

LOS NUEVOS SABERES PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina

CLAUDIA JACINTO / VERÓNICA MILLENAAR

Resumen:

En un contexto de transformaciones en el mundo socio-laboral, este artículo examina cambios respecto de los saberes del trabajo en juego en las primeras transiciones laborales de los jóvenes, a partir de un estudio cualitativo de dos centros de formación profesional en Argentina. Se pregunta si existe un núcleo común en los saberes requeridos para la inserción, tanto en el mundo del empleo formal como en el trabajo informal. Se muestra cómo los centros apoyan a los jóvenes en el desarrollo de las capacidades de gestión de sus propias estrategias. Ambos explicitan, en el proceso de enseñanza, un núcleo común de saberes implícitos en los procesos de transición. Pero, al atender jóvenes de distintos perfiles y formar para diferentes segmentos del mundo del trabajo, sus objetivos y los saberes que estiman requeridos también difieren.

Abstract:

In a context of transformations in the socio-employment world, this article examines change with respect to the knowledge of work that is involved in young people's initial employment transitions. The article is based on a qualitative study of two vocational training centers in Argentina. The question is aimed at determining the existence of a common core of required knowledge for obtaining work in the formal as well as informal spheres of employment. The results show the ways the two vocational training centers support young people in developing skills to manage their own strategies. Both centers express, during the teaching process, a common core of knowledge that is implicit in transition processes. Yet on educating young people with different profiles, for different segments of the labor market, the vocational training centers' objectives and estimations of required knowledge also differ.

Palabras clave: Jóvenes/formación profesional/inserción laboral/competencias/trabajo, Argentina.

Keywords: young people, vocational training, obtaining employment, skills, work, Argentina.

Claudia Jacinto es investigadora del CONICET en el Instituto de Desarrollo Económico y Social y coordinadora de redEtis IIPE-UNESCO y de PREJET, Aráoz 2838, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1425, Argentina, CE: cgjacinto@gmail.com

Verónica Millenaar es becaria doctoral del CONICET en el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Argentina. CE: veronicamillenaar@argentina.com

Introducción

La formación para el trabajo de jóvenes enfrenta múltiples desafíos; entre ellos: el deterioro del mundo del trabajo (desempleo, precarización) y el aumento en los requerimientos de competencias básicas y transversales para la vida y para cualquier empleo. Al mismo tiempo, ese piso básico se contrasta con la evidencia creciente de una polarización de las calificaciones demandadas. El empleo y la educación, como grandes motores de la movilidad social del siglo xx, se han debilitado. El título de nivel secundario¹ constituye un requisito básico para la inclusión en muchos empleos aunque está lejos de ser suficiente para garantizar la calidad de los mismos. Este conjunto de condiciones han impactado fuertemente sobre las percepciones y actitudes juveniles acerca del trabajo. Aunque este panorama afecta a todos los jóvenes, para aquellos en situación de pobreza y/o sin título secundario, la situación es aún más deteriorada. En ellos, los débiles vínculos con el mundo del trabajo formal se suman al paso por programas sociales y de empleo en el marco de los nuevos abordajes de la cuestión social, en el que se instalan en la categoría de “asistidos”. En este contexto, ¿qué significa “formar para el trabajo” a los jóvenes más vulnerables?

En el marco de estas preocupaciones, este artículo discute los cambios respecto de los aprendizajes y saberes del trabajo en juego en las primeras transiciones laborales de los jóvenes a partir de un estudio cualitativo de dos centros de formación profesional (FP) en Argentina. Se intenta mostrar que formar para las transiciones laborales significa, en última instancia, apoyar al joven en el desarrollo de su propia estrategia en las etapas iniciales de la inserción laboral, promoviendo el despliegue de la autonomía individual y mitigando la incertidumbre y los riesgos ante la falta de soportes protectores. Las instituciones mencionadas se asemejan entre sí, en la medida en que realizan un esfuerzo por la explicitación de saberes tácitos implícitos en los procesos de transición laboral de los jóvenes; que incluyen, sobre todo, competencias sociales y transversales (*soft skills*). Pero también difieren porque tanto sus objetivos como los perfiles de los jóvenes atendidos, y los segmentos del mundo del trabajo para el que los forman, no son los mismos. ¿Existe un núcleo común en los saberes requeridos para la inserción tanto en el mundo del empleo formal como en el trabajo informal? Éste será uno de nuestros interrogantes.

En la primera parte se examinan las transformaciones socioeconómicas y socioculturales que han llevado a la reformulación de los saberes requeridos

por los jóvenes en los procesos de transición laboral. En la segunda parte, se contrastan los discursos institucionales y de los jóvenes acerca de *a)* las disposiciones en torno a trabajar y las valoraciones de los empleos; *b)* los procesos de socialización laboral implicados; y *3)* la proyección hacia perspectivas de futuro laboral. En la tercera parte, se presentan tipos de incidencia (en un sentido amplio) de los saberes sobre las trayectorias posteriores al egreso.

Los saberes del trabajo en un mundo fragmentado

La reconfiguración de los saberes en juego

¿Por qué es preciso replantear cuáles son los saberes movilizados en las transiciones laborales iniciales? La reconfiguración está fuertemente relacionada con los grandes cambios socioeconómicos y socioculturales de las últimas décadas.

En primer lugar, ante la crisis del modelo de acumulación y el aumento de la pobreza, la expansión de la escuela secundaria se vio acompañada por la disminución de la calidad educativa y el cuestionamiento a los formatos institucionales y pedagógicos que no toman en cuenta las transformaciones en las maneras de “ser joven” ni el acceso de nuevos públicos (Dubet y Martuccelli, 1997). Las oportunidades que se ofrecen no son homogéneas: casi la mitad de los jóvenes argentinos no terminan la escuela secundaria superior. Peor aún: para los pobres de este grupo que sí la terminan, las oportunidades de “hacer valer” el título son limitadas. Si bien el diploma de nivel medio está asociado con empleos de mejor calidad que los niveles educativos inferiores, el desempleo afecta más a los egresados de secundario (Jacinto y Millenaar, 2010).

En segundo lugar, ante el debilitamiento de los soportes institucionales en las biografías individuales, los jóvenes deben asumir los procesos de transición laboral en medio de la incertidumbre tanto respecto de las oportunidades laborales como acerca del valor de sus credenciales educativas en el mercado de trabajo. Se evidencia hoy una multiplicación de transiciones (Gautié, 2003) y una importante individualización de las trayectorias juveniles, condicionadas por la desigualdad social en los recursos y oportunidades. La capacidad del joven de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social, del conocimiento cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación; según el género, el origen social, étnico y la condición socioeconómica (Walther y Pohl, 2005). Son

los jóvenes provenientes de hogares con capitales culturales y socioeconómicos desfavorecidos quienes se encuentran más vulnerables frente a estas nuevas realidades.

Pero, ¿qué significa formar para el trabajo cuando se atiende a jóvenes en proceso de transición a los primeros empleos?; ¿cuáles son las competencias clave sobre las cuales intervenir? Se acepta generalizadamente que el saber ligado al trabajo implica dimensiones variadas que articulan “saber, saber hacer y saber ser”. Se han denominado estos saberes como competencias clave o de *empleabilidad*, es decir, las nociones básicas para acceder a cualquier empleo (Gallart, 2008).

Entre ellas se distinguen al menos tres dimensiones (Zarifian, 1999): la capacidad de utilizar lo ya aprendido para dar respuestas a situaciones no previstas; las habilidades de comunicación (intercambio de formación, fomento de relaciones interpersonales); y la capacidad de tener en cuenta las necesidades del otro, la actitud y el saber ligado al servicio. Un aspecto central se refiere al “saber hacer” y “reflexionar sobre el hacer”, que implican complejas vinculaciones entre saberes teóricos y prácticos, incluyendo también competencias personales. Ello supone no sólo tener recursos y conocimientos acumulados, sino también la capacidad de movilizarlos en función de la resolución de situaciones nuevas (Jacinto y Gallart, 1997).

En el actual contexto, las competencias clave no sólo refieren al desempeño en el mundo del trabajo, sino también a la gestión de la propia biografía. Así, en la definición de CEDEFOP (2000), se incluyen las capacidades de integración social, cognitiva y tecnológica junto con otras para el aprendizaje durante toda la vida. El aprendizaje deja de comprenderse únicamente en tanto adquisición de un contenido formal, transmitido en las instituciones educativas; se valoran, además, los no formales e informales que pueden adquirirse en diversos contextos (a lo largo de la vida); y que en el marco de una biografía individual pueden acumularse e integrarse. Así, la perspectiva biográfica de los procesos de formación implica que lo que se aprende es siempre puesto en articulación con las experiencias ya vividas y, por lo tanto, es siempre subjetivamente asimilado en el marco de una historia individual concreta. Pero además, estos “aprendizajes biográficos” resultan también una condición de la construcción de trayectorias individuales futuras, 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 (Alheit y Dausien, 2008). Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización en el marco de la llamada *modernidad reflexiva*.

A su vez, el momento de ingreso al mercado de trabajo de los jóvenes implica una instancia clave en la construcción de una identidad laboral de base. Esta identidad no es solamente para el trabajo, sino una proyección de sí mismo en el futuro. Para los jóvenes, esto implica la invención de estrategias personales de presentación de sí mismo (“aprender a venderse”) que pesan en el futuro de su vida laboral (Dubar, 1991).

A partir de estas concepciones han surgido teorías del conocimiento ligadas a la acción que han influenciado las prácticas pedagógicas (Tanguy, 2008). En efecto, las teorías que se enfocan en la construcción sociocultural del conocimiento plantean que aprender e interactuar son parte de un mismo proceso. Los enfoques del “aprendizaje situado” y de la “comunidad de aprendizaje” conciben que todo nuevo conocimiento es situado y la experiencia ocupa un lugar central en el aprendizaje (Weiss, 2002). Asimismo, ello se ve reflejado en los debates que propician la transmisión de saberes tanto *codificados* (sistematizados, evaluados) como *tácitos* (aque-llos conocimientos incorporados en la experiencia que se transmiten por vía directa); ambos implicados y exigidos en los procesos productivos (De Ibarrola, 2004). Consideramos que en la actualidad, los procesos de inserción –frente a la ruptura de los mecanismos tradicionales de socialización y de integración a la vida activa– implican sobre todo ciertas competencias socioprofesionales vinculadas a saberes otrora *tácitos*. Por esta razón las instituciones de la transición se enfrentan a la necesidad de explicitarlas.

Planteadas estas cuestiones, abordaremos a continuación el análisis de las dos instituciones señaladas, preguntándonos: ¿qué implicaciones tiene para los jóvenes el pasaje por instituciones de formación profesional en términos de la construcción de aprendizajes para su inserción laboral?

Los casos en el marco de la oferta de capacitación laboral

Con el fin de ubicar los dos casos seleccionados, conviene comentar brevemente la configuración de iniciativas que intervienen en este campo en la Argentina. Con diferente magnitud, origen y dependencia pueden caracterizarse varios tipos de iniciativas públicas de formación profesional

y apoyo a la inserción laboral de jóvenes vulnerables en el país: *a*) la “formación profesional propiamente dicha”, dependiente de los ministerios de Educación provinciales; *b*) un amplio programa nacional de empleo joven, dependiente del Ministerio de Trabajo, que incluye capacitación laboral, orientación sociolaboral y prácticas en empresas; y *c*) programas sociales dirigidos a jóvenes pobres que incluyen capacitación laboral (en este caso orientada al sector informal) operando especialmente a partir de subsidios otorgados a organizaciones de la sociedad civil.

La institucionalidad permanente está constituida por los centros de formación profesional.² Muchos han sido creados en convenio con otras instituciones, tales como: empresas, sindicatos, obispos, municipalidades, quienes seleccionan las especialidades y proveen los recursos para equipamiento y materiales. La relación de los centros con la entidad conveniente ha dado como resultado algunas estrategias innovadoras, en el marco de proyectos de desarrollo local, acuerdos con sindicatos y empresas y articulaciones con otras entidades sociales (Jacinto, 2010).

También desde la década anterior, comenzaron a desarrollarse algunos programas nacionales dependientes de ministerios u organismos sociales que apoyan proyectos de capacitación laboral de jóvenes sustentados por organizaciones no gubernamentales (ONG). En la formulación y puesta en marcha del programa, en funciones desde 2008, el Ministerio de Trabajo ha dado un lugar central a la orientación socio-laboral, a través de cursos realizados por diferentes oferentes, después de los cuales los jóvenes son derivados a las recientemente creadas “ventanillas Joven” de las agencias de empleo. La importancia dada a esta orientación refleja la incorporación de una concepción que da peso a la gestión del propio joven en su proceso de transición. Volveremos sobre ese punto al examinar el tema en el análisis de los datos cualitativos.

Sólo uno de los casos seleccionados se encuadra en alguna de las iniciativas caracterizadas en los párrafos anteriores. Se trata de un centro público, pero con un convenio firmado con un obispado, ubicado en un barrio extremadamente pobre y que atiende principalmente jóvenes que no han terminado el nivel secundario. El otro centro es más atípico: corresponde a una ONG que dispone de financiamiento internacional y trabaja capacitando a jóvenes de perfiles socioeconómicos bajos pero que están terminando sus estudios secundarios superiores. Ambos centros realizan un fuerte trabajo con los jóvenes y han desarrollado modelos pedagógicos

para producir “aprendizajes situados”. Sin embargo, como se verá, los distintos perfiles de los jóvenes que atienden y su propia orientación hacia el mercado formal o el informal generan distintas definiciones y enfoques respecto de la enseñanza y el aprendizaje de competencias clave.

La ONG, a la que llamaremos centro 1, fue creada en 2005 e implementa un programa destinado a facilitar la inserción laboral en empleos formales a estudiantes del último año de la escuela media de segmentos sociales necesitados. La formación cubre cursos destinados a la inserción en el sector servicios. Una vez que finaliza la formación, se facilita la inclusión laboral de los jóvenes en empresas que ofrecen puestos de calidad. Durante el siguiente año, se realiza una tutoría permanente desde la institución.

El segundo caso, que llamaremos centro 2, está ubicado un barrio popular en el gran Buenos Aires y fue inaugurado en 1993. Brinda cursos de cocina, costura, informática, carpintería, herrería, soldadura, electricidad y tornería. Recibe adolescentes y jóvenes del barrio que hayan cursado o no en el secundario, y/o que se encuentren cursándolo. El contexto en el cual está ubicado el centro 2 se caracteriza por un alto desempleo y niveles elevados de informalidad, resultando más difícil el horizonte de una inserción en empleos formales entre los jóvenes.

Además de estudiar las instituciones y sus programas de formación, se analizaron las trayectorias de una muestra de egresados (11 en el centro 1 y 12 en el centro 2), que completaron los cursos entre uno, dos o tres años antes de efectuadas las entrevistas. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación de mayor alcance, titulado “Trayectorias educativo-laborales de jóvenes. La incidencia de políticas y programas de inclusión social”.³ Se trató de una investigación cuanti-cualitativa (aunque debe considerarse exploratoria) de una muestra de jóvenes de entre 19 y 29 años de ambos sexos (fueron 106 jóvenes en total). Estos jóvenes provienen de hogares de bajos recursos y son egresados de 12 instituciones seleccionadas (entre las cuales se encuentran los dos centros que hemos caracterizado).

Los jóvenes egresados respondieron a un cuestionario cerrado y a una entrevista semi-directiva basada en una guía, sobre sus trayectorias antes, durante y después del paso por el programa de formación. Las entrevistas se centraron en las experiencias laborales, analizando la incidencia del pasaje por el programa de formación, tanto desde un punto de vista objetivo (o sea, como sucesión de condiciones de actividad y de empleos, con particular foco en las movilidades), como subjetivo (valoraciones, motivaciones,

aprendizajes, intenciones), y su vinculación con otras esferas de la vida, en particular educativas y familiares. El estudio estaba orientado a detectar tendencias y a la construcción tipológica y conceptual. En este artículo analizaremos, particularmente, las experiencias de los jóvenes egresados de los dos centros mencionados, poniendo el foco en los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación, como así también en el lugar que éstos ocupan en sus trayectorias posteriores.

Dos instituciones, dos contextos, dos poblaciones, ¿cuáles son los enjeux de cada una?

Ambas instituciones tienen objetivos de inclusión laboral y social con focos distintos y atienden jóvenes de sectores medio-bajos y bajos pero provenientes de familias con capital educativo y social diferente. Estas diferencias en torno a públicos atendidos y objetivos específicos permiten contrastarlos y contribuir a la reflexión sobre los saberes del trabajo que intentan movilizar.

Mientras que el centro 1 define su población a partir de ciertas características individuales de los jóvenes (esencialmente estudiantes secundarios pobres), el centro 2 lo hace a partir de una perspectiva territorial: se dirige a todos los jóvenes del barrio donde está inserto. En efecto, el centro 1 selecciona “chicos pobres, que están estudiando en el secundario, pero no chicos marginales”. De los 11 jóvenes que se entrevistaron en la investigación, 9 habían terminado la escuela secundaria; toman especialmente en cuenta en la selección la disposición a trabajar una vez terminado el curso. Su intervención se dirige principalmente a dos objetivos: uno es suplir el déficit de formación en aptitudes y conocimientos para el trabajo vinculados con las debilidades de la escuela media; otro es facilitarles el acceso a empleos de calidad, ya que no cuentan con redes familiares y capital cultural y social que les permita acceder a un buen empleo una vez que terminan la escolaridad obligatoria.⁴

En el centro 2, las debilidades respecto de la escuela secundaria no sólo se refieren a su calidad, sino también al propio acceso. De hecho, de 12 jóvenes entrevistados, sólo 3 la habían terminado. Los capitales educativos familiares también son menores que los del centro 1, casi la totalidad de los progenitores no terminaron el nivel secundario. Teniendo en cuenta las características del barrio donde está ubicado y la falta de escuelas secundarias en la zona, el centro se ha posicionado desde su inicio como

un complemento del secundario pero también como una alternativa al mismo. De este modo, la intervención se concibe como socio-educativa: formar jóvenes para el trabajo, pero también compensar saberes básicos y constituirse en un espacio de pertenencia, alternativo a “estar en la calle” (Mauger, 2001). En coherencia con este planteo, no realiza ningún proceso de selección de los jóvenes incorporados a la formación.

De este modo, un aspecto central de la diferencia entre ambas instituciones es que mientras que el centro 1 se apoya sobre la educación secundaria superior terminada e intenta complementar los saberes codificados con saberes tácitos acerca del trabajo y con competencias sociales y transversales; el centro 2 se enfrenta a la ausencia de escuela, de escolaridad o de saberes codificados (los jóvenes que asisten en general han pasado por escuelas de baja calidad) y se propone el desarrollo de ciertas competencias básicas, algunas codificadas y tácitas, y competencias sociales y transversales.

¿En qué medida este punto de partida condiciona y predetermina el margen de “lo posible” para estas instituciones? ¿Qué mundo del trabajo hay detrás de cada una de estas intervenciones? En función de los diferentes condicionantes estructurales que viven las poblaciones que atienden, como de los propios recursos, las perspectivas institucionales varían. El centro 1 intenta incluir a los jóvenes en empleos formales en el sector terciario, tales como camarero o vendedor. No sólo forma, sino que desarrolla estrategias explícitas para insertarlos en esos empleos.

Nuestro objetivo principal es darles a los chicos un salto de calidad, para **que puedan acceder a un buen primer empleo de calidad** una vez que egresan de la escuela secundaria. Nuestro enfoque está puesto en el mercado. El enfoque no es “beneficiemos a chicos pobres”. Es el opuesto: “vení, que vas a ser el mejor”. Y con las empresas es lo mismo, “yo te puedo brindar lo que necesitás” Te digo que es buscar una aguja en un pajar. Por un lado está el tema de que el secundario es un requisito básico para muchísimos empleos de calidad. En ciertos circuitos, se pide más formación, como por ejemplo inglés (Directora, centro 1).

En el centro 2, se asume cierta impotencia frente a las distancias entre las exigencias del mercado laboral y los perfiles de los jóvenes que atiende; y se señala que las oportunidades de inserción de estos jóvenes suelen

darse en trabajos informales o en la economía social. No es que no se reconozcan empleos de mayor calidad, sino que aparecen como un mundo lejano a las posibilidades de los jóvenes del barrio. El énfasis está puesto en brindarles una experiencia subjetiva que los lleve a reconocer al trabajo como un valor.

La inserción laboral formal es muy difícil para los chicos que salen de los cursos. El mercado es muy exigente y reducido para gente que viene con las competencias básicas muy débiles. Sí hay oportunidades en todo lo que es la economía social, los microcréditos.⁵ 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** (Directora, centro 2).

Esto puede visualizarse en los cuadros siguientes, que muestran la inserción laboral de los jóvenes en un centro y otro, una vez finalizados los cursos. El pasaje por el centro 1 implica para la mayoría de los jóvenes entrevistados el acceso por primera vez a un empleo de calidad. Ese objetivo se logró en cuanto a promover la búsqueda de empleo (cuadro 1), formalidad en el empleo obtenido (medido por beneficios laborales, cuadro 2) y salario (cuadro 3).

CUADRO 1

Situación laboral de los jóvenes al finalizar la formación, por institución

Situación laboral al finalizar la formación	Institución		Total
	Centro 1	Centro 2	
Consiguió empleo	9	3	12
Permaneció en el empleo que estaba	1	6	7
Cambió de empleo	1	1	2
No trabajó porque siguió estudiando	0	1	1
No trabajó por otros motivos	0	1	1
Total	11	12	23

Fuente: Proyecto "Trayectorias", 2008.

CUADRO 2

Beneficios laborales de los jóvenes en el empleo posterior a la formación, por institución

Beneficios laborales	Institución		Total
	Centro 1	Centro 2	
Jubilación y otros beneficios	9	0	9
Sólo otros beneficios	0	1	1
Ningún beneficio	2	9	11
Total	11	10	21

Fuente: Proyecto "Trayectorias", 2008.

CUADRO 3

Medias salariales en el primer empleo y en el empleo posterior a la formación, por institución, en pesos argentinos

Medias de salarios:			
En el primer empleo	En el empleo posterior al dispositivo	En el primer empleo	En el empleo posterior al dispositivo
Centro 1		Centro 2	
636.67	1314.18	543.64	853.33

Fuente: Proyecto "Trayectorias", 2008.

Las mejoras en la inserción laboral son especialmente notables en el grupo del centro 1; en el 2, los perfiles socio-educativos de los jóvenes y la segmentación del mercado de trabajo limitan las oportunidades laborales. Sin embargo, en los puntos siguientes se verá que, desde una mirada cualitativa, pueden reconocerse otros recursos orientados a brindar los apoyos sociales necesarios en las construcciones individuales juveniles. En los apartados siguientes, examinaremos cualitativamente los aprendizajes realizados por los jóvenes durante la capacitación desde la perspectiva de las instituciones y de los propios jóvenes.

La intervención sobre las disposiciones a trabajar y las actitudes hacia el empleo

El trabajo no me va

Una transformación sociocultural significativa vinculada a la relación de los jóvenes con el empleo se refiere a la descentralización del lugar del trabajo

en la constitución de las identidades sociales juveniles. El lugar que se le asignaba a “la ética del trabajo” hoy parece ser ocupado por una “estética del consumo”, que premia la intensidad y la diversidad de las experiencias, incluido el ámbito laboral, buscando gratificaciones inmediatas (monetarias y vivenciales), novedosas y flexibles (Pérez Islas y Urteaga, 2001). De este modo, la “disposición” de los jóvenes a ser “activos” o, directamente, a “trabajar” ha sufrido una ruptura.⁶

Ante esta situación, *la reposición de estas disposiciones comienza a ocupar un lugar entre los saberes sobre los que intervienen las instituciones*. En los casos estudiados, ambas instituciones se proponen intervenir sobre las débiles disposiciones juveniles al trabajo pero actuando sobre puntos de partida diferentes.

En el centro 2, sostienen que es preciso promover la “cultura del trabajo”, que se ha visto fuertemente afectada tanto por el desempleo como por la irrupción masiva de planes sociales que brindan subsidios. Manifiestan:

[...] el joven que viene acá no tiene el trabajo como un valor, el trabajo es lo que me da de comer... Nosotros vemos que la “cultura del plan”⁷ como la llamamos nosotros, incidió muchísimo en lo que es la cultura del trabajo. El otro día, un chico de herrería, para trabajar con nosotros, decía “¿pero me van a blanquear?” “Primero vas a estar un tiempo a prueba y después sí, por supuesto”. “Pero, ¿entonces me van a sacar el plan?” “¿Pero cuánto ganás con el plan, 150 pesos? Acá ganás 800, ¿qué te parece?” “Sí, pero después, ¿y si no me va?” Y el “no me va” quiere decir: **no me lo banco, llego tarde, quiero faltar. No saben cuánto van a aguantar despertarse temprano** (Directora, centro 2).

En el centro 1, se proponen incidir sobre la disposición a trabajar de otro modo. En sus términos: “Ellos (las empresas) te dicen, tráeme la actitud, tráeme la sonrisa, tráeme un pibe (joven) que quiera trabajar...” Así, en algunos jóvenes entrevistados, puede observarse cómo estos planteos derivan en una “re-centralización” del trabajo en sus vidas:

—Yo lo pensaba (del trabajo) más como algo que hay que estar todo el tiempo ahí, metido en un lugar que por ahí no te gusta, conseguir la plata y a los dos días gastártelo, la plata...

—¿Y cómo pensás ahora?

–Y bueno, que te ayuda a crecer, sí, a cambiar un montón [...] Y acá como que me puse a pensar más en lo que yo quería. Venir acá me ayudó mucho a pensar en mi futuro (Mariana, 19 años, centro 1, ventas).

[...] Llegué a la conclusión de que el trabajo es algo muy importante... De todo lo que fui absorbiendo, yo me llevo ese mensaje (Dolores, 21 años, centro 1, ventas).

El aumento de la disposición a la actividad se observa claramente en las trayectorias posteriores de los jóvenes: cuando comenzaron los cursos, sólo la mitad de los ingresantes en las dos instituciones eran activos; a la finalización de los mismos casi la totalidad eran activos. Esta situación permanece un año después.

Caminos ante la ruptura de los mecanismos de socialización laboral

...llegás al empleo y es como si ya hubieras trabajado...

Largos años de escasez de empleos disponibles y de persistente precariedad laboral dificultan (cuando no impiden) la acumulación de experiencias de trabajo significativas. Ambas maneras de formación entienden que suplir esos vacíos está en el centro de los saberes que los jóvenes precisan gestionar en sus primeros empleos.

Desde el punto de vista de la transmisión de saberes codificados, ambos centros destinan parte de la carga horaria al trabajo socio-humanístico y sociolaboral, que incluye el armado de un currículum, el comportamiento en una entrevista laboral, cómo buscar un empleo y los aspectos referidos a los contratos, la paga y los derechos del trabajador. A su vez, realizan un esfuerzo en la explicitación de saberes tácitos respecto del trabajo y en la transmisión de competencias sociales y transversales, como contribución a la socialización laboral.

En el centro 1, el enfoque está puesto directamente en la experiencia de empleo formal que tendrán los jóvenes luego de finalizar el curso, ya que la institución se encarga de hacer los puentes con esos empleos. El contenido técnico de los cursos es más acotado ya que se orientan principalmente al sector servicios. Así, la misma experiencia de asistencia a los cursos es una primera aproximación a las reglas del juego en el ámbito laboral, ya que se exige de los jóvenes y docentes un comportamiento lo más cercano posible a una situación real de trabajo en cuanto a las actitudes y comportamientos.

Nos acortaron el camino en un montón de cosas, **llegás al empleo y es como si ya hubieras trabajado** (Facundo, 19 años, centro 1, gastronomía).

Siempre tenés que cumplir con los horarios, siempre demostrar que no te pasa algo negativo, que llegás al trabajo... Porque esto es como un trabajo (Nicolás, 21 años, centro 1, gastronomía).

En una entrevista ahora me visto diferente. Me enseñaron a sacarme maquillaje. El pelo también, porque lo tenía de diferentes colores (Mariana, 19 años, centro 1, ventas).

A partir de este tipo de aprendizajes, los jóvenes sostienen que pueden “diferenciarse” respecto del resto de los trabajadores; además de haber aprendido a manejar mejor algunas situaciones laborales, adquiriendo mayor responsabilidad:

La capacitación se basaba en que un buen empleado es una buena persona, que se puede relacionar de la mejor forma con sus pares, con sus compañeros, con sus jefes, con el cliente... **Lo que distingue a un camarero o cualquier empleado es la parte humana, en los valores**, en cómo relacionarse con la gente. Es donde se destaca y donde se ve un empleado de calidad (Facundo, 19 años, centro 1, gastronomía).

Me volví muchísimo más responsable, en la asistencia, en la puntualidad, la forma en que ahora llevo las situaciones. Yo aprendí un montón (Ana, 21 años, centro 1, gastronomía).

Los saberes en juego son diferentes en el centro 2, donde se asume que no todos los jóvenes conseguirán un empleo cuando terminen el curso. El empleo formal aparece de un modo más hipotético ya que la inclusión en el sector informal o en un microemprendimiento son destinos frecuentes. La formación se enfoca entonces hacia el autoempleo o la organización de un emprendimiento, centrándose en saberes técnicos, por ejemplo, en el uso de herramientas, en la seguridad e higiene, etcétera. Y también, en este caso, los jóvenes señalan que lo aprendido les permite distinguirse de otros sin formación en empleos similares.

Después que estuve acá hice un trabajo de herrería y yo trabajaba con unos chicos que no hicieron herrería, y te das cuenta... ya sabés cómo tenés que hacer las cosas... te tomás más seguridad, usás bien las herramientas, todo. Que por ahí otro chico que trabajaba lo mandaba así nomás y se lastimaban o algo de eso, cosa que acá te enseñaban (Andrés, 23 años, centro 2, herrería).

Los saberes transversales vinculados con la socialización laboral inicial también son trabajados en el centro 2, ya que se observa que éste es el principal obstáculo en el acceso y permanencia en los empleos. Desde cómo buscar trabajo hasta competencias personales tales como el desenvolvimiento en la gran ciudad y saberse comunicar, son algunos de los aspectos trabajados en el centro 2: “El chico salía capacitado en un oficio pero después no sabía ni cómo salir del barrio para tomar un colectivo para ir a buscar trabajo, entonces toda esta parte de orientación laboral es fundamental” (Directora, centro 2).

Un énfasis particular aparece con la estimulación de la comunicación oral de parte de los jóvenes, ya que esta cuestión refleja un obstáculo para la inserción laboral y social. Se promueve la participación social de los jóvenes, haciéndolos reflexionar sobre sus derechos como individuos, ciudadanos y trabajadores. En este sentido, se adopta una perspectiva de reconocimiento, con el fin de rescatar saberes previos, como así también las expectativas y derechos de los jóvenes.

En ambos centros la diferenciación entre “ellos” y otros jóvenes que no han pasado por la capacitación influye fuertemente el posicionamiento institucional al respecto: ambas ONG se proponen constituirse en un lugar de referencia para los empleadores y/o para la comunidad.

En síntesis, aunque con énfasis diversos, las experiencias habilitan un proceso de socialización laboral. Las percepciones de que “es como si hubiera trabajado”; “seguridad”; “compromiso con la tarea”, “responsabilidad” se basan en la transmisión de saberes del trabajo pero también en la explicitación de competencias sociales más amplias que realizan las instituciones. La formación resulta también una “revisión” de la tarea que muchas veces ya se ha desarrollado en experiencias de trabajo anteriores. Ambas instituciones se proponen incidir en los *habitus* de los jóvenes y en el proceso de socialización laboral. Intervienen comprometida y explícitamente como mediadoras, para crear puentes con mundos que parecen distantes de los jóvenes que atienden.

Sin embargo, también es preciso resaltar sus diferencias. Ellas reflejan dos concepciones acerca de la inclusión, una con mayor énfasis en el acceso a un empleo de calidad; la otra, con énfasis en la inclusión social y en brindar mayores herramientas que mejoren perspectivas de trayectoria laboral. Los condicionantes estructurales de las poblaciones que atienden y sus problemáticas son distintas –de mayor gravedad en un caso que en el otro–, cuestión que limita fuerte y de distintas maneras los márgenes de acción.

Un gran salto: cuando aprender es desarrollar perspectivas de futuro laboral

Nada es totalmente imposible si uno lucha

El trabajo con las subjetividades abarca no sólo dimensiones vinculadas con el empleo sino competencias personales que resultan aspectos indisolubles de la inclusión laboral. Un aporte relevante e innovador que desarrollan ambas experiencias es trabajar con los jóvenes una perspectiva de carrera laboral, superadora del inmediatismo y fragilidad con que los jóvenes llevan adelante sus vidas. Ello muestra un abordaje de la formación de competencias que abarca también sus estrategias futuras (Evans, 2001).

Los centros brindan recursos para que los jóvenes puedan percibirse como protagonistas de la propia trayectoria. Estos recursos pueden asociarse a estas nuevas exigencias de los segmentos de mayor formalidad del mercado laboral. Los aprendizajes relacionados a la auto-confrontación y autonomía que se promueven en los cursos, pueden ser estratégicos para los jóvenes.

Así, el aprendizaje acerca de cómo hacer una “gestión de sí mismos”, en particular en lo que se refiere a la relación con el trabajo y a la trayectoria laboral, se visualiza en ambas experiencias. Aunque con diferentes perspectivas. En el centro 1, se apuesta a la transferibilidad de las competencias, y se enfatiza el compromiso con ser “un buen empleado”. Allí, se trata de interiorizar los hábitos requeridos por las empresas (Mauger, 2001). No se plantea la perspectiva de desarrollo de una determinada “profesión” sino a una relación con el trabajo actual y futuro, signada por el compromiso con la calidad del desempeño.

El valor es humanístico, lo técnico es la excusa. Hoy será camarero, mañana será tintorero, no me importa qué formo, **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 [...] Eso les va a permitir después crecer para donde quieran
(Directora, centro 1)

Desde el punto de vista de los jóvenes, la formación permite distinguir los beneficios de un empleo formal cuya consecuencia es, en definitiva, una mejor calidad de vida. Además, se ven estimulados a continuar la formación en función de las posibilidades reales de permanencia y carrera dentro de la empresa.

Antes yo pensaba que todo era más fácil, con un curso de computación ya estaba. Pero no, porque hay muchas cosas más para aprender. Porque nos hicieron ver que no todos los trabajos son iguales... Ver que uno puede ir a trabajos en donde ves algo muy distinto [...] que te muestran otra calidad de vida (Flavia, 20 años, centro 1, gastronomía).

Me sirvió para proyectar un futuro laboral, profesional porque a partir de este curso que tengo, yo puedo lograr lo que me proponga. Porque siento que tengo una buena base. Y cuando uno tiene una buena base, puede construir bien (Dolores, 20 años, centro 1, ventas).

La perspectiva del centro 2, por el contrario, refleja una contribución al desarrollo de una estrategia laboral que se combina con un fuerte énfasis en promover el aprendizaje permanente y el reingreso a la escolaridad formal. La posibilidad de asistir nuevamente a un centro educativo y culminarlo exitosamente es para los jóvenes un impulso para retornar a la escuela. De este modo, este centro ofrece las gestiones necesarias para que los chicos puedan inscribirse en escuelas de adultos u otros programas de terminalidad. Varios son los casos de los entrevistados que se vieron motivados a volver a la escuela.

Lo fundamental es que (el joven) haya incorporado **que su proyecto de vida tiene que estar ligado a su proyecto laboral**, esto que parece obvio, no es algo menor. 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 (Directora, centro 2).

La suma de desventajas de los jóvenes que asisten a dicho centro plantea la necesidad de producir otros recursos: los vínculos sociales y las redes de apoyo, cuyo rol es clave para la “construcción” de la propia biografía (Robles, 1999). Ante la debilidad de otros soportes institucionales, el centro “reemplaza”, de algún modo, la falta de otras institucionalidades que han padecido y padecen los jóvenes. Por eso se promueven las actividades en la comunidad, el modelo institucional de “puertas abiertas” y la posibilidad de promover la sociabilidad entre sus alumnos.

De este modo, en ambas instituciones los cursos facilitan a los jóvenes observarse a sí mismos y reconocer sus fortalezas y debilidades. No sólo en relación con su autoestima, sino también a partir del cuestionamiento sobre el lugar socialmente asignado a la juventud, que se encuentra cargado de estigmatizaciones (sobre todo cuando se trata de jóvenes pobres, de bajo nivel educativo). Además, les facilita la búsqueda consciente de un proyecto personal que involucre al empleo al percibir las propias potencialidades y el valor de los nuevos saberes. Sintetizamos estos puntos en el cuadro 4.

CUADRO 4

Saberes movilizados y estrategias de las instituciones

	Centro 1	Centro 2
Saberes y competencias	Lo técnico no central, énfasis en competencias sociales y transversales	Formación ocupacional y orientación socio-laboral, énfasis en la inclusión social
Disposición al trabajo	Fortalecimiento del compromiso con el trabajo	Promoción de la cultura del trabajo
Promoción de proyectos futuros	Carrera ocupacional de acuerdo con una gestión individual y reflexiva, continuidad educativa	Generación de proyectos “de vida” que incluyan lo laboral y promoción de la terminación de la escolaridad formal obligatoria
Estrategia pedagógica	Anticipación a situaciones reales de trabajo	Se busca el reconocimiento de las propias potencialidades entre los jóvenes

Hasta aquí, se han mencionado los aprendizajes enfocados por los centros y las similitudes y diferencias en las concepciones sobre los saberes requeridos en el trabajo. Estas diferentes concepciones se basan tanto en el tipo de mercado de trabajo para el que forman, como en los diagnósticos que hacen de los perfiles socio-educativos de los jóvenes que atienden. Retomamos en el siguiente punto qué ha pasado luego de la formación, desde el punto de vista de la incidencia de los saberes adquiridos en las trayectorias laborales.

La incidencia de los saberes adquiridos en las trayectorias

En este punto, nos centraremos en examinar el lugar que ocupan los aprendizajes desarrollados en el paso por las instituciones en las trayectorias posteriores de los jóvenes.⁸ A pesar de los contrastes planteados en términos de acceso a empleos de calidad, en el caso de algunos jóvenes se observan modificaciones sustantivas en las subjetividades. Obviamente, el modo en que son utilizados los saberes y aprendizajes adquiridos en la formación, se corresponde con la historia y motivaciones particulares de cada joven, y con los condicionantes estructurales que se les imponen.

Se han podido reconocer tres grandes tipos de utilización y apropiación de los saberes entre los jóvenes.⁹

En primer lugar, algunos jóvenes lograron acceder a un empleo ligado a la formación. La mayoría de ellos se insertaron laboralmente gracias a la intermediación directa de la institución (es el caso del centro 1). Son quienes mencionan el haber fortalecido su deseo y compromiso respecto del trabajo y muestran gran satisfacción de poder utilizar lo que aprendieron. Esto es visualizado como una transformación respecto de sus trayectorias laborales anteriores, caracterizadas por empleos que no los satisfacían. En este caso, los aprendizajes puestos en práctica son amplios. Estos jóvenes mencionan que la formación les permitió aprender las actitudes que se valoran en los empleos; entre ellas, la disposición al trabajo, la actitud de servicio, la responsabilidad y la autonomía. Sus empleos les permitieron concretar un proyecto laboral e imaginar los pasos siguientes que les permitan crecer profesionalmente. También debe resaltarse que estos jóvenes, un año después de la formación, continúan trabajando en empleos de calidad. Este es el caso de Carolina, que hemos ubicado dentro de una *trayectoria con aprendizajes de inclusión laboral y proyectiva*.

Caso 1: Trayectoria con aprendizajes de inclusión laboral y proyectiva

Carolina (20 años) vive con su madre y un hermano pequeño. La madre es empleada doméstica y vivieron varios años en un hotel, a través de un subsidio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por no contar con una vivienda. En 2003 su madre queda embarazada de su hermano y, por lo tanto, ella comienza a trabajar en un local de ropa en el barrio de Once, para ayudarla económicamente. Si bien Carolina valora ese primer trabajo, considera que era extenuante, porque debía trabajar varias horas parada y por una paga mínima. Cuando la madre retoma su trabajo, ella dejó el local. En 2006 egresa del secundario y entra en el curso del centro 1 en 2007, atraída principalmente por la posibilidad de adquirir un empleo de calidad. Ese año fue muy difícil para Carolina, ya que se ve desalojada del hotel donde estaba. Con su familia, tramitaron ayuda en el Gobierno y pudieron alquilar un departamento. Cuando finalizó el curso en el centro 1, inmediatamente fue incorporada como camarera de un Hotel de primera línea en la Ciudad de Buenos Aires. Ese trabajo es valorado ampliamente por Carolina en la medida en que le gusta la tarea que realiza y el entorno de trabajo, le permite contar con un sueldo alto y le brinda la posibilidad de crecer profesionalmente en el rubro. Para ello, decidió al año siguiente de finalizar el curso, continuar su capacitación en un instituto de inglés (que es una necesidad para crecer profesionalmente en hotelería). Ella resalta que la formación le permitió valorar la idea de un trabajo de calidad y desear para ella una carrera profesional. Aprendió a pensar en lo que quiere lograr; eso le permite comprometerse con su trabajo actual y aspirar a crecer dentro del rubro de la hotelería. En su trabajo actual, ve la posibilidad de realizar la tarea para la cual la formaron y resalta que el aprendizaje adquirido que más aprovecha en el trabajo es su actitud de servicio y el de estar “predispuesta a aprender”. Ella percibe en la actualidad el principal ingreso de la familia.

En segundo lugar, otros jóvenes si bien no lograron un nuevo empleo a través de la institución, se apropiaron de los aprendizajes dándoles un “uso” particular en los trabajos que ya venían desempeñando (aunque estén alejados de la tarea de la cual se formaron). En estos casos, los aprendizajes actitudinales son ampliamente valorados, porque les permiten mejorar las relaciones laborales y ganar confianza en sí mismos para desenvolverse de una manera más autónoma en el trabajo. Los aprendizajes actitudinales tienen consecuencias en el fortalecimiento de sus disposiciones y compro-

misos con el trabajo. También, les permiten “profesionalizar” la tarea que realizaban e incorporar lo aprendido respecto de la calidad del servicio y el proyecto laboral. Este es el caso de Nicolás, que hemos nombrado como *trayectoria con aprendizajes de mayor profesionalización*.

Caso 2: Trayectorias con aprendizajes de mayor profesionalización

Cuando los padres de Nicolás (21 años) se separaron, su madre decidió mudarse con él y su hermana más chica. Él terminó el secundario en 2007 (tuvo que hacer de nuevo un año debido a la mudanza). Durante el último año de la escuela trabajó de lavacopas en un restaurante. Empezó a trabajar porque necesitaba dinero para devolverle a un amigo que le había prestado. Sólo trabajó un mes. En junio de 2007 ingresa al curso de gastronomía en el centro 1 (motivado por su experiencia en un restaurante). Además, realizó cursos de informática e inglés. Antes de terminar el curso, consiguió un trabajo como programador de celulares (en marzo de 2008), a través de un amigo. Ese es su empleo actual y lo valora porque le permite aprender un oficio que le gusta. Terminó el curso en el centro 1, pero decidió no presentarse a ninguno de los empleos ofrecidos por la institución y mantener su trabajo actual. Sin embargo, resalta lo aprendido en el centro porque le permitió trabajar aspectos que veía en él como obstáculos: la comunicación y la seguridad de sí mismo. El curso le permitió vincularse de otro modo con sus pares y jefes, ganar confianza en su tarea cotidiana y volverse más responsable. Aprendió a no trasladar los problemas personales al trabajo y tener siempre una actitud positiva. El curso le enseñó a “brillar” en el espacio de trabajo. Él percibe que el curso en el centro 1 le resultó muy provechoso para su actual trabajo, aunque la tarea está muy alejada (el curso era de gastronomía y su trabajo actual es en un local de celulares) señala que sacó provecho especialmente de las tutorías, en donde trabajaron aspectos puntuales de su experiencia en el empleo. Nicolás cuenta con el principal ingreso en su familia. Tiene intenciones de ingresar a la carrera de Sistemas en la Universidad.

En tercer lugar, algunos jóvenes, a diferencia de los casos anteriores, experimentan en la formación un aprendizaje que no necesariamente es utilizado en los empleos posteriores. Estos jóvenes perciben haber aprendido cuestiones más generales sobre sus propios proyectos vitales. Por ejemplo, haber descubierto su vocación a lo largo del curso y, por lo tanto, decidir comenzar una formación o cambiar de carrera, o ser motivado a volver a la escuela, gracias a la experiencia positiva en el curso de formación profesional. También es el caso de aquellos jóvenes que, a través del curso, logran enfrentar el problema de las adicciones o mejorar sus relaciones familiares o

de pareja. En estos casos, se resaltan los aprendizajes que se orientan hacia la construcción de un proyecto de vida. Aquí también es posible visualizar una apropiación de los recursos ligados a la gestión de la propia biografía. En el caso de las mujeres, esto permite fortalecer la autonomía en la toma de decisiones. Así, por ejemplo, las que no se visualizaban por fuera del ámbito doméstico, luego del curso deciden comenzar a trabajar o estudiar, aún frente a los cuestionamientos de sus maridos. Se trata del caso de Adriana, que hemos ubicado como *trayectorias con aprendizajes de inclusión social*.

Caso 3: Trayectorias con aprendizajes de inclusión social

Adriana (29 años) nace en Formosa (provincia del norte de la Argentina). Tiene un hermano y tres medias hermanas, por el lado del padre. Empieza a trabajar a los 13 años, como empleada “cama adentro” limpiando y cuidando chicos. Este trabajo lo realiza durante varios años y le implicó dejar a su familia y convivir con sus empleadores, que si bien ella rescata como buenas personas, al mismo tiempo confiesa situaciones de abuso. Durante este tiempo, pudo asistir a la escuela. Luego queda embarazada, en el año 96, y deja de trabajar para irse a vivir con su pareja. También deja en ese momento el secundario porque su marido entra en gendarmería y deben mudarse, primero a Misiones, luego a Entre Ríos y luego a Córdoba. Retoma el secundario cuando estaba en Entre Ríos pero lo vuelve a dejar; siente arrepentimiento de no haber finalizado el secundario. Durante ese tiempo, Adriana no trabaja porque se dedica a criar a sus hijas. En el año 2003 se mudan a Carupá, provincia de Buenos Aires, y en 2005 realiza el curso de computación en el centro 2. Ingresa al curso con la aspiración de poder ayudar a sus hijas en la escuela; mientras se entera de la existencia del bachillerato popular en la zona y revive su interés por terminar la escuela. Durante el año 2006 retoma el colegio, que está por finalizar. En 2008 comienza a trabajar en un kiosco, para contar con “su” dinero (primero, tuvo que consensuarlo con su marido que se oponía a que trabaje). Tiene intenciones de comenzar los estudios de una carrera terciaria y, en algún futuro, encontrar un trabajo y poder realizar una tarea por fuera del hogar. Adriana siente que todas estas decisiones la “cambiarón” y la estimularon a imaginarse más allá de su rol de ama de casa.

A modo de cierre

Los jóvenes, en sus primeras inserciones laborales, enfrentan el debilitamiento de las instituciones tradicionales de la inclusión social, como el empleo y la escuela, y los crecientes procesos de individualización de trayectorias

que los colocan cada vez ante mayores desafíos para “gestar” sus propios recorridos. Como es de esperarse, las desigualdades son muchas y los pobres son los que tienen menores recursos para insertarse en trayectorias de acumulación calificante. Ante esta realidad, han emergido nuevos roles y nuevas instituciones que están intermediando en el proceso de transición laboral. Ellas cubren un papel en la explicitación de los muchos saberes que deben ser adquiridos y movilizados por los jóvenes para apropiarse, del mejor modo posible, de la estructura de oportunidades disponibles en una determinada sociedad.

Las experiencias de los centros analizados muestran un trabajo con públicos distintos y a partir de diferentes objetivos. El centro 1 interviene sobre jóvenes que cuentan (o aspiran a contar) con el nivel medio completo. Tienen como objetivo la inserción en el circuito del mercado de empleo formal. De este modo, su estrategia es complementar la formación en la secundaria con saberes del trabajo específicos que se exigen en dicho ámbito, proponiendo a los jóvenes una situación de “anticipación” a la experiencia laboral. El centro 2, por el contrario, interviene sobre jóvenes que en general no cuentan con el nivel medio y se perciben más alejados de las oportunidades laborales de calidad. La estrategia entonces es otra: se aspira a brindarles un marco de socialización que refuerza (o directamente brinda) las competencias básicas y permite a los jóvenes reconocer el valor del trabajo y promover la escolaridad. De alguna manera, los centros operan sobre dos aspectos que caracterizan los procesos de inserción de los jóvenes: la incertidumbre y el riesgo. Tal como plantea Pérez Islas (2008), entre los jóvenes con posibilidades de acceder al nivel medio y contar con más recursos, la incertidumbre que genera un mercado de trabajo de escasas oportunidades se compensa adquiriendo más competencias (como parecería ser el caso del centro 1). El objetivo de complementar la formación secundaria y explicitar saberes tácitos apunta a volver los jóvenes más competitivos. Entre los que no cuentan con dichos recursos (como en el caso del segundo centro), el aspecto que prima es la amenaza de exclusión y la posibilidad de afrontar mayores riesgos. Frente a ello, la estrategia de garantizar soportes institucionales protectores que brinden a los jóvenes recursos para resistir la desafiliación, resulta una estrategia posible.

A pesar de las diferencias, las instituciones muestran focos similares de intervención. Ambas colocan, entre los aprendizajes necesarios para el proceso de transición, la reposición de la disposición a trabajar, los sabe-

res sociales y personales relacionados tradicionalmente a la socialización laboral, la gestión de sí mismos y la anticipación de estrategias hacia el futuro. Ambas inciden sobre aspectos personales y subjetivos, como sobre las disposiciones hacia el trabajo y los proyectos de futuro de los jóvenes. En un panorama donde muchas intervenciones de capacitación son aisladas y de pobre calidad, estas intervenciones están lejos de constituir un mero curso de formación ocupacional. Ello evidencia que el lugar de las instituciones tanto en la configuración de las subjetividades como en la construcción de *habitus* no puede definirse *a priori*. Actualmente, esos procesos dependen no tanto del tipo de institución sino de cada una en concreto y de la medida y la forma en que se despliega como espacio de inclusión, de reproducción o de participación social.

La confrontación de los saberes adquiridos por los jóvenes, con la utilización posterior en sus trayectorias, ha mostrado esencialmente dos cuestiones. La primera es que se trata de saberes utilizados tanto para acceder a los empleos formales como para mejorar procesos en los empleos anteriores, así como para una mayor inclusión en otros espacios institucionales, como la formación permanente y la vida personal. También logran dar recursos para desenvolverse mejor en el auto-empleo y/o el empleo informal. La segunda es que los obstáculos estructurales del propio mercado de trabajo y la falta de calificaciones formales colocan muchas veces límites insalvables para la inclusión en trayectorias educativo-laborales de inclusión. En este sentido, la contribución que realizan las instituciones puede perderse en trayectorias posteriores ante una estructura de oportunidades desigual y limitada.

Notas

¹ Dado que en Argentina no existe la diferenciación entre secundario inferior y superior, en este texto siempre nos referimos al nivel que sería equivalente al secundario superior en México (12 años de escolaridad), que es obligatorio desde 2006.

² En el total del país, hay 981 centros de formación profesional públicos con 216 mil 966 alumnos matriculados (Almandoz, 2009).

³ Se trata del Proyecto PICT 2005-33582, dirigido por Claudia Jacinto y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina. Se llevó a cabo entre 2007 y 2010. A lo largo del texto, haremos referencia al mismo como Proyecto "Trayectorias".

⁴ De hecho, en sólo 6 de los 11 hogares alguno de los padres había terminado el secundario.

⁵ A pesar de este panorama general, han logrado que algunos jóvenes accedan a puestos en circuitos de calidad.

⁶ Debe resaltarse, sin embargo, que la disposición varía mucho según el género, la urgencia por generar ingresos y la voluntad de continuar estudiando (Jacinto y otros, 2007).

⁷ Refiere al subsidio al desempleo denominado Plan Jefas y Jefes de Hogar desocupados implementado en Argentina desde 2003.

⁸ El análisis de las trayectorias de los jóvenes permite visualizar las determinaciones que

estructuran las biografías juveniles, sus recursos y limitaciones materiales, así como también los sentidos y significaciones que los jóvenes otorgan a cada una de las situaciones por las que transitan y a las decisiones que toman (Jelin y Balán, 1979; Longo, 2008; Frassa y Muñiz Terra, 2004).

⁹ No tratamos la incidencia en general de la formación en los jóvenes egresados, sino que distinguimos los usos y apropiación que algunos logran hacer. No siendo las muestras representativas, se optó por centrar la atención en cómo incide, cuando lo hace positivamente, la experiencia en las subjetividades

Referencias

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2008). "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol.1, núm. 1, pp. 24-48.
- Almandoz, María Rosa (2009). "Políticas para la educación técnico-profesional en Argentina", conferencia presentada em el seminario internacional "Educación y trabajo. Interrelaciones y políticas", IIPÉ-Unesco, sede regional Buenos Aires, 1 y 2 de octubre, Buenos Aires.
- CEDEFOP (2000). *Press Release based on the work of Bjornawold, J*, Thessaloniki: CEDEFOP
- 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/ МТСУТ/ МТЕУСС/ redEtis.
- Dubar, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París: Armand Colin Editeur.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Evans, Karen (2001). *Tacit skills and work inequalities. A UK Perspective on Tacit forms of key competences, and Issues for future research*, ponencia presentada en ECER Conference, Lille, Francia (5 al 8 de septiembre).
- Frassa, María Juliana y Muñiz Terra, Leticia (2004). "Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico", en CD *IV Jornadas de etnografía y métodos cualitativos del IDES*, Buenos Aires.
- Gallart, María Antonia (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*, Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Gautie, Jérôme (2003). "Transitions et trajectoires sur le marché du travail", *Quatre pages*, núm. 59, París: Centre d'études de l'emploi.
- Jacinto, Claudia (2010). "Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias", en Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, Claudia y Gallart, María Antonia (1997). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", en Gallart y Bertonecello, *Cuestiones actuales de la formación*, Papeles de la oficina técnica núm. 2, Montevideo: Cinterfor-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Jacinto, Claudia y Verónica Millenaar (2010). "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de

- oportunidades”, en Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, Claudia; García, Cristina y Solla, Alejandra (2007). *Programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados*, Buenos Aires: redEtis/IPE-UNESCO/ Fundación SES.
- Jelin, Elizabeth y Balán, Jorge (1979). “La estructura social en la biografía personal”, *Estudios CEDES*, vol. 2, núm. 9, Buenos Aires: CEDES.
- Longo, María Eugenia (2008). “Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades”, *Estudios del Trabajo*, núm. 35, Buenos Aires: ASET, pp. 73-95.
- Mauger, Gérard (2001). “Les politiques d’insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, París: CAIRN, pp. 5-14.
- Pérez Islas, José Antonio y Urteaga, Maritza (2001). “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, en E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, Ciudad de México: UIA/ IMJ/ UNICEF/ CINTERFOR-OIT/ RET y CONALEP, pp. 333-354.
- Pérez Islas (2008). “Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión... juvenil”, en Bendit y otros (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires: Prometeo.
- Robles, Fernando (1999). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*, Santiago de Chile: RIL Editores.
- Tanguy, Lucie (2008). “La recherche de liens entre la formation et l’emploi : une institution et sa revue. Un point de vue”, *Formation et emploi*, núm. 101, París: Cereq, La documentation française, pp. 23-39.
- Walther, Andreas y Phol, Axel (2005). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*, Tubingen: Iris.
- Weiss, Eduardo (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.
- Zarifian, Philippe (1999). *Objectif competente*, París: Liaisons.

Artículo recibido: 11 de abril de 2011

Dictaminado: 7 de junio de 2011

Segunda versión: 9 de agosto de 2011

Aceptado: 9 de agosto de 2011