaginario social (que no asocia la vida doméstica a un trabajo) no contar estudios o con un oficio es no “ser”.

Dejé porque me quedé embarazada y me fui a vivir a Misiones. Pero me arrepentí toda la vida. ¿Sabés cómo me arrepentí? (...) Me dolió mucho dejar porque hice mucho esfuerzo para trabajar de día, todo el día y a la noche ir a estudiar. Me mataba estudiando. Y dejar porque me quedé embarazada... La verdad es que me dolió y siempre me arrepentí (...) Intenté retomar varias veces. Un día les dije (*a los profesores*) que tenía que salir porque mi nena estaba enferma y me dijeron “esta es la primera y última vez que salís a este horario”. No fui más. Jamás me llamaron, jamás me preguntaron, nada (...) Y cuando iba a Formosa mis compañeros me preguntaban “¿Y Adriana, seguiste algo?” “No, pero si ni terminé”. Me ponía re-mal (...) Me iba de vacaciones y me ponía re-mal porque todos mis compañeros eran algo y yo nada (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Un caso bien distinto es el de Andrea, otra de las jóvenes de este grupo, que sí logró completar el secundario⁷⁶. Sus recorridos anteriores al curso también habían transcurrido fuera del barrio donde está situado el Taller. Si bien ella nació allí, a una determinada edad se muda por los problemas que había comenzado a tener con su madre y con la pareja de ella. Andrea se acerca a un hogar cristiano evangélico de la Ciudad de Buenos Aires, que la acoge por sus “problemas de violencia familiar”. Esa experiencia, fue para Andrea, una oportunidad de cursar y completar el nivel medio. A pesar de su difícil situación, los años en el hogar son valorados por ella pues le permiten ahora contar con el recurso del secundario. Ella lo siente como una “superación” respecto de su entorno. Así lo relata:

Yo me fui a vivir a un hogar porque tenía problemas con mi mamá y mi padrastro (...) Y después de algunos años volví con ella. Pero no me arrepiento de haber ido al hogar. Yo pude ir al colegio, un poco gracias a que fui ahí. (...) Y vos sabés que aprendí muchas cosas... Todo en realidad (...) ¿Sabés qué? Yo ahora me siento que algo superé. No soy la superada de la vida, pero me comparo con otras personas y veo una diferencia (Andrea, 22 años, costura, Taller)

⁷⁶ Teniendo en cuenta que Andrea cursó el secundario de modo continuo y logró completarlo, podría haber sido ubicada como exploradora. Sin embargo, otros elementos hacen que su relación con la actividad se asemeje al de las jóvenes que buscan socializar. Andrea decidió ser madre a una temprana edad, no había tenido experiencia laboral consolidada antes del curso y, en el presente, considera que el trabajo (al igual que la capacitación) es una oportunidad para socializar con otros. De todos modos, veremos a lo largo del capítulo que su disposición al trabajo e identificación de género se distinguen, en algunos aspectos, al del resto de las chicas del grupo. Este contraste, probablemente se asocie a su mayor capital educativo.

Como en el caso de Andrea, las chicas que buscan socializar manifiestan haber vivido algunas situaciones familiares difíciles, que se encuentran asociadas a sus condiciones de pobreza y desprotección social. Así, algunas relatan momentos económicos duros (sobre todo en el período de crisis del año 2001), así como también limitaciones en la oportunidad de contar con una vivienda propia. Si bien esto podía también ser reconocido entre las jóvenes comprometidas y exploradoras, la particularidad de las chicas que buscan socializar radica en que perciben que no son ellas sino sus familias quienes enfrentan las dificultades. Ellas acompañan y, por momentos, colaboran con un trabajo complementario; pero los que llevan adelante la economía del hogar son sus padres, hermanos o maridos.

***“Quería respirar un poquito”*: motivaciones y experiencias en los cursos**

Las chicas de este grupo no se acercan a la capacitación con ánimos de adquirir un aprendizaje que sirva para trabajar. Como hemos ya mencionado, el Taller acepta y promueve la inscripción de mujeres (y también varones) que no necesariamente aspiran a acceder a un empleo luego de finalizados los cursos. En este sentido, es de destacar que las chicas de este grupo se encontraban todas en la inactividad al momento de la inscripción. Las motivaciones respecto de los cursos, por lo tanto, eran más generales: para conocer amigos, para participar de una experiencia de recreación o para aprender a realizar alguna tarea que se considera “linda” o necesaria para la vida misma:

Vine para aprender computación. Era lo que no sabía. No sabía ni prender una computadora. (...) Y también para relacionarme. Yo hacía poco que me había venido a vivir al barrio. Como hacía poco que estaba acá, no me relacionaba mucho, viste. Y acá sí, se hizo un lindo grupo (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Yo vine al curso porque es lindo, porque me encanta coser. Y más porque conocía también a los chicos (Camila, 20 años, costura, Taller)

En este grupo, también se menciona el haber participado del Taller casi “por inercia”: el Taller está en el barrio, ofrece cursos interesantes, mucha gente del barrio asiste, es una actividad más para la comunidad. Las jóvenes mencionan que algunos miembros de sus familias habían asistido previamente a la institución. Y cuando esto no

había ocurrido, muchas referencias de vecinos o gente del barrio las convence de acercarse a dicho centro⁷⁷.

Así, una de las principales motivaciones a la hora de inscribirse en algunos de los cursos que ofrecía el Taller era la posibilidad de relacionarse con gente y generar nuevos vínculos. Al mismo tiempo, el curso se percibía como un espacio por fuera del hogar, un espacio propio que les permitiría salir de sus casas a “respirar”. Se esperaba que la participación en el Taller brindara algo de aire, oxígeno a la vida diaria; también constituía una oportunidad de “desahogarse”. Así lo refería Andrea:

Yo quería aprender a bordar (...) Además, ¿sabés qué? No pienses que a mi hijo no lo quiero, pero yo necesitaba salir de casa, respirar un poquito. Era como una excusa, era mi tiempo. Yo no iba a bailar, era chiquita, no iba a ningún lado. Pero yo venía acá y me desahogaba. Además, en el barrio no conocía a nadie. Y acá podía hablar con alguien, después me hice amiga de varias chicas. (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Si bien las jóvenes que buscan socializar ven al curso como un espacio “de ellas”, fuera de la dinámica de la familia, todas comentan la importancia de la institución se muestre flexible. Las chicas, dedicadas a la maternidad, ven con buenos ojos que se les permita asistir con sus chicos pequeños, o que se les permita retirarse antes de la hora si sus niños las demandan. En algunos casos, la posibilidad de asistir se encuentra directamente determinada por la facilidad que ofrece el Taller en este sentido:

Y me gustó que también pudiera venir con la nena. Porque cuando vine pregunté si la podía traer y me dijeron que no había ningún problema (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Yo a mi hijo lo dejaba. Pero si lloraba me avisaban y me iba. Eso es lo bueno, que está cerca y que no tenés que cumplir sí o sí con el horario (...) Y la experiencia fue muy buena, era como estar en casa, con gente que no era de casa (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Las chicas de este grupo valoran la cercanía de la institución, no solo en cuanto a la distancia concreta y física, sino también en un sentido de pertenencia. Allí, ellas encuentran un espacio “como en casa”, en el cual se entienden sus problemas. Se percibe a la institución como un punto de referencia central en el barrio que, como decía Jimena,

⁷⁷ En alguna ocasión, mientras hacíamos el trabajo de campo, una recorrida por el barrio hizo que nos perdiéramos. Bastó con preguntar por “el Taller” para que un vecino nos pudiera orientar nuevamente. Hemos constatado, en más de una ocasión, que el Taller es una referencia que mucha gente del barrio conoce.

“tiene una función más de ayuda que de otra cosa”. Si la escuela era una institución que percibían lejana, el Taller resulta, para estas jóvenes, un espacio familiar.

Las principales experiencias relatadas por las chicas que buscan socializar refieren a su participación, a la contención recibida, al haber constituido un grupo, al haberse hecho parte de una institución. Si bien esto también estaba presente en las jóvenes comprometidas y exploradoras que asistieron al Taller, en el caso de las chicas que buscan socializar constituye el único rasgo con el cual se caracteriza y valora la experiencia. Esto atraviesa el relato de la misma dinámica de cursada (el modo en que la docente se dirigía a ellas, la clase propuesta, la posibilidad de compartir un recreo en el que se servía una merienda), como el de los contenidos flexibles del curso, que permitieron incluir temas de conversación que no tienen estrictamente que ver con el oficio que se estaba aprendiendo. De este modo, las chicas se referían a las clases como una oportunidad para hablar de la vida, los maridos, los hijos, y para compartir sus historias, opiniones y problemas cotidianos. Así lo relatan Andrea y Jimena:

En el curso hablábamos de la vida, de los hijos, los maridos, de la gente que pasó por acá. Venías y contabas las cosas de tu casa que a nadie le importa. Y acá podías hablar. Porque nadie te iba a decir “ay, pobre”. Pero era re lindo, siempre me acuerdo de lo que vivimos juntas (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Llegábamos, boludeábamos un rato, después nos poníamos a hacer otras cosas. Primero nos explicaba la profesora a todas juntas, después si no entendíamos algo nos iba explicando una por una lo que no entendíamos, así, como si estuviéramos en su casa (...) Aprendimos a coser, pero más que nada para la vida de uno. Para arreglar una sábana o algo, para armarle un pantaloncito o algo al nene, aprendimos ese tipo de cosas... y mientras, nos chusmeábamos todo (Jimena, 20 años, costura, Taller)

Como puede verse, el abordaje diferenciado del Taller es valorado especialmente por las chicas de este grupo. Como se recordará, entre las exploradoras se compartía la idea de que el Taller funcionaba de ese modo por las necesidades de las mujeres del barrio (y no de ellas en particular). Pues bien: las jóvenes que buscan socializar se sienten, precisamente, esas mujeres “del barrio”. Ellas perciben que la institución capta bien sus intereses y requerimientos. Asimismo, mencionan cómo la institución conocía sus historias y las llamaba por teléfono o las buscaba en sus casas si tenían algún

problema. Esta característica de intervención personalizada es muy valorada y lo entienden como un rasgo contrastante respecto de otras instituciones educativas:

Acá se preocupan por vos. Es bueno que se ocupen, que alguien se pregunte “¿qué le pasará a esta pobre infeliz que no viene?” Y que no hagan como en otros lugares que dicen “que se cague, total” (Adriana, 29 años, computación, Taller)

“Fui y me animé”: trayectorias laborales posteriores de las chicas que buscan socializar

¿Qué ocurre con las jóvenes de este grupo luego de la participación en los cursos? ¿Es posible reconocer modificaciones en sus situaciones laborales? Desde una primera mirada podríamos afirmar que sí. Como en el grupo de las exploradoras, una incidencia del curso podría estar dada por la activación de las jóvenes. En la medida en que se acercan a los cursos estando inactivas, el acceso a un trabajo luego del mismo parecería suponer un efecto de activación, al menos en el tiempo inmediatamente posterior a la capacitación.

Sin embargo, el acceso al empleo en este grupo no supone estrictamente un cambio, en términos objetivos, respecto de sus trayectorias laborales, tal como se venían configurando. Las jóvenes ya se habían acercado a algún trabajo de un modo instrumental, en general por períodos cortos, y en condiciones de informalidad. Todos estos elementos hicieron que sus trayectorias no presentaran una lógica de acumulación, ni de construcción de un recorrido laboral. Los trabajos a los que acceden luego del curso, tampoco suponen un cambio respecto de esa lógica, en tanto se emplean de modo intermitente o muy pocas horas a la semana. No se evidencia una intención de construir un proyecto laboral, como ocurría entre las exploradoras -aunque con dudas e incertidumbres-. Esto explica por qué dos de las jóvenes, al momento de la entrevista, habían vuelto a la inactividad nuevamente.

De todos modos, es posible reconocer que en relato de las trayectorias posteriores al curso, las jóvenes manifiestan la expectativa de acceder a un trabajo en el cual encontrar una tarea que les genere ingresos y que constituya una actividad “para ellas”. Es en el plano de la disposición al trabajo donde podemos reconocer un aspecto diferente respecto de sus construcciones previas. Las jóvenes mencionan que su acercamiento al empleo es una elección.

En el caso de Andrea, ella ingresa a un empleo formal de pocas horas a la semana en un supermercado. Esta joven es la única que contaba con el secundario y manifiesta con más énfasis la significativa oportunidad que le abrió el curso en el Taller. En su relato puede reconocerse el estímulo de la institución para que se acerque al trabajo y valore su título y sus saberes. Ese estímulo, como ella misma menciona, le permite “animarse”. Por su parte, el título secundario le permitió concretar su proyecto favoreciendo su ingreso a un empleo protegido (en el cual pudo continuar un proceso de aprendizaje):

Me salió el trabajo porque me animé y dejé el currículum. Le pregunté a la cajera porque hacía las compras ahí, todos los meses. Y le pregunté y me dijo que lo deje en el sector de servicio al cliente. Lo dejé y después de un tiempo me llamaron (...) Y en este trabajo aprendí mucho. El trato a la gente... Antes no conocía un billete. No sabía detectar si era falso o no, las cuentas, yo jamás miraba los precios, no sabía manejar una tarjeta de crédito (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Otro caso similar es el de Adriana, que comparte la percepción de haber logrado animarse y reconocer sus propias capacidades. Si bien accedió a un empleo de pocas horas y de baja calificación (se dedica a tareas de limpieza), valora el haberse considerado capaz de afrontar el desafío de trabajar (cosa que su empleadora y amiga ponía en duda por sus tareas de madre). Así cuenta su experiencia:

Yo quería hacer algo para mí... El trabajo me salió por una amiga. Si, es una amiga que me dijo “Adriana, recomendame a alguien de confianza”. Y yo le dije “¿y quién mejor que yo?” Me salió así! Y me dijo, “ay, Adriana, pero vos no, no podés” Y yo, “¡claro que puedo!, ¿por qué no?” (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Tanto Andrea como Adriana acceden al empleo con la intención de mantener una actividad y un espacio “de ellas”. Si antes sus trabajos constituían un complemento ante la necesidad, ahora el empleo resulta una decisión propia. Incluso, esa decisión debe negociarse con sus maridos que no ven razones para que sus mujeres trabajen. Los discursos que circulan en el Taller les permiten contar con argumentos para defender el trabajo (“hace bien trabajar, él tiene que entender”, explicaba Andrea). Pero, como dijimos, el trabajo que se defiende es uno de pocas horas, que sirve para contrarrestar la rutina de la vida doméstica. Esto se asemeja a las motivaciones que las llevaron a acercarse a la capacitación. Sin que ellas lo mencionen explícitamente, puede reconocerse una continuidad (y un proceso de consolidación) entre esa motivación inicial y las decisiones siguientes a ingresar al trabajo y continuar formándose. La

experiencia del curso les resulta positiva y parece motivarlas e incentivarlas a encontrar también en otros espacios (y no solamente en el Taller) un proyecto autónomo.

Jimena y Camila también acceden al trabajo luego del curso (en el sector informal) y también mencionan la intención de generar sus propios ingresos para no “depender de nadie”. Pero, al igual que en su experiencia laboral previa, los empleos a los que accedieron, no resultaron valorados. En cuanto se hizo muy costoso y sacrificado sostenerlos, los dejaron sin dudar. De todos modos, es necesario destacar el aprovechamiento del título ofrecido en el Taller. Por ejemplo, en el caso de Jimena, el certificado de costura le permite ingresar a una fábrica de ropa interior, aunque en condiciones de extrema precariedad y explotación.

No estuvo muy bueno, no. En los días que hacía mucho calor, se recalentaban las chapas, y la maquina andaba peor y de la canilla no venía agua (...) Iba de lunes a viernes todo el día y los sábados hasta las 2. La verdad, no sé como aguantaba la gente así trabajando tanto. Cuando había otra cosa, se iban. Y no cumplían con el día de pago. Te tenían que pagar los sábados, pero te daban un poco los sábados y (*el resto*) lo dejaban para otro día. Parábamos cuando ellos se iban a comer, porque estaban los dueños ahí. Ellos se iban a comer a las cuatro de la tarde y nosotros recién ahí parábamos un rato para comer. La verdad... me fui apenas pude. (Jimena, 20 años, costura, Taller)

Camila vivenció una situación similar a la de Jimena. Accedió a un trabajo en una panadería (varios meses después de terminado el curso) que le exigía levantarse muy temprano a la mañana, cargar a su beba de 5 meses para dejarla en la casa de su abuela y viajar varias horas de ida y de vuelta. Si bien lo logra mantener durante un tiempo, lo abandona rápidamente cuando su beba se enferma. Es posible advertir que, para sus familias y esposos, la contribución monetaria que ellas generan trabajando no resulta del todo significativa y, ante la percepción familiar de que las jóvenes no cumplen correctamente su rol de madres, manifiestan una preferencia a que las chicas retornen al hogar al cuidado de sus hijos pequeños. Sin embargo, esto no se vive por las jóvenes como una censura; por el contrario, comparten la mirada de sus familias y esposos, y también perciben que, más que imposiciones, se trata de cuidados y protección. A diferencia de Andrea y Adriana que entran en una negociación con sus maridos, Jimena y Camila se sienten a gusto con la elección de volver al hogar y la consideran una decisión responsable en relación al rol que cumplen. En este sentido, se perciben a sí mismas con ventajas por contar con esposos dispuestos a trabajar más horas. Esto les permite no padecer una situación laboral innecesaria, teniendo en cuenta

la precariedad de los empleos a los que acceden. Así relata Camila estas cuestiones:

Dejé el trabajo por la nena, porque se me enfermaba y mi marido me dijo “ya basta” (...) El ya me había dicho que si le pasaba algo, tenía que dejar porque la nena es muy chiquita (...) Porque de allá, de la casa de mis suegros, la tenía que traer acá para lo de mi mamá. Y son unas cuantas cuadras y a la madrugada, porque a las 6 ya tenía que estar allá. Yo tenía que salir con la nena, todo, para dejarla todo el día acá (...) Me pareció bien (*lo que me dijo mi marido*), claro. Yo prefiero estar con mi nena, porque es chiquita todavía. Prefiero estar en casa con ella y que mi marido trabaje (Camila, 20 años, costura, Taller)

En otro orden, la experiencia de los cursos también impulsa el retorno al sistema educativo. Como vimos, esto era también reconocible entre las jóvenes de los otros grupos. Sin embargo, en las chicas que buscan socializar se percibe que esta posibilidad resultó un “cambio en sus vidas”. Ellas se encontraban, antes del curso, alejadas de la posibilidad de volver a la escuela, que habían abandonado a una temprana edad y que sentían que no era para ellas (cómo se recordará esta no era la experiencia de las jóvenes comprometidas y exploradoras). En el Taller, sin embargo, se vieron motivadas a retomar los estudios en el Polimodal de un Bachillerato popular del barrio y, para sorpresa de las jóvenes, esa experiencia resultó positiva en tanto allí también se sentían como en casa.

En el Taller me jodieron y me jodieron para que me anote. Y ahora estoy en tercero ya, en el último año (...) Y estoy contenta porque es como una meta también. Hoy en día te sirve para todo, si no tenés secundario, no podés hacer nada (...) Es muy distinto a la escuela a la que iba. Ahí somos todos iguales, nos sentamos en ronda, puedo ir con la nena, siempre me entienden (Jimena, 20 años, costura, Taller)

En el caso de Adriana, por ejemplo, ella no solo retoma los estudios (después de reiterados fracasos) sino que manifiesta haber modificado, gracias al curso, aspectos profundos, como la posibilidad de revalorizarse a ella misma ante sus hijos: ahora ella cuenta con estudios y puede ayudarlos con la escuela. El curso le permitió generar nuevas metas y aspiraciones respecto de un proyecto de formación a futuro. Para lograr ese proyecto, también es necesario negociar con el marido.

Yo me enteré del secundario acá, justo estaba haciendo el curso de computación, y cuando ya terminábamos, me enteré. Entonces, fui, me anoté (...) Y ¿sabés que es lo más importante? Que ahora puedo ayudar a mi hija. Es re importante. Porque viste que a veces tenés que buscar algo en Internet. En eso me re-ayudó el curso y me cambió (...) Y ahora quiero terminar la secundaria, tratar de seguir algo, recibirme y poder trabajar (...) Voy a estudiar algo que tenga salida laboral ahora. Porque no puedo estar

dependiendo de mí marido toda la vida. A él mucho no le gustaba que estudie, pero yo ya le empecé a hablar. Lo que le cuesta es que salga, que deje las nenas. Él me dice “para eso, trabajo yo un poco más”. Pero después fue entendiendo (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Veremos en el último apartado que la experiencia en el Taller permite a algunas chicas cuestionar sus perspectivas de género, sobre todo en relación a las negociaciones íntimas y al interior del hogar. De todos modos, podemos reconocer que, en este grupo, las perspectivas a futuro no permiten visualizar una aspiración de cambios profundos en el plano laboral, ni el corrimiento del proyecto que organiza la vida de las chicas, centrado en la maternidad. En este sentido, los proyectos a futuro incluyen la posibilidad de mudarse, tener más hijos, construir una vivienda y también completar los estudios o iniciar una carrera. El trabajo en sí no siempre se menciona y, cuando se lo hace, aparece recién como un complemento o como consecuencia del resto de los proyectos que se piensan como etapas previas.

Mi ideal... Salir de ahí de donde estoy. De acá a 5 años me gustaría estar terminando lo que empiece el año que viene, no sé si el profesorado del ciclo inicial. Eso, y mudada. Y quizás sí, trabajando, puede ser... a mí, por ahora, me sirve este trabajo porque yo hago solo 3 días. (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Yo siempre quise ser maestra jardinera. Los chicos me gustan mucho. Por ahí algún día se da, más adelante. Pero tendría que terminar los estudios para seguir eso (...) Puede ser que algún día me ponga las pilas y diga que voy a estudiar (...) en el futuro me veo más que nada con otra criatura... porque yo dije que el segundo lo iba a buscar cuando ya tenga mi casa. Y falta poquito. (Camila, 20 años, costura, Taller)

Entonces, a pesar de que la capacitación acerca a las jóvenes al trabajo desde una valoración positiva del mismo, en cuanto se habla del futuro, el trabajo pasa a percibirse como una instancia que puede no continuar o que puede darse “quizás” y “más adelante”. Al mismo tiempo, entre las chicas de este grupo se percibe cierta resistencia a planificar racionalmente respecto del futuro. Como ellas mencionan, prefieren vivir “al día” en la medida en que lo que se planifica no siempre tiene una posibilidad real de materializarse. Como vimos, entre las exploradoras, el futuro también se percibía de un modo angustiante. Pero en aquel caso, era posible advertir cierta tensión entre un proyecto que se dejaba atrás (el de estudiante e hija, sin responsabilidades y viviendo el presente) y otro que se comenzaba a asumir (el de trabajadora, responsable y con necesidad de planificar a largo plazo). Entre las jóvenes que buscan socializar, en

cambio, el futuro genera tensión en un sentido material, asociado a las condiciones estructurales de estas jóvenes: el deseo de tener hijos y formar una familia requiere de ciertos recursos (una vivienda propia, por ejemplo) y eso es lo que se percibe como alejado y cargado de imposibilidades.

Hablar del futuro no me gusta, uno nunca sabe... Algunas cosas tenés que pensar, sí. Pero así, planear, planear no. Porque nunca sale lo que uno planea, no me gusta (Jimena, 20 años, costura, Taller)

“Algo que me guste para no aburrirme”: relación con la actividad de las chicas que buscan socializar

Como hemos podido reconocer en los apartados anteriores, las chicas que buscan socializar se encuentran alejadas subjetivamente de la experiencia de trabajo. Coinciden en que, si tienen la oportunidad, prefieren no trabajar. Las chicas comprenden que el trabajo es una actividad obligada si es que se la necesita para subsistir, pero ante la posibilidad de elegir, prefieren permanecer en el hogar:

-Yo voy a trabajar por necesidad. Porque si tengo (*plata*) y no necesito, me voy a quedar cuidando a mis hijas.

-Vos preferís quedarte en tu casa...

-Sí, obvio. Si tengo, me quedo en mi casa. (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Los trabajos solo son valorados si brindan algún tipo de satisfacción (si se realizan en pocas horas, no interfieren en sus tareas maternas, permiten socializar con otros y no suponen desgaste y malos tratos). Esos trabajos ideales no abundan dentro de las ofertas de empleos a los que podrían acceder. En este sentido, las chicas se consideran beneficiadas por la posibilidad de contar con maridos con trabajo que les permitan elegir quedarse en casa. Muchas otras, a pesar de compartir la percepción de la importancia del rol de la mujer en el hogar, deben trabajar igual y aguantársela. En este sentido, la mirada de las chicas que buscan socializar se distingue de los discursos del Taller que considera a las mujeres víctimas del “mandato machista”. Las chicas que buscan socializar no se perciben a sí mismas como víctimas, ni sometidas, a quienes se les impone un mandato y lo cumplen. Por el contrario, ellas se consideran mujeres con suerte, beneficiadas por la posibilidad de elegir. Están satisfechas con las tareas que asumen y aquellas que no (sus maridos tienen trabajo y las desligan a ellas de la tarea de provisión económica).

-Si no te queda otra, tenés que aguantártela. Si no te queda otra. Pero si no, no. Tenés opción a elegir. Y vas a elegir el mejor trabajo dentro de tus posibilidades.

-¿Vos creés que las mujeres deberían salir a trabajar?

-No, la verdad es que no. Pero igual hay mujeres que necesitan. Pero si no necesitan, lo mejor es que se queden con sus hijos (Adriana, 29 años, computación, Taller)

Así, lo que puede reconocerse es que las chicas que buscan socializar se identifican con los patrones tradicionales de la organización social entre los géneros, al modo en que lo ha descrito Hochschild (“para estas mujeres, su lugar es su casa”). Para ellas, la mujer tiene un rol muy importante en la crianza, que no puede cumplirse correctamente si se tiene la obligación de trabajar. Dedicar el tiempo a los hijos, no dejarlos solos, saber qué hacen, dónde están, apoyarlos en la escuela, son algunas de las tareas que les demanda ese rol (y que un trabajo sacrificado y de muchas horas impediría llevar adelante). La crianza es el proyecto que ellas procuran para sí mismas y que resulta el más valorado. Tanto Camila como Jimena refieren a esto:

-Para mí está mal que la mujer trabaje, para mí se tienen que quedar en la casa con los nenes, limpiando la casa, todo.

-¿Para vos tiene que hacer eso la mujer?

-Sí, salvo que lo necesite... (Camila, 20 años, costura, Taller)

-¿Qué es para vos el trabajo?

-No sé, traer plata a la casa.

-¿Es importante el trabajo para vos?

-No, para mí no.

-¿Qué es lo más importante para vos?

-Para mí, mi bebé, ahora que soy mamá (Jimena, 20 años, costura, Taller)

En realidad, ellas consideran que la mujer tiene más chances que el varón para elegir: “es como que se dice que el hombre es para trabajar y la mujer es para la casa, es como que los hombres ya tienen que trabajar y la mujer puede elegir”, decía Jimena. El mismo mandato social respecto de los géneros se percibe, por las chicas socializadoras, como una organización generosa para con las mujeres: mientras que ellas pueden optar por un proyecto, el varón, por el contrario, debe cumplir su rol de proveedor sin elección. Las chicas, dentro de las cosas que eligen, incluyen el tener a sus hijos:

-Uno puede elegir, dentro de lo que tiene, lo que uno puede. Por ahí ninguna (*opción*) es buena, pero tenés que elegir.

-¿Qué cosas que te pasaron sentís que las elegiste?

- Venir el Taller, terminar la escuela. Mi bebe también. (Jimena, 20 años, costura,

Taller)

Las familias refuerzan las percepciones que las jóvenes tienen respecto de la división de tareas entre los géneros (“mi novio quiere que esté con mi bebé”, comentaba Jimena). En este sentido, es interesante señalar que el Taller, con su intervención, procura que las jóvenes cuestionen esa organización social de los géneros y que visualicen sus “trampas”. Las chicas socializadoras relatan que la experiencia de la capacitación les permitió reflexionar sobre este tema: les permitió valorar sus capacidades y actividades en la casa y otorgarles el lugar de un trabajo. De todos modos, estas nuevas visiones presentan matices entre las jóvenes del grupo: mientras que algunas hablan de un cambio en la percepción de sí mismas, otras asumen, en términos generales, que asistimos a nuevos tiempos en donde la mujer es más liberal; pero no sienten que eso interpele su propia posición de género.

Uy, si, se habló mucho de ese tema. Esto que dicen que las mujeres no trabajan, pero la mujer en la casa sí trabaja, la diferencia es que no le pagan (...) Y sí que tienen los mismos derechos la mujer y el hombre. Algunos dicen que somos menos, pero no, somos iguales. Ahora está cambiando porque antes la mujer no trabajaba, nada, ahora como que es más liberal (...) Igual, yo prefiero no trabajar, quedarme en casa (Jimena, 20 años, costura, Taller)

En el caso particular de Andrea, por ejemplo, si bien sus prácticas se asemejan a las de sus compañeras, sus discursos de género son más críticos. Recordamos aquí que Andrea es la joven que muestra un cambio significativo en su trayectoria laboral luego del curso: logra ingresar a un empleo formal y sostenerlo en el tiempo. Como veremos en el apartado siguiente, es precisamente esta joven la que con más énfasis menciona lo valioso de lo aprendido y vivido en el Taller. Como ella menciona, el curso le permitió revisar su mirada respecto del trabajo y de su rol. Ahora “está más feminista” y pelea por ser valorada y defender un espacio propio en su lógica familiar:

En realidad uno va a trabajar no solo porque hay que comer, ¿no? Es por una meta tuya, porque vos querés salir adelante, porque vos querés. No querés quedarte con lo que tenés. No vas a trabajar solamente por la plata. Para mí el trabajo es re-importante, para todo. A mí me pasó (...) Mi marido es grande y piensa que la mujer tiene que dedicarse a la casa. Y yo valoro lo que hace, que él trabaje. Pero no porque va a venir él, yo tengo que correr a cocinarle. A veces lo hago, porque viene cansado, pero no porque soy mujer y lo tengo que hacer (...) Estoy bastante feminista. Me comparo con los hombres y puedo hacer las mismas cosas (Andrea, 22 años, costura, Taller)

Sin embargo, es de destacar que Andrea no está del todo dedicada al proyecto laboral: “trabajo como un hobby, la plata ayuda, pero no iría a buscar otro trabajo por necesidad, acá estoy bien... Y con mis compañeros tenemos la misma edad, la misma vida. Siento como que estoy en el colegio. Es re-loco, pero yo no siento que estoy trabajando...”. La mención al colegio, sugiere la importancia que ella le da a la socialización en el trabajo. Este es un rasgo distintivo de las jóvenes de este grupo. Si bien su relación con la actividad se caracteriza por una mirada tradicional de género que asigna al trabajo extra-doméstico el lugar de una obligación ante la necesidad, también se reconoce una curiosidad respecto del empleo como una tarea diferente a la actividad diaria, que permite relacionarse con otros. La vida cotidiana en la casa puede ser monótona y rutinaria. Ellas reconocen en el empleo algo que las seduce: una oportunidad de entretenimiento y sociabilidad.

No sé si trabajaría, por ahí me buscaría algún trabajito que a mi me guste para no aburrirme (Jimena, 20 años, costura, Taller)

Abordaje de género e incidencias de la capacitación

Puede reconocerse que, en el plano del recorrido laboral posterior de las jóvenes que buscan socializar, los cursos no producen una modificación “objetiva”. Si bien todas acceden a un empleo, éste no pasa a constituir un proyecto prioritario, sino que complementa el proyecto central de las chicas que es la maternidad. Sin embargo, como hemos observado, el curso las impulsa a acercarse al trabajo desde sus propias motivaciones (y no desde la necesidad). Si las experiencias laborales anteriores se caracterizaban por la valoración negativa y por la obligación, a partir de los discursos del Taller, las jóvenes refuerzan una percepción positiva del empleo. Los aprendizajes del curso, orientados a revalorizar el trabajo, se suman a las percepciones de las jóvenes, que asignan al empleo una instancia de socialización (si es que se realiza en determinadas condiciones). Asimismo, los cuestionamientos del mandato de género abordados en la capacitación contribuyen a la resignificación del trabajo y permiten que las jóvenes se vean motivadas a trabajar para encontrar allí un proyecto propio. En este sentido, la principal incidencia del curso, de acuerdo a las características de este grupo, es el del acercamiento al trabajo como proyecto autónomo. Así, el recurso que se adquiere es

principalmente subjetivo y remite a una nueva visión sobre el trabajo. Sin embargo, esto no se da del mismo modo entre las jóvenes⁷⁸.

“Marcó algo...”: recursos del Taller

Uno de los aspectos que se asocian a las nuevas miradas respecto del trabajo refiere a la reflexión en torno a lo que en sí mismo significa. Como hemos visto, la capacitación destina una parte de su carga horaria a la orientación sociolaboral, en la cual se incluyen clases específicas sobre cómo buscar trabajo y acerca de las actitudes y comportamientos de un trabajador. Asimismo, también se incluyen clases más generales donde se aborda lo que significa el trabajo para cada joven, el valor que tiene para las personas, los beneficios materiales y éticos que se le asocian y el lugar específico del trabajo entre las mujeres. Estos temas son especialmente mencionados por las jóvenes del grupo: “aprendés la importancia del trabajo, que es bueno que las personas trabajen”, “el trabajo te da dignidad”, “aprendés que hay que trabajar y no esperar que te den todo de arriba”. En este sentido, si bien ellas, al acercarse a los cursos, no mostraban una motivación relacionada con la inserción laboral, la capacitación las convoca a reconocer y resaltar los aspectos positivos del trabajo.

A su vez, las jóvenes conocen los derechos laborales durante la capacitación. Al ser éste uno de los rasgos característicos de la intervención del Taller, hemos visto que ese aprendizaje se reconocía entre todas las egresadas. Pero las chicas que buscan socializar le imprimen un sentido propio, que se asocia a su condición de mujeres y madres. El Taller permite a las jóvenes sentirse más valoradas y con más confianza en sí mismas. Ellas dicen “haber aprendido a luchar por lo que les corresponde”, que incluye, por ejemplo, que se les respete su necesidad de asistir con los hijos a los trabajos y a las instituciones educativas. Así, Adriana no solo lleva a su hija a la escuela a la cual reingresa, sino que también “negoció” esa condición con su empleadora en el trabajo al que accede luego del curso.

En el mismo sentido, la aceptación por parte del Taller de asistir al curso con sus hijos chicos es valorada por las jóvenes como un gesto de respeto a sus derechos. De esta manera, las jóvenes reconocen como un espacio propio al nuevo trabajo, la escuela o el

⁷⁸ Conviene aclarar aquí que en el grupo de jóvenes que buscan socializar, si bien es posible reconocer homogeneidad en las características de sus trayectorias, es notable la heterogeneidad respecto a las incidencias del curso referidas al plano laboral. Esto probablemente se relacione con el número reducido de casos y la no saturación, que llevan a advertir el carácter provisorio de lo que hemos delineado como principal incidencia para este grupo.

mismo Taller, a condición de que allí se las acepte como madres y les brinden los apoyos institucionales necesarios (que aprendieron a considerar un derecho).

Yo siempre voy a hacer algo donde tenga a mi nena conmigo, que la pueda ver, que esté ahí (...) Yo no me voy a rebajar a dejarla si no quiero. Acá me ayudaron un montón porque la pude llevar a la clase. Si no, tendría que haber buscado a alguien que me la cuide, pagar a alguien. (Adriana, 29 años, computación, Taller)

A diferencia de las jóvenes de los anteriores grupos, la división por sexo de los cursos se percibe en estas jóvenes como una oportunidad para poder conversar temas de la familia y de la pareja. Se valora el hecho de ser solo mujeres porque supone un espacio de mayor confianza, que se comparte entre amigas y que permite recibir contención de parte de las docentes. A pesar del trabajo orientado al cuestionamiento de género, las chicas están de acuerdo con la división por sexo de los cursos y con su abordaje diferenciado. Asimismo, también se sienten a gusto con la posibilidad que permite un espacio entre mujeres. Así lo refieren Camila, Jimena y Andrea:

- A mi me parece bien que nos dividan a varones y mujeres
- ¿Por qué creés que los dividen?
- Ni idea, debe ser porque cocina es una cosa de mujeres y costura también. Debe ser por eso, no sé. Igual, yo prefiero así (Camila, 20 años, costura, Taller)

Hay compañeras que traían sus problemas acá y los hablaban... Y todas escuchábamos, las ayudábamos. A veces te podías abrir más que en tu casa. Porque a veces en tu casa no ven las cosas, vos tenés que hacer eso y punto. No hay un por qué, ni nada. Acá en cambio, no. Te explican y todo (Jimena, 20 años, costura, Taller)

- Sí, éramos todas mujeres. Era “a ver cómo te queda”, todo el día así.
- ¿Hablaban del hecho de ser mujer, de las experiencias de las mujeres?
- No así directamente, pero en lo cotidiano todo el tiempo. De hablar de lo que le pasaba a una y vos aprender a no cometer los mismos errores. Si, se hablaba mucho, podías decargarte (Andrea, 22 años, costura, Taller)

De este modo, la posibilidad de hablar “cosas de mujeres” permite también poner en discusión las propias conductas respecto de la vida y de la relación con el otro género. Esto se traduce, en algunas de las chicas, en un cambio de posición respecto de sus maridos, con quienes se animan a negociar la posibilidad de estudiar o trabajar. La intervención del Taller, centrada en el reconocimiento de los propios derechos, permite a muchas “abrir sus ojos”. El sentido que adquiere esta frase entre las chicas que buscan

socializar es el del cuestionamiento sobre el lugar que se ocupa en el propio hogar. Andrea, por ejemplo, menciona el cambio que esto genera en una compañera:

-¿Sabés qué? Es re- loco esto. El curso de costura sirvió para que muchas abriéramos los ojos. En serio. Decir “¿por qué nos tenemos que dejar basurear, doblar el lomo y no hacer lo que queremos?” Hay una compañera acá que se separó. Dos años más grande que yo. Y era muy de su casa, sus hijos. Y se separó. No sabés, vos la ves ahora, es tan linda, tendría que ser modelo. No sabés lo superada que está. Y está trabajando de enfermera, o algo así, en el Hospital de Virreyes.

- ¿Y vos creés que eso tiene que ver con el curso, con las charlas de acá?

- ¿Sabés que sí? No sé, marcó algo (Andrea, 22 años, costura, Taller)

De este modo, el curso permite a las jóvenes de este grupo la posibilidad de reflexionar sobre su rol adentro del hogar. Además, el curso permite la valorización los saberes con los que ya se contaban (muchas veces invisibilizados por la misma lógica de la división sexual del trabajo). Ahora las chicas perciben la posibilidad de “poder hacer” con eso que “saben”:

-Con una docente del Taller veíamos esta cosa de armar un currículum. Me acuerdo mucho de una charla sobre eso. Por ejemplo vos vas a un jardín de infantes y sabés coser, lavar. Pero como vos estabas buscando para ser maestra o profesora, ponías (*en el currículum*) solo lo relacionado a ese rubro. Y ella nos decía “¿por qué no podemos poner todo lo que sabemos?” Me acuerdo un caso de una mujer re-necesitada que empezó a dejar el teléfono en los countries y ¿sabés lo que hacía? Iba y les sacaba los piojos a los chicos del country.

-¡Qué trabajo raro!

-¡Si, viste! Re- loco. Pero re-bien, porque ella es tolerante, lo hacía con paciencia. Y aclaraba que lo hacía sin químicos, ni nada. Muy buena idea. Eso nos re- quedaba. Cómo decir lo que una sabés hacer y cómo eso te puede servir (Andrea, 22 años, costura, Taller)

La revalorización de su rol dentro del hogar, como también de sus saberes, supone un cambio, a su vez, respecto de la propia imagen. La capacitación las incentiva a arreglarse, pintarse, vestirse más prolijamente ante la situación de salir de casa, ya sea al nuevo empleo, a la escuela en la que se ha reingresado, o cuando asisten al mismo Taller. Esto era también reconocible entre las comprometidas y exploradoras, que adquirirían un aprendizaje relacionado con la postura, la dicción y la vestimenta. Pero en esos casos, el aprendizaje se ceñía a la experiencia de trabajo y lo aprendido refería al “saber ser” trabajadoras. Entre las chicas que buscan socializar, en cambio, esto refiere a algo más profundo, vinculado a una mayor estima y valorización respecto de sí mismas,

que se expresa también en el cuidado superficial de la imagen. Andrea comenta, por ejemplo, que el curso le permitió “no llegar a ser gorda”. En el barrio, la gordura femenina se relaciona con la vida al interior de la casa y con la falta de estímulos a arreglarse. No estar gorda es, para Andrea, el indicador de estar haciendo algo por ella misma.

Si no hubiese venido, estaría así de gorda... Más gorda de lo que estoy ahora. El curso me sirvió para salir de casa. Yo necesitaba salir de ese lugar, necesitaba un espacio. La familia de mi marido es gente que no hace nada por su vida y yo sí necesitaba hacer algo (Andrea, 22 años, computación, Taller)

Ahora bien, como puede observarse, las jóvenes realizan una apropiación de los aprendizajes del Taller en un sentido amplio, que abarca reflexiones en torno a su rol al interior del hogar, sus expectativas de formación y sus valoraciones del trabajo. Si nos referimos a la trayectoria laboral, estos aprendizajes incentivan a algunas de las jóvenes a buscar un empleo por propia elección, y no ya como una obligación de la coyuntura, ni de sus familias. Las jóvenes se apropian de los aprendizajes de la capacitación para resignificar el trabajo como una actividad que puede ser valorada y elegida, y que puede permitirles un espacio de ellas y un proyecto autónomo (es decir, un proyecto decidido y llevado adelante por ellas mismas).

En el caso de Andrea es fundamental el título secundario para lograr un corrimiento en la trayectoria hacia la formalidad. Puede pensarse también que la formación en el nivel medio constituye para ella un “piso” en sus expectativas. Entonces, la capacitación en el Taller probablemente le haya dado el “empujoncito” que necesitaba para encarar el ingreso al empleo que, en su caso particular, permite evidenciar un mejoramiento en la trayectoria. Asimismo, Adriana accede a un empleo de pocas horas para tener sus ingresos y no “depender” de su marido. El nuevo empleo nos muestra un cambio respecto de su trayectoria inactiva previa; pero, además, supone una modificación de la organización al interior de su familia a partir de su nuevo rol de trabajadora (que, como se recordará, se suma a su nuevo rol de estudiante). Como hemos visto, en ambos casos, el proyecto propio debe conjugarse con las tareas de madre.

Las consecuencias de la participación en el curso no logran percibirse del mismo modo en las otras jóvenes. Jimena y Camila ven dificultadas sus posibilidades reales de acceder a un empleo en el cual experimentar un proyecto deseable y propio. Los trabajos disponibles (precarios e informales) ponen en tensión las expectativas de las jóvenes, que si bien se encuentran reforzadas por los discursos del Taller, no dejan de verse

enmarcadas por la percepción de que el trabajo ocupa un lugar secundario. En este sentido, si entre las exploradoras las condiciones de empleo reales se vivenciaban de un modo frustrante, entre las jóvenes que buscan socializar, la realidad se percibe como un reaseguro de su decisión de permanecer en el ámbito del hogar (al cual rápidamente vuelven).

Así, lo que hemos dado en llamar como principal incidencia del curso para este grupo (el acercamiento al trabajo como proyecto autónomo) solo es reconocible en algunas jóvenes a lo largo de la trayectoria. En otras, constituye una expectativa acotada al tiempo posterior a la capacitación, que luego va diluyéndose en función de las experiencias de empleo concretas. Sin embargo, desde una perspectiva no ceñida a la trayectoria *laboral*, hemos podido observar otras orientaciones respecto de la expectativa de autonomización. El reingreso a la escuela resulta una instancia también valorada: las jóvenes perciben que allí han encontrado una tarea agradable, lazos de sociabilidad y la oportunidad de revalorizarse a partir de sus nuevos saberes. Encuentran también en la escuela (y en la expectativa de verse egresadas de una institución escolar) un proyecto propio. Esto nos permite sostener que el abordaje diferenciado de género ofrece aprendizajes amplios a las mujeres alejadas del trabajo, que son resignificados en función de las propias experiencias. Lo aprendido en el Taller incentiva una reflexión sobre el propio proyecto de vida.

Conclusiones

Hemos comenzado esta tesis preguntándonos por las “reglas del juego” que organizan los procesos juveniles de entrada a la vida activa y adulta, y por el papel que cumplen las instituciones educativas y del trabajo en dichos procesos. Nos propusimos contribuir a la comprensión de este problema amplio, desde el análisis de las incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos. Establecimos que la comprensión de este problema implicaría considerar, por un lado, las dinámicas institucionales y abordajes de género de los dispositivos de capacitación y, por el otro, las trayectorias laborales de las jóvenes que se acercan a esos dispositivos (con diferentes necesidades, deseos y posibilidades). En este punto, nos encontramos en condiciones de sostener que el análisis de las incidencias ha logrado enriquecerse al considerar las diversas aristas que resultan del encuentro entre trayectorias e instituciones. Desde esta perspectiva, corresponde sintetizar los principales aportes de la investigación realizada, ordenados de acuerdo a los objetivos planteados: 1) examinar las trayectorias laborales de un grupo de mujeres jóvenes y reconocer los vínculos que ellas establecen con el trabajo; 2) caracterizar distintas instituciones de capacitación e identificar sus abordajes de género y horizontes de intervención; 3) analizar las incidencias de la capacitación para el trabajo de los dispositivos seleccionados en las trayectorias laborales de las jóvenes estudiadas.

Las trayectorias de inserción laboral

Al comienzo de esta tesis nos preguntábamos por las características de las trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes de bajos recursos y por los aspectos estructurales y subjetivos que las configuran. Asimismo, nos preguntábamos si los vínculos que las jóvenes establecen con el trabajo diferencian de algún modo a las trayectorias entre sí. Al respecto, podemos establecer que las trayectorias estudiadas presentan algunas características comunes en sus primeros tramos, coincidiendo con las investigaciones previas que dan cuenta de los rasgos con los cuales se configuran los procesos de inserción laboral de los jóvenes. A su vez, hemos reconocido que las trayectorias analizadas se diferencian entre sí de acuerdo a las relaciones con la actividad que presentan las jóvenes, que orientan y las disponen de un modo particular

respecto de la esfera laboral. Hemos identificado tres perfiles subjetivos de jóvenes: comprometidas, exploradoras y que buscan socializar. Desarrollaremos estas ideas a continuación.

1) Precariedad, rotación y movilidad en los comienzos de las trayectorias

Como primer aspecto podemos establecer que las trayectorias laborales de las jóvenes, en las primeras inserciones y antes de la intervención de los dispositivos⁷⁹, presentan ciertos rasgos compartidos. La mayoría de las jóvenes inicia su vida activa a una edad temprana en empleos desprotegidos y por períodos cortos. Los comienzos de las trayectorias laborales muestran, en general, una rotación entre condiciones de actividad (ocupación, desocupación, inactividad) y movilidad entre empleos. Estas primeras inserciones inestables y en el marco de la informalidad pudieron observarse en los casos donde no se contaba con el título secundario, como así también entre aquellas que sí lo habían logrado adquirir. Esto concuerda con las investigaciones previas sintetizadas en la primera parte de la tesis y coincide con el señalamiento en torno a que el título secundario, por sí mismo, no alcanza para obtener un empleo, sobre todo en sectores de bajos recursos.

2) Distintas relaciones con la actividad que orientan y disponen de un modo particular las trayectorias

Asimismo, como segundo aspecto, también pudimos evidenciar que las trayectorias laborales son narradas por las jóvenes de maneras diferentes, que parecen dar cuenta de un sentir “propio” respecto de la experiencia vivida. En las valoraciones y percepciones sobre sus recorridos laborales, como así también respecto de sí mismas como mujeres adultas, jóvenes, madres, estudiantes o trabajadoras, pudieron reconocerse miradas diferentes en torno al trabajo y las relaciones de género. Del mismo modo en que lo plantea la literatura, hemos observado que las jóvenes se distinguen entre sí en relación al modo en que se piensan como mujeres y trabajadoras: si un grupo concibe al trabajo como un proyecto de vital importancia (las comprometidas), otro grupo no manifiesta expectativas relacionadas con ese proyecto y considera que su rol es principalmente el maternal (las que buscan socializar), mientras que otro grupo se

⁷⁹ Para ordenar la presentación de las conclusiones, señalaremos primero las características de las trayectorias antes del dispositivo y luego, cuando se analicen las incidencias de la capacitación, describiremos las características de las trayectorias después del dispositivo.

manifiesta también en una posición alejada respecto del trabajo, cumpliendo con el período de la moratoria social (las exploradoras).

El sentido atribuido al trabajo se entrelaza con las identificaciones de género de las jóvenes (cuestionando o adhiriendo a los mandatos patriarcales tradicionales) y se plasma en los argumentos que expresan las jóvenes respecto a sus decisiones sobre el trabajo. En este sentido, hicimos “uso” del concepto *relación con la actividad* para identificar las diferentes disposiciones de las jóvenes en torno a la esfera laboral. Las jóvenes comprometidas asignan un valor positivo a sus trabajos que les resultan experiencias posibles de acumular para “llenar el currículum”. Las jóvenes exploradoras, por su parte, al concebir al trabajo como un proyecto más entre otros, consideran que sus empleos son una actividad complementaria y contingente. Desde otra perspectiva, las jóvenes que buscan socializar, valoran, por lo general, de un modo negativo sus empleos. Así, el registro de la relación con la actividad nos resultó una herramienta útil para considerar el modo en que la subjetividad orienta las decisiones y prácticas de las jóvenes, y diferencia el curso de los recorridos laborales.

Sin embargo, esos perfiles subjetivos no resultan la explicación de las características que adquieren las trayectorias (al modo de una determinación), sino que deben considerarse como un factor que *dispone* y *orienta* las prácticas, y que resulta un producto de una historia pasada. Así, no hemos dejado de observar de qué manera las relaciones con la actividad de las jóvenes se asocian tanto a sus condiciones socioestructurales (es decir, a sus edades, niveles educativos, capitales educativos del hogar) como a sus experiencias laborales y educativas del pasado. Fue posible, en este sentido, reconocer una correlación entre las condiciones objetivas y las elaboraciones subjetivas, al modo en que lo propuso Bourdieu⁸⁰.

En el caso de las jóvenes comprometidas, pudimos observar que sus expectativas más exigentes respecto de sus carreras profesionales a futuro se correlacionan con un mayor capital educativo. Asimismo, en este grupo identificamos una percepción

⁸⁰ Bourdieu plantea que las condiciones objetivas engendran una subjetividad compatible con esas condiciones y permiten que la necesidad pueda ser percibida por el sujeto como una “virtud”: “Dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o clase), engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas antes de cualquier examen a título de lo impensable por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable.” (Bourdieu, 2007 [1980], p.88)

compartida sobre las dificultades que debieron atravesar (rupturas familiares, mudanzas, problemas habitacionales, enfermedades, maternidad sin encontrarse en pareja), a partir de las cuales se hicieron mujeres fuertes y adultas. En el caso de las exploradoras, pudimos reconocer que su relación con la actividad se asocia a sus edades bajas, a su nivel de instrucción alto y al capital educativo del hogar bajo, desde el cual pudimos comprender las expectativas de ascenso social de sus familias y la posibilidad que tenían ellas de experimentar el período de moratoria asociado al tiempo de la juventud. En el caso de las chicas que buscan socializar, el vínculo distante con el trabajo se asocia a sus menores recursos educativos y económicos, como a las peores condiciones laborales reconocidas: experiencia laboral en trabajos a destajo y en condiciones de desprotección social.

Las instituciones de capacitación para el trabajo

Al comienzo de esta tesis nos preguntábamos también por las características que presenta la oferta de dispositivos de capacitación para el trabajo a los que acceden las mujeres jóvenes. Una recorrida por el campo de la formación laboral nos permitió identificar cuan vasta y heterogénea resulta la oferta de cursos de capacitación. En el marco de esa heterogeneidad, pudimos reconocer que muy pocos programas cuentan con un enfoque de género explícito. No obstante, los dispositivos pueden clasificarse de acuerdo a la modalidad a partir de la cual ofrecen su formación. En relación a los casos institucionales analizados, hemos reconocido contrastes en relación a sus abordajes de género y horizontes de intervención (uno presenta un abordaje igualitario y el otro un abordaje diferenciado). Asimismo, hemos reconocido que las instituciones ofrecen diferentes aprendizajes a las jóvenes que pasan por sus aulas, de acuerdo a esos abordajes y dinámicas institucionales. Desarrollaremos estas ideas a continuación.

3) Los dispositivos presentan contrastes en relación a sus abordajes de género y horizontes de intervención

Hemos reconocido que, dentro de la oferta heterogénea de capacitación para el trabajo, los dispositivos seleccionados resultan experiencias contrastantes en sí. Mientras que la Fundación ofrece la misma formación a varones y mujeres y se orienta desde un abordaje igualitario, el Taller diferencia la formación por sexo y se orienta desde un abordaje diferenciado. Este contraste se corresponde con las perspectivas más

amplias de las instituciones en torno al problema de la inserción laboral de los jóvenes varones y mujeres. El abordaje igualitario de la Fundación se relaciona con un horizonte institucional que aspira a ofrecer una formación centrada en las demandas del mercado laboral, que exige trabajadores competitivos, más allá de sus características de género. La Fundación orienta su formación hacia la igualdad como estrategia dirigida a insertar a jóvenes varones y mujeres de determinado perfil en el mercado de trabajo formal. Por su parte, el abordaje diferenciado del Taller se relaciona con un horizonte institucional que aspira a acercar a las mujeres jóvenes al trabajo (principalmente a aquellas inactivas), propiciando la culminación de sus estudios, la concientización de sus derechos y el cuestionamiento del rol doméstico impuesto socialmente a las mujeres.

Hemos identificado también que los horizontes de intervención mencionados se corresponden con los públicos femeninos que reciben las instituciones. La Fundación recibe jóvenes con secundario completo y que cuentan con una disposición a trabajar. Por eso, se comprende que la institución procure brindar a sus alumnas una formación orientada a la inserción laboral formal. El Taller, por su parte, recibe un grupo de mujeres jóvenes más diverso en sus niveles educativos, y que no cuentan todas con expectativas asociadas a la inserción laboral. Por eso, aquí también se comprende que la institución tenga aspiraciones más amplias respecto de su intervención hacia sus alumnas.

4) Los dispositivos ofrecen diferentes recursos a las jóvenes

De acuerdo a los contrastes en las dinámicas institucionales, pudimos identificar que los aprendizajes y experiencias que ofrecen los dispositivos no resultan los mismos. En la Fundación, la formación se encuentra dirigida a adquirir un “saber hacer” y un “saber ser” ligado al trabajo (al modo de una socialización y un disciplinamiento laboral), orientado de acuerdo a las demandas que manifiestan los empleadores del mercado laboral. Asimismo, la formación incluye la facilitación y apoyo al proceso de inserción en un empleo formal. En el caso del Taller, la capacitación ofrece saberes técnicos ligados a un oficio, orientación socio-laboral y aprendizajes en torno a los derechos sociales y del trabajo. En el caso de las mujeres, la experiencia de formación también permite el cuestionamiento de los mandatos de género.

Las incidencias de la capacitación en las trayectorias laborales (o los encuentros entre trayectorias e instituciones)

Retornemos ahora a nuestra inquietud inicial: ¿cuáles son las incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias de mujeres de bajos recursos? ¿Qué reflexiones pueden extraerse de esta pregunta? ¿De qué modo intervienen los dispositivos en los procesos de inserción laboral de las jóvenes?

Como primer aspecto, hemos podido reconocer un rasgo común que merece ser resaltado: los dispositivos, a pesar de sus diferencias, posibilitan el acercamiento al trabajo (activación), como así también la mayor ocupación entre las mujeres jóvenes. De este modo, podemos establecer que la capacitación para el trabajo aporta una experiencia de formación y un nuevo capital educativo que posibilita, en la mayoría de las jóvenes, un cambio en la situación laboral. Ese “cambio”, sin embargo, solo en muy pocos casos se combina también con un mejoramiento de la trayectoria (en términos de ingresos y condiciones laborales), que solo es reconocible principalmente en las jóvenes que cuentan con el secundario completo y/o en los casos en que el acceso al empleo se ve facilitado por la institución, como ya se ha argumentado en una investigación previa (Jacinto y Millenaar, en prensa; 2010). Asimismo, también hemos reconocido que las jóvenes manifiestan cierta disconformidad con su situación laboral cuando se comparan con sus compañeros varones, en la medida en que ellos tienen más oportunidades laborales y reciben mejores salarios (esto podría abordarse más profundamente si se incorporara el análisis de las experiencias masculinas).

Ahora bien, la contribución de esta tesis radica en la exploración de las incidencias desde un punto de vista más amplio que el mero registro de los cambios de situación laboral. Así, como segundo aspecto y en relación a los encuentros entre las trayectorias e instituciones, queremos destacar que los recursos que ofrece cada uno de los dispositivos no son recibidos del mismo modo por las jóvenes. Hemos reconocido cómo las chicas, en el marco de sus particulares trayectorias, se apropian de diversos modos de los aprendizajes y experiencias vividas a lo largo de la formación. Las jóvenes no llegan del mismo modo a las instituciones y, por lo tanto, no transitan de manera idéntica por esa experiencia.

A su vez, y desprendiéndose de la idea anterior, hemos hallado que los cursos de capacitación producen diversas incidencias en las jóvenes, y adquieren un “sentido” y

un “lugar” particular en las trayectorias, de acuerdo a sus distintos perfiles subjetivos. Para las jóvenes comprometidas, la capacitación es una oportunidad de acumular profesionalmente. Para las exploradoras, es la oportunidad de una activación orientada. Para las chicas que buscan socializar, es la oportunidad de acercarse al trabajo como proyecto autónomo. Abordaremos estas ideas a continuación.

5) Las jóvenes se apropian de modos diversos de los recursos que ofrecen las instituciones

Si bien se encontraron rasgos comunes en las experiencias vitales de las chicas al interior de los tres grupos (comprometidas, exploradoras y que buscan socializar), fue posible descubrir que las huellas que dejaron los cursos variaban significativamente en el caso de haber asistido a una y otra institución. Entonces, si quisiéramos hipotéticamente realizar un cuadro de doble entrada en donde tuviéramos tres perfiles de trayectorias por un lado y dos instituciones de capacitación por el otro, podríamos reconocer modos distintos de llenar cada uno de los seis casilleros.

Entre las jóvenes que egresan de la Fundación pudimos identificar dos grupos: comprometidas y exploradoras. ¿De qué modo se apropian cada uno de estos perfiles de los recursos que ofrece la institución? Entre las comprometidas, las exigencias y discursos institucionales que enfatizan en la responsabilización del trabajador, son recibidos sin críticas. Las comprometidas, que muestran un mejoramiento de sus trayectorias laborales en términos de ingresos, estabilidad y calidad del empleo, dicen llevar a la práctica en sus trabajos los aprendizajes adquiridos en la Fundación. Esos aprendizajes les permiten sostener subjetivamente las exigencias de los empleos en los que se insertan y proyectarse a futuro como trabajadoras profesionales. Por el contrario, entre las exploradoras egresadas de la Fundación, si bien el curso contribuye a la activación, los aprendizajes no son llevados a la práctica del mismo modo que en las comprometidas. La entrega completa al trabajo que supone un empleo del sector servicios pone en tensión los proyectos alternativos de las exploradoras (el estudio, por ejemplo) y les exige una posición (la de trabajadoras adultas) que todavía no han asumido del todo.

Por su parte, entre las jóvenes egresadas del Taller pudimos reconocer tres perfiles de jóvenes. Uno de ellos, el de las exploradoras, está constituido por jóvenes que pudieron asistir al secundario. Ellas se apropian de los aprendizajes ligados a la

orientación socio-laboral que les facilita el tránsito por el período post-escuela, en la medida en que las incentiva a acercarse al trabajo o a decidir su vocación. Sin embargo, esos aprendizajes no las ayudan a insertarse en un empleo formal, aunque sí contribuyen a su activación laboral. En el caso del segundo perfil, el de las comprometidas (se recordará que se encontró sólo un caso), al contarse con un proyecto laboral más claro y orientado, lo aprendido en el Taller es resignificado y utilizado como un argumento que reasegura la importancia del trabajo y la necesidad de crecer profesionalmente. De todos modos, la trayectoria laboral posterior no muestre un mejoramiento en términos objetivos. El tercer perfil reconocido en el Taller es el de las jóvenes que buscan socializar. En este grupo, si bien se aprende un oficio, también el curso posibilita la revalorización de los propios saberes y de sí mismas. Lo aprendido en el Taller permite la incorporación de visiones distintas sobre el valor del trabajo y también orienta a las jóvenes a retornar a la escuela y consolidar un espacio propio de pertenencia. En estos casos, los aprendizajes impulsan la activación de las jóvenes, pero solo en el período inmediatamente posterior al dispositivo.

6) La capacitación incide de diferentes maneras y adquiere diversos “sentidos” en las trayectorias, de acuerdo a los perfiles subjetivos de las jóvenes

De acuerdo al agrupamiento realizado a partir de las relaciones con la actividad, hemos reconocido que, en cada uno de los perfiles, se teje un sentido particular en torno a la experiencia de capacitación. Así, hemos observado una coherencia entre las expectativas iniciales de las jóvenes, la apropiación que realizan de los recursos que la formación ofrece y las lógicas particulares con las que configuran sus trayectorias. Esto nos permitió construir teóricamente la noción de “principal incidencia” para cada perfil subjetivo, más allá de las diferencias que pudieran encontrarse al interior de cada grupo, según la institución a la que asistieron.

Así, podemos argumentar que, entre las mujeres jóvenes comprometidas, el curso se experimenta como una instancia de formación que puede integrarse a sus recorridos y experiencias previas. El dispositivo de capacitación resulta para estas jóvenes una oportunidad de acumular profesionalmente. Esto puede comprenderse tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva. Objetivamente, el curso, al ofrecer una formación profesional y un título, contribuye a mejorar la carrera laboral ya iniciada con la adquisición de esos nuevos recursos (como hemos mencionado, esto es posible sobre todo si se cuenta con apoyo institucional y con el título secundario). Subjetivamente, la

experiencia aporta a las jóvenes la percepción de haber “sumado” a la propia carrera profesional, aspecto que les permite volverse más exigentes consigo mismas respecto de sus expectativas laborales a futuro.

Entre las mujeres jóvenes exploradoras, el dispositivo se comprende como una instancia de mediación y pasaje entre la salida de la escuela y el comienzo de la vida activa. El dispositivo resulta una oportunidad de adquirir orientación en ese proceso de activación iniciado. Aquí también es reconocible la incidencia desde un punto de vista subjetivo y objetivo. Objetivamente, el dispositivo contribuye al cambio de situación laboral, impulsando la activación. Subjetivamente, el dispositivo ofrece a las jóvenes conocimientos generales sobre el trabajo que posibilitan el acercamiento al empleo desde una posición de mayor seguridad; es decir, sabiendo de qué se trata trabajar y cómo hacerlo.

Por su parte, entre las mujeres jóvenes que buscan socializar, el dispositivo se visualiza como una instancia de entretenimiento y adquisición de nuevos vínculos. Pero, al ser un dispositivo de “formación laboral”, éste contribuye a acercarlas al trabajo, como un proyecto propio que puede desearse y decidirse de manera autónoma. Esta incidencia puede reconocerse, objetivamente, en la activación. Asimismo, la incidencia puede reconocerse en un sentido subjetivo en tanto el curso, al ofrecer aprendizajes sobre el trabajo, contribuye a que las jóvenes otorguen un valor positivo al mismo. Sin embargo, dadas las características de este perfil, dicha incidencia solo puede ser reconocida en la trayectoria *laboral*, siempre y cuando las jóvenes visualicen, en las oportunidades de trabajo en concreto, una instancia capaz de otorgar satisfacciones. Cuando esto no sucede –cuando las oportunidades laborales resultan experiencias de precariedad y explotación- la autonomía que promueve el dispositivo se encontrará en otras esferas distintas a la laboral.

Queremos señalar algunos interrogantes que se abren a futuro y que pueden contribuir a profundizar lo expuesto en esta tesis. En primer lugar, consideramos que la investigación desarrollada puede nutrirse con la incorporación de nuevos casos de mujeres jóvenes que permitan plantear un camino de nueva saturación teórica en torno a los perfiles de trayectorias basados en la relación con la actividad. La incorporación de más casos podría no solo consolidar las características de los grupos construidos sino,

también, permitirnos descubrir nuevos perfiles subjetivos que planteen otros vínculos con los dispositivos. Esto abriría la posibilidad de reconocer nuevos “sentidos” de la capacitación en las trayectorias. Del mismo modo, la incorporación de dispositivos de formación profesional con otros abordajes de género distintos a los analizados podría permitirnos identificar nuevos aprendizajes y recursos que se ofrecen a las jóvenes. Esto nos llevaría a plantear nuevas líneas de indagación y contribuir a enriquecer el análisis sobre los encuentros entre trayectorias e instituciones.

En segundo lugar, queda pendiente una reflexión en torno a la comparación de las experiencias femeninas y masculinas. Consideramos que la orientación a futuro de la investigación puede ampliarse y profundizarse con la incorporación de las experiencias masculinas, en la medida en que la estructura de género resulta de una *relación* y, en ese sentido, requiere de una mirada comparativa. ¿Existen diferencias entre mujeres y varones en la configuración de sus trayectorias laborales? ¿Pueden reconocerse distintos modos de relacionarse con la actividad también entre los varones? ¿Es posible suponer que también entre ellos se otorgan distintos sentidos a la capacitación? Además, teniendo en cuenta que el género masculino se encuentra culturalmente asociado al trabajo, ¿de qué modo intervienen los dispositivos en las trayectorias de los varones? ¿Es posible reconocer, también para el caso de ellos, distintos aprendizajes y recursos de acuerdo a los diferentes abordajes institucionales? Esperamos poder continuar la investigación desde la curiosidad y el interés que nos dejan estos interrogantes.

Bibliografía

- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol.1, N° 1, pp-24-48
- Barbetti, P. (2009) *Políticas públicas de trabajo y empleo para los jóvenes desde el enfoque del desarrollo local: el caso del programa Incluir en el Gran Resistencia*, Tesis de Maestría en Desarrollo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste
- Barbetti, P., Poseer, J. A., y Rindel, C. (2011) "La participación de las empresas en los dispositivos de inclusión socio-laboral para jóvenes en la Ciudad de Resistencia. ¿Quiénes y por qué se sumaron a la experiencia?", *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET
- Beaud, S. y Pialoux, M (2000) "Permanentes y temporarios" en Bourdieu, P. (Comp.) *La miseria del mundo*, Buenos Aires, FCE
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires, Paidós
- Bertaux, D. (1981) *Biography and Society, The life history approach in the social sciences*, Londres, Sage
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984), "The Life Story Approach: A Continental View", *Annual Review of Sociology*, Vol. 10, pp. 215-237
- Bidart, C. (2006), "Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques", *Cahiers Internationaux de sociologie*, N° 120, pp. 29-57
- Biggart, A. Furlong, A., Cuconato, M, Lenzi, G., Morgani, E., Bolay, E., Stauber, B, Stein, G y Whalter, A. (2002) "Trayectorias fallidas, entra estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania occidental" en *Revista de Estudios de Juventud*, N° 56, InJuve, pp. 11-29
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal
- Bourdieu, P. (2002) [1978] La "juventud" no es más que una palabra" en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, pp. 163-173
- Bourdieu, P. (2007) [1980] *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1989) "La ilusión biográfica" en *Historia y fuente oral* N° 2, Buenos Aires, pp. 27-33
- Bourdieu, P. (1988), "Las estrategias de reconversión", en *La distinción*, Madrid, Taurus
- Brubaker, R y Cooper, F. (2001) "Más allá de la identidad", *Apuntes de investigación*, Año V, V. 7, Buenos Aires, CECYP, pp. 30-67
- Cachón Rodríguez, L. (1999) "La juventud española ante los nuevos yacimientos de empleo", *Revista de Estudios de Juventud*, N° 44/99, InJuve, pp. 9-17
- Calvi, G. y Zibechi, C. (2006) "¿El epitafio del plan jefes de hogar o una nueva orientación de la política social? Evaluando algunos de los escenarios sociolaborales posibles ante la consolidación del Plan Familia, *Revista Laboratorio*, Año VII, N° 19, Buenos Aires

- Catalano, A., Avolio de Cols, S., Sladogna, M. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*, Buenos Aires, CINTERFOR/OIT
- Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2006), “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”, *Papers* N° 79, pp. 21-48
- Casal, J. (1996), “Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del Siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”, *Reis*, N° 75, pp. 295-316
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres*, Buenos Aires, FCE
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial
- Castel, R. y Haroche, C. (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*, Rosario, Homo Sapiens.
- Cerrutti, M. (2000) “Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, *Desarrollo Económico*, 39/156, pp. 619-638
- Cerrutti, M. (2003) Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires Wainerman C., (comp.) *Familia, Trabajo y Género. Un Mundo de Nuevas relaciones*, Buenos Aires, UNICEF-FCE
- Cicchelli, V. (2001) “La construction du rôle maternel à l’arrivée du premier enfant. Travail, égalité du couple et transformations de soi” en *Recherches et revisions* N° 63, pp. 33-45
- Crespi, F. (1997) *Acontecimiento y estructura. Para una teoría del cambio social*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Coninck, F. y Godard, F. (1990) “L’approche biographique à l’épreuve de l’interprétation. Les formes temporelles de la causalité” en *Revue Française de Sociologie*, V. XXXI-I, pp. 23-53
- Coriat, B. (1992) *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Cortés, R. (2003) “Mercado de trabajo y género. El caso Argentino 1994-2002”, en Valenzuela, M. (Comp.) *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo: Argentina y Paraguay*, Santiago de Chile, OIT
- Couppié, T. y otros (2006) “De la ségrégation professionnelle á la discrimination salariale”, en Flahault, E. (Comp.) *L’insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d’adaptation*, Paris, PUR
- Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio Editorial
- Chaves, M. (2009) “Investigaciones sobre juventudes en Argentina. Estado del arte en ciencias sociales 1983-2006”, *Revista electrónica del IDAES-UNSAM*, Año 2, N° 5, Buenos Aires
- De Ibarrola, María (2004) “¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?” en C. Jacinto (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones la Crujía y redEtis

- De Moura Castro, C. (2002) "Construir puentes entre la educación y la producción ¿Sueño o realidad?", en *Formación profesional en el cambio de siglo*, Montevideo, Cinterfor
- Dubar, C. (2001) "El trabajo y las identidades profesionales y personales" en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 7, N° 13, pp. 5-16
- Dubar, C. (1994) "L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel" en *Revue Française de Sociologie*, XXXV, pp. 283-291
- Dubet, F. (1997) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Buenos Aires, Gedisa
- Duru-Bellat, M. (2004) *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris L'harmattan
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós
- Dussel, I. (2008) "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas" en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial - FLACSO
- Elder, G. (1994) "Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the life Course", *Social Psychology Quarterly*, Vol. 57, N° 1, pp. 4-15
- Elizalde, S. (2006) "El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles", *Última Década*, n° 26, Valparaíso, CIDPA pp. 91-110
- Épiphane, D. (2006) "Les femmes et les sciences Font-elles bon ménage?" en Flahault, E. (Comp.) *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Paris, PUR
- Fawcett, C. (2002) *Los jóvenes latinoamericanos en transición: Un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Filmus, D. (2001) "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente" en Braslavsky C. (Org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana
- Filmus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004) "La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria" en Jacinto, C. (Comp.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía y RedETIS
- FORMUJER (2004) *Un modelo de política de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género: El Programa Formujer*, Montevideo, Cinterfor-OIT
- Foessi, C., Raffo, L., Salvia, V. (2006) "Género, trabajo y políticas públicas en un barrio segregado. Las mujeres de Gardel y Sarmiento" en *VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres - III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Córdoba.
- Frassa, M J. y Muñoz Terra, L. (2004) "Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico", *IV Jornadas de etnografía y métodos cualitativos del IDES*, Bs As.

- Flahault, E. (Comp.) (2006) *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*, Paris, PUR
- Fraser, N. (2006) "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación" en Fraser, Nancy y Honneth, Axel *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Barcelona, Morata Editorial
- Freidin, B. (1998) *Migración femenina, trabajo y familia. Un estudio cualitativo de trayectorias vitales*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- Gallart, M. A. (2003) *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*, Montevideo, Cinterfor
- Gallart, M. A. (2002a) "Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo" en De Ibarrola, M. (Coord.) *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, Cinterfor
- Gallart, M. A. (2002b) "Investigación sobre el seguimiento de egresados de cursos de capacitación laboral", *Boletín Técnico interamericano de Formación Profesional*, Formación profesional, productividad y trabajo decente, Montevideo, Cinterfor
- Gallart, M. A. (2001) "Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina", en Pieck, E. (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo*. México, Cinterfor
- Gallart, M. A. (2000) "El desafío para la formación para el trabajo para los jóvenes en situación de pobreza. El caso Argentino" en Gallart, M. A. (Coord.) *Formación, pobreza y exclusión. Los programas para jóvenes*, Montevideo, Cinterfor
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997) "Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación-trabajo" en Gallart, M. A. y Bertonecello, R. (Eds.) *Cuestiones actuales de la formación*, Papeles de la oficina técnica, N° 2, Montevideo, Cinterfor, pp. 83-90
- García, B. y Oliverira, O. (2007) "Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada" en Gutierrez, A. (Comp.) *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*, Buenos Aires, Clacso
- Gautie, J. (2003) "Transitions et trajectoires sur le marché du travail", *Quatre pages* N° 59, Paris, Centre d'études de l'emploi.
- Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative research*, Chicago, Aldine
- Golovansevsky, L. (2008) "Transmisión intergeneracional de la pobreza en la Argentina: una aproximación empírica", *Revista Estudios del Trabajo*, N° 36, ASET, pp. 84-121
- Goren, N. (2011) "La Asignación Universal por Hijo. ¿Conquista de nuevos derechos?", *X Congreso de la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo*, ASET, Buenos Aires

- Goren, N (2009) “Interpelando las políticas de empleo desde una perspectiva de género” *IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, ASET
- Goren, N. (2001) “La perspectiva de género en un programa de formación laboral ¿un largo camino a recorrer?” en *V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, ASET
- Goren, N. (2000) *La mujer joven y su situación laboral. Caracterización y análisis*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, UBA
- Goren, N. y Barrancos, D. (2002) “Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza” en Forni, F. (coord.) *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS
- Goren, N. y Suarez, A. (2009) “Trabajo en unidades domésticas del Gran Buenos Aires. Dinámicas y bienestar familiar” en *Revista Estudios del Trabajo* N° 37/38, ASET, Buenos Aires, pp. 85-117
- Graffigna, M. L. (2005) “Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos”, en *Trabajo y Sociedad*, N° 7, Vol. VI, Santiago del Estero
- Gravay, C. (2006) “Vers une égalisation des debuts de trajectoire professionnelle des jeunes hommes et des jeunes femmes?” en Flahault, E. (2006) (Comp.) *L’insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d’adaptation*, Paris, PUR
- Groisman, F. (2008) “Inestabilidad de ingresos y desigualdad durante la reciente fase de recuperación económica en la Argentina (2004-2007)”, *Revista Estudios del trabajo*, N° 36, ASET, pp. 29-47
- Guzman, V. y Todaro, R. (2001) “Apuntes sobre género en la economía global” en *El género en la Economía*, N° 32, Ediciones de las Mujeres
- Heller, L. (2001) “El empleo femenino en los 90 ¿Nuevos escenarios, nuevas ocupaciones? El caso argentino” en Aguirre, R., Batthyány, K. (coord.) *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*, Montevideo, Cinterfor
- Herger, N. (2008) “Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: análisis de la fragmentación de políticas y las necesidades educativas de los jóvenes” en Salvia, A. (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires- Miño Dávila
- Hochschild, A (1997) *The time bind. Work becomes home and home becomes work*, Nueva York, Henry Holt. Citado en Bauman, Z. (2007) *Vida de consumo*, Buenos Aires, FCE
- Hochschild, A. (2008) *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Buenos Aires, Katz Editores.
- Izquierdo, M. J. (2003) “El cuidado de los individuos y de los grupos. Quien se cuida: Organización social y género”, *Segundo Congreso de Salud Mental*, Barcelona
- Jacinto, C. (2010a) “Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones” en Jacinto, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES

- Jacinto, C. (2010b) “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias” en Jacinto, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES
- Jacinto, C. (2009) “Un dispositivo de inserción de jóvenes: contextos y actores en las nuevas estrategias de acción pública. El caso Projoven en Uruguay”, *Revue Formation et Emploi*, Paris, CEREQ, pp. 41-55
- Jacinto, C. (2006a) *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Documento básico, Buenos Aires, Fundación Santillana
- Jacinto, C. (2006b) “Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo”, *Revista Educación* N° 341, España, pp. 57-79
- Jacinto, C. (2005) “Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en la Argentina” ponencia presentada en el Seminario Internacional Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Córdoba
- Jacinto, C. (1998) “¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención”, en Jacinto, C. y Gallart, M. A. (Coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, CINTERFOR-RET, pp. 311-341
- Jacinto, C. (1997) “Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores”, *Revista Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, ASET, N° 13, pp. 91-124.
- Jacinto, C. (1996) “Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias” *Dialógica*, N° especial, Vol. 1. CEIL, Buenos Aires, pp. 43-63
- Jacinto, C. y Bessega, C. (2002) “Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social”, en Forni, F. (comp.) *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*, Buenos Aires, CICCUS
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010) “Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles”, *Revista estudios de Trabajo*, N° 39/40, ASET, Buenos Aires, pp. 5-35
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010) “Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria”, *Propuesta Educativa* N° 33, Buenos Aires, FLACSO Argentina, pp. 85-93
- Jacinto, C., García, C y Solla, A. (2007) *Programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados*, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO, Fundación SES
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (en prensa) “Preparation for work in youth labour trajectories coming from low social backgrounds” en Hahn-Bleibtreu, M. and Molgat, M. (eds.) *Youth Policy in a Changing World: from Theory to Practice*, Federal Ministry of Economy, Family and Youth, Viena
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2011) “Aprendizajes y subjetividades en la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables” en Riquelme, G (Comp.) *Reunión Científica: Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: interfases entre los saberes enseñados*,

los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores, Serie Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo N° 26, IICE-PEET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

- Jacinto, C y Millenaar, V. (2010) “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades” en Jacinto, C. (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009) “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo” en *Última Década*, Año 17, N° 30, Valparaíso, CIDPA, pp. 67-92
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., Longo, E. (2005) “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”, *VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* (ASET), Buenos Aires
- Jelin, E., Balán, J. (1979), “La estructura social en la biografía personal”, en *Estudios CEDES*, Vol. 2, N° 9, Buenos Aires
- Kessler, G. (2006) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós
- Lamas, M. (1999) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en *Papeles de población*, N° 21, Universidad Autónoma de México
- Longo, M. E. (2011) *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales en Co-tutela (UBA y Université de Provence)
- Longo, M. E. (2010) “Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes” en Jacinto, C (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES
- Longo, M. E. (2009) “Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo”, *Revista Trayectorias*, V. 11, N° 28, Universidad Autónoma de Nueva León, México, pp. 118-141
- Longo, M. E. (2008) “Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades” *Revista Estudios del Trabajo*, N° 35, Buenos Aires, ASET, pp. 73-95
- Longo, M. E., Busso, M. y Pérez, P. (2011) “Trayectorias socio-ocupacionales de jóvenes argentinos. Un estudio cuali-cuantitativo de precariedad laboral”, *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET
- Malfé, R. (1995) *Fantásmata: el vector imaginario de procesos e instituciones sociales*, Buenos Aires, Amorrortu
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006) “Historias de vida y métodos biográficos” en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa
- Margulis, M., Urresti, M. y Lewin, H. (2007) “Introducción. Sectores populares y sectores medios: una mirada desde la dimensión cultural” en Margulis, M., Urresti, M. y Lewin, H. (Comps.) *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*, Buenos Aires, Biblos

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998) “La construcción social de la noción de juventud” en Margulis, M, Martín Barbero, J. y Urresti, M. (Comps.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central- Siglo del Hombre
- Margulis, M. (1996) (Ed.) *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos
- Martuccelli, D. (2007) *Gramática del individuo*, Buenos Aires, Losada
- Mauger, G. (2009) “Génération et rapports de generations”, *Daimon, Revista internacional de filosofía*, N° 46, pp. 109-126
- Maurizio, R., Fernandez, A. y Monsalvo, P. (2007) *Occupational instability of young working. Some evidences in Argentina*, Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative research Design. An interactive Approach*, Thousand Oaks, California, Sage
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla
- Millenaar, V. (2011) “La relación con la actividad. Una estrategia para analizar trayectorias laborales de mujeres jóvenes desde una perspectiva de género”, *1° Jornadas de Investigadores en Formación*, Instituto de Desarrollo Económico y Social
- Millenaar, V. (2010a) “La incidencia de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias laborales de mujeres jóvenes” en Jacinto, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES
- Millenaar, V. (2010b) “Entre el compromiso, la exploración y la socialización. Relaciones de mujeres jóvenes con la actividad laboral”, *VI Jornadas de Sociología*, Universidad Nacional de La Plata
- Millenaar, V. (2009a) “Motivaciones, aprendizajes y proyecciones. La incidencia de programas de capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes”, *IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Facultad de Ciencias Económicas, UBA
- Millenaar, V. (2009b) “L’insertion professionnelle des jeunes femmes. Un défi pour les politiques de formation professionnelle”, *Chronique Internationale de l’IRES*, N° 119, IRES, París, pp. 32-39
- Millenaar, V. (2008) “¿Una gestión sexuada? Trayectorias juveniles en clave de género”, *IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Universidad Nacional de Rosario, Ciudad de Rosario
- Millenaar, V., Mereñuk, A., Dursi, C., Gonzalez, V. (2009) “Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes”, en *Revista Observatorio de Juventud*, N° 21, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago de Chile, pp. 25-33
- Mills, W. (2000) [1959] *La imaginación sociológica*, Madrid, FCE
- Milosavljevic, V. (2007) *Estadísticas para la equidad de género: magnitudes y tendencias en América Latina*, Cuadernos de la CEPAL, N° 92, Santiago de Chile
- Miranda (2010) “La transición educación-empleo. Estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales”, *Estudios del trabajo*, N° 39/40, ASET, pp. 37-57

- Miranda (2009) “Transición educación secundaria-empleo: evidencias sobre la desigualdad entre hombres y mujeres jóvenes en Argentina” en *IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET
- Miranda, A. (2008) “La inserción de los jóvenes en la Argentina” en Miranda, A., Bendit, R. y Hahn, M. (Eds.), *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires, Prometeo
- Miranda, A., Bendit, R. y Hahn, M. (Eds.) (2008) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires, Prometeo
- Miranda, A. y Otero, A. (2010) “Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género” en *Cadernos Pagu*, N° 34, Brasil, pp. 75-106
- Miranda, A. y Otero, A. (2008) “La posibilidad de un plan”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial – FLACSO
- Moore, H. (1994) “The problem of explaining violence in the social sciences”, en Gow, P. y Harvey, P., *Sex and violence. Issues in experience and Representation*, Londres, Routledge
- Morch, S. (1996) “Sobre el desarrollo y los problemas de juventud. El surgimiento de la juventud como concepción socio histórica” en *Revista jóvenes*, año 1, N° 1, México, Cuarta época
- Muñoz, A. (2008) “El tiempo subjetivo de los jóvenes: hacia un régimen de la inmediatez” en Mingote, C. y Requena M., *El malestar de los jóvenes. Contextos, Raíces y experiencias*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos
- Nicole-Drancourt, C. (1994), “Mesurer l’insertion professionnelle”, *Revista Francesa de Sociología*, V. 35, N° 1, Paris, CNRS, pp. 37-68
- Nicole Drancourt, C. (1992) “Mode de socialisation et rapport à l’activité”, en *Revue Française des Affaires Sociales*, N° 2, Paris, Ministère Des Affaires, pp. 71-83
- Nicole-Drancourt, C y Roulleau-Berger, L (2002) *L’insertion des jeunes en France. Que sais-je?* Paris, PUF
- Otero, A. (2011) “Tramos y trayectorias juveniles. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy” *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET
- Otero, A. (2009) *Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos*, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO
- Panaia, M. (2009) *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*, Buenos Aires, La Colmena
- Paz, J. (2011) “Desempleo juvenil en la Argentina durante la recuperación económica” en *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET
- Pérez Islas, J. y Urteaga, M. (2001) “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, en Pieck, E. (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP, pp. 333-354

- Pérez, P. (2008) *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pérez Sosto, G. y Romero, M. (2008) *La cuestión social de los jóvenes*, Buenos Aires, OIT
- Pixley J. E., y Wettington, E. (1998) “Turning points in work careers: gender and life course factors”, BLCC Working Paper 98-13, Cornell Careers institute
- PREJAL-OIT (2008) *Propuestas para una política de trabajo decente y productivo para los jóvenes*, Buenos Aires, OIT
- Riquer, F. y Tepichín, A. M. (2001) “Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar”, en Pieck, E. (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. UIA/IML/UNICEF – CINTERFOR, OIT, RET y CONALEP.
- Roberts, S., Clark, S.C. y Wallace C. (1994) “Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany”, *Sociology*, Vol. 28, N° 1, pp. 31-54
- Robles, F. (1999) *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*, Santiago de Chile, RIL Editores
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008) “Las escaleras de Escher: la transversalización de género vista desde las capacidades del Estado”, *Aporte para el Estado u la Administración Gubernamental*, Año 14, N° 25, pp. 53-70
- Rose, J. (1998) *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer
- Salvia, A. (Comp.) (2008) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Miño Dávila
- Salvia, A., Bonfiglio, J., Tinobras, C. y Van Raap, V. (2008) “Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica” en Salvia, A. (2008) (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Miño Dávila.
- Salvia, A., De Souza, D., Schmidt, S., Sconfieza, E., Van Raap, V. (2006) "Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?" *III Congreso Nacional de Políticas Sociales*, Córdoba
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2003) *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*”, Buenos Aires, Fundación Ebert
- Saintout, F. (2009) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de u tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*, Buenos Aires, Prometeo
- Saraceno, C. (1989), “The time structure of biographies”, *Enquête, Biographie et cycle de vie*, [<http://enquete.revues.org/document80.html>]
- Sautú, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Editorial Belgrano
- Scribano, A (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo
- Semán, P. (2006) *Bajo Continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Buenos Aires, Gorla

- Severino, C. (2008) *Trayectorias de mujeres jóvenes en la Educación Superior No Universitaria: un estudio cualitativo en las carreras de profesorado EGB 1 y 2 y Enfermería*, Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés
- Silveira, S. (2001) “La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación”, Pieck E. (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. UIA/IML/UNICEF – CINTERFOR, OIT, RET y CONALEP
- Silveira, S. (2000) “La dimensión de género en la formación y en las relaciones laborales”, *Curso de Relaciones Laborales y Formación Profesional*, Buenos Aires, Cinterfor y Asociación Argentina de Derecho de Trabajo y Seguridad Social
- Soneira, A. (2006) “La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss” en Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa
- Svampa, M. (2000) “Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al “heavy metal”, en Svampa, M (Coord) *Desde Abajo. La transformación de las identidades*, Buenos Aires, Ed. Biblos- UNGS
- Tenti Fanfani, E. (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial - FLACSO
- Tiramonti, G. (2008) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial – FLACSO
- Tockman, V. (2003) “De la informalidad a la modernidad” en Formación en la economía informal, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N° 155, Montevideo, Cinterfor.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa
- Veza, E. y Betranou, F. (2011) *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*, Buenos Aires, OIT
- Voria, Andrea (2008) “¿Qué empleo para las mujeres? Dilemas, experiencias y desafíos pendientes en América Latina”, *Tendencias en Foco N° 8*, Buenos Aires, RedEtis
- Wainerman, C. (2003) “La reestructuración de las fronteras de género” en Wainerman C., (Comp.) *Familia, Trabajo y Género. Un Mundo de Nuevas relaciones*, Buenos Aires, UNICEF-FCE
- Wainerman, C. (2005) *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires, Lumière
- Walther, A. y Phol, A. (2007), “Jóvenes y constelaciones de desventaja en Europa” *Revista de Estudios de Juventud N° 77*, InJuve (revista completa)
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994) “Representaciones sociales” en Morales, J. F. (Comp.) *Psicología social*, Madrid, Mc Graw Hill
- Wang, L. (2007) “Modelos de maternidad: conflictividad en la relación entre médicas y pacientes” en Margulis, M. Urresti, M. y Lewin, H. (Comps.) *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*, Buenos Aires, Biblos

Weiss, E. (2002). “Comentarios” en M. De Ibarrola, *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, CINTERFOR

Weller, J. (2007) “La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos”. *Revista de la CEPAL*, N°. 92, pp. 61-82

Willis, P. (1988/1998) [1977] *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Buenos Aires, Madrid, Akal

Zacarés González J., Ruiz Alfonso, J. y LLinares Insa (2004) “Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en programas de Garantía Social”, en Molpeceres Pastor, M. (coord.) *Identities and formation for the work*, Montevideo, CINTERFOR

Zicavo, E. (2007) “Embarazo adolescente en la Villa 3”, en Margulis, M. Urresti, M y Lewin, H (Comps.) *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*, Buenos Aires, Biblos

Otras fuentes:

INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) www.indec.gov.ar

DINIECE / MECyT (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) www.diniece.me.gov.ar

SITEAL / IPE (Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina / Instituto Internacional de Planeamiento Educativo) www.siteal.iipe-oei.org

MTEySS (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social) www.trabajo.gov.ar

OIT (Organización Internacional del Trabajo) www.oit.org.ar

Diario *La Nación*, www.lanacion.com.ar

Diario *El Día*, www.eldia.com.ar