

Roberti, María Eugenia

Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias Sociales

Directora: Jacinto, Claudia. Codirectora: Muñiz Terra, Leticia

Roberti, M. (2018). Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1515/te.1515.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL PARA JÓVENES:
UN ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE PARTICIPANTES DE PROGRAMAS DE
EMPLEO (PROG.R.ES.AR Y PJMMT) EN EL CONURBANO BONAERENSE**

Mg. EUGENIA ROBERTI

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTORA: Dra. CLAUDIA JACINTO
CO-DIRECTORA: Dra. LETICIA MUÑIZ TERRA

La Plata, 7 de febrero de 2018

AGRADECIMIENTOS

Si bien cada una de las palabras que conforman esta investigación es responsabilidad exclusiva de la autora, la tesis tiene de fondo un trabajo colectivo de largo aliento y un respaldo institucional sin los cuales hubiera sido imposible realizarla.

Mi mayor agradecimiento a Claudia Jacinto, por su enorme compromiso y dedicación. Por la cálida bienvenida a su equipo de trabajo y por aprender tanto. En especial, quisiera agradecerle su compañía y guía en todo este recorrido final.

A Leticia Muñoz Terra, por enseñarme a investigar y apoyarme desde mis primeros pasos como estudiante. Mi deuda intelectual con ella y mi reconocimiento por todo su esfuerzo.

A mis compañeros/as del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES), que coordina Claudia Jacinto. Con Delfina Garino, Mariana Sosa, Alejandro Burgos, Verónica Millenaar, José Pozzer y Sabrina Ferraris, comparto desde hace años lecturas y discusiones enriquecedoras para esta tesis. Un especial agradecimiento a Marian y Delfi, por los consejos y complicidades compartidas.

Quisiera agradecer también al Equipo de Desigualdad Social y Trayectorias Laborales, que coordina Leticia Muñoz Terra, por los importantes intercambios realizados allí. Gracias a sus integrantes por el aliento y las sugerencias: Paz Bidauri, Magdalena Lemus, Juliana Frassa, Matías Iucci, Bárbara Guevara, Agustina Coloma, María Eugenia Ambort, Sabrina Viña y Florencia Riva.

Otro reconocimiento importante es al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por haber financiado esta investigación a través de sus becas de posgrado. También a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Doctorado en Ciencias Sociales de la UNLP. Espacios donde desarrollé mi formación; agradezco a sus docentes por los valiosos aportes y, en especial, a Mariana Chaves -quien fue mi lectora del taller de tesis- por su mirada crítica, lectura atenta y compromiso en un sentido amplio. También al INCASI (International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities), que financió a través del programa Horizon 2020 de la Comisión Europea una valiosa estancia en el exterior.

Mi más profundo agradecimiento a mis padres, por el continuo acompañamiento en mis transiciones y vida cotidiana, su preocupación diaria y ayuda sin limitaciones. Son mi pilar de vida.

A mi hermana, por estar siempre, por ser una gran compañera y sobre todo una gran amiga. A mi hermano, por su apoyo interior y por ese gordo hermoso que vino a llenar de alegría nuestro hogar.

A mis amigas de la vida, por los oídos, los abrazos y por hacer la vida menos rutinaria. Ustedes son una gran parte de mí.

A mis amigas/os facultativos, por bancarse mis locuras y acompañar en el camino... porque haya más tramas compartidas.

A Nicolás, por su apoyo incondicional, por su amor diario sin interés, por ser como es.

Por último, quisiera dedicarle un agradecimiento especial a quienes brindaron sus relatos para esta tesis. Sin duda, escuchar sus historias fue la experiencia más interesante que viví durante estos años de trabajo. Sin esas voces, esta investigación tampoco hubiera sido posible.

Eugenia Roberti

La Plata, 7 de febrero de 2018

ÍNDICE TESIS DOCTORAL

RESUMEN	7
---------------	---

INTRODUCCIÓN	8
--------------------	---

CAPÍTULO 1

JUVENTUDES, TRAYECTORIAS Y POLÍTICAS: INTEGRANDO APROXIMACIONES	15
-----------------------------------------------------------------------	----

1.1. <i>Las juventudes</i>	15
1.2. Una breve mirada histórica acerca de los estudios juveniles	16
1.3. La construcción de un campo en disputa: perspectivas y conceptualizaciones sobre las juventudes	19
1.4. La nueva condición juvenil: transformaciones en el proceso de inserción laboral	26
2.1. <i>Las trayectorias</i>	35
2.2. El campo de estudios biográficos como marco referencial de las trayectorias: hacia una multiplicidad de temporalidades	35
2.3. Las trayectorias como dispositivo de indagación: antecedentes y abordajes	43
3.1. <i>Las políticas</i>	49
3.2. Dinámicas contemporáneas de la individuación: el paradigma de la activación	50
3.3. El contexto argentino: las políticas activas de empleo para jóvenes	59
4.1. A modo de cierre: tendiendo puentes analíticos entre las políticas activas de empleo, las tramas de actores e instituciones y las trayectorias de los jóvenes	65

CAPÍTULO 2

ABORDAJE METODOLÓGICO Y PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS:

UNA APROXIMACIÓN MACRO-INSTITUCIONAL A SUS ARTICULACIONES Y DISPOSITIVOS	67
--------------------------------------------------------------------------------	----

2.1. De las premisas epistemológicas a la perspectiva metodológica: selección, construcción y análisis de datos	67
2.2. El caso del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar: un análisis de sus articulaciones inter-programáticas	75
2.3. Hacia una integración de acciones en los programas de apoyo a la inclusión socio-laboral juvenil	84
2.4. A modo de cierre: entre la triangulación intramétodo y las acciones programáticas integradas	93

CAPÍTULO 3

LA MIRADA DE LOS AGENTES INSTITUCIONALES SOBRE LA(S) JUVENTUD(ES):

CONTROVERSIAS EN SU SIGNIFICACIÓN E INTERVENCIÓN95

- 3.1. La conceptualización sobre las juventudes: definiendo la “problemática laboral juvenil”95
- 3.2. El giro hacia la subjetividad: la orientación como estrategia de intervención privilegiada104
- 3.3. Un marco relacional-institucional específico: distancias entre la normativa y la implementación programática120
- 3.4. A modo de cierre: ¿una activación inclusiva?134

CAPÍTULO 4

LOS JÓVENES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE EMPLEO135

- 4.1. El punto de partida: las trayectorias anteriores a los dispositivos135
- 4.2. El acceso a los programas: dinero, mérito y desigualdades intra-generacionales145
- 4.3. Los múltiples saberes de la orientación: del sentido instrumental a las disposiciones subjetivas159
- 4.4. A modo de cierre: distanciamientos, homologías y resignificaciones programáticas170

CAPÍTULO 5

EL REVÉS DE LA TRAMA EN LAS TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS 172

- 5.1. Continuando el trayecto: ¿hacia un desplazamiento de sentidos?172
- 5.2. Elaboración de una tipología de las trayectorias programáticas175
 - 5.2.1. Trayectorias programáticas centradas en la terminalidad educativa: las trayectorias reproductivas...176
 - 5.2.2. Trayectorias programáticas centradas en la formación: las trayectorias de acumulación190
 - 5.2.3. Trayectorias programáticas centradas en la educación superior: las trayectorias selectivas201
- 5.3. A modo de cierre: entre las biografías individuales, la trama relacional-institucional y las políticas de activación214

CONCLUSIONES218

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES228

ANEXO256

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro N° 1. Perfil participantes y cantidad de personas por tipo de contraprestación total histórico	77
Cuadro N° 2. Descripción de los dispositivos: actores, logros y dificultades	92
Cuadro N° 3. Curso de Introducción al Trabajo: material de apoyo para docentes	107
Cuadro N° 4. Tipología de las Trayectorias Programáticas	176
Gráfico N° 1. Trayectoria ideal programática	174
Tabla N° 1. Características de los agentes institucionales entrevistados	256
Tabla N° 2. Características de los jóvenes entrevistados	257

LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIACIONES

ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Social
AUH	Asignación Universal por Hijo
CFP	Centro de Formación Profesional
CIT	Curso de Introducción al Trabajo
COPRET	Consejo Provincial de Educación y Trabajo
DD	Durante Dispositivo
EDJA	Educación de Jóvenes y Adultos
EPT	Entrenamiento para el Trabajo
FinEs	Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
FP	Formación Profesional
GECaL	Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
MTEySS	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
OE	Oficina de Empleo
OSC	Organizaciones de la Sociedad Civil
PD	Posterior Dispositivo
PEI	Programa de Empleo Independiente
PFO	Proyecto Formativo Ocupacional
PIL	Programa de Inserción Laboral
PJMMT	Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo
Prog.R.Es.Ar	Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos
TP	Trayectoria Programática
UDAI	Unidad de Atención Integral

RESUMEN

La presente tesis es el resultado de la intersección de un conjunto de problemáticas que ponen en diálogo diversas áreas de investigación social: la sociología de la juventud, el campo de las políticas de empleo y los estudios biográficos (en especial, el análisis de trayectorias). En el marco de estos campos de estudio, la investigación se propone abordar la temática de la juventud y el trabajo, buscando contribuir al debate actual que se ha suscitado en torno al problema de la inclusión social y laboral de este grupo etario en la sociedad contemporánea.

Considerando estas preocupaciones, el *propósito* de nuestro estudio es examinar de qué manera las políticas activas de empleo, que se configuran dentro de un nuevo paradigma de protección social, contribuyen a la inclusión socio-laboral de los jóvenes. En este marco, el *objetivo* que guía la presente investigación consiste en analizar el modo en que se configuran las trayectorias de participantes de programas de empleo, poniendo el foco en la articulación entre el diseño normativo de las políticas, las tramas de actores e instituciones que intervienen en su implementación y la construcción biográfica de sus destinatarios. Desde este lugar, se intenta reflexionar sobre la incidencia de los programas en las trayectorias juveniles, a partir de atender las características específicas que adquieren no sólo los procesos de implementación en el espacio local sino también los sentidos y estrategias que despliegan los propios participantes.

Para alcanzar los objetivos formulados, seleccionamos dos políticas de empleo orientadas a jóvenes más importantes de los últimos años: el Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo (PJMMT) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Prog.R.Es.Ar). Desde un abordaje cualitativo, empleamos una triangulación intramétodo que recurre a diversas técnicas de producción de información: análisis documental, observaciones participantes y entrevistas en profundidad a agentes institucionales y jóvenes participantes. A partir de un enfoque multi-situado, desarrollamos el trabajo de campo en dos localidades del Conurbano Bonaerense, tomando como epicentro de la investigación las Oficinas de Empleo Municipales, espacio nodal de las articulaciones programáticas.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUDES – TRAYECTORIAS – POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO – METODOLOGÍA CUALITATIVA

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es el resultado de la intersección de un conjunto de problemáticas que ponen en diálogo diversas áreas de investigación social: la sociología de la juventud, el campo de las políticas de empleo y los estudios biográficos (en especial, el análisis de trayectorias). En el marco de estos campos de estudio, la investigación se propone abordar la temática de la juventud y el trabajo, buscando contribuir al debate actual que se ha suscitado en torno al problema de la inclusión social y laboral de este grupo etario en la sociedad contemporánea.

En la Argentina, desde los años '80, los jóvenes se representan como uno de los grupos más afectados por la desocupación y la precarización del empleo, experimentando crecientes dificultades para insertarse de manera estable en el mercado de trabajo. Este fenómeno se vislumbra en sus altas tasas de desempleo, que duplican al conjunto de la población económicamente activa, permaneciendo en niveles superiores al 20%, aún frente al crecimiento de la actividad económica. Situación que se agrava notablemente para aquellos jóvenes que se encuentran en condiciones de pobreza y que poseen bajos niveles educativos.¹

En el marco de esta problemática, desde principios de la década de 1990 han surgido en nuestro país -siguiendo una tendencia latinoamericana- un conjunto de políticas y programas orientados a mejorar la inserción laboral juvenil, que difirieron en cuanto a sus supuestos, orientaciones y estrategias de intervención. Estos dispositivos buscan incidir en la constitución de las trayectorias de los jóvenes, con el objetivo de apoyarlos en sus primeras transiciones laborales. En especial, las acciones se dirigen a un momento crucial de la integración social, como es el paso de la escuela al trabajo. Desde aquel momento, la relevancia que asume la problemática laboral juvenil dentro de la agenda pública se acrecienta, constituyéndose en un tema central de las discusiones en torno a la “nueva cuestión social”.

Su creciente importancia se observa también en la proliferación de investigaciones que colocan al vínculo juventud-trabajo en el centro de sus indagaciones. En este marco, se

¹ El origen socioeconómico afecta las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, poniendo en evidencia la desigualdad de las trayectorias laborales juveniles. Una investigación reciente (Pérez y otros, 2013), realizada en el Gran Buenos Aires en base a la EPH, observa que para el período 2003-2010, la mejora en los indicadores laborales ha sido acompañada por la persistencia de una estructura ocupacional segmentada: los jóvenes de estrato alto presentan mayor estabilidad en la ocupación no precaria en comparación a los jóvenes de estrato bajo (el 81,2% y el 66%, respectivamente), en tanto que en la ocupación precaria ocurre lo contrario (el 46,3% y el 51,6%).

han postulado diversas aproximaciones que buscan dar cuenta de las causas de la desigualdad persistente en el empleo juvenil. Un conjunto de investigaciones ha analizado la evolución de los indicadores laborales de este grupo etario, en base a variables sociológicas clásicas de diferenciación como el sexo, el rango de edad, el nivel educativo y el origen socio-económico (Filmus, 2001; Bonfiglio y otros, 2008; Pérez, 2008; Salvia, 2013). Asimismo, existen trabajos que destacan la importancia de la coyuntura económica como variable explicativa, señalando que la situación de los jóvenes está influenciada por los ciclos económicos y las oportunidades de empleo disponibles (Miranda, 2008; Pérez y Fernández Massi, 2016). Esta mirada se complejizó cuando desde la sociología del trabajo y la sociología de la juventud comenzaron a plantearse aspectos subjetivos que hacen a la relación de los jóvenes con la actividad laboral (Jacinto y otros, 2005; Longo, 2011; Busso y otros, 2014; Roberti, 2015).

En términos generales, las investigaciones se han enfocado en aspectos particulares de la inserción laboral juvenil. Para contribuir a este campo de estudio, adscribimos a una perspectiva *multidimensional* que -siguiendo los aportes de Dubar (2001a)- comprende la inserción como una construcción social en múltiples sentidos: histórica, societal e institucional; resultante de una configuración de actores, reglas y normas en materia de formación-empleo, así como también de las subjetividades y la construcción biográfica de los jóvenes. Frente a visiones estáticas y econométricas sobre la problemática de la inserción laboral, las cuales se limitan a listar una serie de factores causales o unidireccionales, partimos de la necesidad de nuevas aproximaciones que pongan en cuestión y trasciendan esa estrecha comprensión de la problemática de los enfoques más tradicionales.

Desde una aproximación que aborda los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, sostenemos que la perspectiva de las *trayectorias* permite mostrar nuevas complejidades en los procesos de inserción laboral juvenil, posibilitando dar respuesta al siguiente interrogante de partida: ¿cómo abordar analíticamente la problemática laboral de los jóvenes tanto desde el punto de vista de las políticas como de las instituciones y de los sujetos? En nuestro país, pocos estudios han analizado la inclusión laboral de este grupo etario desde una mirada que atienda la multiplicidad de niveles, dispositivos² y actores,

² A lo largo de la tesis utilizamos el concepto de *dispositivo* como una herramienta analítica que brinda una perspectiva multidimensional para el abordaje de las líneas de acción que se formulan y buscan articular al interior de los programas. Siguiendo el uso generalizado que se otorga en el contexto francés, inspirado en una definición foucaultiana del término, los dispositivos implican tanto una forma de gestión como una forma

abriéndose un campo para líneas de investigación inexploradas. Insertándose en esta área de vacancia, la tesis busca realizar aportes para comprender un vínculo que ha sido escasamente estudiado: la relación entre las políticas y las trayectorias.

Considerando estas preocupaciones, el *propósito* de nuestro estudio es examinar de qué manera las políticas activas de empleo, que se configuran dentro de un nuevo paradigma de protección social, contribuyen a la inclusión socio-laboral de los jóvenes. En este marco, el *objetivo* que guía la presente investigación consiste en analizar el modo en que se configuran las trayectorias de participantes de programas de empleo, poniendo el foco en la articulación entre el diseño normativo de las políticas, las tramas de actores e instituciones que intervienen en su implementación y la construcción biográfica de sus destinatarios. Desde este lugar, se intenta reflexionar sobre la incidencia³ de los programas en las trayectorias juveniles, a partir de atender las características específicas que adquieren no sólo los procesos de implementación en el espacio local sino también los sentidos y estrategias que despliegan los propios participantes.

A raíz del objetivo propuesto, definimos tres grandes ejes analíticos: 1) el enfoque de las *políticas*; atendemos en especial la producción de la problemática laboral juvenil a partir de indagar los diagnósticos y las estrategias de intervención que impulsan; 2) la *institucionalidad* en que la se asientan los programas; partiendo del supuesto sobre el carácter integrado de las acciones programáticas, abordamos desde las lógicas de los dispositivos hasta las tramas de actores e instituciones que intervienen en el proceso de implementación, las cuales asumen ciertas particularidades en el nivel local; 3) la construcción *biográfica* que realizan los propios participantes; hacemos especial hincapié en la multiplicidad de trayectorias que se despliegan en el marco de los programas, a partir de los sentidos y estrategias que los jóvenes dan a sus recorridos.

Desde esta aproximación, partimos de la idea que no pueden comprenderse los itinerarios que desarrollan los jóvenes en los programas, sin atender al mismo tiempo el carácter prescriptivo de las políticas, que delimitan ciertos márgenes en la agencia de sus participantes; quienes, a su vez, adaptan, negocian y/o resignifican sus condiciones de participación, otorgando nuevos sentidos distanciados de la normativa. Asimismo, un rasgo

de subjetivación. Incluyen a los individuos y a las instituciones; y a un conjunto de reglas, normas y discursos, al mismo tiempo, que de costumbres, hábitos, formas de organización, etc. (Jacinto, 2010a).

³ Siguiendo a Jacinto (2010a), examinamos la *incidencia* de los programas en términos no sólo de las posibilidades de acceso a empleos y la calidad de los mismos, sino también en relación a los saberes de los jóvenes en torno al trabajo y a las huellas que dejan sobre sus subjetividades (en cuanto a expectativas, representaciones, formas de comprensión de los sucesos en los que se ven envueltos, capacidad de toma de decisiones y de proyectar, etc.).

novedoso en la formulación de las políticas reside en el carácter *integrado* de sus acciones. Los programas concentran en su interior una multiplicidad de dispositivos de educación-formación-trabajo, que requieren de un conjunto de tramas entre actores e instituciones para su implementación. En efecto, para que la política baje a los sujetos, son fundamentales acciones coordinadas que involucran a distintos niveles gubernamentales y una multiplicidad de actores. En este punto, la investigación busca echar luz sobre las reformulaciones que emergen en el espacio local. Los agentes institucionales (lejos de una “racionalidad común”) otorgan también un sentido subjetivo a los dispositivos, que conlleva muchas veces un corrimiento de la normativa o -en palabras de un actor- a “*jugar con sus márgenes*”.

En síntesis, las trayectorias que despliegan los jóvenes en el marco de estas políticas no son el resultado de la normativa programática, ni de la dimensión político-institucional comprendida en los distintos niveles gubernamentales; por el contrario, deben aprehenderse como una construcción social que implica resignificaciones, conflictos y/o adaptaciones entre las estrategias que desarrollan los distintos actores involucrados, incluyendo los sentidos otorgados por los jóvenes en la gestión de sus itinerarios de inserción. En última instancia, se trata de comprender la configuración de trayectorias tanto a partir de lo que dice la letra programática, como también de lo que los jóvenes hacen con ella, adoptando un enfoque que de lugar a sus múltiples sentidos, articulaciones y tensiones, los cuales se inscriben en marcos relacionales e institucionales específicos; que involucran tanto las lógicas de los dispositivos que intervienen en la implementación, como también las tramas entre los diversos actores e instituciones que los configuran.

Siguiendo estas preocupaciones, a continuación planteamos algunos interrogantes que guían a la investigación: ¿Qué transformaciones han experimentado las recientes políticas activas de empleo en el marco de un nuevo paradigma de protección social? ¿De qué modo se construye y qué conceptualizaciones hay detrás de la problemática laboral juvenil? ¿Qué distancias aparecen entre la manera en que esta problemática se formula en los diseños normativos y los desplazamientos de sentido que realizan los agentes institucionales? ¿De qué manera se busca intervenir en la relación que establecen los jóvenes con el trabajo? ¿Qué articulaciones y tensiones se presentan en las lógicas de los dispositivos y los múltiples actores implicados en el proceso de implementación? ¿Qué particularidades asumen las acciones integradas en la gestión que se efectúa a nivel local? ¿Hasta qué punto los supuestos de los programas respecto a la falta de disposiciones hacia el empleo en los jóvenes se observa en sus trayectorias anteriores al paso por estos

dispositivos? ¿Cómo es el acercamiento y qué expectativas depositan los jóvenes en su participación programática? ¿Qué estrategias y resignificaciones surgen desde los propios participantes? ¿En qué medida se establecen homologías y disputas en los discursos de agentes y participantes respecto al vínculo que mantienen los jóvenes con los programas? ¿Qué diferencias se observan en los modos de configuración de las trayectorias que despliegan los participantes al interior de los programas? ¿De qué forma las tramas de actores e instituciones inciden en los recorridos de sus destinatarios? ¿En qué medida la búsqueda de la inclusión social-laboral propuesta en los programas depende de las estrategias de los múltiples actores que intervienen en la gestión de las políticas y en qué punto de los propios jóvenes?

Para intentar responder estas preguntas, seleccionamos dos políticas de empleo orientadas a jóvenes más importantes de los últimos años (que continúan vigentes en la actualidad): el Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo (PJMMT) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Prog.R.Es.Ar). Estos programas proporcionan en forma simultánea prestaciones de seguridad económica y componentes de políticas activas de empleo, con el objetivo de generar oportunidades de inclusión socio-laboral a los jóvenes (de 18 a 24 años) en situación de vulnerabilidad por medio de acciones integradas que permitan su orientación, formación e inserción en el mundo del trabajo.

Finalmente, para alcanzar los objetivos formulados, empleamos un abordaje cualitativo en base a una *triangulación intramétodo*, que recurre a diversas técnicas de producción de información: análisis documental, observaciones participantes y entrevistas en profundidad a agentes institucionales y jóvenes participantes. El trabajo de campo se desarrolló en dos localidades del Conurbano Bonaerense, que denominamos de manera ficticia como Municipio Oeste y Municipio Sur. Desde allí, adoptamos un enfoque multi-situado, al acudir a una diversidad de dispositivos institucionales, que toma como epicentro de la investigación las Oficinas de Empleo Municipales, espacio nodal de las articulaciones programáticas.

La tesis se organiza en 5 capítulos. El **capítulo 1** se propone delimitar el marco teórico en el que se inserta la investigación, al mismo tiempo, brinda un recorrido por diversos estudios que han abordado desde diferentes enfoques la problemática de interés. La tesis plantea un cruce entre la sociología de la juventud, el campo de estudios

biográficos -en especial, los análisis de trayectoria- y los estudios sobre políticas. En el marco de estas diversas áreas de investigación, en primer lugar, se brinda una mirada histórica respecto a las temáticas de interés, luego se discuten perspectivas y conceptualizaciones; para, finalmente, determinar nuestra propia aproximación. Definidos los lentes analíticos, el **capítulo 2** se propone caracterizar la perspectiva metodológica que orienta al proceso de investigación. De esta manera, precisamos el enfoque epistemológico, el abordaje metodológico y las estrategias de investigación que sustentan nuestro estudio. A su vez, se brinda una primera aproximación a los programas estudiados. Realizamos una caracterización de las políticas desde su diseño normativo e institucional; asimismo indagamos las articulaciones inter-programáticas y describimos sus líneas de acción.

El **capítulo 3** analiza desde la mirada de los agentes institucionales y los documentos programáticos la “problemática laboral juvenil”. Así, atendemos los procesos de conceptualización de las juventudes y las estrategias de intervención institucional destinadas a este grupo etario, en especial, se profundiza en los servicios de orientación socio-laboral. Finalmente, se aborda el marco relacional e institucional, indagando algunos límites y contradicciones que surgen en el proceso de implementación local. Por su parte, el **capítulo 4** analiza a los destinatarios de las políticas de empleo. A partir de entrevistas con participantes y ex participantes, atendemos los sentidos y estrategias que desarrollan los jóvenes en sus primeros pasos por los programas. Asimismo, buscamos discutir con algunos diagnósticos formulados por los agentes institucionales. En base a estos ejes, reconstruimos las trayectorias educativo-laborales previas al paso por los dispositivos; indagamos el acceso, las motivaciones y las estrategias que despliegan los jóvenes; finalmente, analizamos las experiencias que relatan respecto a los servicios de orientación socio-laboral.

El **capítulo 5** reconstruye las trayectorias programáticas que desarrollan los jóvenes, buscando echar luz sobre las vinculaciones que se establecen entre la trayectoria ideal programática, las tramas de actores e instituciones que intervienen en el proceso de implementación y los sentidos que los propios participantes dan a sus recorridos. Con la finalidad de aprehender los múltiples vínculos que establecen los jóvenes con los programas se elabora una tipología. En última instancia, se analiza el juego constante de resignificaciones, negociaciones y adaptaciones entre la lógica político-institucional y la lógica de los participantes, que advierte sobre la multiplicidad de trayectorias delineadas.

Para finalizar, en las conclusiones recapitulamos los aportes y el conjunto de interrogantes que formulamos, desde una mirada que pone en diálogo el enfoque multidimensional propuesto en la presente tesis.

CAPÍTULO 1

JUVENTUDES, TRAYECTORIAS Y POLÍTICAS: INTEGRANDO APROXIMACIONES

El presente capítulo se propone delimitar el marco teórico en el que se inserta la investigación, al mismo tiempo, brinda un recorrido por diversos estudios que han abordado desde diferentes aproximaciones la problemática de interés. La tesis plantea un cruce entre la sociología de la juventud, el campo de estudios biográficos -en especial, los análisis de trayectoria- y los estudios sobre políticas sociales. Dentro de estos campos de interés, en primer lugar, realizamos una breve revisión de la literatura sobre el concepto de “juventudes”, indagamos distintos enfoques y conceptualizaciones desarrollados en torno a esta noción y atendemos los cambios en la condición juvenil, haciendo especial hincapié en el proceso de inserción al mundo laboral. En segundo lugar, caracterizamos el campo de los estudios biográficos para inscribir allí el análisis de trayectorias; luego, reconstruimos los principales antecedentes y abordajes que orientan a la perspectiva adscripta en esta investigación. Finalmente, describimos las nuevas dinámicas de individuación que enmarcan el análisis de las características que asumen las políticas sociales actuales. Desde allí, atendemos las recientes transformaciones producidas en el sistema de protección social, abordando específicamente el pasaje de las políticas de empleo *pasivas* a las *activas*.

A modo de conclusión, cerramos cada apartado con una reflexión sobre la perspectiva analítica que se desarrolla en la tesis.

1.1.LAS JUVENTUDES

Los siguientes subapartados se proponen realizar, en primer lugar, una breve revisión de la literatura sobre el concepto de “juventud”, analizando el surgimiento de esta categoría de edad específica. En un segundo momento, se indaga sobre los distintos enfoques y conceptualizaciones que se han desarrollado en torno a esta noción en el marco de las Ciencias Sociales, planteando algunas controversias con la perspectiva de la transición a la vida adulta; otorgamos especial relevancia a este enfoque porque sostenemos que detrás de las políticas analizadas subyace dicha conceptualización de la juventud. El último subapartado, reflexiona sobre la emergencia de una nueva condición juvenil, tomando como epicentro el análisis de las transformaciones acontecidas en el

proceso de inserción laboral. Finalmente, reponemos nuestra propia perspectiva de análisis para el abordaje de las juventudes.

1.2. UNA BREVE MIRADA HISTÓRICA ACERCA DE LOS ESTUDIOS JUVENILES

Los estudios juvenológicos se han constituido en un campo de referencia indiscutido y cada vez más delimitado al interior de las Ciencias Sociales. Una multiplicidad de producciones académicas aborda la temática de las juventudes desde diferentes disciplinas y especialidades, partiendo de problemáticas que conciben la cuestión etaria como una dimensión transversal que se entrecruza con diversas áreas de estudio, tales como el trabajo, la educación, la cultura, la política, entre muchas otras.

Este campo de conocimiento emerge en diálogo y tensión con los cambios producidos a mediados del siglo XX. Desde la investigación social se ha planteado una primera diferenciación a la hora de abordar el fenómeno juvenil que implica distinguir, por un lado, la irrupción de los jóvenes como *grupo social* con características específicas respecto a otros grados y grupos de edad; y, por otro lado, la juventud como *categoría social* que comienza a ser considerada como objeto de estudio por distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

El proceso de conformación de la juventud como *grupo social* diferenciado se inició a lo largo del siglo XIX, haciendo eclosión en el período de la segunda posguerra en los países centrales de occidente. Durante la modernidad se produjo un conjunto de cambios económicos, socioculturales y políticos, que gestaron las condiciones de irrupción de la juventud primero como una “problemática” y luego como una categoría social, amparando tras de sí un imaginario en el que los jóvenes eran percibidos con cierto temor o romanticismo.

La “juventud” apareció como una categoría emergente en la Inglaterra de la posguerra, una de las más asombrosas y visibles manifestaciones de cambio social del período. La “Juventud” proveyó el foco para informes, legislaciones e intervenciones oficiales. Los guardianes morales de la sociedad le otorgaron significado como “problema social” [...]. Sobre todo, la Juventud jugó un rol importante como piedra angular en la construcción de imaginarios, interpretaciones y cuasi-explicaciones *sobre* el período (Clarke y otros, 2010: 67-68).

De acuerdo con Feixa (1998), para el desarrollo de la juventud debió existir una serie de condiciones sociales e imágenes culturales asociadas específicamente con este grupo de edad. Su visibilización social emerge con el advenimiento de los jóvenes como sujetos de derechos y, principalmente, como sujetos de consumo en razón de las transformaciones en la producción cultural de la época: el desarrollo de las actividades de ocio evocó la aparición de un mercado de consumo, la expansión de una industria del entretenimiento y la posibilidad de una reproducción masiva de bienes simbólicos que tuvieron a la juventud como principal destinatario. Sin omitir, al mismo tiempo, la generación de productos culturales desde los jóvenes, quienes configuraron un estilo propio (Reguillo, 2000; Chaves, 2012).

Por otro lado, las transformaciones en el sistema capitalista provocaron la separación de los ámbitos de producción y reproducción de la vida, que supuso la creación de normas, comportamientos e instituciones que favorecieron el desarrollo de la juventud como un grupo de edad claramente definido: la regulación del acceso al mercado laboral; el establecimiento de un período de educación obligatoria, que se fue ampliando con cierta pretensión de masividad; la creación del servicio militar obligatorio; y, la regulación del derecho a voto. Si bien algunas de estas instituciones ya existían -el ejército y la escuela-, la “novedad” residía en su extensión a otros sectores sociales (Souto Kustrín, 2007).

Más allá de su emergencia como grupo social, la irrupción de esta *categoría etaria* en el campo del conocimiento responde a un proceso más reciente. Los estudios académicos sobre la juventud comenzaron a desarrollarse desde principios del siglo XX, adquiriendo un impulso renovado en el período de entreguerras.⁴ El concepto de adolescencia surgió en el ámbito científico internacional con el libro de Stanley Hall (1904), *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. El psicólogo estadounidense desarrolló una noción biológica de la adolescencia/juventud que la asociaba con un período de tensión y desorden emocional. La obra tuvo una enorme influencia -e incluso es aún hoy dominante en el sentido común-, al postular la naturalidad de una etapa de inestabilidad y turbulencia, que comprendía desde la pubertad fisiológica (condición «natural») hasta el

⁴ Para una reconstrucción histórica de las primeras producciones académicas que abordan la temática de la juventud, véase: Feixa (1997); Souto Kustrín (2007); Chaves (2009, 2010). Siguiendo a esta última autora, es interesante destacar que, paradójicamente, las investigaciones sobre los estadios del ciclo vital se desarrollaron de una manera evolutiva. En este sentido, los estudios sobre la adolescencia constituyen los primeros antecedentes de los análisis sobre juventud, donde aquella fue definida a partir de un amplio rango etario que abarcaba desde los 12 hasta los 25 años de edad (Hall, 1904).

reconocimiento del estatus adulto (condición «cultural»). En este sentido, la psicología elaboró una norma de conducta y apariencia juvenil determinada biológica y psicológicamente, que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos al definirse como un estadio universal del desarrollo humano.

Las primeras aproximaciones sociológicas al concepto de juventud se elaboraron en los años '20 del siglo pasado. Margaret Mead (1929) inició su célebre estudio sobre los jóvenes de Samoa en un intento por contradecir las teorías de la adolescencia de Hall: negó el carácter biológico de la adolescencia/juventud, y su definición como un período universal de estrés y tensión. Por el contrario, sostuvo la preponderancia -de una forma determinista- de los factores culturales. Precursora en las investigaciones sobre las edades, reveló que cada cultura organiza a su modo el ciclo vital.

Estos planteamientos acabarán convergiendo en los enfoques psico-sociológicos de la adolescencia y la juventud, que fueron popularizados por Erik Erikson (1968) a partir de los años '70: una visión más relativizada y sociológica que veía la adolescencia, en las condiciones cambiantes de la sociedad contemporánea, como un período de “crisis de identidad” y “moratoria de rol”. El concepto de *moratoria social* propuesto desde la perspectiva psicosocial, tuvo extensa repercusión y fue adoptado ampliamente en el tratamiento de la juventud, concebida ahora como una etapa de transición y preparación para el ejercicio de roles adultos.

Las primeras aproximaciones críticas a estas visiones introdujeron una perspectiva de *clase* que destacaba la reproducción de las estructuras de poder y las desigualdades sociales a través de los grupos de edad, como muestran las obras producidas en el marco del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham a partir de los años '70. Los estudios culturales británicos abordaron la investigación de las “subculturas juveniles” desde un esquema interpretativo que situaba las producciones culturales de los jóvenes en la dinámica sociocultural más general: conjugaban una visión materialista de la historia, una configuración gramsciana de la cultura, un análisis clasista de la sociedad y una metodología etnográfica para la construcción de los datos.

Las investigaciones sobre la juventud en América Latina aparecen tardíamente respecto al contexto europeo o norteamericano. La irrupción de los jóvenes en la escena pública contemporánea de Latinoamérica puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de la década del '20, constituyéndose a partir de allí como importantes protagonistas de la historia del siglo XX. Si bien en ese entonces sólo los universitarios

fueron pensados como “jóvenes”, luego de los años cuarenta diversos sectores serán interpretados como pertenecientes a este grupo de edad.

En Argentina, los jóvenes se constituyen como una problemática de estudio en el transcurso final de la década de 1980. Si bien con anterioridad no existía una bibliografía específica sobre la juventud, esto no significa que no haya sido estudiada como parte de diversas temáticas. Un trabajo fundante en el campo de las investigaciones sobre juventud del país, fue el primer Informe Nacional de Juventud publicado en 1986 por Cecilia Braslavsky. El informe establece un diagnóstico de situación de este grupo etario y plantea la existencia de diferentes “mitos uniformantes” sobre los estilos de ser joven. A partir de allí, los estudios de juventud comienzan a expandirse, generando una amplia diversidad temática en base a investigaciones empíricas. Esta producción se inspira sin embargo en teorías europeas y norteamericanas sobre lo juvenil, que con el tiempo son confrontadas y diferenciadas de las situaciones latinoamericanas.

1.3. LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO EN DISPUTA: PERSPECTIVAS Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS JUVENTUDES

En la actualidad, la demarcación de la “juventud” continúa siendo un tema de debate. La disputa por establecer sus límites dentro del campo de los estudios sociales perdura y no se ha alcanzado un pleno acuerdo respecto a su especificidad. Desde diversas disciplinas, se ha consensuado aprehender a esta clase de edad como una etapa que depara cambios significativos en la biografía de un sujeto, tanto en lo que respecta a su madurez biológica como a su madurez social. Sin embargo, persisten distintas conceptualizaciones en torno a esta noción en las Ciencias Sociales.

Dentro de la perspectiva sociodemográfica, el término juventud hace referencia a una franja etaria; se asocia a un período específico del ciclo de vida. En este enfoque, la edad biológica resulta un referente valioso para la construcción de datos e información estadística. La definición en términos etarios es frecuente tanto en los estudios académicos, como en los programas y/o políticas de juventud. Las agencias internacionales suelen utilizar una definición etaria que abarca entre los 15 y los 24 años de edad (CEPAL, 1999; OIT, 2004). Sin embargo, investigaciones europeas han señalado los procesos de desestructuración y prolongación de la etapa juvenil (Bendit, 1998; Galland, 2007). Tales transformaciones en la condición juvenil, han propiciado que sea cada vez más usual la utilización del criterio entre 15 y 29 años de edad, al que se inscriben numerosos estudios

latinoamericanos (Miranda, 2006; Dávila León y otros, 2008; Otero, 2009).⁵ Asimismo, el alargamiento del período juvenil ha significado la creación de nuevas distinciones y delimitaciones que apuntan a establecer subgrupos etarios al interior de la categoría: los jóvenes menores (15 a 19 años), los jóvenes plenos (20 a 24 años) y los jóvenes adultos (25 a 29 años).

Sin embargo, un conjunto amplio de investigaciones juvenológicas cuestiona la aproximación etaria, incorporando dimensiones de análisis relativas al carácter socio-cultural del fenómeno. La juventud no puede ser entendida como una categoría que clasifica a los individuos de acuerdo a un dato biológico. El establecimiento de parámetros estadísticos comparables se enfrenta a la diversidad de realidades sociales y culturales que trascienden los límites de edad. Precisamente, la condición juvenil no se ofrece de igual forma al conjunto de los integrantes pertenecientes a la categoría estadística de este grupo de edad. Por el contrario, existen modos diferentes y desiguales de ser joven.

En consecuencia, el riesgo de los análisis que toman únicamente la referencia etaria como variable explicativa, es que olvidan la construcción social que subyace a las edades biológicas. Esto se evidencia en que la misma edad puede tener significados diversos en diferentes épocas históricas y en distintos sectores sociales al interior de una misma formación social. Como apunta Reguillo (2000), en diferentes etapas de la historia, las sociedades han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de manera muy distinta e, incluso, en algunas formaciones sociales este tipo de recorte no se ha desarrollado. Muchas de las fronteras contemporáneas que distinguen entre infancia, juventud y adultez no existían o estaban organizadas de forma diferente antes de la llamada modernidad (Souto Kustrín, 2007). La edad no expresa un mero atributo biológico. Por esta razón, conceptualizar a la juventud en términos socio-culturales implica en primer lugar no conformarse con las delimitaciones biologicistas.

De esta manera, lejos de tratarse de un fenómeno universal, es solamente en formaciones sociales específicas que la juventud aparece como un período destacado. No es posible pensar a este grupo de edad como un continuo temporal y ahistórico. Siguiendo la argumentación de Chaves (2010), es un error de partida llevar el dato bio-cronológico linealmente a interpretaciones socio-culturales que conciben la juventud como un período

⁵ En nuestro país, el corte demográfico de la juventud en los censos y principales encuestas nacionales comprende la población entre los 15 y los 29 años de edad, este es el caso del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU). Es interesante destacar que hasta la década de 1970, los parámetros nacionales consideraron como población joven a las personas ubicadas entre los 15 y los 24 años de edad, extendiéndose luego hasta los 29 años.

fijo en el ciclo de vida, una fase natural y universal del desarrollo humano, en el que todos entrarán y saldrán en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar. Esta mirada oculta la diferencia y la desigualdad, invisibilizando -como bien señala Reguillo (2000)- que los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, ni comparten los modos de inserción en la estructura social.

En oposición al discurso homogeneizador de los primeros estudios sobre juventud, predominan en la actualidad las investigaciones que atienden a la heterogeneidad de la condición juvenil. Los análisis que tratan las *juventudes* en plural se difunden y generalizan, al cuestionar la unidad de esta noción. Es ilustrativo el célebre artículo de Bourdieu (1990) “La juventud no es más que una palabra”, que discute la pertinencia de esta categoría y denuncia como un abuso del lenguaje reunir bajo un mismo concepto distintos universos sociales. En correspondencia con este enfoque analítico se encuentra el trabajo de Martín Criado (1998) *Producir la juventud*, quien realiza una sugestiva crítica a cierta sociología y aborda la cuestión juvenil sobre la hipótesis de que “la ‘juventud’ no forma un grupo social. Bajo la identidad del nombre ‘juventud’ -bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en un arco de edades- se agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad” (1998: 2).

Es necesario recuperar así el carácter arbitrario de las diferencias de edad. Los papeles que corresponden a los distintos grupos de edad dependen -más que de factores biológicos o psicológicos universales- del tratamiento que cada sociedad o cultura hace de las edades biológicas, cuyas formas y contenidos son cambiantes en un espacio, un tiempo y una estructura social determinada. Este fenómeno se denomina “procesamiento sociocultural de las edades”, en referencia a la manera en que cada sociedad organiza el ciclo vital distribuyendo roles, representaciones, bienes, derechos u obligaciones; conformando de este modo estructuras etarias e instalando formas de relación entre cada una de las clases de edad (Chaves, 2010, 2012).

La juventud no es una categoría objetiva, razón por la cual debe enmarcarse dentro de un sistema de relaciones sociales que distinga, en cada espacio social, las fronteras entre los distintos grados de edad. Cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos (Chaves, 2010). Siguiendo a Feixa (1997), se trata de estudiar la manera en que una cultura estructura el curso de la biografía, delimitando las “condiciones sociales” a los miembros de cada grupo de edad (que asigna una serie de derechos, estatus y roles desiguales), así

como también las “imágenes culturales” a las que están asociados (que atribuye un conjunto de valores, significados y estereotipos).

En efecto, existe un consenso entre las investigaciones que abordan la temática, en que la juventud se construye en el juego de relaciones sociales. El carácter de constructo social está instalado como supuesto explícito de los trabajos provenientes de las Ciencias Sociales desde mediados de los años ‘80 (Chaves, 2006). Sin embargo, se evidencia una tendencia a operacionalizar la condición juvenil que termina reduciéndola, muchas veces, a una mera categoría de edad. De este modo, como señala Pais (2003), la sociología de la juventud oscila entre dos grandes tradiciones: se presenta a la juventud como un grupo social aparentemente *homogéneo*, cuyo principal atributo es el de ser constituido por individuos pertenecientes a una determinada etapa de la vida; o como un grupo social *heterogéneo*, que está integrado por jóvenes de diferentes situaciones sociales.

En el *Informe sobre jóvenes 1994-2000* del Instituto Mexicano de la Juventud, Pérez Islas (2000) sistematiza, frente a la complejidad de delimitar lo juvenil, nueve criterios básicos que resumen lo más potente de las definiciones que circulan en el medio académico latinoamericano. Lo juvenil es:

1. Un concepto relacional. Sólo adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil (la interacción con categorías como las de género, étnicas, de clase social, etcétera).
2. Históricamente construido. No ha significado lo mismo ser joven ahora que hace veinte años, el contexto social, económico y político configura características concretas sobre el vivir y percibir lo joven.
3. Es situacional. Por lo que responde sólo a contextos bien definidos, en tanto se debe evitar las generalizaciones, que hacen perder lo concreto y específico de cada caso.
4. Es representado. Pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las hétero-representaciones (elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes) y las auto-percepciones de los mismos jóvenes. En algunos casos ambas coincidirán, en otros se establecerán relaciones conflictivas o de negociación, donde se delimita quiénes pertenecen al grupo juvenil y quiénes quedan excluidos.
5. Cambiante. Se construye y reconstruye permanentemente en la interacción social, por lo tanto, no está delimitado linealmente por los procesos económicos o de otro tipo, y aunque éstos inciden, el aspecto central tiene que ver con procesos de significado.
6. Se produce en lo cotidiano. Sus ámbitos de referencia son íntimos, cercanos, familiares: los barrios, la escuela, el trabajo, etcétera.

7. Pero también puede producirse en lo imaginado. Donde las comunidades de referencia tienen que ver con la música, los estilos, la internet, etcétera.
8. Se construye en relaciones de poder. Definidas por condiciones de dominación/subalternidad o de centralidad/periferia, donde la relación de desigualdad no implica siempre el conflicto, pues también se dan procesos complejos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.
9. Es transitoria. Donde los tiempos biológicos y sociales del joven o la joven en lo individual, los integran o expulsan de la condición juvenil, a diferencia de las identidades estructuradas/estructurantes que son perdurables (como las de clase, étnicas, nacionales o de género) (Pérez Islas, 2000: 15).

Dentro de las Ciencias Sociales se han producido diversas *perspectivas teóricas* de aproximación a la juventud.⁶ Si bien los estudios sobre jóvenes se desarrollan desde una variedad de marcos referenciales, Casal y otros (2006) proponen reducirlos a tres enfoques epistemológicos: como ciclo vital, como nueva generación y como tramo biográfico o itinerario. La sociología de los últimos treinta años se ha inscripto en las primeras perspectivas; sin embargo, de manera reciente al interior de esta disciplina ha ido ganando aceptación y difusión el enfoque biográfico en las investigaciones sobre juventudes.

Los análisis funcionalistas son los que inauguran la tradición de estudios sobre la edad y el ciclo de vida en los Estados Unidos, en particular a través del artículo pionero de Talcott Parsons (1942) “Age and sex in the social structure of United States”. Desde esta perspectiva, la juventud es pensada como un tiempo vacío o de espera sólo evaluable positivamente en función de la asunción de roles adultos. La crítica que se ha efectuado al *enfoque funcionalista de los ciclos vitales* reside en una conceptualización de los jóvenes en términos negativos, según aquello que les falta para llegar a la plenitud de la vida adulta. Asimismo, esta perspectiva pierde de vista el carácter de construcción social de la condición juvenil, al definir la juventud como un grupo unificado a partir de criterios psicológicos y emocionales que se ocultan bajo la naturalidad del fenómeno.

Dentro de las referencias teóricas más significativas que abordan la juventud, interesa también mencionar brevemente la perspectiva generacional. Durante el período de entreguerras se desarrollaron las principales teorías generacionales que se destacan como antecedentes de los estudios actuales, nos referimos principalmente a los ensayos de la primera parte del siglo XX del español José Ortega y Gasset (1923) y el húngaro Karl

⁶ Para una reconstrucción de la diversidad de enfoques acerca de los jóvenes, véase: Pais (2003); Casal y otros (2006); Brunet y Pizzi (2013).

Mannheim (1928). Partiendo de una mirada de las edades como construcción social, el enfoque de las generaciones surge de una crítica a la visión “positivista” e “histórico-romántica” de las edades y el cambio histórico. En este sentido, la generación no puede comprenderse como un grupo social definido sólo a partir de la coexistencia en un tiempo histórico común. Es una categoría nominal que dadas ciertas afinidades, establece condiciones de probabilidad para la agrupación e identificación entre los sujetos (Margulis y Urresti, 1998). Para que se constituya un grupo social hace falta que los individuos, además de compartir los mismos acontecimientos sociales en un período común de sus vidas, los enfrenten desde una misma posición social. La articulación de la posición generacional (determinada a partir de los ciclos vitales) y la posición de clase (referida a las condiciones económico-sociales) posibilita la producción de “una modalidad específica de vivencia y de pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico” (Mannheim, 1993: 209).

Por último, a partir de la segunda mitad de la década de 1970 surge el enfoque conocido como la *sociología de la transición*. Los referentes internacionales de esta aproximación son Casal (1996), Furlong y Cartmel (1997) y Galland (2007). Ubicada en el campo de los estudios biográficos, esta perspectiva concibe a la juventud como un proceso social de emancipación que atañe a aspectos familiares (independencia del hogar de origen) y económicos (posición social y enclasmamiento⁷). A diferencia del enfoque funcionalista, los jóvenes no son definidos aquí por una serie de roles sino por su finalidad: el devenir adulto. Los itinerarios son interpretados así en términos de “transición” y se desarrollan nociones tales como “la entrada a la vida adulta” (Longo, 2010). Desde esta perspectiva, el tránsito hacia la adultez se asocia con dos procesos fundamentales: “la juventud es la edad de la vida donde se opera un doble ‘pasaje’: de la escuela a la vida laboral, de la familia de origen a la familia de procreación” (Mauger, 1989: s/p. Traducción propia). En razón de la época histórica y de la heterogeneidad propia de la condición juvenil, es posible identificar diferentes modalidades en que se efectúa este doble pasaje.

La sociología de la transición ha sido objeto de numerosos cuestionamientos que son necesarios vislumbrar en función de la relevancia que adquiere este enfoque en los programas analizados. Una primera crítica parte del marco conceptual y teórico que avala una mirada *adultocéntrica*, donde la definición de los jóvenes se hace por referencia al parámetro de lo adulto. En este sentido, se concibe a la juventud como una etapa de pasaje

⁷ Entendemos por enclasmamiento el resultado de la estratificación social, en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad.

-entre la niñez y la adultez-, un estatus provisional e incompleto en la trayectoria vital, que establece las características del sujeto joven desde la falta, las ausencias y la negación.

Una segunda crítica a la sociología de la transición apunta a la estrategia metodológica centrada en la construcción de tipos ideales y genéricos de transición, que finalizan de forma estándar con la consecución de un trabajo estable y la conformación de un núcleo familiar. Se excluyen así las diferencias con respecto al punto de llegada, donde la independencia familiar y económica es disímil según el origen social. Por esta razón, la idea de transición se asocia con una visión lineal, teleológica y estática de la juventud, que prevé la sucesión ordenada de acontecimientos comunes para todos los individuos, corriendo el riesgo de no percibir la diversidad de experiencias que se delinean en el pasaje a la vida adulta.

Precisamente, en el marco de un proceso de individuación de la vida social y de la diversificación de los itinerarios juveniles, una última crítica que se ha elaborado a la sociología de la transición, refiere a la definición de las *fronteras* que enmarcan el pasaje hacia la adultez. En este punto, el propio concepto de transición es cuestionado a causa de las dificultades para delimitar un estadio vital que se creía de límites nítidos y cuyo único objetivo era el logro de la plenitud adulta; debilidades que se tornan evidentes cuando se interroga cuál sería el punto de llegada. Por esta razón, estudios recientes han acordado, por un lado, relajar los criterios de salida de la juventud, considerando formas de emancipación económica y familiar alternativas a las tradicionales; y, por otro lado, poner en discusión la prolongación de la etapa juvenil.⁸

A continuación profundizamos la puesta en cuestión de esta aproximación, que debe ser interpretada a la luz de los cambios producidos en la condición juvenil. Pese a las críticas que ha recibido el enfoque de la sociología de la transición, sostenemos que en las políticas de empleo analizadas subyace una mirada que busca encauzar los rumbos juveniles hacia una supuesta linealidad “perdida”. En este sentido, las políticas de juventud

⁸ Desde fines del siglo XX, estudios europeos dedicados al campo de la juventud comenzaron a señalar la existencia de una prolongación de la etapa juvenil. En las condiciones actuales, los referentes que antes servían para definir a la juventud se mostraron ineficaces frente a la crisis de los marcos que se habían empleado para delimitar las fronteras de esa etapa de vida. Los límites de la condición juvenil se han desplazado en los últimos tiempos, fundamentalmente, por la extensión de la educación obligatoria y las altas tasas de desempleo y precariedad que enfrentan los jóvenes. Es atendiendo a estas desincronizaciones en la estabilización profesional y familiar que Pérez se pregunta: “¿Hasta cuándo se es joven? ¿Cómo delimitar el concepto si la estabilización de cada uno de estos espacios llega a edades diferentes para diferentes personas? ¿Qué pasa si algunos jóvenes no encuentran nunca ‘un empleo estable’ [...]? ¿Serán siempre jóvenes?” (2008: 16). Incluso, los problemas de inserción laboral han dado lugar a la propuesta del sugestivo término “juventud interminable” (Cachón, 2000).

en América Latina estuvieron abocadas principalmente a cómo facilitarles a las nuevas generaciones una transición e integración al mundo adulto. Siguiendo a Abad (2002), el carácter “integracionista” predominante en estas políticas, en especial las referidas a la educación y al empleo, se ven limitadas en el contexto actual en razón de que difícilmente se alcance una inclusión por medio del trabajo. El próximo apartado se focaliza en los cambios ocurridos en el mundo laboral de finales del siglo XX, para luego desarrollar la perspectiva teórico-metodológica de las trayectorias. En este marco, uno de los aportes de la tesis radica en dar centralidad al análisis del vínculo entre las trayectorias y las políticas, a partir de la perspectiva de una pluralidad de actores; atendiendo especialmente la diversidad de itinerarios que delinean los jóvenes y, en particular, el modo en que resignifican su participación en programas activos de empleo.

1.4. LA NUEVA CONDICIÓN JUVENIL: TRANSFORMACIONES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL

La sociedad capitalista occidental está organizada, entre otras clasificaciones y distinciones, por estructuras etarias donde se juegan relaciones de poder. Las edades son estadios biográficos culturalmente contruidos, que presuponon fronteras más o menos laxas y formas más o menos institucionalizadas de paso entre los diversos grados de edad (Feixa, 2003). La juventud constituye así un período de la vida que es pasajero y, en consecuencia, su duración es limitada.

Las etapas del ciclo vital no pueden ser asumidas como universales o constantes, sino que ellas mismas están definidas socialmente y sujetas a variaciones a lo largo de la historia. Más aún, los cambios en los estadios del ciclo de vida pueden constituir profundas transformaciones en las relaciones sociales e institucionales (Balán y Jelin, 1979). El ciclo de la vida no es igual para todas las culturas; la segmentación por edad y la institucionalización de grupos etarios son procesos que se construyen en momentos puntuales del tiempo. Cada cultura tiene sus propios modos de organizar la temporalidad y de producir sus edades. En el caso de las culturas occidentales modernas estos esquemas han sido la *institucionalización y cronologización del ciclo vital*.⁹ Como señala Chaves:

⁹ La noción de *cronologización del ciclo vital* se refiere a la objetivación de la vida como un desarrollo cronológico individual y progresivo medido en unidades temporales por el calendario occidental y cristiano. La vida se interpreta como un *tránsito* por el tiempo; el reloj organiza el quehacer cotidiano, y el calendario el qué hacer en cada fase de la vida. El carácter evolucionista de la cronologización de la vida es evidente: progreso, acumulación y desarrollo unilineal. Este es el esquema de interpretación hegemónico del ciclo de vida (Chaves, 2010).

La “modernización”, mirada desde las edades, ha consistido en segmentar, especializar e institucionalizar el ciclo de vida, legitimando la primacía de una *clase, grado o grupo* sobre otro, universalizando “el modo occidental” y finalmente naturalizando la estamentalización producida (2010: 25).

Esta concepción de la vida por etapas iniciada en el siglo XIX fue acompañada por la intervención de instituciones educativas, jurídicas, gubernamentales y -principalmente en lo que respecta a nuestro estudio- por la organización del mundo del trabajo industrial, que coadyuvaron en el proceso de cronologización del curso de la vida y en el establecimiento de relaciones intergeneracionales. Al punto que, el pasaje por los diversos grados de edad se regula a través de la entrada y salida de un conjunto de instituciones.

El ciclo de vida como dimensión organizadora del tiempo biográfico implica privilegiar acontecimientos que constituyen transiciones importantes en la vida del individuo. Estas transiciones pautadas o regulares en sociedades y culturas, que en el mundo urbano moderno incluyen la escolaridad, el ingreso al mundo del trabajo, el abandono del hogar de familia y la formación de un hogar independiente, el casamiento, el nacimiento de los hijos, el retiro de la fuerza de trabajo, definen las posiciones de las personas y las prácticas sociales correspondientes (Balán y Jelin 1979: 11).

Estas sociedades delimitan las etapas de integración de las nuevas generaciones por medio de instituciones que marcan “ritos de pasaje modernos” e instituyen un estadio propio a la juventud. En este sentido, es importante destacar la centralidad de la esfera educativa en el proceso de conformación de una subjetividad juvenil -más aún con la masificación de la educación media-, que implicó el surgimiento de escuelas específicas para este grupo de edad (Tenti Fanfani, 2009). Precisamente, la escuela se convierte en la gran invención moderna, al ser una institución asociada al sistema de edad, un marcador temporal fundamental del ciclo vital. No obstante, el fuerte impacto de la expansión educativa sobre el calendario y las trayectorias juveniles, no debe considerarse de modo homogéneo ya que afecta de distinta forma a diferentes sectores sociales (Guerra Ramírez, 2008). También, el trabajo -en términos de empleo asalariado- ocupó un lugar fundamental en la definición cronológica del ciclo vital occidental y moderno, principalmente a partir de mediados del siglo XX. Durante esa época, el eje central se asienta en la edad adulta definida como una etapa de plena actividad laboral y de reproducción social. En base a la

definición de adultez se estructuró, luego del período de posguerra, un modelo tri-etápico como forma hegemónica de regulación del tiempo vital (Miranda, 2006).

En el modelo de la era industrial, se concibió a la juventud como un período *transitorio* de formación para la asunción de roles adultos. De este modo, en las Ciencias Sociales hasta la década del '80, la juventud fue conceptualizada como una fase de la vida, una *moratoria* que sigue a la infancia y sirve como preparación a la edad adulta. El modelo tri-etápico estructuraba el ciclo de vida en tres momentos temporales sucesivos, cuyas funciones se encontraron claramente diferenciadas: la primera etapa estaba asociada a la preparación para la vida activa (niñez-juventud), la segunda a la vida activa con empleo (adultez) y una tercera de retiro de la actividad productiva (vejez). A partir de entonces, la edad se impuso como marcador cronológico del curso irreversible de la vida, designó un ritmo uniforme a las etapas estables de las biografías y delimitó el paso entre estatus bien definidos (Oddone, 2006).¹⁰

Desde los años '90, dentro del campo de los estudios de juventud, un conjunto de investigaciones han argumentado críticamente sobre la noción de *moratoria social*, en tanto característica distintiva y definitoria del período juvenil (Margulis y Urresti, 1998, 2008; Krauskopf, 2003, 2004; López Blasco, 2006; Miranda, 2006, 2010, entre otros). La puesta en cuestión de esa noción, que representó un concepto central en la sociología de la juventud de mediados del siglo XX, debe ser interpretada a la luz de la emergencia de nuevas condiciones sociales que produjeron patrones de vida inéditos. Los itinerarios biográficos dejan de ajustarse a las secuencias tradicionales de la organización tripartita del ciclo vital; se observa una ruptura del principio de las transiciones claramente demarcadas en torno a las distintas edades, cuyos umbrales instituían el pasaje entre etapas de la vida que se sucedían de manera lineal, ordenada y previsible.¹¹

¹⁰ De acuerdo a Gautié (2004), señalar que durante el modelo fordista en Europa las trayectorias se articularon de manera estructurada en el marco de un ciclo de vida profesional estandarizado, consiste una reconstrucción a posteriori, más que una realidad *general* del período. Sin embargo, al igual que para el caso del "pleno empleo" en los llamados mercados de trabajo internos, ese esquema constituyó en el pasado un modelo de referencia, un «horizonte» de representaciones.

¹¹ En Latinoamérica, el proceso de "institucionalización del curso de vida" se consolidó a través del modelo económico impulsado entre 1930 y 1970 (Guerra Ramírez, 2008). Para el caso argentino, este modelo logró configurar un esquema de movilidad social ascendente y una estructura ocupacional relativamente homogénea, estable y asalariada (Benza, 2016); donde el mercado de trabajo actuó como mecanismo de integración social, en términos de derechos, estabildades y protecciones. Sin embargo, tuvo un menor alcance que en los países desarrollados, revelando fuertes desigualdades entre distintos sectores sociales. En este sentido, habría que detenerse a realizar un estudio histórico para detectar en qué medida, este esquema de transiciones organizadas que emergió para el contexto europeo, logró consolidarse en el caso argentino; o mejor dicho, para qué sectores sociales fue válido. A partir de los años '70, la entrada a una nueva etapa de

En este marco, frente a los cambios culturales y socioeconómicos producidos a fines del siglo XX, en investigaciones recientes surge el interés por analizar el nuevo contexto social en el que se desarrollan las juventudes contemporáneas.¹² Estos procesos tuvieron una amplia influencia en las características específicas que adquiere tanto la etapa juvenil, como también en el modo de entender la categoría juventud (Dávila León y otros, 2008). En este sentido, un conjunto de estudios ha destacado la emergencia de una “nueva condición juvenil” (Morch y otros, 2002; García Canclini y otros, 2005; Miranda, 2006; Dávila León y otros, 2008). De acuerdo a estos análisis, se propone considerar a la juventud como un período vital con características propias: no sólo representa un estadio de tránsito o moratoria en la vida de los sujetos, sino que es una etapa en sí misma de gran importancia en el desarrollo biográfico posterior.

La época actual trasluce el resquebrajamiento del modelo lineal de integración de las jóvenes generaciones. En esta dirección, los umbrales tradicionales de transición a la vida adulta -abandono de la familia de origen, unión conyugal, obtención de un empleo- manifiestan una multiplicidad de estatutos intermedios y reversibles, más o menos transitorios y precarios. A su vez, las propias secuencias de esos umbrales de paso no son lineales ni uniformes; por el contrario, son heterogéneas, discontinuas y con apreciables rupturas, dando lugar a nuevas formas y secuencias temporales. El principio de reversibilidad en los procesos de transición a la adultez lleva a José Machado Pais (2007) a caracterizar metafóricamente a la generación de los años ‘90 como la “generación yo-yo”. El sociólogo portugués realiza una crítica al concepto de transición lineal, circunscripta a una sucesión de etapas identificables y previsibles en dirección recta a la edad adulta. En la actualidad, los procesos de transición se desarrollan de una forma más diversa y menos estructurada.

Como producto de estos cambios, los estudios sobre juventud han demostrado que las transiciones de los jóvenes a la vida adulta se han vuelto muchos más prolongadas, complejas y desestandarizadas (Bendit y otros, 2008; Pérez Islas, 2008; Miranda, 2010). Se destaca la extensión del período juvenil hasta edades avanzadas, se sostiene el surgimiento de trayectos más heterogéneos y se observa una des-sincronización de los calendarios

acumulación del capital implicó el abandono de este modelo de desarrollo, que había asegurado una mayor inclusión con la ampliación de los derechos sociales ligados a la condición asalariada.

¹² Los últimos cuarenta años fueron el escenario de importantes transformaciones que afectaron a toda la estructura social. La globalización, los cambios en el régimen de acumulación capitalista, los procesos de individuación, las nuevas representaciones temporales y las tendencias hacia la incertidumbre y la vulnerabilidad social son los principales antecedentes del contexto social en que se inscribe actualmente la juventud (Miranda, 2010).

biográficos que dificultan el sentido de coherencia entre esferas de la vida fragmentadas y etapas vitales de límites borrosos. La diversidad de los recorridos que actualmente delinean los jóvenes entre la finalización de los estudios, la obtención de un empleo y los patrones de conformación familiar, revelan las múltiples maneras de vivir la juventud.

Ahora bien, dentro de los cambios suscitados en la nueva condición juvenil adquiere un lugar central el análisis del proceso de *inserción laboral*. En efecto, las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado produjeron una alteración en los modos de ingreso al mundo del trabajo. La propensión de numerosas investigaciones en analizar las trayectorias laborales de este grupo etario radica en que han cambiado los itinerarios “típicos” que configuraron los jóvenes en su entrada a la vida activa. La tradicional estructura *lineal* de transición, donde de estudiar se pasa a trabajar, de ahí al matrimonio y la crianza de hijos, todo con plazos estrictos y edades prescritas, ha ido cediendo lugar a *nuevas formas de transición* que presentan un orden secuencial y un ritmo temporal diferente, cuyos umbrales de paso han dejado de ser predecibles (Dávila León y otros, 2008).

La desincronización de las transiciones biográficas y la flexibilización del empleo llevan a una diferenciación de las duraciones, las etapas y las edades de los acontecimientos que antaño caracterizaban la transición de los jóvenes a la vida adulta, afectando particularmente la inserción laboral (Longo, 2009: 1-2).

Las profundas transformaciones sociales, económicas y culturales de finales del siglo pasado, alteran los modos tradicionales de entrada a la vida adulta y productiva, perdiendo vigencia la noción de *carrera laboral* (Sennett, 2000; Dubar, 2001b).¹³ Como categoría clásica de la sociología del trabajo, la noción de carrera laboral lleva implícita la idea de movimientos ordenados, que suponen una cierta planificación, a través de los cuales se mejora la ocupación. Dicha categoría implica no sólo una pauta determinada y fija de sucesión de un empleo a otro, sino también revela un patrón de progreso de trabajos

¹³ Desde la perspectiva francesa, Dubar (2001b) plantea que a lo largo de la década de 1980 entran en cuestionamiento convenciones antes reconocidas, que permitían esperar un progreso profesional, desigual pero previsible, asociado a líneas de carrera demarcadas en torno a categorías socio-profesionales estables. En la actualidad, señala el autor, ya no se valora la estabilidad en el empleo o la carrera interna, sino la flexibilidad. En conformidad con lo antes dicho, el norteamericano Sennett (2000) sostiene que la consolidación del nuevo régimen capitalista ha bloqueado la linealidad tradicional de las carreras profesionales, produciendo como consecuencia una “corrosión del carácter” que cuestiona el tiempo lineal, predecible y a largo plazo.

de bajo a alto estatus (Mauro, 2004). De acuerdo a Balán y otros (1977), el concepto de carrera hace referencia a “un juego de ocupaciones ordenadas, relacionadas funcional y jerárquicamente, por lo que la experiencia de una de ellas es requisito necesario para pasar a la siguiente” (1977: 165). Sin embargo, en la actualidad tal aproximación resulta infértil para cubrir el conjunto heterogéneo de experiencias que presentan los jóvenes en sus secuencias laborales; las mismas no pueden aprehenderse a través de un esquema lineal unidireccional, imagen de una progresión hacia la estabilidad. La tendencia a inscribir el análisis de trayectorias laborales en los estudios de movilidad, necesita atender otros modelos interpretativos que examinen aquellos trayectos signados por la inseguridad, la informalidad e inestabilidad.

En este contexto, al perder la capacidad real y simbólica el concepto de trabajo tradicional y sus instituciones derivadas, encargadas de socializar e integrar a las nuevas generaciones con base en el estatuto salarial y como eje organizador de la sociedad, y ya no responder adecuadamente a los individuos “recién llegados”, como llamaba Bourdieu (1999) a los sectores juveniles, su proceso de “incorporación social”, se ha ido moviendo a una diferente manera de afrontar la situación y lograr, si no la integración, cuanto menos la sobrevivencia ante las nuevas condiciones (Pérez Islas, 2008: 178).

De allí que, desde los años ‘80 investigaciones europeas comenzaron a plantear que el ingreso al mercado de trabajo no puede considerarse como un “momento”, ya que es un prolongado y complejo camino hacia un empleo estable -si es que finalmente éste tiene lugar-, en el que se alternan distintos tipos de ocupaciones, períodos de desempleo e inactividad (Bouffartigue y otros, 1989). En este sentido, si bien la situación de precariedad es un fenómeno generalizable a toda la juventud, para algunos jóvenes el trabajo precario resulta una etapa de tránsito hacia un empleo estable, mientras que para otros puede transformarse en una condición permanente en su relación con el mercado de trabajo. “En efecto, ya no se puede considerar la precariedad solamente como una situación transitoria, un momento más o menos penoso para atravesar a la espera del ‘empleo duradero’. Uno puede instalarse en la precariedad [...] la precariedad puede convertirse en un estado” (Castel, 2010: 330). Por esta razón, en el transcurso de la vida de los jóvenes un evento como la entrada al mercado formal de trabajo se convierte en un hecho arbitrario, sin poder establecerse la probabilidad de que este acontecimiento ocurra con alguna regularidad a cierta edad.

En la interpretación lineal del primer empleo, está el presupuesto central: de entenderlo como un rito de paso, es decir, que una vez que se cumplió, la incorporación social ya se dio y empieza la vida productiva. A esta visión ingenua, obviamente, hay que oponerle una mirada que la problematice, para poder colocar y entender esta condición como un proceso tan complejo y diverso que posee infinidad de implicaciones, sobre todo porque se está produciendo en contextos totalmente diferentes a los que había hace dos décadas (Pérez Islas, 2008: 176).

En la actualidad, el proceso de inserción laboral está signado por la inestabilidad, las rotaciones entre condiciones de actividad y las movilidades voluntarias e involuntarias. Ante esta alteración de secuencias laborales discontinuas, se desdibujan las trayectorias previsibles, las certidumbres en torno al trabajo y los límites de la etapa juvenil (Galland, 2002). En este marco, el interés de numerosas investigaciones en analizar las trayectorias juveniles se halla en la centralidad que adquiere en su análisis la dimensión temporal. Los itinerarios laborales son procesos complejos de construcción y reconstrucción a lo largo del tiempo. El ordenamiento de los eventos laborales en su transcurrir temporal, resaltando sus cambios y continuidades, constituye un eje de indagación fundamental del enfoque. La pérdida de la idea de progreso, la imposibilidad de desarrollar un camino continuo en la vida laboral, el desdibujamiento de esquemas lineales y la obstrucción en la realización de una carrera, requiere de una aproximación que de cuenta de las rupturas que caracterizan a las prácticas laborales contemporáneas.

Cabe aclarar que los cambios acontecidos en el mundo del trabajo ocurren en el marco de un conjunto de tendencias sociales diversas que trascienden dicha esfera, concerniendo otras instituciones sociales y dimensiones de la vida cotidiana de los jóvenes. Si bien una extensa bibliografía ha documentado las profundas transformaciones que han experimentado cada una de las esferas de la vida social, Castel (1995, 2010) sostiene que el trabajo constituye “el epicentro de la cuestión social”. Esta posición no intenta subestimar la importancia ni la especificidad de los procesos producidos en otras esferas de la vida social, aunque sostenemos que el trabajo conserva aún su *centralidad*.¹⁴

¹⁴ Las transformaciones del último cuarto del siglo XX abrieron el debate en torno a su centralidad, al postularse la tesis sobre “el fin del trabajo”. Según la teoría posmoderna, se trata de la desarticulación y marginación del mundo del trabajo con respecto a otros mundos de la vida, en particular el fin de la centralidad del trabajo en la constitución de subjetividades e identidades colectivas. Desde esta perspectiva, autores como Offe (1985), Rifkin (1996) y Gorz (1997) sostienen que los cambios ocurridos en el nuevo capitalismo erosionan la importancia del trabajo como referencial identitario. En esta línea, un conjunto de

En este punto, nos interesa destacar que los cambios en la condición laboral asalariada suceden conjuntamente y profundizan toda una serie de mutaciones en las *temporalidades sociales e individuales*. Como ya adelantamos, la sociedad moderna condujo a una estandarización de los acontecimientos de la vida y a una institucionalización del trayecto de las edades. La predominancia del tiempo de trabajo sobre los otros tiempos vitales, produjo la sincronización de los calendarios biográficos alrededor del calendario profesional. En la sociedad industrial se asociaron formas de empleo, protecciones sociales ligadas a la condición salarial y un modo particular de organización del curso de la vida, que configuraron las relaciones de los individuos con respecto al tiempo y al porvenir. Al nivel de las trayectorias de vida, los sistemas de protección social desempeñaron una función central en el advenimiento de trayectos biográficos legibles a largo plazo. Esta configuración otorgó su propia temporalidad a la sociedad industrial (Oddone, 2006).

La imposición de una movilidad generalizada de las relaciones laborales y de las carreras profesionales produce un desajuste profundo en las protecciones asociadas al estatuto del empleo. Los derechos y protecciones de los trabajadores no pueden descansar en la estabilidad del empleo salarial clásico, en un mundo del trabajo caracterizado por la fragmentación de los colectivos, la diversificación de los tipos de actividades y la discontinuidad de las trayectorias profesionales (Castel, 2004, 2010). En este marco, el trabajo no puede ser pensado como el mecanismo principal de integración, frente a la desestabilización de las regulaciones de la sociedad salarial: “para un número creciente de trabajadores la relación laboral dejaba de ser el basamento estable a partir del cual podía alimentarse el proyecto de construir una carrera, dominar los avatares del porvenir y contener la inseguridad social” (Castel, 2010: 79). Las secuencias de las trayectorias laborales están sujetas a una menor planificación, reflejo de la fragmentación de los marcos normativos e institucionales. La pérdida del aspecto previsible y seguro de la vida vislumbra la inversión del sentido del futuro, que ya no se percibe como “el tiempo de la

autores (Bauman, 2000; Pérez Islas y Urteaga, 2001; Svampa, 2005) arguyen que las identidades contemporáneas se construyen en base a nuevos soportes centrados en el individuo, donde las prácticas de consumo asumen un papel central. Frente a la tesis del fin del trabajo, Castel señala que “si bien el trabajo no ha perdido su *importancia*, ha perdido mucho de su *consistencia*, de la cual extraía lo esencial de su poder protector” (2004: 103-104). Este autor postula que el proceso al que se asiste constituye una transformación de la condición salarial donde la estabilidad y protección social de antaño son reemplazadas por una creciente precarización (Castel, 2010). Desde una perspectiva similar, De la Garza Toledo (2002) argumenta que la extensión del trabajo precario no significa el fin del trabajo, sino su transformación en nuevas formas que no eran las predominantes durante el modelo fordista.

‘carrera’, del progreso profesional sino como el de lo aleatorio” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 33).

Convertido en algo precario, flexible, intermitente, con duración, horarios y salarios variables, el empleo deja de integrar en un colectivo, deja de estructurar el tiempo cotidiano, semanal, anual, y las edades de la vida, deja de ser el zócalo sobre el cual cada uno puede construir su proyecto de vida (Gorz, 1998: 67).

En un contexto de ascenso de las incertidumbres, el devenir como temporalidad a largo plazo se desvanece frente a las profundas transformaciones en las relaciones que los jóvenes mantienen con el trabajo, cuyos senderos laborales adquieren un carácter laberíntico cada vez más difícil de descifrar. Como plantea Castel (1995), el trabajo como empleo discontinuo no puede servir de base para la proyección de un futuro manejable. La imagen ausente del futuro, siguiendo al autor, expresa: “la inseguridad y la precariedad, traducidas en trayectorias temblorosas, hechas de búsquedas inquietas para arreglárselas día por día” (1995: 473).

La presente tesis parte de concebir a la juventud como una categoría analítica que cobra sentidos específicos al ser analizada en un contexto socio-cultural particular; en tanto construcción socio-histórica, cultural y relacional, se constituye de manera diferenciada según las posiciones estructurales y simbólicas de los jóvenes en la sociedad. Esta postura remite a la idea de que existen diversas condiciones juveniles y, por ende, distintas *juventudes*. En este punto, sostenemos que es necesario transformar a las juventud(es) en objeto de reflexión sociológica, aprehendiendo su carácter socialmente construido. Esto no supone menospreciar su indiscutible base biológica, sino incorporar a su análisis las dimensiones simbólicas y relacionales que contribuyen a crearla y reproducirla. Desde este lugar, en esta tesis vislumbramos que el Estado -a través de las políticas públicas, aunque no exclusivamente- ocupa un lugar central en la producción de diagnósticos acerca de los jóvenes; en particular, analizamos la construcción de la problemática laboral juvenil que efectúan agentes programáticos.

Luego de un breve recorrido por las principales teorías y conceptualizaciones acerca de la juventud, y atendiendo a las críticas que se han efectuado, la investigación

adopta una posición controversial con los supuestos de la sociología de la transición que subyacen a las políticas analizadas. En este sentido, una de las preocupaciones principales que presenta la investigación es hasta qué punto el trabajo puede ser pensando como mecanismo de integración social, tal como promueven estos programas. Asimismo, nos preguntamos si el mundo laboral conserva aún un lugar importante en la vida de los jóvenes.

En efecto, las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado produjeron una alteración en los modos de ingreso al mundo del trabajo. De allí que, dentro de los cambios suscitados en la condición juvenil, se establece como un aspecto central el análisis del *proceso de inserción laboral*. Estas transformaciones han propiciado un renovado interés en la adopción de perspectivas que tengan en consideración el tiempo, la duración y el carácter no lineal de los procesos. A continuación, planteamos que el estudio de las trayectorias procura un análisis procesual y dinámico, alejándose de los enfoques que destacan la linealidad y continuidad en los rumbos que los jóvenes delinean en su entrada al mercado de trabajo.

2.1. LAS TRAYECTORIAS

Los siguientes subapartados se proponen realizar, en primer lugar, una caracterización del campo de estudios biográficos, en tanto marco referencial para el análisis de trayectorias. Desarrollamos una reflexión crítica junto a una sistematización teórica en torno a los usos de este enfoque en las Ciencias Sociales. En especial, se analiza la importancia que asume la dimensión diacrónica, atendiendo la multiplicidad de temporalidades en que se inscribe el análisis de trayectorias. En segundo lugar, realizamos un breve recorrido por las principales investigaciones que tanto en América Latina como en Argentina han indagado sobre el estudio de las trayectorias; asimismo, describimos las distintas orientaciones y conceptualizaciones que se desarrollan en torno a esta aproximación. En este punto, finalizamos el apartado con nuestra propia perspectiva de análisis para el abordaje de las trayectorias.

2.2. EL CAMPO DE ESTUDIOS BIOGRÁFICOS COMO MARCO REFERENCIAL DE LAS TRAYECTORIAS: HACIA UNA MULTIPLICIDAD DE TEMPORALIDADES

Los estudios biográficos se constituyen como un campo de investigación en las Ciencias Sociales a principios del siglo XX. Sus orígenes se asocian a los numerosos análisis que, en el marco de la Escuela de Chicago, proliferaron a partir de la década del

‘20 en base a estudios de caso.¹⁵ Sin embargo, es en el ámbito de la antropología norteamericana donde el método biográfico alcanza su mayor desarrollo y expansión.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, tanto en la sociología como en la antropología, las historias de vida fueron relegadas como instrumento auxiliar y de apoyo en las investigaciones sociales, recibiendo críticas en relación a su escasa cientificidad, por no satisfacer los requerimientos de representatividad y validez (Piña, 1986). La primacía de la premisa epistemológica de “objetividad”, promulgó la utilización de métodos cuantitativos: el *survey research*. El surgimiento de los Estados Unidos como potencia mundial conllevó a la hegemonía de la sociología norteamericana -con sus pilares en el método de encuestas y el funcionalismo parsoniano- sobre otras formas de observación y de teorización (Bertaux, 1999).

Hubo que esperar hasta fines de la década del ‘70 para que, en un contexto de revalorización de la metodología cualitativa, la modalidad de investigación con historias de vida experimente un vigoroso y progresivo resurgimiento, volviendo a ocupar un lugar destacado en la investigación epistemológica, teórica y metodológica de las Ciencias Sociales. La consolidación del campo de estudios biográficos se efectuó así en el marco de una multiplicidad de disciplinas que tomaron como objeto de estudio los relatos e historias de vida, las narrativas autobiográficas, la historia oral y, en estrecha relación con nuestra investigación, los análisis de trayectorias (Muñiz Terra y Roberti, 2013).

Desde la sociología, la especificidad de los estudios con biografías se vinculó con el análisis de las experiencias que una persona construye a lo largo de su vida, en la cual la narración del propio sujeto, entre otros documentos biográficos, adquiere un lugar central.¹⁶ Esta perspectiva busca aprehender los acontecimientos ocurridos en el transcurso de las vidas individuales como el resultado de una historia, que entrelaza experiencias pasadas y expectativas futuras. Por esta razón, no toma en cuenta un momento particular de la vida de la persona, sino que intenta reconstruir su trayectoria a lo largo del tiempo o en un período determinado. El investigador que reconstruye historias de vida indagará sobre

¹⁵ Entre estos estudios se pueden mencionar los trabajos de W.I. Thomas y F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*; C. Shaw, *The jack roller, the natural history of a delinquent career*, *Brothers in crime*; E. Sutherland, *The professional thief*; H. Macgill Hughes, *The fantastics lodge*, entre otros.

¹⁶ Muchos autores señalan la diferencia entre *relato de vida* e *historia de vida*, circunscriben el primero sólo a la versión (oral o escrita) que un individuo realiza de su propia vida. Caracterizan, en cambio, a la historia de vida por la utilización de una gran variedad de materiales (diarios personales, cartas, fotografías, archivos, testimonios de terceros, entre otros) para indagar en la vida de un individuo y construir su biografía, con compañía o no del propio relato. Véase: Pujadas Muñoz (1992), Rojas Wiesner (2001), entre otros.

los sentidos subjetivos, significados y representaciones que un individuo elabora acerca de su historia personal.

Otra de las principales preocupaciones de la investigación sociológica, que trasluce las potencialidades del uso de biografías, ha sido el análisis de la relación entre individuo y sociedad. Pese a que la perspectiva biográfica intenta otorgar una instancia privilegiada a las vivencias y experiencias de un sujeto, el planteo no se reduce a examinar la singularidad de una vida, sino a entrelazar las experiencias particulares con las transformaciones de la sociedad en general; permitiendo aprehender aquella biografía como el reflejo de una época, normas sociales y valores de un período determinado (Pujadas Muñoz, 1992; Hareven y de Gruyere, 1999). De este modo, se plantea una mediación entre la historia individual y la historia social: “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad puede entenderse sin entender ambas cosas” (Wright Mills, 1994: 23).¹⁷

En este marco, los estudios biográficos se muestran fértiles para estudiar la estructura social o, desde una mirada opuesta, el cambio social. No se trata sólo de aprehender la estructura a partir de la singularidad de una vida, sino también, lo que ilumina el análisis de las secuencias de cambio del curso vital sobre los procesos históricos de la sociedad (Balán y Jelin, 1979). La interacción entre contexto socio-histórico e historia personal se vislumbra al analizar las consecuencias de ciertos acontecimientos sobre la continuidad o variación en la dirección de las trayectorias vitales. En este sentido, la incorporación de la dimensión temporal permite un análisis de los procesos de cambio a nivel individual y colectivo (familias, cohortes¹⁸), al examinar las posiciones ocupadas en distintos momentos del ciclo de vida (Jelin, 2006).

Como apuntamos precedentemente, a fines de los años ‘70 el uso de biografías adquirió un impulso renovado. A su interior, el mismo se manifestó en el desarrollo de dos

¹⁷ Referentes clásicos del campo biográfico, como Bertaux (1997) y Ferrarotti (1993), destacan la importancia de la perspectiva del individuo como punto de observación de la sociedad. Para estos autores, el uso de historias de vida es un intento de lectura de lo social desde los sujetos; lo que una vida singular trasluce respecto a un contexto social más amplio como puede ser, un momento histórico, una cultura o un grupo social determinado. Así, el relato biográfico es la expresión de la historia social colectiva “desde una mirada, desde un punto de vista, desde una trayectoria que es única, irrepetible y abierta” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006: 206).

¹⁸ “Una cohorte es más que un conjunto de individuos que experimentan un evento en un mismo período, es un grupo que posee una composición y rasgos propios debido a su origen e historia únicos que los diferencia” (Castro y Gandini, 2006: 5-6). La cohorte más clásica toma como elemento definitorio la edad, entendida como conjunto de personas que nacieron en el mismo año calendario. No obstante, se puede hacer mención de otros conjuntos que experimentan un mismo evento en un momento dado, como puede ser una cohorte escolar, laboral, entre otras (Blanco y Pacheco, 2003b).

corrientes: el Curso de Vida en Estados Unidos (Elder, 1993, 2001; Hareven, 1994; Saraceno, 2005) y el Enfoque Biográfico en Europa (Pujadas Muñoz, 1992; Ferrarotti, 1993; Pries, 1996; Bertaux, 1999). La presente investigación considera similares los fundamentos analíticos de ambas corrientes. En términos generales, estas perspectivas buscan dar respuesta al problema de la articulación de lo individual con lo colectivo, investigando las mediaciones entre la estructura social y la biografía personal (Roberti, 2015).

En el Enfoque Biográfico y en el paradigma del Curso de Vida encontramos los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que enmarcan y dan sentido a los estudios con *trayectorias*. Al trascender los dilemas clásicos del pensamiento social - sociedad/individuo; estructura/acción; objetividad/subjetividad- estas orientaciones permiten analizar la realidad social en su complejidad analítica. De este modo, la perspectiva biográfica se ubica en la intersección entre el sujeto y la estructura. Es un intento de superar la falsa oposición entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas, estableciendo una articulación entre ambas dimensiones de lo social: atiende a los determinantes sociales en el estudio concreto de una vida como al trabajo que el propio individuo realiza para convertirse en sujeto de la historia, intentando orientar su curso y otorgarle un sentido.

Estas aproximaciones han otorgado una primacía analítica a la *temporalidad* en el estudio de las vivencias y experiencias que un individuo constituye a lo largo de su vida o en un momento determinado. Para la comprensión de las experiencias biográficas es necesaria una perspectiva a largo plazo que permita dar cuenta del interjuego entre vida individual y tiempo histórico-social. De este modo, la trayectoria se presenta como una perspectiva teórico-metodológica que centra su atención en la interpretación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, al permitir comprender los procesos de cambio y acceder a la forma en que los individuos construyen y adaptan a un ámbito social variable. Así, este enfoque aporta la temporalidad necesaria para romper con la noción estática de ciertos abordajes sociales; brinda una centralidad substancial al aspecto temporal, al intentar dar seguimiento a lo largo del tiempo a una variedad de procesos. El análisis de trayectorias nos remite así a una dimensión longitudinal, y nos sumerge en un camino donde el tiempo biográfico, social y macroestructural se revelan como partes constitutivas de un itinerario particular.

Desde esta mirada, la variable temporal no debe ser concebida como un aspecto uniforme sino como una dimensión múltiple que puede ser estudiada desde distintos

niveles: la dimensión estructural, relacionada con el contexto socio-histórico; la social, vinculada con el ciclo de vida; y la individual, referida a la capacidad de agencia del actor. La multiplicidad de temporalidades remite a las diferentes escalas sociales presentes en toda biografía. De este modo, el curso de vida de un sujeto está determinado por una pluralidad de tiempos, concebidos como tiempo histórico, social y biográfico.

Como varios autores han señalado (Godard, 1996; Coninck y Godard, 1998; Dombois, 1998; Elder, 2001), la importancia de tomar en cuenta la dimensión temporal se evidencia en que las trayectorias se encuentran insertas y moldeadas por los *tiempos históricos*, aquellos procesos que son externos y condicionantes de la acción social. Las temporalidades “externas” o estructurales están siempre presentes en las trayectorias de los sujetos. Toda trayectoria de vida forma parte de contextos histórico-sociales que condicionan su desarrollo. Sin embargo, el impacto de las estructuras sobre el trayecto de un individuo varía, entre otros aspectos, de acuerdo a su ubicación en el espacio social y en una cohorte de referencia, en cuyos marcos se establecen las oportunidades y constreñimientos que configuran las experiencias biográficas. El estudio de trayectorias ofrece así una vía privilegiada para enmarcar los eventos vitales en un contexto socio-histórico específico.

Ninguna trayectoria individual puede ser abstraída de las particulares condiciones sociales, políticas y económicas en las cuales tiene lugar; toda biografía transcurre en una coyuntura espacio-temporal determinada (Frassa y Muñoz Terra, 2004: 9).

Existen diferentes maneras de estudiar el efecto de los cambios históricos en el curso de vida individual. Una aproximación al cambio social a través del análisis macro estructural, objetivo de un estilo particular de hacer sociología, conlleva una visión de los fenómenos sociales por fuera e independientemente del accionar humano. Otra manera de abordar dicha problemática, encuentra como eje de análisis los cambios de pautas, prácticas y normas que ocurren en los cursos de vida de los individuos, concebidos como instituciones sociales. En este punto, los estudios sobre trayectorias realizan importantes aportes conceptuales y metodológicos, al concebir las articulaciones que existen entre los cambios socio-históricos y las transformaciones en las subjetividades personales y sociales.

Las pautas de las biografías mismas son un indicador o un reflejo central donde se plasman tanto las regularidades, rutinas o “estructuras” sociales, como el cambio social [...]. La

biografía es una institución social en el sentido de un sistema de reglas de acción y de expectativas compartidas (Pries, 1996: 403).

Desde esta otra mirada, los trayectos individuales se estructuran por un *tiempo social*, entendido como aquellas formas sociales de organización temporal de la existencia, que aparecen bajo la imagen de sistemas institucionales y pautas culturales que se construyen sobre disciplinas del tiempo; cada sociedad instituye sus rituales de paso, estableciendo secuencias típicas según los ciclos de vida (Godard, 1996). En consecuencia, las biografías nos remiten a la construcción de temporalidades sociales que regulan y pautan la vida del sujeto, donde el sistema de clasificación por edades contribuye a dar forma a las trayectorias individuales (Gleizer, 1997). Al punto que, las biografías de los sujetos responden en gran medida a un proceso de institucionalización del curso de vida.¹⁹

Así, los estudios desde una aproximación biográfica centran también su atención en aquellas temporalidades sociales inscriptas a lo largo del curso de vida de los sujetos. Dichas transiciones socialmente instituidas, han sido analizadas con especial valor en las investigaciones acerca del pasaje a la vida adulta (Saraví, 2006; Parrilla Latas y otros, 2010). Si bien los pasajes entre las etapas de la vida son inevitables y están presentes en todo momento histórico, sus características y ritos van modificándose en los distintos contextos sociales (Dávila León y otros, 2008).

Precisamente, la edad cronológica adquiere un papel fundamental en el análisis, al dar cuenta de la posición del individuo en el estadio del ciclo vital y la historia. No sólo determina los papeles sociales y roles a desempeñar a una determinada edad, también, remite a un año de nacimiento (cohorte) que ubica al individuo en un determinado tiempo histórico-social (Elder, 1993). Siguiendo a este autor, el curso de vida se define como “una secuencia de eventos y roles sociales, graduados por la edad, que están incrustados en la estructura social y el cambio histórico” (Blanco y Pacheco, 2003a: 162).²⁰

¹⁹ Como ya indicamos en el primer apartado, el fenómeno conocido con el nombre de *institucionalización del curso de vida* implica un conjunto de etapas socialmente previstas y estipuladas donde “el ciclo de vida representa la secuencia ideal de acontecimientos que los individuos esperan experimentar y de posiciones sociales que esperan ocupar a medida que avanzan a lo largo de la vida” (Moreno Colom, 2009: 194).

²⁰ La realización de estudios inter o intracohortes es una manera de analizar el cambio histórico y su incidencia en el curso de vida individual. Un supuesto impulsado por el paradigma del Curso de Vida es que ese conjunto de personas se mueve o transita a lo largo de la historia. La diversidad de fuerzas, que operan en un momento y que van cambiando en el transcurrir temporal, impactará de modo disímil respecto a la cohorte de pertenencia de cada individuo (Blanco y Pacheco, 2003b). Este fenómeno se conoce como “efecto de cohorte”: los cambios históricos se traducen en patrones de vida diferenciados para sucesivas cohortes de nacimiento. Cabe destacar que dichas cohortes no son homogéneas a su interior, de allí que resulte esencial

Considerar las distintas etapas de la vida del individuo es importante. Sin embargo, no tenemos que perder de vista que la construcción del tiempo es igualmente subjetiva y se encuentra cargada de sentidos que pueden escapar a las cronologías sociales. Poner el eje en la *temporalidad biográfica*, por contraposición a las temporalidades instituidas e impuestas socialmente, no significa asentir que la misma sea independiente de la condición social de los sujetos. Los individuos elaboran sus nociones de tiempo a partir de percepciones que están situadas en pertenencias sociales, económicas, culturales, étnicas y de género, conformando una subjetividad particular (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Desde este lugar, el tiempo biográfico concibe al individuo como un agente activo, constructor de su historia y su mundo; el análisis se focaliza aquí en los proyectos, estrategias y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos (Pries, 1999; Kohli, 2005; Saraceno, 2005).

Más allá que los diversos estudios sociales han tomado como eje alguna de estas temporalidades, es importante señalar que la multiplicidad de tiempos descriptos son construcciones analíticas que se presentan en la realidad como dimensiones inescindibles y articuladas, a partir de las cuales interpretar y analizar las trayectorias. Los modelos temporales se desarrollan de manera conjunta, entrelazándose mutuamente: es necesario conectar las biografías individuales con las características globales de una situación histórica dada, con los patrones y normas sociales y, por último, con los sentidos, estrategias y vivencias subjetivas.

[Así] las trayectorias se van definiendo y construyendo de manera no lineal a través del tiempo, de acuerdo con la experiencia biográfica, el momento del ciclo de vida, las condiciones y oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo, la percepción de los límites y potencialidades personales, y los cambios sociales y culturales (Mauro, 2004: 16).

Finalmente, señalamos que una diferencia en los modos en que se emplea la perspectiva de las trayectorias se encuentra vinculada a los usos que realiza cada investigación de la variable temporal (Muñiz Terra, 2009, 2012). En vinculación a estas indagaciones, hallamos trabajos que incorporan el análisis de la *proyección futura*. Desde este enfoque, además del estudio retrospectivo, que reconstruye el proceso precedente que

analizar las diferencias producto del género, la clase y la etnia, entre otros aspectos, para explicar la heterogeneidad de experiencias de los miembros de una misma cohorte.

da origen a una situación actual, se analiza la visión que los sujetos tienen de los acontecimientos futuros y de sus propias trayectorias.

La importancia que reviste el análisis del porvenir en ciertas investigaciones sobre trayectorias juveniles, reside en que el tiempo presente no está determinado sólo por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino que también forman parte de él las aspiraciones y los planes para el futuro. Entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes van configurando y trazando su trayectoria (Casal y otros, 2006; Longo, 2007; Pais, 2007; Dávila León y otros, 2008). Precisamente, el carácter complejo de las biografías hace que los sucesos de la vida cotidiana deban ser descifrados en su contexto, sentido y *dirección de futuro*. Tras este supuesto se halla la idea de que las proyecciones venideras son componentes centrales de las trayectorias, porque el tiempo biográfico no está cerrado sino que permanece siempre abierto a prolongaciones, desarrollos y resurgimientos futuros (Demazière, 2003). Por esta razón, la perspectiva de las trayectorias busca interpretar los hechos de la vida cotidiana en el contexto del pasado y las expectativas de futuro.

El paradigma del Curso de Vida se asienta en cinco postulados que resume la modalidad y especificidad de nuestro abordaje analítico, en tanto marco de interpretación para el análisis de las trayectorias (véase: Blanco y Pacheco, 2003a; Elder y otros, 2003; Castro y Gandini, 2006; Oddone y Lynch, 2008; Longo, 2010).

- Principio de desarrollo a lo largo del tiempo: para la comprensión de las biografías es necesaria una perspectiva a largo plazo que permita un análisis relacional entre cambio social y desarrollo individual.
- Principio de tiempo y lugar: el curso de vida de los sujetos está incrustado y es moldeado por las diversas escalas de temporalidad y los distintos lugares que experimenta cada persona.
- Principio de *timing*: el impacto de una transición o un evento contingente tendrá diversas repercusiones de acuerdo al momento de la vida de un individuo y sus circunstancias.
- Principio de vidas interconectadas (*linked lives*): una vida no se constituye aisladamente. Razón por la cual, es importante considerar los entornos en los que un individuo se desenvuelve y las relaciones en las que se halla inmerso.
- Principio de libre albedrío: al interior de una estructura de oportunidades que implica limitaciones provenientes de las circunstancias histórico-sociales, los individuos hacen elecciones y llevan a cabo acciones construyendo, de esta manera, su propio curso de vida.

2.3. LAS TRAYECTORIAS COMO DISPOSITIVO DE INDAGACIÓN: ANTECEDENTES Y ABORDAJES

Como perspectiva de análisis, el estudio de las trayectorias es un campo de investigación relativamente novedoso en América Latina, que en las últimas décadas ha ido adquiriendo un lugar importante en el ámbito de las Ciencias Sociales. Durante los años '70 surgen en México los primeros estudios sobre trayectorias, constituyéndose en un hito el trabajo de Balán, Harley, Browning y Jelin (1977) *El hombre en una sociedad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*. La influencia del paradigma del Curso de Vida alcanza su mayor expansión en este país, recibiendo un impulso destacado en el marco de los estudios sociodemográficos (Tuirán, 1999, 2002; Oliveira y Ariza, 2001; Blanco y Pacheco, 2003a; Castro y Gandini, 2006). En particular, en sus orígenes la perspectiva de las trayectorias se inscribió en el campo más amplio de los análisis sobre movilidad socio-ocupacional, atendiendo dicha problemática desde una metodología cuantitativa.

En la última década del siglo XX, el estudio de trayectorias se comienza a desarrollar en Brasil, de la mano de las preocupaciones por la reestructuración económica y productiva de los años '90, que impacta en la subjetividad e itinerarios de los trabajadores industriales (Cabanes, 1998; Bueno Fartes, 2001; Moreira Cardoso y otros, 2001). Hubo que esperar hasta comienzos del nuevo siglo para que surgiera en Chile un campo de estudio abocado al análisis con trayectorias (Guzmán y otros, 1999; Valenzuela y otros, 2001; Márquez, 2001; Irrazabal y Oyarzún, 2003; Mauro, 2004). Es el caso también de nuestro país, como veremos a continuación, donde un conjunto de investigaciones recientes utilizan esta perspectiva teórico-metodológica para el análisis de diversos fenómenos sociales. La particularidad de este origen tardío concede un lugar más importante a la metodología cualitativa y habilita una mayor influencia de las aproximaciones europeas.

Como dispositivo particular de indagación, la perspectiva de las *trayectorias laborales* en Argentina ha recibido un impulso renovado en las últimas décadas. En términos generales, dichos estudios se han focalizado en reconstruir las secuencias de actividad o categorías ocupacionales a lo largo de un período determinado. Tales investigaciones han abordado diversas temáticas y segmentos ocupacionales: existen estudios sobre grupos profesionales (Panaia, 2001; Testa y Figari, 2005; Berdaguer y Zarauza, 2011) y poblaciones obreras (Dávolos, 2001; Frassa, 2005; Muñiz Terra, 2007, 2009; Maceira, 2009), algunos de los cuales centran la mirada en cómo los procesos de

reestructuración productiva incidieron en los trayectos de sus trabajadores. Otros trabajos analizan la inserción ocupacional de jóvenes (Jacinto, 2006, 2010a; Otero, 2006; Freytes Frey, 2007; Longo, 2010, 2012; Busso y otros, 2011); también son conocidas las investigaciones de trayectorias laborales de mujeres, que vislumbran la discriminación e inequidad de género en el mercado laboral (Cragolino, 2003; Mingo, 2007; Cutuli, 2008; Millenaar, 2012). Por último, se encuentran estudios sobre pobreza y exclusión social (Forni y Roldán, 1996; Freidin, 1996; Salvia y Chávez Molina, 2007), e investigaciones que analizan la transición entre la educación y el trabajo (Montes, 2009; Otero, 2009), donde se destacan los clásicos abordajes de “seguimiento de egresados” (Filmus y otros, 2003; Sendón, 2005; Miranda y otros, 2014).

En correspondencia con esta pluralidad de núcleos temáticos, la perspectiva de la trayectoria ha sido concebida y utilizada de manera ampliamente heterogénea. Los disímiles usos y aplicaciones desarrolladas en las investigaciones, reflejan tanto la multiplicidad de conceptualizaciones empleadas en el abordaje de diversas problemáticas como también las distintas estrategias metodológicas presentes en cada análisis. No obstante, pese a esta diversidad, dicha perspectiva teórico-metodológica se inscribe en una clásica discusión de la tradición sociológica, expresada en la dicotomía individuo-sociedad, subjetivismo-objetivismo, estructura-acción; temática que recorre las obras de referentes indiscutidos del campo disciplinar: desde Marx, Durkheim y Weber hasta, más contemporáneamente, Bourdieu, Giddens y Lahire.

Ubicado en este clásico dilema sociológico, el estudio de trayectorias se constituye como un campo de análisis en disputa, que recurre a diversas orientaciones teóricas para su formulación. Numerosas investigaciones sociales han abordado la problemática de la constitución de las trayectorias desde *enfoques estructuralistas* (Godard, 1996; Bourdieu, 1997b; Coninck y Godard, 1998; Casal y otros, 2006), privilegiando el análisis de las posiciones sucesivas que las personas ocupan a lo largo de su vida o durante un período determinado. Esta perspectiva presta atención al eslabonamiento de causalidades, al orden y a la duración de los acontecimientos, concebidos como externos o condicionantes de la acción social. Frente a esta “ilusión objetivista” (Clot, 2011), un conjunto de investigaciones ha destacado la necesidad de atender el carácter *subjetivo* de las trayectorias, tomando como eje analítico el particular entramado de experiencias personales. Desde este enfoque, se intenta reconstruir el encadenamiento de sucesos a partir del proceso decisorio llevado a cabo por los sujetos en el transcurso de su recorrido vital (Kohli, 2005; Saraceno, 2005; Pais, 2007; Gil Calvo, 2009).

Una larga tradición sociológica se apoya en la primera tendencia teórica, cuyo referente indiscutido ha sido Pierre Bourdieu. Para entender el concepto de trayectoria inscripto en la teoría bourdiana, es necesario analizar la oposición que el autor establece con la noción de *biografía*. Pretendiendo tomar distancia de las explicaciones subjetivistas, que comprenden la acción como la realización de una intención consciente, el sociólogo francés realiza un cuestionamiento a aquellas perspectivas que conciben la vida de un individuo como un conjunto coherente y orientado de sucesos, que puede aprehenderse como expresión de un sentido último u originario. Relatar la vida como una historia, como la narración de una secuencia lógica de acontecimientos, no es más que una ilusión, la creación artificial de sentido (Bourdieu, 1997b). En la construcción del relato biográfico, el investigador debe evitar suponer que existe un hilo conductor que atraviesa la vida del sujeto desde sus orígenes.²¹

Detrás de esta crítica a la perspectiva subjetivista, la noción de trayectoria que elabora Bourdieu, hace referencia a la “serie de las *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997b: 82). Por esta razón, el autor discute con el pensamiento sustancialista que conduce a tratar las propiedades de los individuos o grupos en un momento puntual del tiempo, como características necesarias e intrínsecas, inscriptas de una vez y para siempre (Bourdieu, 1997a). La importancia de una mirada diacrónica radica en que la posición actual de un agente no se puede comprender sino a través de la historia estructural de esa posición dentro del espacio social, y de las múltiples disposiciones adquiridas y acumuladas a lo largo de su trayectoria biográfica. De este modo, individuos que ocupan posiciones semejantes en un momento dado, pueden trazar trayectos diferentes en el curso del tiempo (Bourdieu, 1988a). La posición de origen es el punto de partida de una trayectoria, el hito con respecto al cual se delinea tanto la pendiente de la trayectoria social como también los caminos posibles de ser recorridos.

²¹ Desde una posición similar, el sociólogo portugués Pais (2007) propone una sociología de la “poslinealidad”. Este autor realiza una crítica al uso tradicional del método biográfico que ha privilegiado la linealidad, suscitando visiones temporales que engloben presente, pasado y futuro en la forma de un tiempo homogéneo y continuo. Esas líneas de vida corresponden a un proceso retrospectivo donde los acontecimientos son evaluados desde una mirada presente dirigida al pasado. Partiendo de una multiplicidad de hechos conservados por la memoria, esta mirada enfila los acontecimientos en una cadena de sucesiones que se dirige a un “punto de llegada” -por medio de una conexión lineal de nexos de causa y efecto-, en la búsqueda de que esos rumbos de vida adquieran un sentido.

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes [...] no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (Bourdieu, 1988a: 108-109).

Estos puntos de llegada condensan en forma de posiciones la trayectoria del grupo social de procedencia. El origen social determina el campo de posibilidades objetivamente ofrecido a un agente, influencia que convierte a una trayectoria individual en un fenómeno de clase: cada clase social está definida por una serie de trayectorias de clase particulares, que toman como punto de origen la pertenencia familiar. Desde esta perspectiva, “la trayectoria modal forma parte integrante del sistema constitutivo de la clase” (Bourdieu 1988a: 109), al configurar destinos típicos para una misma condición social. En la medida que los agentes siguen los cursos posibles de acción dispuestos para su clase, las trayectorias reproducen el sistema de relaciones dominante.

En contraposición a esta larga tradición sociológica que subraya el peso de los condicionamientos estructurales sobre los individuos, la *orientación subjetivista* pone énfasis en el proceso de individuación de la vida social y en el carácter *yo-yo* de las trayectorias. Este paradigma interpretativo se inscribe en las discusiones sobre la posmodernidad, la crisis de los marcos de referencia colectivos y la capacidad de reflexividad de los individuos. En este sentido, da cuenta de la perspectiva de los sujetos con atributos de agencia y reflexividad, quienes intervienen activamente tanto en la construcción de sus itinerarios como también en la evaluación e interpretación de su contexto objetivo.

Desde esta aproximación, las experiencias biográficas manifiestan la primacía que adquiere el proceso de individuación, presente en la creciente heterogeneidad que revelan los itinerarios contemporáneos. El aporte de la perspectiva subjetivista al análisis de las trayectorias se halla así en la valorización de los procesos de exploración reflexiva de los sujetos, que encuentra como trasfondo una sociedad que deviene cada vez más biográfica. En este escenario, se inauguran trayectorias que escapan a su estandarización. El resquebrajamiento del modelo lineal encuentra como trasfondo la pérdida de marcos sociales, que abre el camino a la diversificación de los rumbos y pasajes, adquiriendo pertinencia un análisis desde la subjetividad e individualidad del actor.

La consecuencia agregada de esta creciente desestructuración social es que las trayectorias contemporáneas ya no pueden determinarse con suficiente certeza. En este

sentido, un conjunto de estudios inscriptos en esta perspectiva señalan que el itinerario futuro ya no se presenta como un destino último, seguro y previsible; fuera éste la reproducción del origen de clase heredado o la carrera profesional correspondiente a los méritos académicos acumulados (Gil Calvo, 2009). Incluso, la contingencia y los sucesos imprevisibles se convierten en dimensiones claves para el análisis de trayectorias (Bidart, 2006; Longo, 2008). En este marco, Pais (2007) señala que en la época actual se produce el pasaje desde formas lineales de transición hacia transiciones reversibles y laberínticas.

Frente a estructuras sociales cada vez más fluidas y modeladas en función de los individuos y sus deseos, los jóvenes sienten su vida marcada por crecientes inconstancias, fluctuaciones, discontinuidades, reversibilidades, movimientos auténticos de vaivén [...]. El recurso a la metáfora del yo-yo ayuda a expresar estos movimientos oscilatorios y reversibles (Pais, 2007: 26).

En definitiva, el estudio de las trayectorias ha sido abordado desde distintas aproximaciones interpretativas que han otorgado una orientación particular a cada investigación. Existen múltiples usos y aplicaciones, reflejo de las diversas perspectivas teóricas desde las cuales se ha formulado. Un conjunto de estudios toman como eje alguno de estos marcos referenciales, en tanto que otras investigaciones buscan dar cuenta de su articulación; situándose en una encrucijada entre el individuo y la sociedad, entre lo estructural y lo biográfico, lo objetivo y lo subjetivo. Tales conceptualizaciones son diversas, pero cada vez más tendientes a atender la importancia que cobra el sujeto en la construcción de la trayectoria a través de sus decisiones, estrategias y lógicas de acción, en el marco de constreñimientos económicos, sociales y culturales.

Existen múltiples discusiones en torno al uso de trayectorias en Ciencias Sociales. Entre las causas de estas disputas se encuentra el hecho de que, en la investigación sociológica, estos estudios se han desarrollado desde diversas orientaciones y perspectivas teóricas. Como señalamos de manera precedente, el análisis de las trayectorias se ha abordado desde aproximaciones estructuralistas y subjetivistas que han otorgado una orientación particular a cada investigación. Desde nuestro enfoque analítico, consideramos que los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones *objetivas* por la cual los

jóvenes transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria. Las experiencias, sentidos y estrategias *subjetivas* permiten comprender las singularidades que adquiere cada recorrido. Por consiguiente, las trayectorias que analizamos reflejan tanto voluntades individuales como condicionantes estructurales, que se entrelazan dinámicamente a lo largo del tiempo, diversificando los itinerarios que los jóvenes desarrollan en el marco de los programas.

Si bien partimos de una aproximación que analiza los elementos objetivos y subjetivos, buscamos integrar también una dimensión que ha sido menos atendida desde estos estudios. En esta tesis interesa destacar la *dimensión institucional*, entendida como dispositivos de control y de socialización, pero también como espacios de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1997). De este modo, partiendo de un conjunto de contribuciones internacionales, buscamos incorporar el nivel institucional al análisis de trayectorias (Bois-Reymond y Andreu López Blasco, 2004; Walther y Pohl, 2005; Casal y otros, 2011). Siguiendo los aportes de Bendit y Stokes (2004), subrayamos que el concepto de trayectorias refiere fundamentalmente a aquellas «rutas de vida» que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico y que se hallan principalmente determinadas por las estructuras sociales y de mercado de trabajo e institucionalizadas en la educación, la formación profesional y las políticas públicas.

Así, para el análisis de trayectorias tomamos dos elementos claves: por un lado, la *dimensión biográfica de los jóvenes* (quienes construyen determinadas trayectorias a partir de elecciones y decisiones inscriptas en condicionamientos estructurales tanto del entorno próximo como del contexto más amplio); y, por el otro, la *dimensión política del Estado y sus instituciones* (que intervienen en dichos itinerarios a través de diferentes dispositivos) (Casal, 1996). En este punto, es necesario especificar esta última dimensión, partimos de atender aquellas tramas de actores e instituciones de apoyo a la inserción laboral que constituyen el marco (de interacciones) en el cual van a desarrollarse las trayectorias juveniles, principalmente, hacemos referencia a los dispositivos de educación-formación-trabajo que articulan con dependencias de Oficinas Públicas de Empleo.²²

En este sentido, nuestra perspectiva considera al Estado no como una institución homogénea, sino como construcción social resultado de un juego de poder entre distintos

²² Tomamos el término institución en un sentido amplio, al referirnos a aquellas configuraciones institucionales (y sus tramas de articulación) que intervienen en el proceso de implementación de las políticas: desde instituciones educativas, centros de formación profesional (CFP), oficinas de empleo (OE), hasta organizaciones sociales (OSC) y empresariales.

actores y niveles gubernamentales, que intervienen a partir de diferentes recursos e intereses: una determinada política pública o programa se construye socialmente no sólo en el nivel macro-institucional sino también en la acción de diversos actores sociales que con sus lógicas, intereses y valores dan un sentido subjetivo a los dispositivos (Jacinto y Millenaar, 2009). En sintonía con el planteo de Medan (2012), sostenemos que las acciones programáticas se definen en las interacciones cotidianas entre los agentes institucionales y sus participantes, y no de manera previa ni solamente a partir de los diseños normativos establecidos en documentos institucionales. En esta tesis adquiere así una atención especial los usos y estrategias que despliegan los jóvenes participantes, en el marco de tramas relacionales e institucionales que van más allá de los objetivos formulados desde las políticas (Aguilar Villanueva, 1993; Tamayo Sáenz, 1997). Desde allí, atendemos las interacciones y sentidos que se ponen en juego en el proceso de implementación de los programas, reconociendo que es a nivel local donde los mismos se concretizan, transforman y resignifican (Barbetti, 2016). En última instancia, sostenemos que la perspectiva de las trayectorias posibilita un abordaje *multidimensional* que permite dar cuenta de la lógica político-institucional y, al mismo tiempo, de las estrategias que despliegan los jóvenes, adquiriendo centralidad en el análisis la dimensión longitudinal.

3.1. LAS POLÍTICAS

En los siguientes subapartados se traza, en primer lugar, un recorrido por distintas aproximaciones teóricas que analizan los efectos del proceso de individuación que se desarrollan en las sociedades contemporáneas. Sostenemos que los cambios ocurridos desde finales del siglo XX, han implicado profundas transformaciones en la conceptualización de las políticas, que comienzan a hacer énfasis en la gestión individualizada de las trayectorias biográficas. En este marco, describimos el paradigma de la activación, señalando algunos de sus aspectos controversiales. En segundo lugar, desarrollamos una mirada histórica del contexto argentino, atendiendo el surgimiento de las políticas de empleo destinadas a jóvenes. Desde allí, describimos las recientes transformaciones producidas en el sistema de protección social, abordando específicamente el pasaje de las políticas *pasivas* a las *activas*. Por último, reponemos nuestra propia perspectiva de análisis para el abordaje de las políticas y planteamos el área de vacancia en el que se inserta la tesis.

3.2. DINÁMICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INDIVIDUACIÓN: EL PARADIGMA DE LA ACTIVACIÓN

Numerosas perspectivas de análisis han surgido acerca de la sociedad contemporánea, que focalizaron sobre distintas dimensiones a la hora de estudiarla. Investigaciones internacionales han caracterizado de diverso modo a la época abierta a finales del siglo XX. Se habla de una sociedad del “riesgo” (Beck, 2006), de la “incertidumbre” (Castel, 2010), “informacional” (Castells, 1997), “líquida” (Bauman, 2002). Estas diversas aproximaciones arriban a un mismo punto de coincidencia, que enfatiza la autonomía del individuo y el repliegue sobre sí mismo como aspecto clave de la modernidad. Vivimos en una *sociedad de individuos* (Elias, 1900), en la cual “la capacidad de conducirse como un actor social responsable es cada vez más requerida y cada vez más valorizada” (Castel, 2010: 27).²³

La desestructuración de las referencias colectivas desde el último cuarto del siglo XX, ha implicado transformaciones en el seno de las instituciones modernas destinadas a la integración social y constituidas como soportes privilegiados de socialización. Desde este lugar, ciertas aproximaciones definen a la época actual como una etapa de *desinstitucionalización del curso de vida*; dada la creciente des-regulación y la menor normalización en la secuenciación del calendario vital (Kohli, 2005). El proceso de individuación, que se constituye en uno de los rasgos esenciales y definitorios de la nueva modernidad, consiste precisamente en un resquebrajamiento de las “biografías normales”, es decir, en un debilitamiento de los patrones biográficos tradicionales, sancionados y pautados socialmente (Saraví, 2006). Así, “todo el conjunto de la vida social es atravesado por una especie de *desinstitucionalización* entendida como una desvinculación respecto de los marcos objetivos que estructuran la existencia de los sujetos” (Castel, 1995: 472-473). Desde esta perspectiva, se hace referencia a un proceso de individuación predominante en

²³ El desarrollo del individualismo moderno no debe concebirse a partir de un esquema lineal, que analiza su desenvolvimiento como una progresión trazada sobre los ejes de emancipación, creciente autonomía y libertad de autodeterminación. Castel (2010) analiza las condiciones objetivas que posibilitaron al individuo conducirse como un actor social independiente. Desde una perspectiva histórica, el sociólogo francés reconstruye las etapas de su constitución y deslinda los diferentes soportes que le dieron consistencia: mientras la “modernidad liberal restringida” toma como punto de apoyo la propiedad privada; la “modernidad organizada” se basa en la propiedad social, que liga protecciones y derechos a la condición salarial. Sin embargo, en la sociedad contemporánea la dinámica que sustentaba las condiciones de posibilidad del individuo parece quebrantada: la fase “positiva” del individualismo moderno ha llegado a su fin (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). La emergencia del proceso de individuación significó el quiebre de las antiguas protecciones sociales, al socavar las deterioradas bases económicas y sociales que históricamente habían hecho de soportes relacionales a prácticas e identidades colectivas.

la sociedad que toma como rasgo fundamental “la falta de marcos”, y no el exceso de intereses subjetivos.

La individuación institucionalizada supone un nuevo factor de riesgo y vulnerabilidad en el proceso de construcción biográfica. Por esta razón, Ulrich Beck (2006) designa como “sociedad del riesgo” a la sociedad moderna. Estas sociedades están constituidas sobre el terreno fértil de la inseguridad porque los individuos no encuentran, ni en ellos mismos ni en su medio inmediato, la capacidad de asegurar su protección, al estar ausente todo tipo de regulación colectiva. Sobre este estado de vulnerabilidad, se despliegan los llamados cada vez más exigentes al dinamismo personal. Así, “el modo en el que uno vive se vuelve una *solución biográfica a contradicciones sistémicas*” (Beck, 2006: 137). Los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente, sólo se está cargando al individuo con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos (Bauman, 2002). En este marco, se señala la *ambigüedad* de la individuación moderna: al mismo tiempo que valoriza al individuo, promueve su desafiliación (Castel, 2004, 2010).

Es a la vez un vector de emancipación de los individuos, que incrementa su autonomía y hace de ellos sujetos portadores de derechos, y un factor de inseguridad, que hace a cada uno más responsable de su porvenir y lo obliga a dar a su vida un sentido que ya no organiza nada exterior a sí mismo (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 36-37).

En términos de Beck (2006), se trata de la promoción de un “modelo biográfico”: frente a la debilidad de las instituciones sociales corresponde al individuo una mayor responsabilidad en la construcción del sentido de su trayectoria. El derrumbe de los sistemas de regulación colectiva produce un aumento de la inseguridad social y una creciente fragmentación de las experiencias biográficas. Como consecuencia del deterioro de las instituciones que organizaban las conductas sociales, se desplaza hacia los individuos la preocupación por el cuidado de sí mismos. La estabilidad familiar, una carrera laboral a largo plazo, la seguridad social, por sólo citar algunos ejemplos, se ven debilitados como supuestos y pilares sobre los cuales se podía construir la propia biografía (Saraví, 2006).

Expulsados de las antiguas estructuras (normativas y sociales) que definían la orientación de sus conductas y los dotaban de certezas, los sujetos se ven obligados a producir su

acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente (Svampa, 2000: 10).

Ante la crisis de las referencias colectivas e institucionales propias de la modernidad, se hace necesario analizar la efectiva disponibilidad de oportunidades y recursos, debido a que no todos los individuos cuentan con los mismos soportes. En efecto, el proceso de individuación amenaza a la sociedad a una contradicción ingobernable entre, por un lado, quienes viven positivamente la radicalización de la individualidad pudiendo asociar individualismo e independencia, porque su posición social está asegurada; y, por el otro, quienes viven la exigencia de individuación en términos negativos, al estar privados de las estructuras de integración y los marcos de protección colectiva (Castel, 1995; Svampa, 2000). De este modo, “para los individuos que carecen de soportes objetivos necesarios para existir positivamente como individuos, el modelo biográfico corre el riesgo de volverse una *pesadilla biográfica*” (Castel, 2010: 116). La falta de protección y contención frente a las dificultades y los riesgos de existir como individuo, acarrea la desafiliación en algunos sectores de la sociedad.

Los individuos están dotados de manera distinta de las condiciones de base necesarias para conducirse en la sociedad como actores capaces de garantizar su independencia por sus propios medios. En otras palabras, *los individuos están desigualmente respaldados para ser individuos*, y se puede ser más o menos individuos en función de los soportes, o de la ausencia de soportes, necesarios para serlo (Castel, 2010: 305).

En consecuencia, la exhortación a ser un individuo asume significaciones diferentes y, última instancia, opuestas. Castel (2010) propone dos figuras de individuos hipermodernos que se presentan como respuestas diferentes al proceso de individuación que atraviesa la sociedad contemporánea.

Para algunos individuos las nuevas exigencias a hacerse cargo de sí mismos, ante la liberación de los encastres colectivos, pueden traducirse en una mayor autonomía, llevando incluso al límite los efectos de la coyuntura social actual: “la descolectivización, la desinstitucionalización, el ascenso de un individualismo ligado a un alejamiento de las pertenencias y de los valores colectivos” (Castel, 2010: 326). Estos “individuos por exceso” escapan a las coerciones y a las protecciones que constituían el basamento de la independencia del individuo moderno. Tienen la posibilidad de evadirse de la sociedad

porque su abundancia de soportes les permite disponer de la capacidad de ser autosuficientes para garantizar su independencia social. La afirmación de la autosuficiencia del individuo puede llevar hasta la postura de olvidar que viven en sociedad, instituyendo una forma de desafiliación por arriba.

Sin embargo, existen en la sociedad individuos que carecen de los soportes o recursos para poder conducirse con plena autonomía y reconocimiento: “no logran acceder al umbral de los soportes de la propiedad social, al mismo tiempo que no están protegidos por la propiedad privada” (Castel, 2010: 333). Estos “individuos por defecto” se encuentran amenazados de invalidación social, no contando ni siquiera con aquellas afiliaciones colectivas que les procuraron en una época anterior las condiciones de su independencia. La desocupación y la instalación en la precariedad impiden el acceso a las condiciones requeridas para tener un lugar en la sociedad y ser reconocido como individuo con todas sus ventajas y derechos. Este tipo de individualidad es definido en términos de falta, al encontrarse sin vínculos, ni apoyos, privados de protección y de reconocimiento.

La generación joven -en tanto categoría nominal- comparte las características centrales de las transformaciones en curso, relacionadas con la individuación y la desinstitucionalización de la vida social, que afecta de modo particular a este grupo de edad (Bendit y otros, 2008). En tiempos de profundos cambios socio-estructurales, políticos y culturales, se traspasa a las nuevas generaciones la responsabilidad de asumir el riesgo y la incertidumbre; el sujeto joven debe construir su propia biografía, sin poder apoyarse en contextos estables. Así, en ausencia de pasajes institucionalizados, se valora en los jóvenes la adaptabilidad, la capacidad de ser flexible y la autonomía personal para forjar sus propios recorridos (Why, 2008). En este escenario, los itinerarios adoptan un carácter contingente, que se tornan cada vez más inciertos y aleatorios a medida que se diluye el marco normativo del trayecto vital.

Si bien el proceso de individuación subraya que el joven tiene que construir su propia biografía, esto no implica subestimar las condiciones de origen. Como señalan Biggart, Furlong y Cartmel (2008), aunque las decisiones se tornan cada vez más individuales, continúan atravesadas por condicionamientos sociales que influyen en la distribución de oportunidades desiguales. Precisamente, la complejidad del escenario actual en el que se inscriben las trayectorias juveniles hace necesario atender el modo en el que operan los constreñimientos estructurales. La tendencia generalizada de las investigaciones contemporáneas en la exageración de los procesos de diversificación de las trayectorias juveniles como sintomático de las “biografías de elección”, pueden ayudar a

enmascarar las estructuras de desventaja. La desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, provocando opciones biográficas más amplias o más estrechas.

Desde estas aproximaciones contemporáneas se invoca una profunda reorientación en la relación entre el Estado y la sociedad. El Estado comienza a desempeñar un papel fundamental en la constitución de estas nuevas dinámicas de individuación (Gautié, 2004). Así, por ejemplo, a nivel de las instituciones educativas se observa en lo que Dubet (2000) denominó un cambio de “programa” institucional, cuyo objetivo ya no sería la socialización de las personas para integrarlas a la vida social sino intervenir sobre el individuo de acuerdo con los valores de autonomía, responsabilidad y activación. Por su parte, Beck (2006) ha caracterizado estos procesos a través de la emergencia de un “individualismo institucionalizado”, mediante la cual las instituciones en la sociedad moderna obligarían a los ciudadanos a desarrollar su propia biografía.

Dentro de este panorama más amplio, nos interesa desarrollar a continuación que las políticas sociales se ven fuertemente afectadas por estas redefiniciones, que superan ampliamente este dominio. Como apunta Merklen (2013), las “políticas de individuación” inauguran desde los años ‘80 una serie de medidas cuyo objeto es la producción de individuos: se centran en la producción del sujeto individual para que se asuma como una persona “activa” y “responsable”. Estos mandatos de individuación, que encarnan una exigencia hacia la activación y responsabilización, se encuentran presentes en un conjunto numeroso de las políticas actuales mediante las cuales se ponen en marcha una serie de dispositivos con el propósito de actuar sobre las subjetividades.

La orientación hacia la individuación constituye una de las principales claves interpretativas de las reformas seguidas por las políticas sociales europeas y norteamericanas de finales de los años ‘80. Barbier (2011) denomina “nueva activación” al cambio producido en el sistema de protección social europeo, que implica una redefinición en la relación de las políticas sociales con la actividad laboral. Por su parte, en el modelo anglosajón, este nuevo esquema de protección social se conoce bajo el neologismo “workfare” que combina la palabra trabajo (work) con ayuda social (welfare) (Morel, 1998). Si bien puede decirse que las políticas sociales y de empleo europeas difieren en algunos puntos de las estadounidenses, no es menos cierto que la tendencia de dichas políticas en Europa ha estado influenciada del *workfare* norteamericano (Martínez López,

2011). Más allá de sus diferencias, estas reformas implicaron un cambio sustancial en la naturaleza y los objetivos del sistema de protección social.²⁴

Desde los últimos veinte años del siglo XX, las políticas sociales de los países occidentales han experimentado una serie de transformaciones que pueden ser englobadas bajo el *paradigma de la activación*; aunque al interior del mismo coexisten medidas y políticas de diversas características que responden a objetivos diferentes (Moreno Márquez, 2008; SIIS, 2011). Por esta razón, buscamos en las próximas líneas resaltar algunos rasgos comunes y críticas enunciadas en la bibliografía especializada para, en el siguiente apartado, caracterizar la adopción de este paradigma en el contexto argentino.

En primer lugar, la base común que subyace a las políticas de activación es que el empleo constituye la forma privilegiada de acceso a los derechos sociales. Específicamente, el conjunto de políticas, medidas e instrumentos tienen por propósito integrar en el mercado de trabajo a las personas desempleadas receptoras de prestaciones económicas. Así, pese a sus diversas interpretaciones y aplicaciones, los análisis coinciden en señalar la mayor vinculación que comienza a plantarse entre las políticas sociales y las políticas de empleo, con el objetivo no sólo de reducir el gasto social sino también de (re)instaurar una concepción de las políticas sociales basada en la ética del trabajo y en la centralidad del empleo como mecanismo básico de inclusión social (SIIS, 2011).²⁵ Entender la integración social como integración laboral implica asumir un enfoque que reconoce al mercado de trabajo como el espacio “natural” donde se deben resolver las cuestiones de inclusión (Martínez López, 2011).

Esta postura conlleva a desatender las limitaciones estructurales que presenta el mercado de trabajo -más aún si nos enfocamos en la región latinoamericana-, que tiende hacia una mayor segmentación, precarización y flexibilización. En un contexto de mayor incertidumbre e inestabilidad, el mercado de trabajo deja de ser una garantía de protección para determinados grupos; en dichas condiciones, se erosiona su capacidad de funcionar como vía de inclusión social. De allí que resulte, al menos paradójico, plantear al empleo

²⁴ Siguiendo a Gautié (2004), concebimos a la “protección social” en un sentido amplio, que incluye la seguridad económica y social de las personas; remite a las modalidades de protección ante los riesgos y, de modo más global, de acceso a los recursos.

²⁵ Siguiendo a Pérez Eransus (2005), hay que tener ciertos resguardos en plantear el concepto de activación como un elemento novedoso de las políticas sociales. En efecto, la relación entre asistencia y empleo no es nueva y, de hecho, el dilema suscitado por la asistencia a los pobres capaces de trabajar ha marcado el desarrollo de la asistencia social desde su origen, asimismo, la reivindicación del valor del trabajo se encuentra arraigada en la historia de las políticas sociales. En este sentido, cabe pensar que las políticas de activación sólo suponen una ruptura con aquellos regímenes de bienestar que -en un contexto geográfico e histórico acotado- establecieron un sistema de garantía de ingresos universal y de amplio alcance.

como el mecanismo preeminente de integración, sin considerar sus condiciones y, en especial, su calidad. A su vez, este paradigma desconoce el carácter multidimensional que asume la desigualdad, adoptando un enfoque reduccionista que plantea las problemáticas sociales en términos de inserción laboral, y oculta la multiplicidad de desventajas - vinculadas a servicios educativos, habitacionales, de salud, etc.- que afectan a quienes demandan este tipo de prestaciones económicas.

En segundo lugar, el paradigma de activación fomenta una creciente responsabilización individual. Esto implica una transformación profunda en el carácter de la protección, aquellas políticas que se inspiraron en una concepción social del riesgo (indemnización por desempleo, por enfermedad, jubilación anticipada, etc.) van a pasar a ser (des)calificadas de “pasivas”. El neoliberalismo inaugura así un proceso de reconfiguración en el sistema de protección caracterizado por el pasaje desde una cobertura colectiva de los riesgos hacia una individualizada; las problemáticas sociales se reducen a partir de allí a cuestiones que competen sólo a voluntades personales.

El contrato social establecido en las sociedades industriales se había basado en una concepción del desempleo en términos de riesgo social, y se asumía que era deber de la colectividad hacer frente a estas situaciones de riesgo [...]. Frente a esta socialización previa del riesgo asistimos, en el momento actual, a una demanda de gestión individualizada del riesgo (Serrano Pascual y otros, 2012: 44).

Esta última situación se contrapone a lo sucedido a finales del siglo XIX, cuando surgen las primeras formas de seguro de desempleo, que forman parte de las políticas pasivas contra las cuales este nuevo tipo de políticas busca rebatir: puesto que cada trabajador corría un riesgo involuntario de perder su trabajo, era legítimo que la sociedad mutualizara ese riesgo y lo protegiera. Se opera así una inflexión en la problemática del riesgo, pasando de una lógica de “protección social” a una lógica “aseguradora”, solicitándole ahora al individuo que se asegure por sí mismo, incluso, contra el riesgo de desempleo (Merklen, 2013).

Entre la demanda de autonomía personal y las exigencias de responsabilización individual los individuos se encuentran con frecuencia atrapados en situaciones paradójicas [...]. Dado el debilitamiento de las protecciones sociales, la individuación provoca una cierta parálisis, dejando a las personas empantanadas y sin los recursos esenciales para la acción. Sin duda el ejemplo paradigmático de este tipo de bloqueo es el desempleo, cuya fuerza

laboral se ve invalidada por la coyuntura económica (quiere trabajar pero no hay trabajo) y al que se le exigirá que “trabaje sobre sí mismo” para “reactivarse” (Merklen, 2013: 48).

En este punto, se presentan nuevas críticas a las reformas descriptas. El énfasis que plantea el paradigma de activación en la responsabilización individual, se aleja de las miradas que atienden estos problemas en términos relacionales y estructurales (Grondona, 2017). Desde esta concepción, la explicación de la problemática social excluye a aquellos factores estructurales y tiende a “culpar a la víctima”, responsabilizando al propio sujeto de su situación. A su vez, este tipo de discurso implica un distanciamiento respecto a la idea de “derechos sociales”, que se articula en torno a la provisión de seguridad social como un asunto colectivo contrapuesto a la lógica individual.

En tercer lugar y vinculado a este último argumento, un rasgo común de la activación es su inscripción en una lógica de “contrapartida”: según los principios del “workfare”, el individuo tiene obligaciones y no sólo derechos ante la sociedad. La consigna del paradigma de activación es: no hay derechos sin obligaciones, razón por la cual, uno de sus aspectos clave es el tema de la condicionalidad.²⁶ De este modo, las prestaciones que condicionan la provisión de recursos van acompañadas de la obligación de trabajar o de participar en programas de empleo (Gautié, 2004). Se pasa así de un modelo basado en los derechos de ciudadanía -*welfare*- a otro en el que los derechos aparecen estrechamente ligados a ciertas exigencias (Moreno Márquez, 2008), que hacen del *merecimiento* un eje central de su legitimidad: se ofrecen “recompensas” o “premios” a cambio del cumplimiento de obligaciones.

De este modo, el acceso a derechos se encuentra condicionado a la aceptación de ciertas responsabilidades que, en última instancia, se limitan a las oportunidades laborales: se busca que la persona realice los esfuerzos necesarios para reinserirse al trabajo, en

²⁶ Más allá de estos rasgos comunes que caracterizan al paradigma de la activación, se observan importantes diferencias en la aplicación de las políticas, en función de los marcos institucionales e ideológicos presentes en cada país. Diversos autores han elaborado tipologías que permiten clasificar algunos ejes de diferenciación (Morel, 1998; Arriba y Pérez, 2007; Moreno Márquez, 2008); en términos generales, estos análisis acuerdan que el modelo del *workfare* anglosajón pone el énfasis en los incentivos negativos a la búsqueda de empleo, a través de limitaciones temporales a la percepción de ayudas y reducción de cuantías para quienes no cumplen con las obligaciones; en este sentido, se orienta hacia una concepción más punitiva que privilegia como estrategia de intervención la inserción en el mercado laboral más que el desarrollo de acciones de formación. Por el contrario, el modelo de inserción francés se apoya en el concepto de “exclusión social”, alejándose de los diagnósticos que tienden sólo hacia la responsabilización individual. Dentro de sus estrategias de intervención se implementan capacitaciones, actividades de búsqueda de empleo y dispositivos de orientación laboral personalizados; junto a la prestación económica se ofrecen también otro tipo de ayudas en materia de vivienda o cobertura sanitaria.

lugar de “instalarse en la asistencia”. Siguiendo a Serrano Pascual (2009), la garantía de derechos pasa a ser condicional, al depender de la actitud y el comportamiento de los sujetos frente a su participación económica. La ciudadanía ya no se interpreta en términos sociales, por el contrario, asume un carácter individual: el derecho a la protección viene determinado por la conducta, las elecciones, las actitudes y las motivaciones del individuo.

Íntimamente relacionada con la cuestión de la responsabilización individual, la tendencia al refuerzo del carácter condicional de las ayudas monetarias constituye una nueva fuente de críticas. Estos discursos asumen la presunción de que las prestaciones económicas incondicionales desincentivan el acceso al mercado de trabajo; detrás de estas posturas permanece así un dejo de sospecha sobre la actitud -ganas de trabajar, intensidad de la búsqueda de empleo- de los desocupados (SIIS, 2011). Desde este lugar, los modos de intervenir frente al desempleo se fundamentan en una noción *moral* del trabajo que es considerado como un deber civil: se apela a recursos morales, según los cuales, la pasividad genera situaciones de “dependencia” y desresponsabilización social, siendo la obligación ética del individuo constituirse en un sujeto autónomo (Crespo y Serrano, 2009).

El desarrollo de medidas orientadas a incentivar la inserción laboral se encuentra así acompañada de la introducción un conjunto de mecanismos de control, restricciones y condiciones sobre las personas que reciben las prestaciones económicas. En este marco, se crean nuevas formas de desigualdad, en razón de que existen individuos que se hallan despojados de los recursos necesarios para responder a las exigencias de contrapartida (Duvoux, 2009); más aún, al considerar -como ya apuntamos- que muchas de estas políticas sólo se enfocan en lo acontecido en el mercado de trabajo, desatendiendo otras causas de desigualdad. La exposición al riesgo es desigual, como desiguales son los recursos de los que dispone cada individuo para protegerse ante él (Merklen, 2013). Por consiguiente, esta situación conlleva a la desprotección social de las personas más necesitadas; se contribuye a reforzar la vulnerabilidad de quienes no pueden cumplir con los requisitos establecidos en las contraprestaciones (Brown y Pérez, 2016). Se responsabiliza así al individuo de infringir las obligaciones, sin atender su posición estructural, tomando como única guía la distribución de “oportunidades” en función de un principio meritocrático.

3.3. EL CONTEXTO ARGENTINO: LAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO PARA JÓVENES

En el último cuarto del siglo XX se produjeron transformaciones globales. El desmantelamiento del Estado de Bienestar manifestó la entrada a una nueva etapa de acumulación de capital. En la Argentina, este proceso se inauguró con la puesta en marcha de un programa de reestructuración que produjo hondas repercusiones en la estructura social y productiva del país. La sociedad asistía al final de un modelo de desarrollado basado en la industrialización sustitutiva, que había asegurado un proceso de integración social a través de importantes canales de movilidad ascendente, principalmente con el reconocimiento de los derechos sociales ligados a la condición asalariada. La pérdida de los viejos marcos regulatorios produjo la profundización de las desigualdades sociales y la generación de nuevos procesos de exclusión (Svampa, 2005). Por su parte, el mercado de trabajo atravesó un proceso de fragmentación y polarización con el deterioro de los ingresos, la ampliación del desempleo, la creciente inestabilidad laboral y la precarización de las ocupaciones.

Estas tendencias se profundizaron a partir de la nueva etapa abierta durante los años '90. El programa que implementó el gobierno de Carlos Menem se inició con la aprobación por el Parlamento de la Ley de Convertibilidad (N° 23.928) en 1991. Los efectos adversos que produjo la aplicación de esa política monetaria se conjugaron con el esquema de apertura económica, desregulación y privatizaciones operadas a lo largo de toda la década. En lo que respecta al mercado de trabajo, se implementó un conjunto de decretos que apuntaron a su flexibilización, ocasionando el deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores, el carácter “estructural” del desempleo -que superó por primera vez los dos dígitos (10,7%) en 1994- y el incremento sin precedentes de los niveles de pobreza e indigencia. En este escenario, la década del '90 inauguró también un período de profundas transformaciones en materia de políticas sociales: el proceso de ajuste que llevó adelante el Estado incluyó la remercantilización de servicios sociales y el desmantelamiento de protecciones ligadas a la condición salarial, que dotaron de centralidad a la política asistencial (Logiudice, 2017).

El ciclo de recesión iniciado en la Argentina a mediados de 1998 significó el agotamiento del régimen convertible, que condujo a una de las crisis sociales más profundas en la historia de nuestro país donde, según datos de la EPH, la desocupación alcanzó al 21,5% de la población activa a comienzos del año 2002 (Miranda, 2009). En oposición a la focalización reduccionista de los años '90, la asistencia adquirió aquí un rasgo masivo con la creación del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Decreto

565/02), que alcanzó a más de 2.100.000 de beneficiarios. En este contexto, la crisis de 2001-2002 funcionó como un punto de inflexión, dando lugar a una significativa modificación de algunas de las tendencias que habían caracterizado al modelo de convertibilidad (1991-2001). A partir del año 2003, comenzó un proceso de recuperación económica donde se revirtieron abruptamente las tendencias contractivas en el mercado de trabajo. Sin embargo, el crecimiento de la actividad económica develó la persistencia de condiciones laborales adversas en ciertos grupos sociales, particularmente, la vulnerabilidad de la población juvenil.²⁷

Desde los años '80, numerosos estudios en nuestro país coinciden en señalar que el desempleo y la precarización laboral afectan de manera más aguda a los jóvenes que a otros grupos sociales. En este marco, se han postulado diversas aproximaciones que buscan dar cuenta de las causas de la desigualdad persistente en la inserción laboral juvenil. Desde abordajes cuantitativos, un conjunto de investigaciones se ha focalizado en el análisis de la evolución de los indicadores laborales de este grupo etario, en base a variables sociológicas clásicas de diferenciación como el sexo, el rango de edad, el nivel educativo y el origen socio-económico (Filmus, 2001; Bonfiglio y otros, 2008; Pérez, 2008; Salvia, 2013). Asimismo, la importancia de la coyuntura económica como variable explicativa de la situación de los jóvenes en el mercado de trabajo comienza a aparecer en años recientes en la literatura. Desde esta perspectiva, se destaca la influencia de los ciclos económicos y las oportunidades de empleo disponibles (Miranda, 2008; Pérez y Fernández Massi, 2016).

Esta mirada se complejizó cuando desde la sociología del trabajo y la sociología de la juventud comenzaron a plantearse aspectos subjetivos que hacen a la relación de los jóvenes con la actividad laboral (Jacinto y otros, 2005; Longo, 2011; Busso y otros, 2014; Roberti, 2015). Desde una perspectiva cualitativa, estos estudios han prestado atención a las valoraciones que establecen las nuevas generaciones en torno al trabajo, abandonando la idea de homogeneidad proveniente de los enfoques cuantitativos clásicos y adquiriendo un mayor peso explicativo los factores biográficos.

²⁷ Según datos de la EPH, el crecimiento del producto industrial y del PBI propiciaron una reducción de la tasa de desocupación, que pasó de niveles cercanos al 20% en el primer trimestre de 2003 a valores inferiores al 10% en 2007 (CENDA, 2010). Sin embargo, al mismo tiempo, se evidenció la persistencia del desempleo juvenil comparativamente alto y la baja calidad del empleo entre los jóvenes (Jacinto, 2010b). De acuerdo con datos de la OIT (Veza y Betranou, 2011), para el último trimestre de 2010 la tasa de desocupación para los jóvenes entre 16 y 24 años (19,1%) casi cuadruplicó a la de la población entre 25 y 64 años (5,1%). Esto permite pensar en un doble tipo de vulnerabilidad: una dada por la estructura económica desequilibrada de la región y otra por la misma condición juvenil (Weller, 2007; Salvia, 2008).

Ahora bien, los procesos de inserción laboral juvenil han sido mucho menos explorados como una construcción social compleja; en términos generales, las distintas investigaciones se han enfocado en aspectos particulares de la inserción. Para contribuir a este campo de estudio, adscribimos a la perspectiva de Dubar (2001a), quien comprende la inserción como una *construcción social* en múltiples sentidos: histórica, societal, institucional; resultante de una configuración de actores, reglas y normas en materia de formación-empleo, así como también de las subjetividades y la construcción biográfica de los propios jóvenes. Desde el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) se han venido desarrollando investigaciones que adoptan una mirada sistémica sobre las políticas, instituciones y sujetos que intervienen en los procesos de inserción (Jacinto, 2010a; Lolwana y otros, 2015; Millenaar y otros, 2016). Partiendo de este abordaje multidimensional, la presente tesis se propone profundizar en programas de apoyo a la inclusión laboral de jóvenes.

Como venimos desarrollando, el problema de la integración de los jóvenes al mercado laboral representa una parte fundamental de la “cuestión social” en nuestro país, que se encuentra presente en la agenda estatal desde comienzos de la década de 1990. Hace alrededor de tres décadas, la Argentina -junto a la mayoría de los países latinoamericanos- desarrolla dispositivos orientados a mejorar la inserción laboral de la población juvenil mediante diferentes tipos de medidas englobadas dentro de las políticas activas de empleo, las políticas sociales y las políticas de juventud (Jacinto, 2008).²⁸

Dentro del campo particular de las políticas de empleo, a partir de los años ‘80 el ingreso de los jóvenes al mercado de trabajo se constituye en una problemática social que adquiere mayor visibilidad. Es en aquel momento cuando las tasas de empleo comienzan a vislumbrar la desigualdad entre jóvenes y adultos, apareciendo la cuestión etaria como una dimensión a considerar en los estudios sobre el mercado de trabajo. No obstante, hubo que

²⁸ Los debates en torno a las políticas de juventud se inauguran en América Latina a finales de la década del ‘80. Desde la proclamación del Año Internacional de la Juventud, por parte de las Naciones Unidas en 1985, el avance en la región de una institucionalidad juvenil es notable con la consagración jurídico-política en prácticamente todos los países de institutos, direcciones o secretarías nacionales de juventud (CEPAL/OIJ, 2008). La Argentina no ha sido la excepción, registrando en los últimos años una evolución favorable de los programas y agencias estatales enfocadas a este sector. En nuestro país se creó el Área de Juventud en el año 1986, el cual dependió de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Salud y Acción Social, antecedente inmediato de la formación -un año más tarde- de la Subsecretaría de la Juventud a escala nacional. Desde entonces el Estado Nacional contó siempre con un área específica destinada al diseño e implementación de políticas públicas para jóvenes. Sin embargo, se observa un cambiante itinerario de las instituciones estatales dedicadas al tratamiento de la cuestión juvenil que redundaron en un desdibujamiento de su perfil y una profunda inestabilidad, limitando la continuidad de sus acciones (Haro, 2014; Nuñez, Vázquez y Vommaro, 2015).

esperar hasta la década siguiente para que la inserción laboral de los jóvenes se convierta en un tema central de la agenda pública nacional. En el marco de la reforma del Estado, la situación de este sector poblacional empeora, dando origen a los primeros programas enfocados en este grupo. De este modo, desde principios de la década de 1990 han surgido en la Argentina un conjunto de políticas y programas de apoyo al empleo juvenil, que difirieron en cuanto a sus supuestos, orientaciones y estrategias de intervención.²⁹

Los primeros programas fueron desarrollados desde una lógica compensatoria de intervención mínima del Estado, orientada a paliar los “desajustes” temporarios del mercado, focalizando el problema en los “déficits” de formación de los jóvenes (Cohen y otros, 2001; Schmidt y Van Raap, 2008; Guelman y Levy, 2009; Levy, 2010). Sin embargo, a principios de los años 2000, en el marco de un acentuado cambio de contexto socio-político y económico en la región, se produjo un viraje en la lógica de intervención que responde a nuevas conceptualizaciones en torno a la problemática del empleo juvenil (Jacinto, 2010b). Este giro en los enfoques y orientaciones de las políticas supone otro modo de entender el papel del Estado en el abordaje de la “cuestión social”, que se basa en un nuevo paradigma de *protección social*.³⁰

En términos específicos de las políticas de empleo, este viraje se ha identificado como el pasaje de un modelo de subsidios a los desempleados hacia un modelo basado en la “activación”, que se orienta a la realización de una contraprestación por parte de los sujetos destinatarios (Jacinto, 2010b; Neffa, 2012). De este modo, las denominadas *políticas activas de empleo* comprenden aquel conjunto de medidas, programas y planes de gestión que representan el giro operado en las políticas laborales en su etapa de post-

²⁹ Desde los años ‘90 a la fecha es posible distinguir cuatro programas que pueden ser considerados como parte de las iniciativas del Estado Nacional para dar respuesta a la problemática laboral de este sector de la población: el Proyecto Joven (1993-2001), el Programa Incluir (2004-2007) y, en la actualidad, el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (2008) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (2014).

³⁰ El viraje de las políticas públicas entre los años ‘90 y los 2000, es un tema arduamente debatido en el campo de las investigaciones sociales, que ha recibido numerosas contribuciones: en materia de políticas sociales se ha conceptualizado como el pasaje de un enfoque del riesgo a un enfoque de derechos (Gabinetti, 2014; Otero y Zangara, 2016); en el campo de las políticas de empleo se hace referencia a una transición desde el carácter “pasivo” de los sujetos destinatarios hacia su “activación” (Brown, 2012; Neffa, 2012), algunas de estas investigaciones emplean una perspectiva comparada que hace especial hincapié en las continuidades y rupturas del período (Jacinto, 2008; Barbetti, 2010; Adamini y Brown, 2016); con respecto a las políticas destinadas a niños, adolescentes y jóvenes se señala el abandono del sistema tutelar encarnado en el Régimen del Patronato de Menores y la adopción de un enfoque de promoción y protección de derechos (Chaves y Fidalgo Zeballos, 2013; Freytes Frey y otros, 2013; Gentile, 2014). Todas estas referencias acuerdan sobre el cambio en el rol del Estado como agente regulador. Sin embargo, existen estudios que sostienen que las transformaciones no han sido tan profundas, señalando continuidades en torno al carácter asistencial y compensatorio de las políticas del período.

convertibilidad o post-neoliberal (Salvia, 2013). Si bien su aparición en el marco del MTEySS transcurre a mediados de la década de 1990, su consolidación tiene lugar en el primer decenio del nuevo siglo. Ya presente en el ideario del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, adquiere un mayor impulso desde el año 2003 en el marco del Plan Integral para la Promoción del Empleo “Más y Mejor Trabajo” (CIPPEC, 2010; OIT, 2011).³¹

En suma, a partir del proceso de recuperación económica y la mejoría de los indicadores de ocupación desde el año 2003, se produce un giro en el sistema de protección argentino que se puede resumir como el tránsito del paradigma de la *asistencia* al de *activación* (Deibe, 2008). En este marco, se desarrollan diferentes dispositivos estatales que buscan acompañar la inserción de los jóvenes en el mercado laboral. En el caso de los programas aquí analizados -PJMMT y Prog.R.Es.Ar-, se caracterizan por proporcionar en forma simultánea prestaciones económica y componentes de políticas activas de empleo con el propósito de “*generar oportunidades de inclusión social y laboral*” para los jóvenes (MTEySS, 2014: 21). En sintonía con el paradigma de la activación, junto al mayor protagonismo que comienza a adquirir el Estado en el diseño de estas políticas, se plantea la centralidad del trabajo como fuente de derechos y vía de integración. Así, mientras se busca desincentivar el carácter asistencial -a riesgo de plantear un marco individualizante de la problemática juvenil-, se oculta la persistencia de una matriz laborcéntrica (Grondona, 2017) que termina reduciendo la inclusión social a la esfera laboral (Isuani, 2008; Danani, 2016).³²

Ahora bien, respecto a la literatura argentina existente sobre los programas analizados en esta tesis, señalamos que las investigaciones se enfocan en una variedad de elementos analíticos y empíricos que son desarrollados a partir de diversos enfoques

³¹ El lanzamiento de este Plan supuso una estrategia novedosa en la articulación sectorial y territorial de las políticas activas de empleo, destinadas a afianzar el entramado institucional y a promover la inserción laboral en empleos de calidad, a través de tres líneas de acción: generación de calificaciones que fortalezcan el entramado productivo a nivel local; inclusión social y laboral de los trabajadores, mediante el desarrollo de capacidades y competencias que mejoren sus condiciones de empleabilidad; promoción del diálogo social, como fundamento de la acción pública. Este cambio de foco en la oferta programática del MTEySS se observa, en particular, con el Seguro de Capacitación y Empleo (Decreto 336/06) que marca la transición hacia políticas activas con base en los municipios, a partir de la conformación de una Red de Servicios Públicos de Empleo (véase Página web MTEySS: <http://www.trabajo.gob.ar/masymejor/index.asp>).

³² Cabe recordar que la extensión de las políticas activas se produce de la mano de instituciones de carácter internacional como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Organización Internacional del Trabajo; algunos de estos organismos se encontraron a cargo de la financiación de dichas políticas en Argentina y el resto de América Latina. Desde estos ámbitos internacionales se aconseja que: “la promoción del trabajo decente figura al centro de las preocupaciones de la protección social, al constituir este uno de los principales vehículos para garantizar la entrada a la protección social y acceder a niveles de vida dignos” (CEPAL/OEA/OIT, 2011: 7).

teórico-metodológicos. Una multiplicidad de estudios analiza el diseño normativo-institucional del PJMMT; en base a datos estadísticos y documentos programáticos, estos trabajos abordan desde la evaluación de su impacto (Bertranou y Casanova, 2015a; Lépoire, 2016), las características socio-demográficas de los jóvenes destinatarios (MTEySS, 2013; Mazorra y otros, 2014), hasta su lógica político-institucional (CIPPEC, 2010; Pérez y Brown, 2014; Gutiérrez y Assusa, 2016). Por su parte, existe bibliografía que atiende las reformulaciones que se producen en el proceso de implementación, ya sea considerando las prácticas y discursos de funcionarios y técnicos estatales (Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Assusa, 2014); como también, en menor medida, las percepciones y sentidos de los participantes (MTEySS, 2011; Bonvillani, 2013). Más cercano a nuestros intereses, encontramos investigaciones que indagan en las relaciones existentes entre ambos niveles analíticos, señalando los desplazamientos de la lógica político-institucional respecto de los usos y apropiaciones que realizan los propios jóvenes (Assusa y Brandán Zehnder, 2013). Finalmente, en el caso del Prog.R.Es.Ar -por su inminente creación en enero de 2014-, se han desarrollado hasta el momento algunos pocos estudios de carácter descriptivo-exploratorio. En términos generales, a partir de fuentes documentales, los trabajos aportan elementos analíticos para enmarcar este programa en un nuevo paradigma de protección social en base a un enfoque de derecho y universalidad (D'alessandre, y Duer, 2015; Rodríguez Use y Giambrioni, 2015; Rizzo, 2015; Danani, 2016; Olmedo, 2016; Otero y Zangara, 2016).

La revisión bibliográfica deja entrever dos ejes que constituyen un área temática de vacancia. En primer lugar, es notoria la ausencia de investigaciones que prestan atención a la relación entre las trayectorias y los programas. Sostenemos que la perspectiva de las trayectorias aporta nuevos elementos analíticos en el estudio de las políticas, al brindar un abordaje diacrónico que atiende las dimensiones estructurales, subjetivas e institucionales inscriptas en toda biografía.

Desde esta aproximación, intentamos tender puentes analíticos y empíricos entre las políticas, las instituciones y las trayectorias de los jóvenes, buscando aprehender las articulaciones (por momentos conflictivas) entre unas y otras. En efecto, partimos de la idea de que las trayectorias se inscriben en marcos relacionales e institucionales específicos. De allí que no sólo es importante comprender las trayectorias en función de las

implicancias que tienen los discursos que despliegan los agentes institucionales, sino también la relevancia que adquieren las tramas, actores y lógicas que las configuran.

Así, las contribuciones de esta tesis se dirigen a analizar a partir de una mirada *multidimensional* las articulaciones entre los distintos niveles jurisdiccionales y la diversidad de actores implicados -desde agentes estatales y no estatales que brindan servicios de empleo hasta los propios destinatarios-. En este marco, observamos el juego constante de resignificaciones, adaptaciones y tensiones entre la lógica político-institucional y la lógica de los jóvenes participantes, que advierte sobre la multiplicidad de trayectorias desplegadas tanto en base a los sentidos de los protagonistas como también de las tramas de actores e instituciones que intervienen habilitando u obstaculizando ciertos itinerarios.

En segundo lugar, un aporte a nivel empírico de la tesis radica en que los programas analizados han sido relativamente poco explorados en investigaciones que intenten pensarlos en su articulación; con excepción de los trabajos que plantean -en el marco de problemáticas más generales- su relación a partir de documentos secundarios (Bertranou y Casanova, 2015a; Partenio, 2015). El análisis que proponemos, más que focalizar en las singularidades de cada programa, busca atender aquellos elementos que ofrecen un marco más amplio y común para el desarrollo de posibles lecturas complementarias, a la vez que situadas. Desde este lugar, nuestro eje de indagación parte de estudiar el PJMMT y el Prog.R.Es.Ar, con el fin de analizar tanto las articulaciones inter-programáticas como también el conjunto de dispositivos de educación-formación-trabajo que se desarrollan al interior de estas políticas, buscando aprehender las incidencias que presentan sobre las trayectorias de sus destinatarios. Un interrogante que resulta significativo comprender radica si a partir de estas múltiples vinculaciones se generan sinergias que encuentran implicancias en el proceso de inserción laboral juvenil.

4.1. A MODO DE CIERRE: TENDIENDO PUENTES ANALÍTICOS ENTRE LAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO, LAS TRAMAS DE ACTORES E INSTITUCIONES Y LAS TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES

La presente tesis se ubica al interior del campo de estudios biográficos y destaca la centralidad que tiene la noción de *trayectoria* para estudiar los procesos de inserción laboral de los jóvenes en la sociedad actual. Precisamente, las transformaciones en la condición juvenil han propiciado un renovado interés hacia aproximaciones teórico-

metodológicas que atiendan las dinámicas sociales ligadas a la individuación y desinstitucionalización, que penetran incluso en el ámbito de las políticas.

El análisis de las trayectorias se ha abordado desde distintas aproximaciones que han otorgado una orientación particular a cada investigación. En esta tesis, el foco está puesto en las *trayectorias* como perspectiva teórico-metodológica que permite analizar la incidencia de los programas de empleo, las tramas de actores e instituciones que intervienen en la implementación y la individuación de los recorridos juveniles. Desde este lugar, la investigación se centra en reconstruir las trayectorias de jóvenes que participan en programas de empleo. Sin embargo, el análisis no se reduce a este nivel sino que busca comprender la construcción social de las trayectorias atendiendo las articulaciones (por momentos conflictivas) que surgen entre la dimensión normativo-institucional (presente en los diseños de las políticas) y las tramas de actores e instituciones que se ponen en juego en su implementación; donde también adquieren un papel central los sentidos y estrategias que despliegan los propios participantes. En última instancia, el planteo teórico-metodológico parte de concebir a las trayectorias como un punto de cruce entre lo político-institucional y lo biográfico, buscando analizar el modo en que se articulan y la incidencia que posee cada uno de estos niveles en la constitución de las trayectorias de jóvenes participantes del PJMMT y Prog.R.Es.Ar.

CAPÍTULO 2

ABORDAJE METODOLÓGICO Y PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS: UNA APROXIMACIÓN MACRO-INSTITUCIONAL A SUS ARTICULACIONES Y DISPOSITIVOS

El presente capítulo tiene por propósito, por un lado, caracterizar la perspectiva metodológica que orienta al proceso de investigación y, por otro lado, brindar una primera aproximación a los programas estudiados. En primer lugar, se describe el enfoque epistemológico, metodológico y las estrategias de investigación que sustentan nuestro estudio. En especial, se brinda un panorama de las técnicas que empleamos en el trabajo de campo: análisis documental, observación participante y entrevistas en profundidad. En segundo lugar, se presenta una caracterización de los programas desde su diseño normativo e institucional. A su vez, indagamos sobre las articulaciones inter-programáticas, una dimensión emergente del trabajo de campo que, dada su relevancia analítica, formó parte de los objetivos de la investigación. Finalmente, se realiza una descripción de las líneas de acción que comparten ambas políticas.

2.1. DE LAS PREMISAS EPISTEMOLÓGICAS A LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA: SELECCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Antes de abordar los aspectos procedimentales empleados en nuestro estudio, es importante señalar ciertos supuestos epistemológicos que orientan al mismo. Para empezar es relevante destacar, como sostiene Castro, que “los métodos no son medios neutrales para obtener información respecto de la realidad social. La opción por los métodos cualitativos implica que un conjunto de supuestos meta-teóricos acerca de dicha realidad han sido aceptados de ante mano” (1996: 56 citado en Piovani y otros, 2006). En términos de este autor, los métodos cualitativos vinculados a la sociología interpretativa “se basan en el supuesto ontológico [de que] la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos” (1996: 64 citado en Piovani y otros, 2006).

Si bien adscribimos a una aproximación interpretativa, con el propósito de rescatar la perspectiva del actor, vamos más allá de ella, en el intento por articular las dimensiones subjetivas y objetivas del mundo social. En palabras de Bourdieu (1988b), apelamos a un *Estructuralismo Constructivista* que incorpore tanto los condicionamientos sociales como la dimensión histórica y al agente social, en la búsqueda por constituir un sistema teórico

que deba ser interpretado en clave relacional.³³ Partiendo de estos supuestos, buscamos comprender el modo en que se configuran las trayectorias de jóvenes participantes de programas de empleo, desde el punto de vista de las políticas, las instituciones y los sujetos. En este sentido, resulta crucial atender a una articulación de niveles analíticos que conjugue el plano político-normativo con el de los sentidos y estrategias producidas desde los propios actores, mediando entre ellos, las instituciones que configuran y moldean sus itinerarios.

Ahora bien, el estudio de las trayectorias puede ser abordado desde distintas estrategias metodológicas. La presente tesis emplea una perspectiva de investigación cualitativa, aunque utiliza a partir de fuentes documentales datos cuantitativos para contextualizar el análisis de las políticas y las trayectorias. A partir de una *complementación* metódica³⁴ (Bericat, 1998), se articula el análisis de la documentación normativa, la gestión institucional de los programas en el espacio local y los sentidos que los sujetos (agentes institucionales y jóvenes) configuran en torno a los mismos.

Más allá de esta “estrategia convencional”, que apela a una dimensión cuantitativa para establecer regularidades e indagar en los procesos macro-sociales (Marradi y otros, 2007), las preguntas de investigación que estructuran el presente estudio son pertinentes para aplicar una estrategia metodológica *cualitativa*. Desde este enfoque, partimos de una posición interpretativa que se interesa por las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido. En términos de Geertz (1980), se busca aprehender el significado de la acción humana, ateniendo tanto la intencionalidad del actor como también los condicionamientos socio-culturales.

Dentro del estilo de investigación cualitativa, existen diferentes enfoques y tradiciones caracterizadas tanto por una orientación metodológica particular, como por sus específicos presupuestos teóricos y epistemológicos acerca de la realidad (Vasilachis de Gialdino, 2006). En correspondencia con la aspiración por alcanzar una mirada multidimensional en torno al problema de investigación formulado, la presente tesis emplea una *triangulación intramétodo* (Denzin, 1970), al recurrir a diversas técnicas de

³³ En este punto, cabe destacar una distinción que realiza Valles (1997) entre constructivistas e interpretativistas. Los constructivistas hacen suya la preocupación y el énfasis de los interpretativistas en la experiencia vivida por los actores sociales, pero subrayan el relativismo de todo conocimiento -pretendidamente objetivo- de la realidad social. Precisamente, el constructivismo surge contra el *objetivismo*, contra el realismo *empírico* y contra el *esencialismo*.

³⁴ En términos del autor, existe *complementación* cuando en el marco de un estudio se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos cualitativos y otra de métodos cuantitativos, que iluminan diferentes dimensiones de la realidad (Bericat, 1998).

producción de información al interior de la perspectiva cualitativa: el análisis de documentos, la observación participante y la entrevista en profundidad.

Ahora bien, para comprender las características que adoptan las estrategias implementadas en el trabajo de campo, es necesario partir de la relación entre teoría y empiria que subyace al proceso de investigación. En primer lugar, hay que señalar que “el trabajo interpretativo no interviene después de la batalla empírica, sino antes, durante y después de la producción de los ‘datos’ que justamente nunca son dados sino que están constituidos como tales por una serie de actos interpretativos” (Lahire, 2006: 42). La teoría asegura una mirada reflexiva y orientada al material empírico, que permite ordenar los criterios selectivos para la indagación y el registro. Sin embargo, “el investigador no puede partir de un modelo teórico acabado fundado en categorías teóricas preestablecidas, porque esto sería desconocer las formas particulares en que la problemática de su interés se especifica y singulariza en el contexto elegido” (Guber, 2005: 79).

Esta precisión introduce la bidireccionalidad del proceso de conocimiento entre el marco de referencia del investigador y las categorías de los propios actores: “a través de este incesante ida y vuelta, el investigador puede acceder a nuevos significados, a nuevas relaciones contextuales y, por lo tanto, a nuevas interpretaciones” (Guber, 2005: 81), garantizando el proceso reflexivo operado en todas las etapas de la investigación. Precisamente, detrás de este enunciado se refleja no sólo una *construcción cooperativa* del conocimiento que se establece entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2006) sino también el carácter flexible del proceso de investigación, que permite producir “nuevos conceptos y conexiones explicativas sobre la base de los presupuestos iniciales, ahora reformulados y enriquecidos por categorías de los actores y sus usos contextualizados en la vida social” (Guber, 2005: 80).

En efecto, una característica a destacar respecto del estilo de investigación aplicada, reside en el carácter *flexible* que plantea el diseño de un estudio cualitativo. Desde este abordaje, los objetivos formulados adquieren un carácter preliminar, que guían el proceso de investigación, pero que de ningún modo obstaculizan el surgimiento inductivo de categorías analíticas. La interacción constante con el campo de estudio durante todo el proceso de investigación -en rechazo a una visión de etapas sincrónicas-, otorga un marco adecuado para desarrollar la flexibilidad y reflexividad característica de dicha metodología.

El planteo de un trabajo de campo en un diseño cualitativo involucra, como arguye Valles (1997), una serie de decisiones de muestreo referidas a la selección de contextos, fechas y casos. En relación al primer punto, las unidades de observación elegidas fueron

dos distritos ubicados en el Conurbano Bonaerense, que denominamos como Municipio Sur y Municipio Oeste.³⁵ Precisamente, como desarrollamos en el próximo apartado, la gestión de los programas adquiere un carácter descentralizado, siendo el espacio local el ámbito privilegiado desde donde mirar las articulaciones entre los diversos actores e instituciones involucradas. Si bien la selección de estos municipios buscó garantizar la heterogeneidad de la muestra, observamos que en el análisis de las trayectorias se replican ciertas características que asume la implementación local de los programas. De allí que, efectuamos un análisis integrado que procuró resaltar por momentos algunas de sus divergencias.

En lo referente al segundo punto, el trabajo de campo se desarrolló entre mediados del año 2014 y 2017, dividiéndose en tres etapas consecutivas. En una instancia inicial, empleamos la técnica de investigación documental y realizamos entrevistas con agentes institucionales. Sistematizamos información proveniente de los diseños normativos y establecimos los primeros contactos con agentes del Prog.R.Es.Ar y el PJMMT, para conocer la mirada de estos actores sobre la problemática laboral juvenil. En el segundo momento, si bien continuamos con algunas de estas actividades, comenzamos el trabajo de campo a través de observaciones y entrevistas con jóvenes que participan de los programas analizados. Finalmente, desarrollamos la última etapa de la investigación, que involucró la realización de reentrevistas a los jóvenes participantes, con la finalidad de atender la posición posterior al paso por estos programas.

Para abordar los objetivos que guían a la tesis empleamos así diversas técnicas de producción de datos, que involucran tanto fuentes primarias como secundarias. En primer lugar, desarrollamos la estrategia metodológica de la *investigación documental* (Valles, 1997) con el fin de caracterizar los diseños normativos de los programas estudiados. Sistematizamos información proveniente de resoluciones ministeriales, decretos, documentos programáticos, páginas web oficiales, manuales de procedimiento institucional e informes de resultados de organismos estatales; asimismo, consultamos documentos elaborados por organismos nacionales e internacionales (CEPAL, OIT, OIJ, CIPPEC, SITEAL). Paralelamente, realizamos un análisis bibliográfico mediante la recopilación y lectura de estudios vinculados al problema de investigación, con la finalidad de actualizar el estado de conocimiento sobre el tema y contribuir al marco conceptual de la investigación.

³⁵ Los nombres de las unidades de observación seleccionadas para este estudio han sido modificados con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad de quienes contribuyeron con la investigación.

Por su parte, la *observación participante* brindó un marco fértil para abordar la problemática investigada, al atender desde una aproximación relacional y situada aquellos espacios en donde transcurre la gestión cotidiana de los programas de empleo. Por medio de esta técnica se contrastaron distintos modos de gestión institucional, analizando la multiplicidad de dispositivos implicados, las formas de articulación entre los actores intervinientes y la proximidad del vínculo con los participantes. De este modo, pudimos reflexionar sobre los distanciamientos entre los diseños programáticos y los procesos de implementación locales. También, a través de esta técnica se pudo acceder a ámbitos de interacción entre jóvenes y agentes, que nos permitieron indagar sobre dichos espacios institucionales como instancias de disciplinamiento y construcción de subjetividades, resignificadas desde los propios participantes.³⁶

El trabajo de campo se realizó en distintas instancias institucionales donde funcionan los programas (OE, CFP, Clubs, OSC, COPRET, ANSES); en estos espacios desarrollamos observaciones participantes, conversaciones informales y entrevistas en profundidad. Si bien adoptamos un enfoque multi-situado, al acudir a una diversidad de dispositivos donde se despliegan las líneas de acción de las políticas, el epicentro de la investigación fueron las Oficinas de Empleo Municipales, espacio nodal de las articulaciones programáticas. En este sentido, resulta insuficiente dirigir nuestra mirada exclusivamente hacia los jóvenes, siendo preciso considerar además aquellos escenarios, grupos, actores e instituciones con los cuales interactúan. Se busca así partir de una aproximación situacional, comprendiendo que las trayectorias se inscriben en marcos relacionales e institucionales específicos, que involucra al conjunto de actores y dispositivos de educación-formación-trabajo que se desarrollan al interior de los programas.

La *entrevista en profundidad* fue la técnica de investigación privilegiada, que permitió acceder a la perspectiva de los sujetos investigados, conociendo cómo interpretan ciertas experiencias en sus propios términos (Piovani, 2007); el punto de partida fueron las

³⁶ A lo largo de la tesis se verán recuadros con fragmentos de notas de campo desarrolladas en la investigación. Utilizamos esta estrategia expositiva con la función de reconstruir escenas en torno a la gestión cotidiana de los programas, que permitan iluminar el marco de las interacciones efectuadas entre agentes y participantes, al mismo tiempo que echar luz sobre ciertas dinámicas institucionales. Los registros del campo son una herramienta complementaria a la técnica de entrevista, considerada la estrategia privilegiada para reponer los discursos de diversos actores y reconstruir las trayectorias programáticas de los jóvenes. En este punto, es importante aclarar que las categorías nativas fueron transcritas con letra cursiva y de manera encomillada en el cuerpo del texto.

categorizaciones, valoraciones, prácticas y percepciones de una pluralidad de actores. En efecto, empleamos un abordaje que trianguló los discursos de agentes que se desempeñaron en distintos papeles institucionales; desde funcionarios responsables del diseño de las políticas hasta técnicos encargados de su implementación, pasando por actores que intervienen en el contacto directo con los jóvenes. Finalmente, se incluyó también la voz de los propios participantes.

En primer lugar, realizamos entrevistas a 21 agentes institucionales (estatales y no estatales): funcionarios nacionales y equipos técnicos locales, implicados en la formulación e implementación de los programas analizados (directores, coordinadores, tutores, talleristas y personal de la GECaL); así como también a responsables de CFP y de OSC especializadas en juventud (véase Tabla N° 1, Anexo). Es necesario comprender tanto los sentidos y estrategias que los jóvenes otorgan a sus recorridos programáticos, como también la perspectiva brindada por otros actores clave que se encuentran “allí”, quienes intervienen en la construcción de la problemática laboral juvenil, produciendo ciertos desplazamientos con respecto al diseño normativo. A través de un guión examinamos, entre otras dimensiones analíticas, los enfoques de las políticas respecto a diagnósticos y estrategias de intervención en la relación juventud-trabajo; distancias entre la normativa y la implementación local; horizontes referidos a la inclusión socio-laboral de los participantes; formas de convocatoria y/o selección de la población destinataria; perfil y condiciones de trabajo de los agentes institucionales; tipos de recursos y servicios suministrados; tramas institucionales e inter-programáticas.

En segundo lugar, la aplicación de la técnica de entrevista estuvo dirigida a 40 jóvenes de 18 a 26 años de edad –población objetivo de estas políticas de empleo, incluyendo algunos casos de ex participantes-, que asistieron al menos a una de las acciones que ofrecen los programas (véase Tabla N° 2, Anexo).³⁷ En cuanto al criterio de selección de los entrevistados, se utilizó inicialmente el muestreo conocido como *bola de nieve*, garantizando su acceso a través de las redes personales de contactos iniciales. Luego de la entrada al campo, con el objetivo de alcanzar la saturación teórica, aplicamos un *muestreo intencional* que consideró la participación de los jóvenes en distintas instancias programáticas al momento de ser entrevistados: los que recién finalizaban el curso

³⁷ Los programas estudiados están destinados específicamente a jóvenes de 18 a 24 años de edad, cabe esta aclaración ya que muchas políticas incluyen a la población juvenil en sus acciones (ya que contemplan esa franja de edad) pero están pensadas para una población más amplia. Asimismo, es importante señalar que la selección de estos programas obedece a que los mismos constituyen –por su alcance, presupuesto e institucionalidad- las principales intervenciones nacionales destinadas a ese grupo etario en la actualidad.

introdutorio, quienes habían realizado más de una actividad al interior de los programas y aquellos jóvenes que ya eran ex participantes.³⁸ Así, siguiendo a Bertaux (2005), para la selección procedimos a través del criterio de accesibilidad y heterogeneidad al interior de los casos analizados, en la búsqueda por construir una muestra a partir de una “variedad de posiciones”; donde distintos actores contribuyan no sólo con experiencias diferentes, sino también con puntos de vista diversos.³⁹

Como señalamos en el capítulo teórico, un estudio de trayectorias implica ciertos elementos conceptuales y técnicos que permitan pensar el tiempo (Godard, 1996). Por esta razón, realizamos entrevistas *prospectivas* que indagaron sobre la organización de secuencias temporales en las biografías. Específicamente, para nuestro análisis reconstruimos tres períodos temporales: la trayectoria *anterior* al paso por los programas, el recorrido efectuado *durante* su participación y el pasaje *posterior* transcurridos entre 7 y 10 meses de la realización de la primera entrevista. Así, el análisis de trayectorias constituye el marco adecuado para examinar las incidencias de los dispositivos programáticos, al ofrecer una perspectiva longitudinal que permite conocer distintos momentos de la trayectoria de cada joven.⁴⁰

Sin agotar la posibilidad de que los entrevistados puedan expresar sus visiones y sentidos, identificamos a través de un guión un conjunto de ejes analíticos considerados clave para la reconstrucción de las trayectorias: itinerario educativo-formativo, estrategias de inserción laboral, salidas y entradas del mercado laboral, sentidos del trabajo, proyectos futuros, caracterización del hogar de origen y/o constitución del núcleo familiar. Asimismo, indagamos sobre el perfil de los participantes, formas de acceso a los programas, expectativas de participación, saberes y aprendizajes, articulación de

³⁸ En su mayoría estos últimos se encontraban desempeñando roles institucionales en los diversos dispositivos programáticos: algunos eran tutores del PJMMT al interior de las OE; en tanto que otros ocupaban cargos en los CFP, ya sea en el área formativa o administrativa (siendo docentes o preceptores). Estos ex participantes presentan una posición ambigua -de fronteras porosas- entre los agentes programáticos y los destinatarios de las políticas. De allí que sus discursos se empleen en el diálogo entre actores juveniles y no juveniles, siendo utilizados tanto en el análisis de la conceptualización de las políticas como en la reconstrucción de trayectorias de los jóvenes.

³⁹ Se conformó un muestreo selectivo *heterogéneo* en cuanto al género, franja etaria, nivel educativo alcanzado, experiencias formativas, edad de ingreso al mercado laboral, condición de actividad actual, características de los trabajos precedentes y dispositivos por los que transitan.

⁴⁰ En este punto, efectuamos algunas aclaraciones. Las primeras entrevistas se desarrollaron dentro de los ámbitos donde funcionaban los programas; por el contrario, la situación de reentrevista fue realizada mayoritariamente por comunicación telefónica. Existieron cuatro casos que no pudieron ser recontactados y tres situaciones en donde la reentrevista se pudo realizar un año después; asimismo, no se reentrevistó a aquellos cinco jóvenes que ya eran ex participantes.

dispositivos, vínculos con agentes institucionales, sentidos otorgados a las políticas y condición anterior, durante y posterior a los programas. En última instancia, se intentó vislumbrar la particular conjunción de elementos y niveles analíticos, tomando como eje el entrelazamiento entre trayectoria biográfica y trayectoria programática.

Para finalizar, la estrategia analítica se orientó hacia la construcción de categorías basadas en los datos empíricos. A través de una *sociohermenéutica* de los discursos (Alonso, 1999), se buscó integrar al conjunto de unidades de análisis que comprende los diseños normativos, las tramas de actores e instituciones que intervienen en la implementación y los jóvenes destinatarios de estas políticas. La sistematización y la búsqueda de recurrencias en los datos (Bertaux, 2005) se desarrolló con el apoyo del Atlas.ti, el software especializado en el manejo de información cualitativa. A partir del material producido en base a las entrevistas y los registros de campo (120 documentos primarios), identificamos un conjunto de categorías y conformamos “familias de códigos” que permitieron hacer inteligible el relato de los entrevistados. En este sentido, recurrimos a una diferenciación entre las categorías analíticas, creadas por la investigadora; las categorías emergentes, surgidas del discurso de los entrevistados; y las teóricas, seleccionadas del campo de la sociología de la juventud, los estudios biográficos y los análisis de políticas sociales.

Por último, la estrategia de análisis estuvo orientada a la construcción de una *tipología* (López Roldán, 1996) que buscó vislumbrar la diversidad de trayectorias que configuran los jóvenes en el marco de estos programas. La construcción de tipos ideales se emplea como una herramienta heurística que, siguiendo a Mc Kinney (1968), parte de la selección, combinación y articulación de un conjunto de dimensiones que permiten analizar comparativamente la información. En toda tipología se combinan así variables diversas que se ajustan más o menos a cada tipo, al resaltarse aquellos elementos distintivos en torno a los cuales se elabora la clasificación. Para nuestro análisis tomamos en cuenta la trayectoria educativa previa a ingresar a los programas, el dispositivo institucional prioritario, los sentidos otorgados por los participantes y las incidencias programáticas.

La tipología descripta es una construcción teórica cuyas divisiones analíticas se presentan en la realidad como dimensiones inescindibles; la misma sirve como un modelo de análisis, un lente conceptual, a partir del cual interpretar la evidencia empírica. En otras palabras, las categorías seleccionadas sirvieron de marco heurístico en la búsqueda de patrones comunes en el análisis de las entrevistas, que permitieron reconstruir perfiles de

participantes, posibilitando la aprehensión de regularidades y diferenciaciones en el modo en que se constituyen las trayectorias programáticas. De este modo, el desarrollo de tipos ideales no debe entenderse como un ejercicio puramente lógico o conceptual, por el contrario, es necesario recurrir constantemente a la información de campo; en este diálogo las categorías de análisis son progresivamente clarificadas y sus significados especificados.

2.2. EL CASO DEL PJMMT Y EL PROG.R.ES.AR: UN ANÁLISIS DE SUS ARTICULACIONES INTER-PROGRAMÁTICAS

En el capítulo anterior, señalamos que el problema de la integración de los jóvenes al mercado laboral representa una parte fundamental de la “cuestión social” en nuestro país, que está presente en la agenda estatal desde comienzos de la década de 1990. Sin embargo, a lo largo de la historia, surgieron distintos enfoques sobre la manera en que se configuró la “problemática laboral juvenil”, los cuales incidieron en las formas que han adoptado sus modos de intervención. En el marco de estas preocupaciones, seleccionamos dos programas de carácter nacional orientados a la promoción del empleo joven, que forman parte de las políticas más importantes de los últimos años, aún vigentes en la actualidad: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMT) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Prog.R.Es.Ar). A continuación, caracterizamos la inserción institucional y la regulación normativa presente en sus diseños programáticos, asimismo indagamos el modo en que articulan ambos programas.

El 13 de mayo del año 2008 se crea el PJMMT a través de la Resolución N° 497. Este dispositivo es ideado e implementado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), y se dirige a jóvenes de entre 18 y 24 años que estén desocupados y no hayan finalizado sus estudios secundarios. El programa brinda un conjunto de acciones *integradas* que están orientadas a servir de apoyo en la construcción e implementación de un proyecto formativo-ocupacional, permitiendo a los participantes identificar el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo (Art. 1° Resolución 497/08).

El PJMMT se inserta institucionalmente en la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, articulando para su ejecución con distintas direcciones al interior de la Subsecretaría de Políticas de Empleo y Formación Profesional; ámbito donde se desarrollan todas las iniciativas, proyectos y programas relacionados a las acciones de

capacitación laboral, orientación profesional y de promoción del empleo. De este modo, el PJMMT “*nunca se constituyó como una unidad ejecutora, sino que se instaló como una política transversal*”. Para la implementación de las acciones del programa se promueven articulaciones entre las distintas áreas del nivel central. La Dirección Nacional de Promoción del Empleo es la encargada de gestionar las prácticas laborales en organismos públicos o privados y de brindar las herramientas a quienes quieran ingresar de manera independiente al mercado de trabajo. Por su parte, la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional gestiona en los temas vinculados con la terminalidad educativa y las capacitaciones. La misma promueve el desarrollo de cursos de formación a través de convenios con los Ministerios de Educación provinciales -oferta pública regular-, cámaras empresariales, organizaciones sindicales o de la sociedad civil.

El PJMMT presenta una regulación normativa, que se enmarca en reglamentos operativos explícitos, en cuanto a las funciones que debe adoptar cada organismo involucrado en la implementación del programa. Para la gestión en el territorio, el MTEySS cuenta con una red consolidada de agencias gubernamentales donde se implementan todas sus iniciativas a nivel regional, provincial y municipal. En este aspecto de la institucionalidad ministerial, adquieren un rol central las Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral (GECaL) -dependientes de la Secretaría de Empleo-, a través de las cuales se concentran y canalizan a nivel provincial o regional la oferta de programas de empleo y capacitación laboral implementados desde el nivel central. Específicamente, estas gerencias tienen a su cargo brindar asistencia técnica a quienes estén interesados en presentar proyectos que se encuadren en los programas nacionales; desarrollando las tareas de evaluación, aprobación y seguimiento posterior de los mismos. Sin embargo, el margen de acción para estas jurisdicciones es reducido, en efecto, los convenios firmados por las provincias no intervienen en la toma de decisiones estratégicas durante la adaptación del programa al contexto municipal (CIPPEC, 2010, 2012).

Continuando con la tendencia de descentralización estatal iniciada en los años ‘90, la lógica de gestión del programa es local, a través de las Oficinas de Empleo (OE) de cada distrito (Resolución N° 176/05). Al interior de este nuevo dispositivo gubernamental se desarrolla el Área de Empleo para Jóvenes, por medio del cual se despliega el PJMMT. Precisamente, las OE son una extensión del MTEySS en el territorio y tienen el objetivo de administrar los programas que se proponen desde dicho Ministerio; son “herramientas básicas para articular, potenciar y comunicar a nivel local las políticas activas de empleo desarrolladas desde los tres niveles de gobierno” (Deibe, 2008: 204). La implementación

de las políticas a través de las OE genera una forma de intervención que habilita a que los programas estén sujetos a las características de cada distrito. En este sentido, adquiere especial relevancia el espacio local como instancia de intervención más cercana a los jóvenes, asimismo, su importancia radica en que es allí donde se desarrollan las tramas e interacciones entre una multiplicidad de actores.

Para la puesta en marcha de un esquema de contraprestaciones a nivel local se prevé la conformación de un *diálogo social* ampliado, basado en una gestión conjunta entre los gobiernos provinciales y la red de OE dependientes del MTEySS; y su articulación -en diferentes instancias del proceso de implementación- con instituciones educativas y de formación profesional, organizaciones empresariales, sindicales y de la sociedad civil. En este marco, un aspecto novedoso del programa es que apunta a una mayor institucionalidad -a diferencia de las medidas *ad hoc* que habían caracterizado al Proyecto Joven- y al fortalecimiento de la coordinación subnacional, promoviendo articulaciones entre distintos actores que configuran la relación educación-formación-trabajo.

Con relación a los jóvenes participantes, desde sus inicios el número de adheridos muestra un crecimiento sostenido. Según se observa en el Cuadro N° 1, los informes oficiales del MTEySS señalan que entre los años 2008 y 2014 se adhirieron al PJMMT 643.212 jóvenes de entre 18 y 24 años de edad en todo el país. Para el año 2014, se registran 171.185 destinatarios, primera baja luego de tres años de expansión de la cobertura, que se explica por el surgimiento del Prog.R.Es.Ar y la consumación del financiamiento internacional del Banco Mundial. La gran mayoría de estos jóvenes participan de los talleres de orientación e inducción al mundo del trabajo (60.254). Otras contraprestaciones que concentran la mayor participación para el 2014 son: la inserción en procesos de terminación de estudios formales (41.013), los entrenamientos para el trabajo (34.370) y, en menor medida, la formación profesional (13.249).

Cuadro N° 1: Perfil participantes y cantidad de personas por tipo de contraprestación total histórico

Perfil de los participantes del PJMMT (Junio 2014)	
Mujeres	50.7%
Nivel Educativo	Secundario Incompleto: 88.9%
Total de adherentes por rango etario	20 a 21 años: 32.5%
Contraprestaciones total histórico (2008-2014)	
Orientación e Inducción al Mundo del trabajo	518.240
Apoyo a la Empleabilidad e Integración Social	127.168
Apoyo a la Búsqueda de Empleo	72.603
Terminalidad Educativa	389.871

Formación Profesional (FP)	87.557
Emprendimientos Independientes	4.151
Entrenamiento para el Trabajo (EPT)	87.163
Programa de Inserción Laboral (PIL)	5.884
Sin prestación- concurrencia a OE	140.434

Fuente: elaboración propia en base a la Dirección de Información Estratégica para el Empleo, Secretaría de Empleo, MTEySS.

Señalamos de manera previa que en la Argentina existen diversas y fragmentadas estrategias de intervención gubernamental destinadas a la población juvenil. Frente al predominio de políticas sectoriales, con escasa y/o inadecuada coordinación entre sí, un nuevo escenario se abre a principios de los años 2000. En este contexto, se desarrollan un conjunto de medidas que constituyen una oportunidad para ampliar y fortalecer acciones integradas, que buscan articular incluso con *lógicas sectoriales preexistentes*: un claro ejemplo son las líneas de acción de las distintas áreas del MTEySS, que preceden a la creación del PJMMT. Esta tendencia, no obstante, se replica en el campo más amplio de los programas de protección social, como demuestra un documento que sistematiza varias de estas experiencias (CIPPEC, 2010).

Asimismo, se observan esfuerzos en la búsqueda de integralidad que intentan *trascender la lógica programática*, a partir de la vinculación con diversas políticas que amplían los apoyos y retroalimentan las sinergias. En el caso bajo estudio, adquiere especial interés dos acontecimientos que estrechan los vínculos entre múltiples actores e instituciones: por un lado, **el fortalecimiento de los dispositivos de educación**, con el surgimiento de la Ley de Formación Técnico Profesional N° 26058/05, la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y el resurgimiento de la EDJA a través del creación del Plan FinEs (Resolución N° 917/08); por otro lado, la complementariedad con **otras formas de protección social**, principalmente, el Prog.R.Es.Ar (Resolución N° 622/14) y la AUH (Dictamen N° 55780/13).⁴¹

En línea con la extensión de las políticas de protección social y la promoción de la escolaridad en el marco de las políticas de empleo de los últimos años, surge el 22 de enero de 2014 el Prog.R.Es.Ar. Este programa está dirigido a jóvenes de entre 18 y 24 años de edad, en situación de vulnerabilidad económica, con el objeto de que puedan finalizar la

⁴¹ La complementariedad con estas políticas, que comparten de manera parcial la población potencialmente elegible, busca ser una solución para la “competencia” entre programas; al mismo tiempo, significa una adhesión de acciones hacia las poblaciones más necesitadas. En el caso de la AUH, su creación bajo el Decreto 1602/09 -que extiende el régimen de asignaciones familiares a grupos sociales que hasta el momento no habían accedido a ella-, significó una caída en las adhesiones del PJMMT. Según un informe de la OIT (2011), el flujo de estos traspasos aminoró a partir de noviembre de 2010, cuando el PJMMT incrementó los montos de las ayudas económicas, haciendo al programa más atractivo. A mayo de 2011, los traspasos de titulares del PJMMT a la AUH totalizaron 15.000 jóvenes.

escolaridad obligatoria, iniciar (o retomar) la educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo (Decreto 84/14). En cuanto a los alcances del programa, según la información publicada en el sitio oficial de la ANSES, al mes de junio de 2015 se encontraban registrados 702.867 jóvenes. Del total de titulares, el 35,4% estaba cursando estudios superiores, el 42% los estudios secundarios y el 17,3% realizando capacitaciones en cursos y oficios. El número de jóvenes se fue incrementando desde los inicios del programa, principalmente, porque se modificaron los requisitos de acceso y se simplificaron los trámites. En un comienzo, quedaban excluidos aquellos jóvenes cuya suma de sus haberes y de su grupo familiar superara el Salario Mínimo, Vital y Móvil (SMVM). Con el Decreto 505/15, ese número fue elevado a tres SMVM, ampliando considerablemente la cobertura que alcanzó a 904.950 jóvenes para febrero de 2016.⁴²

En este sentido, el Prog.R.Es.Ar implica un incremento de la cobertura potencial de las políticas activas de empleo dirigidas a esta población; al punto que, algunos autores aducen que su surgimiento involucra una “extensión” en el sistema de protección social a través del fortalecimiento de su pilar no contributivo (D’alessandre y Duer, 2015; Hernández, 2015; Bertranou y Casanova, 2015a).⁴³ Sin embargo, la creación del Prog.R.Es.Ar significa no sólo una reconfiguración de las políticas orientadas al sector juvenil vinculada con una ampliación de su cobertura, sino también una reformulación en cuanto a los servicios brindados y a la administración encargada de la gestión de los programas para jóvenes.

En relación con la gestión de las políticas para jóvenes, la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) adquiere un rol protagónico en la implementación del Prog.R.Es.Ar, en tanto es la institución que tiene a cargo la administración, el otorgamiento y el pago de las transferencias monetarias no contributivas. La ANSES cuenta con una

⁴² Si bien ambas políticas convergen en delimitar a la juventud dentro del rango etario de 18 a 24 años, las principales diferencias residen en los requisitos de acceso que establecen: el PJMMT sólo considera el registro en el trabajo, en tanto que el Prog.R.Es.Ar atiende a la situación familiar; a su vez, difieren en el corte que demarcan respecto a la participación en el sistema educativo formal. Así, en el Prog.R.Es.Ar a diferencia del PJMMT: a) pueden ingresar jóvenes con secundario completo (para iniciar o retomar estudios superiores); b) pueden participar los que posean un empleo formal, mientras que su ingreso no supere tres veces el salario mínimo a nivel individual y/o del grupo familiar. Así, uno de los principales avances del Prog.R.Es.Ar radica en comprender como población objetivo a jóvenes que se encuentran en trabajos formales de bajos ingresos.

⁴³ Cabe recordar que tradicionalmente el sistema de protección social brindó cobertura (jubilaciones, salario familiar, seguro de desempleo) a aquellos trabajadores registrados que aportaban al sistema y muy marginalmente a quienes no lo hacían (a través de pensiones).

estructura territorial fuertemente institucionalizada a través de una amplia red de dependencias que cubren todas las provincias del país. Las Unidades de Atención Integral (UDAI) son oficinas de atención al público en las que se pueden efectuar trámites y pedir asesoramiento con respecto a las acciones ligadas a la administración de la Seguridad Social; esta red de dependencias territoriales cobra un rol central en la ejecución del Prog.R.Es.Ar.

En su decreto original, se especifica la creación de un Comité Consultivo, compuesto por representantes de distintos Ministerios cuyo objetivo es articular las acciones referidas a la ejecución del programa; y un Comité Ejecutivo encargado de impartir directivas “*para la ejecución del programa así como para su seguimiento y evaluación*”. Al igual que el PJMMT, el Prog.R.Es.Ar se encuentra así altamente regularizado, mediante una normativa y un reglamento operativo que explicita claramente los actores involucrados y la delimitación de las funciones correspondientes a cada organismo interviniente. En términos de su diseño representa un avance por superar las políticas sectoriales en base a articulaciones inter-ministeriales que incluyen principalmente acciones del Ministerio Educación a través de su cartera educativa; el Ministerio de Desarrollo Social, que pone a disposición servicios de cuidado infantil para aquellos jóvenes que sean madres o padres; el Ministerio de Salud, mediante la inscripción de los participantes al Plan SUMAR, que provee de un seguro de salud público a sectores de la población sin cobertura; y el Ministerio de Trabajo, que desarrollamos a continuación. Sin embargo, en la práctica concreta de su implementación dichos avances han sido difíciles de observar, siendo limitado el funcionamiento de ambos comités según lo anunciaron diversos actores estatales.

De acuerdo con los objetivos de esta tesis, adquiere especial importancia la articulación que se establece entre ambos programas. Precisamente, al interior del MTEySS surge una reconfiguración de sus líneas de acción que incorpora al Prog.R.Es.Ar como “*una puerta de entrada más*”, posibilitando que los jóvenes destinatarios de ese programa puedan realizar cursos de introducción al trabajo, capacitaciones sectoriales de formación profesional y participar de las acciones de entrenamiento e inserción laboral en el marco del programa integral de promoción y protección del empleo registrado PROEMPLEAR. Así, una dimensión que forma parte de las indagaciones de esta investigación, es atender la articulación que se establece entre ambos programas, en términos de desplazamientos y reconfiguraciones pero también de complementariedades, al sumar apoyos a las acciones integradas que buscan impulsar. El siguiente fragmento de

entrevista resulta revelador en relación a este último punto, al proponer trascender las lógicas programáticas.

*-De acuerdo a cómo sea el nivel de ingreso se liquida por el Prog.R.Es.Ar o se liquida por el PJMMT. Lo que intentamos o logramos es que para el joven sea lo mismo, en realidad lo que hacemos es **juntar las dos políticas para tener una cobertura mayor de los jóvenes***

-Claro, y según el perfil educativo también...

*-Sí, nosotros [PJMMT] tenemos restricción educativa y ellos no [Prog.R.Es.Ar]; y nosotros no tenemos límite de ingreso y ellos sí [...]. Es algo que parece complicado pero en realidad **para el joven no hay ninguna diferencia**, de hecho en cualquiera de estos cursos tenés jóvenes que están en el PJMMT y jóvenes que están en el Prog.R.Es.Ar (Ex-coordinador Nacional del PJMMT).*

De este modo, es importante señalar la complementariedad que se establece entre ambos programas, al buscar dar apoyos acumulativos para la inclusión socio-laboral de los jóvenes.⁴⁴ En efecto, nuevas formas de protección social se suman, ampliando derechos; en especial, uno de los principales avances refiere a la extensión de la continuidad educativa hasta el nivel superior. Sin embargo, estas relaciones inter-programáticas no están exentas de conflictos y desplazamientos, que permiten reconocer marcadas diferencias en cuanto a su población objetivo, el entramado institucional del cual dependen, los niveles de cobertura y los paradigmas en los que se sustentan. En relación a este último punto, en términos de la conceptualización de la “problemática laboral juvenil”, podemos apuntar *el pasaje de una búsqueda de empleabilidad hacia un enfoque de derechos*.

La conceptualización diversa del sujeto joven que formula cada una de estas políticas se vislumbra no sólo en que intervienen distintas mediaciones institucionales, que establecen criterios disímiles respecto de la población destinataria, sino también porque se enmarcan en diferentes líneas de acción. El PJMMT se inserta en el Plan Integral de Empleo “Más y Mejor Trabajo” que marca la transición hacia políticas activas en base a una estrategia novedosa de articulación sectorial y territorial destinada a fortalecer la inclusión socio-laboral de los trabajadores, principalmente, mediante el desarrollo de capacidades y competencias que mejoren sus condiciones de *empleabilidad*. Si bien en torno al significado que asume este concepto, no existe un pleno acuerdo; en términos

⁴⁴ El eje en la complementariedad de los programas se presenta en la propia la normativa del Prog.R.Es.Ar, donde se señala que se recupera la experiencia acumulada desde el año 2008 por el PJMMT “*reconociendo como un objetivo fundamental del Estado Nacional la elaboración de programas tendientes a facilitar la incorporación de los jóvenes al trabajo en buenas condiciones*”.

generales, se lo puede definir como la probabilidad que tiene un desempleado de acceder a un puesto de trabajo, considerándose el conjunto de sus actitudes, habilidades y calificaciones (OIT, 1998). Como apuntamos en el capítulo teórico, la promoción de empleabilidad que sustenta el paradigma de activación implica una conceptualización individualizante, cuyo objetivo radica en “proveer al individuo de las herramientas adecuadas para facilitar la gestión individual del riesgo, más que protegerle frente a éste” (Crespo y Serrano, 2009: 96).

En contraposición, el Prog.R.Es.Ar depende institucionalmente de la ANSES, siendo su principal antecedente la AUH.⁴⁵ Esto plantea una continuidad en la protección social universal para niños y jóvenes en base a un *enfoque de derechos*. Así, una diferencia notable con el PJMMT, reside en que este programa incorpora el lenguaje de los derechos humanos al texto normativo, conceptualizándose a los jóvenes en términos de sujetos o titulares de un “*nuevo derecho*” adquirido, en lugar de concebirllos como “*beneficiarios*” de la asistencia del Estado. Desde este lugar, se apela a la provisión de protección social en tanto responsabilidad colectiva y no como un asunto individual; lo cual conlleva a un desplazamiento desde el eje de las obligaciones hacia la garantía de derechos por parte del Estado (Abramovich y Pautassi, 2006; Pautassi, 2010).

Ahora bien, el enfoque de derechos en tanto sirve de guía para la formulación, implementación y evaluación de las políticas, afirmando la indivisibilidad de los derechos y asignando al Estado un rol activo como garante, adquiere cierto carácter retórico en el Prog.R.Es.Ar. El principal distanciamiento que se establece con esta perspectiva reside en la exigencia de “condicionalidades” que contradicen la noción de garantía de derechos, a los que sólo se accedería si se cumplen determinadas obligaciones y contraprestaciones acordadas en el programa. Es precisamente en este punto donde se observa la articulación inter-programática, en tanto ambas políticas apelan a condicionalidades ligadas con los dispositivos de educación-formación-trabajo; de allí que para recibir la ayuda económica los jóvenes se vean obligados a realizar actividades que, en última instancia, apuntan a (re)insertarlos en el mercado de trabajo.

⁴⁵ La creación de la AUH significó un punto de inflexión en relación a las formas de intervención social previas. Una extensa bibliografía discute sobre sus impactos, limitaciones y alcances, para esta tesis queremos señalar dos de sus novedades más importantes en el campo de la política social argentina de los últimos años: la ampliación cuantitativa de la cobertura que alcanza prácticamente a la totalidad de niños y adolescentes -más allá de la persistencia de regímenes de protección segmentados- y la participación de la ANSES en la gestión de la prestación. La incorporación de este organismo se fundó en la necesidad de agilizar la implementación del programa y garantizar su extensión a lo largo del territorio nacional (Logiudice, 2017).

Se produce así un proceso de “hibridación” de las políticas, al coexistir programas que enfatizan diferentes perspectivas: por un lado, aquel que prioriza la empleabilidad, diagnóstico que plantea una continuidad con el período neoliberal -aunque veremos que presenta características novedosas en el nuevo milenio-; por otro lado, aquel que se encuentra signado en su discurso por concepciones de universalización y de derechos, estableciendo un claro quiebre con la década del '90 (Gabinetti, 2014). Más allá de estas diferencias, un aspecto común que persiste es la adopción de criterios técnicos a partir de los cuales se delimita la población objetivo. Sin embargo, con la creación del Prog.R.Es.Ar los mismos adquieren un rasgo más universal, al no existir cupos ni límites temporales para la participación, lo cual se refleja en la extensión de su cobertura -que no implica su universalización. En contraposición a lo que plantea una entrevistada: *“la idea era más que nada aprovechar la experiencia que ya se había tenido antes con la AUH, para llevar el PJMMT a una política universal”* (Ex-coordinadora operativa del Prog.R.Es.Ar).

Ahora bien, a nivel de la gestión cotidiana esta articulación inter-programática adquiere una nueva tonalidad. En primer lugar, el trabajo de campo revela que el surgimiento del Prog.R.Es.Ar presenta para los funcionarios y técnicos encargados de la implementación del PJMMT un punto de inflexión en lo que respecta a la *“aparición de un programa que ya existía”*, aduciendo *“el cierre de persianas en las OE”*.⁴⁶ Durante esos primeros momentos de “convulsión”, las diferencias e imbricaciones entre ambos programas no se establecieron con claridad; los agentes institucionales entrevistados apelan a puntos de vista contrapuestos para hacer referencia a los objetivos, orientaciones, alcances y formas de intervención implicadas en estas políticas: *“al principio fue muy caótico, se manejó políticamente a nivel del gobierno nacional y el MTEySS mucha idea no tenía, se enteró medio por los diarios [...] ‘terminó el PJMMT, nos vamos a casa, se terminó todo’, yo recibí una comunicación de ese tipo el día que se anunció el Prog.R.Es.Ar. [...] El PJMMT te daba un montón de otras herramientas que no estaban para el Prog.R.Es.Ar [...] entonces se fue adecuando la normativa para que los del Prog.R.Es.Ar pudieran hacer una bi-adhesión y pudieran acceder a los beneficios del*

⁴⁶ Es necesario aclarar que el surgimiento del Prog.R.Es.Ar tuvo un impacto en la adhesión de los destinatarios del PJMMT, cuyo número tendió a la baja: en el año 2017, los jóvenes cubiertos por este programa alcanzaron a 79.901. El traspaso se produjo “de forma directa” por medio del sistema de información que cuenta el MTEySS para la gestión de sus programas, basado en una plataforma digital que se gestiona a través de las OE, las GECaL y el propio nivel central; allí se carga y mantiene actualizado el circuito operativo de cada destinatario. Los datos de los participantes, por su parte, se cruzan con las bases de la ANSES, para constatar que los jóvenes incorporados cumplan con los criterios establecidos en el Prog.R.Es.Ar.

PJMMT” (Director de la Red de OE Oeste). Al tiempo -establecidos los puntos de fuga y contacto- se esclarecen las vinculaciones entre ambos programas, reflejo de la emergencia de nuevos discursos institucionales para la comunicación con jóvenes.

Eso lo hace el sistema, no podemos nosotros saber por qué motivo el sistema se maneja de esa forma... Por eso les decimos: “ustedes son Jóvenes-Progresar”, por el motivo de si quedan desvinculados en un programa, están en el otro... para no quedarse sin ninguno de los dos. Porque hay cursos que van a salir liquidados por el Prog.R.Es.Ar y hay cursos que van a salir liquidados por el PJMMT, entonces les das un panorama a los chicos de los dos programas que van a hacer (Miembro del equipo técnico de la OE Oeste).

Si bien en su implementación local estos programas nacionales se articulan, superponen y conviven, no se identifican mediaciones institucionales formales para la coordinación de acciones, más allá del cruce de datos a través de la “plataforma informática”. En consecuencia, el MTEySS establece vínculos con la ANSES, sin existir como nexo la mediación de la jurisdicción municipal. Las OE brindan servicios activos a jóvenes del Prog.R.Es.Ar, pero esa vinculación “*es directa con el joven*” (Directora de la Red de OE Sur). Por consiguiente, este circuito no se encuentra institucionalizado, siendo los mismos participantes quienes recorren el camino de un organismo gubernamental a otro. Los mecanismos de articulación institucional dependen así de la propia voluntad y búsqueda de información que se realiza por parte de los destinatarios de estas políticas.

2.3. HACIA UNA INTEGRACIÓN DE ACCIONES EN LOS PROGRAMAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL JUVENIL

A principios de los años 2000, en el marco de una coyuntura de crecimiento económico y de un impulso hacia políticas redistributivas, cobra fuerza en nuestro país el paradigma de *protección social integral*. Abordaje que representa un quiebre con las iniciativas del período neoliberal basadas en medidas compensatorias y focalizadas, tendientes hacia la estigmatización y responsabilización de la pobreza (Jacinto, 2016b). Este enfoque imprime un carácter novedoso en el abordaje de las políticas que se orienta hacia una mayor coordinación de acciones sectoriales dentro del ámbito nacional, local e inter-institucional (Cecchini y Martínez, 2011), colocando al Estado como principal responsable de dicha configuración. Como corolario de estas transformaciones, las políticas públicas de educación, formación y empleo adquieren un particular dinamismo en

los años recientes, que se evidencian en el mayor financiamiento a FP, los planes de mejora institucional, la ampliación de la oferta en la EDJA y la creación de programas activos de empleo.

Así, para comienzos del nuevo siglo las intervenciones públicas en materia de empleo adquieren un impulso novedoso en el marco de un nuevo paradigma de protección social. Esta reconfiguración supone la mayor coordinación e intervención de una multiplicidad de actores que forman parte de un nuevo entramado de dispositivos de apoyo a la inserción laboral, en respuesta a un rasgo esencial de los programas analizados: el carácter *integrado* de sus acciones. En otras palabras, las políticas activas de empleo dirigidas a jóvenes comienzan a considerar como ámbitos de intervención la terminalidad educativa, la orientación socio-laboral, la capacitación profesional y la inserción ocupacional, en la búsqueda por brindar oportunidades de inclusión socio-laboral. A continuación, describimos las principales líneas de acción que se proponen desde estos programas.

Los servicios de orientación

El Curso de Introducción al Trabajo (CIT) constituye el principal servicio de orientación que brindan las políticas analizadas. Esta capacitación inicial funciona como puerta de entrada a los programas y tiene por objetivo ayudar a los participantes a detectar estrategias adecuadas para planificar y desarrollar un camino de búsqueda, formación y acceso al empleo. La organización del curso está a cargo de la OE, que es la responsable de realizar las inscripciones de los jóvenes, seleccionar a los docentes y disponer de un espacio físico; en general, se efectúa en el marco de instituciones de formación profesional, universidades, OSC o en áreas del gobierno local. Dicha instancia introductoria está compuesta por tres módulos: Proyecto Formativo Ocupacional (PFO); Derechos Sociales y Laborales y Salud Ocupacional; Alfabetización Digital. Tiene una duración de 130 horas distribuidas a lo largo de 3 meses (en un esquema de tres encuentros semanales, de 4 horas reloj cada uno). La principal diferencia respecto a la versión anterior (POI),⁴⁷ reside en una reformulación en la currícula que busca integrar y articular los contenidos de estos tres módulos tomando como *eje vertebral* el PFO (durante el desarrollo del POI los módulos aparecían compartimentados e incluso su dictado podía estar a cargo de distintos docentes).

⁴⁷ Con el surgimiento del Prog.R.Es.Ar en el año 2014, el curso de Orientación e Inducción al Mundo del Trabajo (POI), pasó a denominarse Curso de Inducción al Trabajo (CIT). Asimismo, su dictado se extendió de dos a tres meses, alcanzando una duración de 130 horas.

A diferencia del PJMMT, donde este servicio activo tiene un carácter obligatorio para los participantes, en el caso del Prog.R.Es.Ar se presenta como un curso optativo.

En los capítulos empíricos analizamos con mayor profundidad esta línea de acción. Para esta instancia, queremos resaltar que el módulo orientado al PFO constituye una estrategia central del CIT. Precisamente, cada participante, inicia su vinculación programática a través de un proceso de orientación laboral, donde actualiza, revisa o construye su PFO, con el apoyo de un tutor. Durante este proceso se debe tomar en cuenta: a) las necesidades, intereses y prioridades de cada joven; b) las particularidades de su entorno social y productivo; c) el reconocimiento de saberes y habilidades útiles para el trabajo adquiridos en distintos espacios de aprendizaje y experiencia; y d) la necesidad de disponer de estrategias adecuadas para planificar y desarrollar su itinerario de formación, búsqueda y acceso al empleo. Una vez definido el PFO se acuerdan las actividades a las que será derivado el joven, dando comienzo así a un proceso de imbricación con el resto de las contraprestaciones programáticas.

Finalización de estudios formales

Los servicios educativos concentran la mayor proporción de jóvenes que participan de los programas: según datos del MTEySS desde la creación del PJMMT en 2008 hasta abril de 2017, 455.995 destinatarios se beneficiaron de las acciones de terminalidad. La centralidad que adquieren las condicionalidades educativas, representado una opción mayoritaria por parte de los jóvenes, pone en evidencia un rasgo novedoso de las políticas activas de los últimos tiempos. Siguiendo a Jacinto (2010b, 2016b), la inclusión en los programas de empleo para jóvenes de contrapartidas netamente educativas simboliza una ruptura sustantiva con los antecedentes de este campo, donde previamente las contraprestaciones se concentraron en cursos de capacitación, apoyo a micro-emprendimientos y, en menor medida, intermediación.⁴⁸ Así, en un contexto de extensión de la obligatoriedad hasta el fin del nivel secundario, estos programas brindan apoyos a la terminalidad de la educación formal. Cabe resaltar que estos cambios van aparejados con la revalorización que desde las políticas educativas se otorga a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). A partir de los años 2000, la EDJA adquiere un impulso e interés renovado como estrategia de escolarización de sectores sociales históricamente excluidos

⁴⁸ Si bien en el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados se encuentra presente el componente educativo, la extensión que alcanzó este programa de asistencia al empleo impidió la organización que requerían estas actividades a una escala ampliada (Levy, 2010).

(Burgos, 2018a), asumiendo el Estado una responsabilidad en la efectivización de este derecho. A diferencia de las políticas de los años '90, donde se redujo la inversión y desarticuló la oferta educativa de dicha modalidad, profundizando el lugar marginal que desde sus orígenes mantuvo al interior del sistema educativo (Finnegan, 2012).

Con el propósito de promover la incorporación de los jóvenes en acciones de certificación de estudios formales, los programas suscriben convenios con las jurisdicciones educativas provinciales. De este modo, se busca brindar apoyos a la terminalidad educativa, en especial, adquiere un lugar destacado aquellas instituciones alternativas al formato escolar tradicional que forman parte de los servicios educativos para jóvenes y adultos, sea a través de sus diferentes modalidades institucionales y/o de programas como el Plan FinEs.⁴⁹ Por último, la novedad del Prog.R.Es.Ar es que amplía la condicionalidad educativa hasta el nivel superior.

Formación Profesional

Esta línea de acción programática adquiere una tradicional centralidad como contraprestación de las políticas activas. La idea que está detrás de este dispositivo institucional es que la formación específica mejora las capacidades y habilidades de las personas para insertarse en un empleo. Si bien se reconoce que el campo de la FP es amplio y heterogéneo, en términos generales, comprende cursos de formación en oficios y tareas laborales, tanto del ámbito del trabajo manual como también profesional. Su duración es variable: puede extenderse desde los tres meses hasta los dos años de duración. En su oferta participan distintos centros estatales vinculados a los Ministerios de Educación y/o de Trabajo, sin certificación reconocida o que extienden una titulación oficial. Para su inscripción se exige el título de primaria completa; la edad mínima de

⁴⁹ En la Ley Federal de Educación del año 1993, la EDJA fue designada con el título "Regímenes Especiales", es decir, por fuera de la educación común -junto a la Educación Especial y Artística. Sin embargo, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 se la contempla como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Específicamente, el Plan FinEs se enmarca en las políticas para la escolarización de jóvenes y adultos que surgen en los años 2000, con el propósito de revertir la desigualdad social y educativa; está destinado a que personas mayores de 18 años puedan alcanzar los niveles de educación obligatoria con la finalización o el reingreso a la escuela. A través de este programa se efectúa una revitalización de la EDJA, que alcanzó a los 1.700.000 inscriptos durante el período 2008-2014 en todo el país (Jacinto, 2014; Burgos, 2018a). Una primera etapa, ofreció la posibilidad de obtener el título secundario a quienes hayan cursado el último año del nivel medio o polimodal, y adeudaran materias sin haber alcanzado el título. Una segunda etapa, propuso acciones para quienes no iniciaron o no finalizaron el nivel primario o secundario.

ingreso son los 16 años, siguiendo la normativa vigente en relación al límite etario requerido para comenzar a trabajar (Millenaar, 2016).

A partir del año 2003, la reactivación económica y la recuperación del rol del Estado plantearon una nueva mirada sobre la FP. Como señala Jacinto (2015), surgieron nuevas regulaciones implementadas desde los Ministerios de Educación y de Trabajo que cambiaron significativamente el panorama de desinversión y abandono de la FP, contribuyendo a una nueva etapa de su institucionalización. La sanción de la Ley de Educación Técnico-profesional N° 26058 en el año 2005 se constituyó en un momento bisagra, en tanto permitió su regulación, reordenamiento y un impulso significativo a partir de un mayor financiamiento (destinándose el 0,2% del presupuesto anual a dicho nivel). Paralelamente, se crea el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) para aplicar y garantizar el cumplimiento de esta Ley; entidad que registra a las instituciones de FP que están habilitadas para emitir títulos y percibir financiamiento.⁵⁰

Por su parte, el MTEySS se ha vuelto también un actor relevante en materia de FP, a través de la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua que fortalece la oferta de capacitación, sobre todo, aquella vinculada al mercado de trabajo (la ofrecida por sindicatos y cámaras empresarias). Presente ya en el diseño de la Ley de Empleo N° 24013/91, a partir de los años 2000, el MTEySS vuelve asumir un rol en la formación de los trabajadores; que había sido desplazada en la década anterior hacia el ámbito privado con la creación de instituciones *ad hoc* a cargo de brindar este servicio. En los años recientes, por el contrario, los dispositivos de capacitación laboral se encuentran vinculados a entidades regulares de FP. Incluso, a través del Sistema de Formación Continua se impulsa el fortalecimiento de las instituciones educativas de FP (que dependen de las estructuras de los Ministerios provinciales), al brindarles asistencia técnica y financiamiento, tanto para equipamiento como también para el desarrollo de cursos específicos.

Asimismo, el MTEySS continúa cumpliendo un rol significativo en la promoción de capacitación laboral a desocupados y destinatarios de programas de promoción del empleo. Con la crisis de los años 2001-2002, los cursos de FP se constituyen en parte de

⁵⁰ A través del Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional (ETP) se financió equipamiento, capacitación y acondicionamiento de los centros. El reordenamiento y la reconstrucción de la ETP permitieron una importante transferencia de recursos hacia la modalidad, que se tradujo según datos del INET (2014) en un incremento de la matrícula, tanto en los establecimientos del nivel secundario (25,2% entre 2003 y 2013) como en las tecnicaturas superiores (44% en el mismo período) y los CFP (17,3%) (Millenaar, 2016).

las contraprestaciones que deben asumir los beneficiarios de los planes sociales que tuvieron un alcance masivo en ese período (principalmente, el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados). De este modo, como plantea Jacinto (2015), a las lógicas *educativa* y *productiva* que atravesaban ya la política de educación técnico-profesional, se suma una nueva lógica de tipo *social*, promovida por las políticas activas de empleo, que apuntan a facilitar la (re)inserción laboral de los desocupados y de poblaciones específicas, entre ellos, los jóvenes. Según datos del MTEySS de 2008 a abril de 2017, 131.666 jóvenes se beneficiaron de las acciones de FP en el marco del PJMMT.

En suma, nos interesa destacar el papel de los dispositivos de FP en tanto espacio articulador de acciones que provienen de las políticas educativas y de empleo. Específicamente, en lo respecta a la implementación de los programas, es posible observar una fuerte articulación entre el MTEySS con la administración pública provincial, en particular, con el Ministerio de Educación. Estas vinculaciones intersectoriales se observan en las características que asumen los propios centros de FP, en razón de que en un mismo espacio institucional se integran ofertas pertenecientes a ambos Ministerios. Precisamente, el hecho de que muchos centros se desarrollen bajo la lógica “conveniente” supone una oportunidad para ampliar y fortalecer los vínculos entre actores del mundo de la educación y del trabajo, resultando ser instituciones privilegiadas para tejer tramas de articulación entre múltiples actores.

PROEMPLEAR

Dentro de las acciones incluidas en el PROEMPLEAR, se encuentran los Entrenamientos para el Trabajo (EPT) y el Programa de Inserción Laboral (PIL). En el marco de las políticas implementadas desde el MTEySS, es la Dirección Nacional de Promoción del Empleo quien tiene la responsabilidad de diseñar, desarrollar e implementar políticas activas que faciliten la inserción laboral y mejoren las condiciones de “empleabilidad” de los trabajadores desocupados.

Estas líneas de acción se definen como estrategias formativas que se orientan a la ampliación de saberes a través de una articulación teórico-práctica en contextos “reales” de trabajo, permitiendo un acercamiento de los jóvenes al mundo laboral. En efecto, se espera que los participantes puedan adquirir nuevos conocimientos mediante la realización de una experiencia de trabajo, que incluye componentes de formación teórica relacionada con una ocupación y de formación práctica en un puesto de trabajo. Según su normativa, el objetivo es incrementar las competencias, habilidades y destrezas a través de dichas prácticas

(Resolución N° 905/10). Se asume que participantes de estas acciones no poseen conocimientos ni experiencias dentro de la actividad en la que se forman.

Ahora bien, a partir de una revisión documental se constata que estos dispositivos de formación y empleo se encuentran presentes desde el año 2006 al interior de las diferentes líneas de acción que impulsa el MTEySS. Si bien se registran cambios de denominaciones, diversas normativas reglamentarias y ampliación de perfiles a cubrir, sus objetivos se mantuvieron a lo largo del tiempo (Pozzer, 2016). Esto se refleja con la creación del PROEMPLEAR en agosto de 2014 (Resolución N° 1032/14), que reagrupa líneas de acción preexistentes (EPT y PIL) con el fin de extender su cobertura a aquellos jóvenes que participan del Prog.R.Es.Ar.

En el caso específico del EPT, la institución organizadora está a cargo de la selección final de los jóvenes a entrenar derivados por la OE, la definición de las tareas a desempeñar (a partir de la elaboración de un proyecto donde se desarrollan las actividades y los componentes formativos de la experiencia) y la asignación de un tutor, responsable de la capacitación y del acompañamiento a los participantes. Por su parte, el MTEySS se encarga de otorgar una ayuda económica mensual no remunerativa a los jóvenes, supervisar la experiencia y efectuar su certificación una vez finalizada.⁵¹ Es importante destacar que no existe una relación laboral con la empresa o institución organizadora de la práctica, sin embargo, se definen ciertas condiciones: las organizaciones que suscriben a las prácticas tienen a su cargo la provisión de un seguro de accidentes personales y cobertura de salud mediante un Plan Médico Obligatorio; la duración de la práctica tiene una extensión de entre dos y ocho meses, dependiendo del tipo de puesto y la complejidad que demanda la tarea; y una carga horaria de un mínimo de veinte horas y un máximo de treinta horas semanales, a realizarse en horario diurno y días hábiles.

Finalizado el EPT, los organizadores de las prácticas tienen la posibilidad de contar con subsidios salariales si deciden la contratación del joven. Así, siguiendo el proceso de implementación, una vez concluida la experiencia de EPT, se encuentra la opción de ingresar a un PIL. A través de esta línea de acción el joven es incorporado en un empleo

⁵¹ Los montos de subsidio y duración del EPT varían en función del tipo de lugar donde es realizado: empresas privadas, organismos públicos o instituciones sociales. Los subsidios son mayores cuando los entrenamientos se desarrollan en el ámbito privado e inversamente proporcionales al tamaño de la firma en términos de dotación de personal. De un monto total de \$2000, dicho Ministerio cubría el 100% para el caso de las micro empresas (hasta 5 trabajadores); \$1800 para pequeñas (entre 6 y 15); \$1500 en medianas (de 16 a 80); y \$1000 para las grandes (más de 80 trabajadores). Entre los requisitos definidos para las organizaciones que participan, se les exige que no hayan experimentado reducciones en su dotación previo al ingreso de los jóvenes.

registrado (generando una relación de dependencia, regida por la Ley de Contrato de Trabajo N° 20744). La institución recibe una ayuda económica (a cargo del MTEySS) sobre el salario -según Convenio Colectivo o SMVM- por un período de seis meses, haciéndose cargo de la remuneración restante y las cargas sociales.

Respecto al alcance de estos dispositivos, los datos muestran que a nivel nacional los EPT han sido realizados por 141.702 jóvenes, desde los inicios del PJMMT en 2008 hasta abril de 2017. A diferencia del PIL que se caracteriza por representar una línea de acción más marginal al interior del programa, alcanzando a sólo 12.592 jóvenes en el mismo período. En este punto, cabe destacar que la marcada diferencia en los números de adhesiones al EPT y el PIL manifiestan una discontinuidad entre ambas líneas de acción.

Programa de Promoción del Empleo Independiente (PEI)

Los mundos del trabajo a los que se orientan los programas incluyen no sólo la salida laboral por medio de una relación de dependencia, sino también la efectuada a través del empleo independiente (ya sea, un emprendimiento productivo individual o asociativo). El PEI se crea en el año 2009 mediante la Resolución N° 1094 del MTEySS. La Dirección Nacional de Promoción del Empleo es la encargada de ejecutar esta línea de acción, brindando asistencia técnica, capacitación e información sobre los financiamientos. Cabe señalar que, al igual que el resto de los dispositivos de educación-formación-trabajo que articulan al interior de los programas analizados (con excepción del CIT), esta línea de acción no constituyen una estrategia orientada exclusivamente a los jóvenes sino que se extiende a toda aquella población que presenta problemas de empleo.

Aquellos jóvenes del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar que tienen una idea “sustentable” para armar un emprendimiento, deben realizar un trayecto que ya está determinado por los programas. Para el otorgamiento del subsidio son derivados a un curso de gestión empresarial (de tres meses de duración, con una carga horaria de 24 horas reloj) donde elaboran un Plan de Negocios: formulación del proyecto, evaluación de presupuestos, análisis FODA, comercialización del producto, etc. En otros términos, se trata de un curso obligatorio orientado a brindar conocimientos básicos para el desarrollo de una actividad productora de bienes o servicios para el mercado; en tanto instancia informativa busca propiciar un proceso de autoevaluación de los participantes sobre sus capacidades para emprender una actividad productiva, elaborar una idea-proyecto y estimar los recursos materiales necesarios para su puesta en marcha (Barbetti, 2016).

Una vez aprobado el proyecto, se brinda asistencia legal, técnica y financiera para la implementación del emprendimiento durante las primeras etapas de su desarrollo. El área de Empleo Independiente es la encargada de la aprobación y autorización del financiamiento.⁵² Esta línea de acción es la menos desarrollada al interior de los programas: alcanza a cubrir 5.438 jóvenes en el período 2008-2017. En efecto, el autoempleo es apoyado “moderadamente”, desde la mirada de los agentes institucionales, el joven debe haber pasado por un recorrido formativo, tener algún proyecto, alguna experiencia, que garantice las condiciones de viabilidad para la generación del microemprendimiento.

Para finalizar el capítulo, el cuadro N° 2 sintetiza el conjunto de dispositivos que integran los programas analizados. Se describe las tramas de actores e instituciones involucradas en su implementación, haciendo foco en los alcances y limitaciones, cuyo análisis profundizamos en los próximos capítulos.

Cuadro N° 2. DESCRIPCIÓN DE LOS DISPOSITIVOS: ACTORES, LOGROS Y DIFICULTADES	
CIT	<ul style="list-style-type: none"> -Actores: cursos impartidos por orientadores de la OE u organizaciones especializadas contratadas a tal efecto, a quienes se les terciariza su implementación (OSC, Fundaciones). -Logros: fomento de autoestima, reconocimiento de derechos laborales y establecimiento de vínculos con pares. -Dificultades: alto grado de deserción, sin continuidad del trayecto programático.
Finalización de estudios formales	<ul style="list-style-type: none"> -Actores: en articulación con las carteras educativas provinciales, se instrumenta servicios para la terminación de estudios primarios y/o secundarios, accesibles en términos de vacantes y modalidades de cursada, con el fin de garantizar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. A partir del Prog.R.Es.Ar, se incluye como contraprestación el nivel superior. -Logros: componente con mayor número de adhesiones. -Dificultades: certificación de la asistencia en programas de terminalidad alternativos al sistema educativo (FinEs).
Cursos de Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Actores: con el propósito de incorporar a jóvenes en acciones de formación profesional, se firman convenios con las jurisdicciones educativas provinciales, donde participan el MTEySS, OSCs y sectores productivos (representados por cámaras empresariales y sindicatos). -Logros: adquisición de nuevos saberes y un dominio técnico. -Dificultades: la FP fue brindada principalmente por sindicatos (expulsivos de jóvenes vulnerables); no se logró que los municipios o las OSC (con anclaje territorial) formaran también parte de esa oferta. Asimismo, surgen inconvenientes por la ausencia de convenios, la garantía de vacantes e

⁵² En relación con el financiamiento, desde el PEI se ofrecen aportes no reembolsables (subsídios) por montos de hasta \$25.000 por cada proyecto presentado. El destino de los fondos puede ser utilizado en inversiones en herramientas, equipamientos, maquinarias, insumos, acondicionamiento del local de trabajo y elementos de seguridad. Además se ofrece un incentivo económico -ayuda económica mensual de \$450- para cada emprendedor, durante el curso de gestión empresarial y los primeros nueve meses desde el inicio del emprendimiento.

	incongruencias con la oferta formativa (respecto a intereses de los jóvenes).
PROEMPLEAR	<ul style="list-style-type: none"> -Actores: la institución organizadora de las prácticas pueden ser empresas privadas, organismos públicos o instituciones sociales. -Logros: experiencia laboral certificada e inserción laboral asistida. -Dificultades: se observan inconvenientes para incorporar a los jóvenes en el puesto de trabajo en donde desempeñan la práctica. A su vez, la articulación con las empresas suele ser de un carácter “artesanal” y requiere de un trabajo de “sensibilización”.
PEI	<ul style="list-style-type: none"> -Actores: se contrata a OSCs a cargo de la realización del curso de gestión empresarial y su posterior seguimiento. -Logros: promoción del autoempleo a partir de la generación de emprendimientos productivos, brindándose asistencia técnica y apoyo económico. -Dificultades: es un componente bajo entre los jóvenes de los programas.
Recepción de ayuda económica por contraprestación⁵³	<p>Se abona a los jóvenes ayudas económicas no remunerativas que varían de acuerdo a las actividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a- Los jóvenes perciben una ayuda económica mensual de \$900 durante su participación en: el CIT; los cursos de FP y los meses lectivos de certificación de estudios formales. b- PEI: los jóvenes perciben la suma de hasta \$25.000 por la realización de emprendimientos productivos. c- EPT: los jóvenes perciben una ayuda económica mensual de \$2000 a cargo del MTEySS o en forma conjunta con la empresa (según el tipo y tamaño). <p>PIL: los empleadores pueden descontar del salario un monto pago a los trabajadores por el MTEySS, abonando las contribuciones a la seguridad social.</p>

2.4. A MODO DE CIERRE: ENTRE LA TRIANGULACIÓN INTRAMÉTODO Y LAS ACCIONES PROGRAMÁTICAS INTEGRADAS

El presente capítulo abordó la perspectiva epistemológica, metodológica e instrumental de la investigación. Para responder a las preguntas que orientaron la tesis, partimos de una aproximación cualitativa. Desde una *triangulación intramétodo*, reflexionamos sobre el modo en que se aplicaron las diversas técnicas de investigación empleadas: análisis documental, observación participante y entrevistas en profundidad.

La pluralidad de estrategias utilizadas en el proceso de investigación se propuso comprender el modo en que se configuran las trayectorias de jóvenes que participan de programas de empleo, desde el punto de vista de las políticas, las instituciones y los sujetos. Desde este lugar, no sólo buscamos reconstruir trayectorias por medio de entrevistas a los jóvenes, sino también a agentes institucionales implicados en el diseño y la ejecución de las políticas. Dicha técnica se complementó junto con el análisis documental y la realización de observaciones participantes, para dar cuenta de los distanciamientos con la normativa y del marco relacional e institucional específico en que se inscriben las interacciones “cara a cara” entre agentes y destinatarios. En suma, nuestro trabajo sobre el terreno abordó un conjunto de actividades diversas (observación

⁵³ El monto de las transferencias económicas ha ido variado desde la creación del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar, aquí tomamos la última actualización del período analizado.

participante, conversaciones informales, entrevistas a casos especialmente seleccionados), que tuvieron lugar en diferentes ámbitos y con distintos actores.

Asimismo, señalamos que en los últimos años se produjo un cambio en el paradigma de protección social. En particular, en el campo de las políticas de empleo dicha transformación se manifestó en un viraje hacia la *activación*. Bajo este paradigma se gestionaron un conjunto de acciones que tiene como una de las principales poblaciones objetivo a los jóvenes, en especial, en condiciones de desempleo y/o con bajos niveles educativos. Así, desde el 2008 surge el PJMMT, un programa de gran envergadura que propone un conjunto de acciones integradas que incluyen la orientación, formación e inserción laboral juvenil. Paralelamente, en el año 2014 se crea el Prog.R.Es.Ar que suma, a estas contraprestaciones, la asistencia al nivel superior. Más allá de sus diferencias, uno de los objetivos del presente capítulo fue dilucidar que en la gestión cotidiana dichas políticas se articulan, superponen y conviven.

CAPÍTULO 3

LA MIRADA DE LOS AGENTES INSTITUCIONALES SOBRE LA(S) JUVENTUD(ES): CONTROVERSIAS EN SU SIGNIFICACIÓN E INTERVENCIÓN

El objetivo del capítulo es analizar desde la mirada de los agentes institucionales (estatales y no estatales) y los documentos programáticos: 1) los procesos de conceptualización de las juventudes, atendiendo tanto las definiciones de los jóvenes a los que apunta como también los diagnósticos sobre los problemas de empleo que buscan resolver; 2) las estrategias de intervención institucional destinadas a este grupo etario, específicamente, se profundiza en los servicios de orientación socio-laboral; 3) finalmente, se aborda el marco relacional e institucional, indagando algunos límites y contradicciones que surgen en el proceso de implementación de los programas analizados.

En el marco de estas preocupaciones, formulamos un conjunto de interrogantes que guían el análisis del presente capítulo: ¿qué conceptualización se realiza del sujeto joven? ¿Cuál es y cómo se *construye* la problemática laboral juvenil? ¿De qué modo buscan intervenir las estrategias institucionales en el vínculo que establecen los jóvenes con el trabajo? ¿Qué particularidades asume *el giro hacia la subjetividad* en las formas de intervención? ¿Qué características presenta el carácter integrado de las acciones en el proceso de implementación programática? ¿En qué medida se pueden identificar articulaciones divergentes entre los actores e instituciones involucradas en la gestión local?

3.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LAS JUVENTUDES: DEFINIENDO LA “PROBLEMÁTICA LABORAL JUVENIL”

Partir de la conceptualización de la juventud supone dejar de considerarla como si se tratara de una categoría espontánea de percepción del mundo social y, en su lugar, mostrar sus diferentes producciones y significados, como también las dinámicas, grupos y actores involucrados en el trabajo de construcción y unificación simbólica de esta categoría social. El Estado, como bien lo demuestra Bourdieu (2007), es uno de los principales productores de términos que construyen y clasifican grupos sociales. Así, la producción estatal de la “juventud” como categoría social se puede reconocer -aunque no exclusivamente- en el marco de la elaboración de políticas públicas (Vázquez, 2015).

En todo programa existe una noción determinada de los sujetos a quienes se destina y a sus problemáticas concretas; depende de esa noción el tipo de políticas y soluciones que se generan. Es necesario advertir que en la Argentina existen múltiples programas

orientados a los jóvenes.⁵⁴ En torno a esta población objetivo confluyen así distintas agencias estatales que persiguen diversos objetivos, tras los cuales se presenta una conceptualización divergente sobre la juventud. Si bien nuestro país ha registrado en los últimos años una evolución favorable de las políticas públicas dirigidas a este grupo etario, predominan aún las políticas desarrolladas por organismos públicos sectoriales que, dentro de sus áreas de incumbencia, toman de manera directa o indirecta a los jóvenes como sujeto/objeto de sus acciones (CEPAL/OIJ, 2008). Estas intervenciones sectoriales se superponen en un mismo grupo de edad focalizándose, por lo general, en los jóvenes más desfavorecidos y, en muchos casos, no involucran a los organismos de juventud propiamente dichos ni son diseñadas desde una perspectiva generacional.

En este marco, a continuación nuestro objetivo es visibilizar el modo en que los programas aquí analizados definen la “problemática laboral juvenil”, entendida como el resultado de una construcción y selección de un ámbito de la realidad -entre los muchos posibles- (Martín Criado, 2005), a través de la cual se construyen diagnósticos en relación al sujeto joven, para en el siguiente apartado analizar las estrategias de intervención y acción que se delinean en torno a la delimitación de dicha problemática. Con esta finalidad, acudimos tanto a la normativa como a los discursos de los agentes instituciones (estatales y no estatales) que intervienen en la etapa de diseño e implementación; a su vez, exponemos *dos ejes* transversales que contribuyen a la producción de estos diagnósticos: 1) el modo en que los jóvenes se relacionan con el trabajo; 2) las políticas frente a las cuales estos programas buscan rebatir.

De acuerdo a sus objetivos, los programas analizados tienen el propósito de “*generar oportunidades de inclusión social y laboral*” para los jóvenes (MTEySS, 2014a: 21). Esta afirmación reconoce en la juventud un sector prioritario de intervención en la búsqueda por lograr su integración y al trabajo como el mecanismo para alcanzar este fin. En este punto, es importante subrayar que el modo en que se conceptualiza la problemática en torno a la inclusión de los jóvenes trasluce una *mirada tradicionalista* centrada en el trabajo (Adab, 2000), que excluye otras formas de construir la “cuestión social juvenil”. Junto a estudios previos (Brandán Zehnder, 2014; Nuñez y otros, 2015), sostenemos que detrás de estas políticas subyace una perspectiva de *transición a la vida adulta*. Según esta aproximación, la juventud se define como una etapa de preparación para la vida activa, dejando traslucir dos elementos fundamentales: por un lado, un parámetro vinculado a un

⁵⁴ Para un mapeo de las actuales líneas programáticas, véase: Vázquez, 2015.

enfoque adultocéntrico, donde el joven en tránsito debe incorporar aquellos valores y habilidades para una vida (adulta) productiva; por otro lado, se presenta la inserción laboral de calidad como el mecanismo principal de integración social, siendo la juventud un tramo vital incompleto hacia la gradual adquisición de autonomía y la consolidación de un proyecto de vida.

Desde esta aproximación, la noción de *institucionalización del curso de vida* (Kohli, 1989; Saraví, 2006) se presenta como una sugestiva categoría analítica -deudora del campo de los estudios biográficos-, en tanto funciona como un “ideal regulativo” de la secuencia tradicional de entrada a la vida adulta, a partir de cuyo parámetro se establecen cercanías y lejanías con las “biografías normales”. Pese a la emergencia de una nueva temporalidad juvenil, que trasluce la desestructuración de las trayectorias y la desincronización de las esferas de la vida, los enfoques programáticos continúan interpelados por estas perspectivas clásicas que buscan “encauzar” los rumbos juveniles sin dar cuenta de que su inscripción contextual se ha transformado y que tampoco ha sido una condición universalizable a todos los sectores sociales. En la actualidad las juventudes se encuentran inmersas en una multiplicidad de condiciones materiales y simbólicas desiguales, que no se pueden circunscribir a un patrón lineal de transición a la vida adulta.

Precisamente, al atender el *primer eje* que constituye la “problemática laboral juvenil” subrayamos que, si bien los programas analizados convergen al dirigirse a una misma franja etaria (jóvenes de 18 a 24 años de edad), se configura una denominación de los destinatarios de estas políticas en términos de “*población vulnerable*”. En tanto la “juventud” no constituye un grupo homogéneo, los relatos de técnicos y funcionarios programáticos vislumbran una multiplicidad de situaciones -jóvenes escolarizados en diversos niveles educativos y/o en diversas condiciones laborales- que involucra como población límite un “*núcleo duro*” asimilado con los mal llamados “*Ni-Ni*”.⁵⁵ La condición de vulnerabilidad afecta así en particular a los jóvenes de menores recursos, que han abandonado el nivel primario y/o secundario de la educación formal y se encuentran en situación de desempleo. En este punto, los agentes institucionales señalan la importancia de llegar a “*esa población objetivo que está en lugares donde hay mucha exclusión, donde*

⁵⁵ Proveniente de la terminología anglosajona NEET, desde los organismos multilaterales latinoamericanos se suele utilizar esta denominación para hacer referencia a los jóvenes que “ni estudian, ni trabajan”. Desde las Ciencias Sociales han surgido numerosas críticas a esta categorización, al ocultar bajo esta noción un alto porcentaje de jóvenes mujeres que se encuentran realizando actividades domésticas al interior del hogar (Feijoó, 2015).

hay muchas necesidades” (Director de la Red de OE Oeste).⁵⁶ Como describió un ex-Secretario de Empleo:

Los jóvenes de menor nivel socioeconómico y/o de menor formación escolar y/o sin experiencia laboral, son los que continúan en situaciones de mayor vulnerabilidad y precariedad en el mercado de trabajo. Para aquéllos, pertenecientes a este grupo, que lograron obtener un empleo, el nivel de escolaridad y la ausencia de experiencia laboral operaron como barrera de acceso a empleos de calidad incorporándose a puestos con deficientes condiciones de trabajo, de contratación precaria y salarios bajos, limitando fuertemente sus posibilidades de desarrollo (Deibe, 2008: 202).

Desde la mirada de los agentes programáticos se comienza a delimitar una conceptualización individualista en el modo en que los jóvenes se relacionan con el trabajo, que atiende a los capitales o capacidades acumulables y a las “desventajas” que significa su no posesión: los bajos niveles de instrucción y/o inexperiencia en empleos registrados explicarían así las mayores limitaciones que presentan los jóvenes de sectores populares para acceder a un trabajo de calidad. Paralelamente, desde una aproximación más estructural, el modo en que se construye la “cuestión social juvenil” se referencia como una *“problemática real”*, avalada por los peores indicadores laborales que presentan los jóvenes en comparación con los adultos, que aparece justificada en los documentos

⁵⁶ Cabe señalar que el llamado a los jóvenes que presentan un mayor grado de “vulnerabilidad” no se efectúa en la bajada programática. Desde una aproximación que atiende a la dimensión institucional, se observa que en la implementación programática en lugar de ir a “*buscar a los jóvenes a los barrios fueron a buscarlos a la escuela [...], el desafío era insertarlos en la escuela, era un paso antes*” (Miembro del equipo técnico de la GECaL La Plata). Más aún, este corrimiento de la normativa que efectúan los agentes institucionales se profundiza al constatar que en el PJMMT participan jóvenes que antes de ingresar al programa ya habían culminado sus estudios secundarios: “*es una condición que no es detectable por el sistema*”. Como veremos en el próximo capítulo, la inscripción proviene mayoritariamente de la red de relaciones informales, el “*boca en boca*” es el canal principal de acercamiento; estas vinculaciones dejan entrever anclajes institucionalizados, ocupando un lugar preponderante el sistema educativo: “*son chicos que ya vino el compañero el año pasado, y que él se vino a anotar este año... en ese sentido, las escuelas también incentivaron la inscripción*” (Coordinadora del PJMMT OE Oeste). De este modo, aunque se plantee como un objetivo explícito, la convocatoria a estos los programas no se implementa mediante dispositivos cercanos a los jóvenes, que involucren un abordaje territorial. Por el contrario, el acceso programático se realiza “*de manera espontánea... no es que los fuimos a buscar*” (Coordinadora del PJMMT OE Sur). En consecuencia, aquellos jóvenes “*vulnerables*” que mantienen lazos más efímeros con ámbitos institucionalizados (en especial, los que abandonan el colegio) y que presentan serios obstáculos para traspasar barreras de acceso de carácter burocrático-administrativas y territoriales, debido a que “*los pibes que la pasan mal no tienen papeles*” y “*no salen de su barrio*”, quedan expulsados de estos programas siendo, paradójicamente, el sector prioritario de la población objetivo. En efecto, la falta de documentación y/o el distanciamiento de las oficinas gubernamentales, pueden ser determinantes en la exclusión de los jóvenes más desfavorecidos.

programáticos y discursos de los funcionarios estatales por informes de la OIT. Estas desiguales posiciones en el campo laboral se evidencian en sus elevados índices de desocupación e informalidad como también en sus bajas tasas de terminalidad educativa, en especial, para los sectores de menores ingresos.

Sin embargo, la manera en que se conceptualiza la relación juventud-trabajo refiere no sólo a las ocupaciones que están al alcance de estos jóvenes dentro del mercado laboral; sino que involucra también a aquellos sentidos que configuran los agentes institucionales (estatales y no estatales) sobre las formas en que las nuevas generaciones se relacionan con el trabajo. Desde esta mirada, se toma como parámetro de integración deseable la inserción en el mercado de trabajo formal, descalificándose las estrategias de supervivencia que desarrollan los jóvenes frente a un mercado que les deja poco margen de elección. En lugar de atender las condiciones estructurales, los agentes se focalizan en la voluntad individual y cargan de atributos negativos dicha relación.

Esta afirmación adquiere una consideración especial en el diagnóstico sobre la falta de “*cultura del trabajo*” de los jóvenes. Una y otra vez los agentes acuden a esta frase para referenciar que las nuevas generaciones no consiguen desarrollar hábitos e incorporar valores vinculados con el respeto a la autoridad, el cumplimiento de ciertas rutinas laborales, el apego a las normas y el compromiso con la tarea desarrollada: “*hay que forzar una lógica de levantarse temprano, empezar a cumplir horarios, tener un jefe... el mundo empresarial no es lo mismo que una changa*” (Coordinadora OSC especializada en juventud). Este hallazgo empírico guarda correspondencia con el análisis de Assusa (2016), junto al autor, acordamos que esa “cultura” es asociada desde los actores institucionales con una serie de hábitos valorados positivamente en el mundo del trabajo, que remiten a ciertas imágenes típico-ideales de carreras ocupacionales de largo plazo. Esta mirada se contrapone -como desarrollamos en los próximos capítulos- a los vínculos que los jóvenes establecen con el trabajo, los cuales se rigen más por la inestabilidad e incertidumbre que por la planificación de un “proyecto”. El siguiente fragmento de entrevista evidencia el modo en que la “problemática laboral juvenil” se hace “visible” desde la lógica político-estatal:

*-El obstáculo que presentan es la **inexperiencia laboral** y **tratar de adecuarse a una cultura del trabajo** [...]. No manejan esa idea de ir a trabajar todos los días, de responder a una autoridad, de cumplir un horario, del énfasis del trabajo, de la motivación, de forman parte de un lugar...del **trabajo como identidad propia** [...]. Nunca hicieron un*

currículum, nunca buscaron trabajo. Cuando empezamos a ver los medios de búsqueda laboral, que es una unidad del CIT, preguntamos quién alguna vez buscó trabajo y la mayoría dice que ninguna. Entonces, ¿con qué cultura para el trabajo vienen de la casa?

-No buscaron un trabajo formal, pero hicieron changas seguramente...

*-Sí, pero **no porque las buscaron, se les presentó*** (Coordinadora PJMMT OE Sur).

Los sentidos que atribuyen los agentes institucionales hacen referencia a una “*falta de proyección*” en las nuevas generaciones, donde la disposición a trabajar se caracteriza por una lógica de “*rebusque*”, dado que los jóvenes no logran conformar un plan de búsqueda y acceso al trabajo, sino que presentan una propensión a “*vivir el día a día*”: “*el joven quizás no se proyecta más de una semana, tiene proyecciones cortas, tiene otro tipo de temporalidad*” (Coordinadora OSC especializada en juventud).⁵⁷ En sus vínculos intermitentes con el mundo laboral, los jóvenes establecen nuevas formas de generación de ingresos que se distancian de los rasgos “clásicos” del trabajo (registrado, protegido y seguro), adquiriendo un lugar preponderante la consecución de diversas “*changas*”.

*No todos los chicos buscan trabajo, por más que estén en el programa, muchísimos jóvenes pasan por ahí pero **sus expectativas no están en trabajar** [...]. Trabajar en el sentido de obtener un empleo estable, que tenga ciertos compromisos horarios, cierta regularidad y constancia, eso como expectativa no está en muchos jóvenes. **Sí la changa, sí el rebusque** [...]. También, hay muchos jóvenes que no van a los cursos, que no se vinculan con lo laboral, que **lo que quieren es el plan y que tienen serias dificultades para proyectar su proyecto formativo-ocupacional en un futuro inmediato*** (Presidente OSC especializada en juventud).

Estas miradas terminan por responsabilizar a los jóvenes de su situación, apareciendo como los “culpables” de sus problemas de empleo. Más aún, estos programas representan un caso emblemático de la manera en que los discursos institucionales construyen a la juventud desde una *concepción negativizada* (Chaves, 2010), las siguientes frases evidencian la manera en que los jóvenes son definidos a partir de faltas y carencias: “*es muy difícil incentivarlos o motivarlos para hacer una actividad*”, “*la problemática es*

⁵⁷ Un conjunto de investigaciones francesas sostiene la existencia de una estructura diferencial de representaciones futuras que se asocia a las desiguales condiciones de vida; la pluralidad de representaciones y prácticas temporales permite desentrañar diferentes modos de relación con el tiempo que remiten a la posición social y, particularmente, a la condición ocupacional (Grossin, 1974; Mercure, 1995). En el caso argentino, se pueden consultar este tipo de análisis en los trabajos de Longo (2004, 2011).

la falta de interés”, “hay que trabajar mucho con los jóvenes para que se entusiasmen”, “tienen poca vocación para cumplir con el compromiso mínimo que establece el programa”, “hay una cuota de irresponsabilidad”.

Estos rasgos de carácter negativo remiten en los discursos de los agentes institucionales no sólo a la *“particularidad de la edad”* sino también a que *“ya viene desde la casa el tema de la falta de responsabilidad”* (Regente CFP N° 401 municipio Sur). Así, en el modo en que se produce la *“problemática laboral juvenil”*, la familia constituye un eje clave en tanto ámbito principal de socialización laboral, cuyo *“déficit”* estaría ligado a condiciones estructurales de largos períodos de desocupación. Desde este discurso, la *“pérdida”* de la cultura del trabajo se alejaría de la lógica del *“esfuerzo”* y la *“dignidad”* del empleo como principal vía de integración social, presentándose como el resultado de políticas asistencialistas, cuyos hábitos son reproducidos como una *“tradición familiar”* al interior del hogar. En este sentido, los actores institucionales hacen alusión de forma reiterada a la frase *“jóvenes que nunca vieron trabajar a sus padres”*; aspecto que será rebatido al reconstruir las trayectorias de los progenitores y que, por esta razón, comprendemos como parte de la *producción* de un discurso que legitima *un* modo de intervención.

*A lo que hacemos referencia [con cultura del trabajo] es al hábito, al trabajo como eje organizador de la vida cotidiana. Si trabajamos con pibes que **los padres fueron producto de la desocupación y la pobreza masiva de los ‘90, son pibes que se criaron sin ver que su papá todos los días se levanta y se va a trabajar.** Más allá del hecho disciplinador del trabajo, es un eje ordenador y la piedra fundamental para pensar en lo que es empleo de calidad, los derechos de los trabajadores y demás* (Miembro del equipo técnico de la GECaL Sur).

Ligado a este último punto, a continuación desarrollamos el *segundo eje* que aparece como un rasgo transversal a ambas políticas. Desde los discursos de los agentes estatales se busca remarcar que el Prog.R.Es.Ar y el PJMMT representan respuestas institucionales diferentes a las formas de intervención social características del período neoliberal. Las *políticas activas de empleo* nacerían entonces como un instrumento para superar las tradicionales políticas pasivas -que tienen como objetivo garantizar un mínimo

de rentas a personas desempleadas-.⁵⁸ Si bien a lo largo de esta investigación señalamos ciertas continuidades y rupturas respecto a esta afirmación, en esta instancia, buscamos resaltar el modo en que técnicos y funcionarios interpretan la historia previa de nuestro país, en un intento por delimitar *su* construcción discursiva respecto a una *nueva* coyuntura histórico-política. Siguiendo a Martín Criado (2005), en tanto esta construcción acude a elementos interpretativos y selectivos, no debe confundirse sin embargo con una mera ficción.

Desde los documentos programáticos se describe el crecimiento económico de los años 2000 como un contexto que requiere de nuevas estrategias de intervención hacia aquellos grupos a quienes no alcanza la mejora de los indicadores laborales de esos años, identificándose a los jóvenes como una de estas “poblaciones objetivo”. Ahora bien, el paradigma de activación imprime un carácter novedoso al modo en que se conceptualiza la “problemática laboral juvenil”, que involucra una redefinición de los sujetos destinatarios. En este sentido, desde los agentes se remarca una y otra vez el distanciamiento entre el “*plan*” y el “*programa*”, donde la ayuda económica pasaría a estar “condicionada” al cumplimiento de ciertos requisitos. Se contrapone así el modelo de asistencia social, que percibe al beneficiario como “*un sujeto pasivo*”, por otro que concibe a los jóvenes como “*sujetos de participación, de opinión y de toma de posición*” (Director de la Red de OE Oeste). Es aquí donde se comienzan a vislumbrar ciertos rasgos meritocráticos para la asignación de los recursos estatales, tal como se observa en el siguiente fragmento de entrevista:

El programa viene a enfrentarse con lo que está instalado desde hace muchos años: cobrar un plan. El plan tiene como cambio no hacer nada. Entonces este programa lo que hace es barrer esa imagen que está instalada, muy fuertemente, de que sin hacer nada vos podés recibir una ayuda económica. Viene a sacar un poco eso de eje y a tratar de transmitirle al joven que vos podés tener una ayuda económica pero, siempre y cuando, te capacites, hagas algo a cambio de eso (Coordinadora del PJMMT OE Sur).

Como advierte el equipo técnico, los jóvenes deben realizar alguna actividad para recibir una transferencia monetaria (no remunerativa) a cambio: “*el joven cobra no por ser*

⁵⁸ Cabe recordar que la Ley de Empleo N° 24013/91 inaugura el Seguro de Desempleo en nuestro país. A su vez, esta Ley prevé el desarrollo de programas destinados a fomentar el empleo y mejorar la empleabilidad de aquellos jóvenes con mayores dificultades de inserción laboral, siendo recuperada en el diseño normativo del PJMMT.

joven sino por la actividad que realiza. Si termina la actividad se corta el beneficio económico” (Ex-coordinador Nacional del PJMMT). La condicionalidad pasa a ser un eje central de estos programas, que es señalada como un aspecto “positivo” por parte de los agentes institucionales: *“está bueno que como contraprestación se les obligue a hacer algo”* (Tallerista CIT OE Sur). De esta manera, el discurso institucional establece la legitimidad de su intervención a partir de definir la política activa en alteridad a la política asistencial, subrayándose una dimensión moralizante ligada a la responsabilidad y el esfuerzo de quien recibe una prestación económica para (re)emprender el camino hacia la integración. En los propios términos de una agente entrevistada:

La idea es convencerlos de que sigan estudiando y se capaciten. Este no es un plan en el que te pagan por hacer nada, no es el “plan de los vagos”, como lo suelen nombrar en la tele ¿viste?... Enseñarles a ellos que no es un plan que el Estado les va a tener que pagar siempre, sino que es una posibilidad de una capacitación y una beca para que ellos progresen. Es una beca -por un lapso de tiempo- para que le saquen jugo, puedan progresar y tener un mejor perfil de ellos mismos... presentar un currículum con un montón de experiencias de cursos y de prácticas laborales. No para que el Estado los viva manteniendo, sino para que ellos vean lo favorable que es este programa para su futuro (Subcoordinadora del PJMMT OE Oeste).

Si bien los programas analizados comparten el enfoque en torno a la *activación* de las juventudes, se pueden establecer ciertos distanciamientos en sus textos normativos. Precisamente, la forma en que se nombra a los jóvenes destinatarios de estas políticas deja entrever la imbricación de lógicas opuestas, que se contraponen en cuanto a sus supuestos y orientaciones, al acudir a nociones diversas: “*beneficiarios*” vs. “*sujetos de derechos*”. Así, en los documentos programáticos del PJMMT prevalece la construcción de la figura del “*beneficiario*” de las políticas sociales y el concepto de “*empleabilidad*”; detrás de este tipo de conceptualizaciones “la figura del ‘joven excluido’ se asocia menos a aquellos procesos de restricción del acceso a derechos que a las imágenes del ‘no estudia-no trabaja’, cuyo énfasis está más vinculado a la inacción del sujeto” (Llobet, 2013: 16).

Por contraposición, en el Prog.R.Es.Ar se hace referencia a los jóvenes como titulares de “*un nuevo derecho*”, es decir, ya no se trata sólo de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales, sino de titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos: “son titulares de derechos

que obligan al Estado” (Abramovich y Pautassi, 2006: 17). En este sentido, queremos destacar la coexistencia de una conceptualización diferente en torno al sujeto destinatario que, no obstante, convive bajo una misma etiqueta: la activación. Si bien este paradigma es interpelado desde lógicas diversas, en la instancia de desarrollo del trabajo de campo -y como resultado de la complementariedad inter-programática- observamos una re-apropiación del enfoque de derechos que confluye en los discursos que sostienen algunos miembros del personal técnico del PJMMT, como evidencia la siguiente entrevista:

*Los pibes se discriminan entre ellos, piensan que el otro es, que el otro no es... pero además esa cuestión, es decir, che pero vos sos un beneficiario, son todos vagos, pero digo, vos mismo te estás diciendo vago ¿te parece? [...]. Es tu derecho digo, **el derecho a la educación, el derecho a capacitarse, es tu derecho. Convertir esa cosa de vago beneficiario de un plan o un programa, porque digo lamentablemente el imaginario colectivo está, a decir no, ¿qué vago? Si para vos poder cobrar tenés que estar haciendo algo, tenés que capacitarte. Digo, es tu derecho acceder a eso. ¡Bueno y eso es jodido trabajarlo! Es el día a día porque es como eso ya está muy... ya eso está muy generado como sociedad** (Coordinadora del PJMMT municipio Oeste).*

3.2. EL GIRO HACIA LA SUBJETIVIDAD: LA ORIENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PRIVILEGIADA

Partimos de la idea de que el modo en el que se diseñan las estrategias de intervención político-institucional no puede escindirse del diagnóstico en torno al vínculo juventud-trabajo. En el apartado anterior señalamos que desde la conceptualización de la “problemática laboral juvenil” se hace hincapié en la responsabilización de los jóvenes, a quienes se los carga de atributos negativos vinculados a una supuesta “*falta de cultura del trabajo*”. Este énfasis en la responsabilidad individual hace del sujeto joven el eje de discusión e intervención frente al problema del empleo, que deja de lado dimensiones estructurales para focalizarse en aspectos personales. Así, desde los programas analizados se fomenta una creciente personalización de las intervenciones y se reclama una mayor participación (“activa”) de los jóvenes, quienes deben revertir sus “*faltas*” de formación, de proyectos y de motivación para conformar un plan de búsqueda de empleo que los (re)inserte en el mercado de trabajo.

Una de las características esenciales de la activación es dirigir sus estrategias de

intervención hacia las *competencias individuales*,⁵⁹ en lugar de atender a las regulaciones del mercado de trabajo. Por consiguiente, comienza a adquirir un lugar central una dimensión *actitudinal* que reformula el concepto de empleabilidad en términos *subjetivos*, al destinarse a la formación de disposiciones, hábitos y competencias para el trabajo, antes que a una función estrictamente capacitadora vinculada con la adquisición de un dominio técnico para un puesto laboral. En este sentido, en la formulación de estas políticas se trasluce un enfoque novedoso respecto al período neoliberal; ya no se piensa que la inserción laboral está garantizada sólo a través de la incorporación de habilidades técnicas (*saber hacer*), sino que se incluye también la formación en habilidades personales (*saber ser*), tales como la autoestima, la responsabilidad, la capacidad de escuchar, comunicarse y relacionarse con los demás, etc.⁶⁰

De este modo, se plantea un desafío a las mediaciones institucionales, que se alejan de los enfoques más clásicos del Capital Humano, para diseñar formas de intervención que actúen sobre las subjetividades. Si bien no se advierten modificaciones sustantivas en los diagnósticos, al igual que en la década del '90 el déficit de empleo juvenil aparece asociado a una baja *empleabilidad*, se observan algunos matices y variaciones en el nuevo milenio.⁶¹ De acuerdo a Jacinto (2016a), en el marco de un nuevo enfoque de protección social, la concepción sobre la empleabilidad adquiere un carácter *multidimensional* que abarca a servicios de orientación socio-laboral, finalización de estudios formales,

⁵⁹ Si bien la noción de “competencia” surge como consecuencia de los cambios inaugurados a partir del último cuarto del siglo XX, comienza a ocupar un lugar clave tanto en el diseño como en la implementación del conjunto de políticas del MTEySS desde los años '90. De acuerdo con la diferenciación que propone Gautié (2004), en la actualidad se exigen más *competencias* que calificaciones. Las primeras remiten a cualidades intrínsecas del individuo, tanto a su «saber ser» como a sus aptitudes; mientras que las segundas aluden -en la lógica industrial fordista- a los requisitos técnicos de la ocupación de puestos claramente definidos en la organización del trabajo.

⁶⁰ Cabe destacar que este tipo de intervenciones se extienden también a otras políticas. Como señalan Litichever, Magistris y Gentile (2013), en un análisis sobre programas de inclusión social para niños y adolescentes, la exclusión social responde a carencias personales, en tanto que su contracara estaría garantizada por ciertas modificaciones *actitudinales* de los sujetos.

⁶¹ La falta de empleabilidad se presenta como una constante en los programas de empleo orientados a jóvenes entre los años '90 y los 2000. El *Proyecto Joven* (1993-2001) consistió un programa de capacitación y entrenamiento laboral ideado por el MTEySS y financiado por el BID que buscaba mejorar los atributos personales de los jóvenes y actualizar las calificaciones que resultaban “obsoletas” para las nuevas formas de organización y producción (Schmidt y Van Raap, 2008). El problema de la inserción laboral fue definido desde esta política como una carencia formativa, argumento que se vinculó con el renovado auge de la Teoría del Capital Humano: se supuso que la inversión en formación por sí misma generaría el acceso al empleo (Levy, 2010). A través de este programa se implementaron acciones focalizadas, de carácter compensatorio y basada en una comprensión individualizante de la problemática, que lejos estuvieron de efectivizar derechos. En contraposición a los programas aquí analizados, ninguna de las acciones emprendidas promovió vínculos con la educación formal, ni con la oferta regular de formación profesional.

capacitación profesional y entrenamientos laborales (vulgarmente conocidos como “pasantías”). Así, el propio concepto de empleabilidad difiere. Los enfoques revelan una concepción *más restringida o amplia*, que comprende desde competencias mínimas para desempeñarse en un empleo hasta el reconocimiento de saberes y competencias esenciales para desenvolverse en la vida social y ciudadana (Jacinto, 2008).⁶²

En este marco, sostenemos que desde los años 2000 se comienza a configurar en nuestro país un viraje en los ejes conceptuales para abordar los problemas de la inserción laboral de los jóvenes: de las “necesidades de capacitación” hacia las “disposiciones de empleo” (Mauger, 2001). Vinculado a una lógica de activación, la *orientación* pasa a ser una de las medidas clave de las políticas de empleo, de la mano de las concepciones basadas en “dar herramientas para el manejo de la propia trayectoria” (Jacinto 2010b: 139). Este componente se fue consolidando dentro de las líneas programáticas analizadas, apareciendo como un tipo de intervención que abarca desde un carácter puramente instrumental, vinculado a un conjunto de competencias mínimas para desempeñarse en el mercado de trabajo, hasta la búsqueda de una orientación más integral, por medio de un fortalecimiento de las subjetividades. En efecto, aborda saberes ligados con la formación actitudinal, buscando incidir sobre aspectos personales centrados en el fomento de la autoestima y el desarrollo de habilidades comunicacionales e interaccionales para el mundo laboral (Jacinto y Millenaar, 2012; Gutiérrez y Assusa, 2016).

A continuación, describimos el *giro hacia la subjetividad* de las políticas de los años 2000, que inaugura una nueva metodología en el campo de las intervenciones sobre lo social, introduciendo medidas en base al acompañamiento, la ayuda personalizada, la proximidad y la participación. En especial, analizamos el énfasis en la *orientación* como un elemento clave vinculado a las políticas activas de empleo, que busca intervenir sobre las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el trabajo. Esta medida novedosa constituye un aspecto fundamental del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar, que se desarrolla a través de un Curso de Introducción al Trabajo (CIT). La siguiente exposición se organiza en torno a *tres ejes de análisis* que toma como corpus los documentos programáticos y las voces de los agentes institucionales: en primer lugar, desarrollamos los contenidos

⁶² Si bien existen diferencias en las políticas y programas respecto al contexto europeo, cabe resaltar algunas afinidades significativas. En relación a las políticas de empleo se comparte una orientación activa dirigida hacia del lado de la oferta, cuyo principal objetivo es aumentar la empleabilidad. Estas políticas suelen implementarse a través de una combinación de competencias “suaves”, mediante procesos de orientación individualizada, y habilidades “duras”, que se obtienen a través del acceso a las oportunidades educativas y/o experiencias laborales y de formación profesional (McNeish y Loncle, 2004).

transmitidos en el curso introductorio, haciendo especial hincapié en el módulo sobre el proyecto formativo-ocupacional; en segundo lugar, presentamos brevemente la configuración de un sistema de clasificación en torno a los “merecedores del programa”, que encontrará implicancias y será retomado en el análisis de las trayectorias juveniles; finalmente, describimos el acompañamiento con tutorías, a través de este supuesto inédito comenzamos a entrever ciertas características que asume la implementación cotidiana de los programas.

Comenzando por el *primer eje* de análisis, el Curso de Introducción al Trabajo (CIT) se presenta como un dispositivo prioritario, al constituirse en la puerta de entrada a los programas. Cada participante inicia su vinculación a través de un proceso de orientación e inducción al mundo del trabajo, donde se desarrollan aprendizajes vinculados con la elaboración de currículums vitae, la disposición de herramientas para la búsqueda de empleo, el buen desempeño en entrevistas laborales; así como también el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los trabajadores e, incluso, la configuración de un “*proyecto formativo-ocupacional*” o “*de vida*” por parte de los jóvenes participantes.⁶³

El siguiente cuadro N° 3 realiza en base a la documentación programática una presentación del proyecto formativo-ocupacional (PFO), “*eje vertebral*” de los contenidos transmitidos en el CIT. Cabe aclarar que cada técnico de orientación cuenta con un “*material de apoyo para docentes*” realizado por el MTEySS (2014a), donde se explican los objetivos perseguidos en cada encuentro y se detallan las actividades, incluyendo el tiempo estimado de duración, la disposición de herramientas conceptuales para los talleristas y recursos didácticos para los participantes. Si bien existen materiales previos realizados en la instancia del POI, todos ellos toman como antecedente del PFO la metodología de trabajo desarrollada en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnico-profesional de Mujeres de Bajos Ingresos *Formujer* (2004).

Cuadro N° 3: Curso de Introducción al Trabajo: material de apoyo para docentes

La construcción de un proyecto formativo-ocupacional (PFO) implica la delimitación de

⁶³ A partir de analizar un programa de prevención del delito, Medan (2012), sostiene que la concreción de un *proyecto de vida* suele estar entre los objetivos más o menos explícitos de los programas sociales para jóvenes. Esta autora argumenta que si los jóvenes asistidos encuentran ese proyecto de vida incongruente con sus condiciones, esta petición puede derivar en la legitimación de su exclusión institucional.

distintas etapas referidas a: autodiagnóstico, establecimiento de metas, definición de un plan de acción y evaluación para la toma de futuras decisiones.

El proyecto ocupacional supone un proceso a través del cual cada persona identifica los conocimientos, habilidades, actitudes que ha adquirido en su trayectoria de vida, selecciona aquellos que puedan tener un valor en el mercado de trabajo y los contrasta con los requeridos para desempeñarse en los puestos de trabajo demandados, en el campo laboral elegido. Esta confrontación le permite obtener una ‘fotografía’ de su situación actual, en la que puede ver ‘lo que tiene’ y ‘lo que le falta’ para mejorar su situación laboral. Está en condiciones, entonces, de definir sus objetivos en materia de formación y/o de inserción o mejora de su situación laboral y de trazar un plan de acción para alcanzarlos (MTEySS, 2014a: 11-12).

[Como parte de los contenidos del módulo centrado en el PFO, el manual propone la siguiente actividad de cierre]: diseñar el plan de acción para alcanzar las metas propuestas, a partir de definir actividades, recursos y tiempos:

1. Conocer el punto de partida. Autodiagnóstico y fundamentos (¿Por qué?/¿Qué tengo?)
2. Propósito. Fijar objetivos y metas (¿Qué quiero lograr?)
3. Elaborar un plan de actividades (¿Cómo lo voy a hacer?)
4. Fijar los tiempos para la ejecución de las actividades (¿Cuándo lo voy a hacer?)
5. Identificar los recursos para lograr los objetivos/ metas (¿Con qué lo voy a hacer?)
6. Puesta en marcha del plan
7. Seguimiento de las actividades y modificaciones al plan de actividades (MTEySS, 2014a:

492).

El módulo centrado en el PFO adquiere especial importancia en los objetivos programáticos, al buscar impulsar la “*pro-actividad*” del joven, quien debe hacer una reconstrucción de sus experiencias laborales y saberes adquiridos para, a partir de allí, configurar un perfil ocupacional con el fin de insertarse al mercado de trabajo. Este modo de intervención implica la realización de un proceso de “*autoconocimiento*” o “*autoanálisis*”, donde los participantes desarrollan estrategias de evaluación sobre sí mismos que posibiliten identificar sus fortalezas y asumir sus debilidades personales, al mismo tiempo que tender una mirada reflexiva sobre las oportunidades y limitantes del entorno. Una metodología que se desarrolla con recurrencia en los cursos observados es el análisis FODA (Fortalezas/Oportunidades/Debilidades/Amenazas). Este tipo de orientación busca brindar mecanismos de ayuda para que el joven pueda desarrollar competencias “activas” -en base a la seguridad, autoestima, motivación- con las cuales hacer frente a la exclusión del empleo y asegurar su (auto)protección: “*buscar lo que ellos realmente quieren*”, “[sentirse] *más seguros*”, “*vencer su timidez*”.

Si bien el manual del CIT plantea la importancia de conocer el contexto productivo local y de tener una “*mirada crítica*” sobre los “*condicionamientos sociales*”, que permitan a cada joven repensar sus estrategias de inserción laboral; durante el trabajo de campo, se observó que en el discurso de los técnicos de orientación se desdibujan estas referencias, desarrollándose una aproximación donde ante problemas sociales se buscan diagnósticos personales. En el desarrollo de los cursos no se atendió a las características particulares que asume el mercado de trabajo local, ni las “soluciones” partieron de una mirada estructural que considere las posiciones que están al alcance de los jóvenes. Las principales “herramientas” que se les brinda a los participantes refieren a un cambio *actitudinal*, se les enseña principalmente a “*cómo tenés que prepararte para una entrevista, que tenés que ser puntual, ir bien vestido, hablar bien*”; al mismo tiempo, se busca que desarrollen nuevas “disposiciones” hacia el empleo -“*a los pibes hay que motivarlos... hay que trabajar sobre la autoestima*”- y que aprendan a “venderse” a la hora de postularse para a un empleo: “*convencer al empleador que uno es el más adecuado para ocupar ese trabajo*”. La siguiente entrevista resume los primeros pasos que los jóvenes deben dar en la constitución de su PFO:

*La primera parte me parece que es muy importante, la que habla del **autoconocimiento y la autovaloración** [...] si uno no le saca el jugo a esta primera parte, no se puede reconocer en este proceso de búsqueda laboral [...] es reconocerse en las fortalezas, debilidades... competencias que uno tiene frente al mercado laboral [...] qué nos gusta hacer y qué no, porque después el joven se frustra... obviamente que es una necesidad el tema del trabajo, pero también quizás **a veces por necesidad hacen su búsqueda laboral en algo que no le gusta tanto** [...]. Entonces, tratar de evitar esa trayectoria laboral negativa, que traten de **proyectar su búsqueda laboral en algo que a ellos les guste... para que después no sea tan frustrante**, ¿no? (Tallerista CIT OE Sur).*

Junto a la promoción de la autoestima y el desarrollo de habilidades comunicacionales en los participantes, otra tarea central de los orientadores es realizar un “*ajuste*” de expectativas que considere las “*posibilidades reales*” de cada persona. Tal como apuntan las herramientas conceptuales del manual: “un plan de acción debe ser *viable* [...]. Un plan que trasciende a estas posibilidades, no solamente dificultará lograr una inserción laboral, sino que, además, alimentará sensaciones de frustración y desánimo” (MTEySS, 2014a: 488). Esta tarea resulta en sí misma contradictoria: se estimula a que los

jóvenes “*persigan su propio objetivo*” y descubran lo que “*les gusta*” a la hora de definir sus proyectos; pero se omite los escasos recursos con los que cuentan los participantes, promoviéndose en última instancia una adaptación hacia un mercado de trabajo que les deja poco margen de elección. Como enuncia una técnica de la GECaL que participó de la puesta en marcha del PJMMT:

*Después están los deseos de las personas... lo que pasa que el proceso de orientación e introducción, los baja un poco a tierra [...]. En esos meses trabajar esas cuestiones para que el joven proyecte un trayecto posible en su contexto productivo y sus posibilidades reales también, de acuerdo a las capacidades y trayectorias que haya realizado [...]. La formación de un proyecto ocupacional, permite **mejorar la autoestima de los jóvenes; llegan al programa diciendo que “no saben hacer nada”, “les viene bien cualquier trabajo”**. Es un espacio donde el joven puede concebir los saberes incorporados, previos, ya que muchas veces trabajan con sus padres y no conciben esa tarea como un trabajo, ni los conocimientos aprendidos en él* (Miembro del equipo técnico de la GECaL La Plata).

Como sostienen los agentes institucionales, durante el curso se busca dar “*voz a los jóvenes*”, poner en valor saberes, competencias y trayectos laborales invisibilizados, muchas veces ocultos, al desarrollarse al interior del propio hogar.⁶⁴ En este punto, estas políticas intentan rescatar aquellos aprendizajes que tienen “*un valor para el trabajo*” adquiridos no sólo en el marco de instituciones educativas formales, sino también aquellos conocimientos informales que pueden acumularse a lo largo de una vida en diversos contextos (sociales, barriales, familiares, etc.). Aunque se reconocen aprendizajes informales, esta postura deja entrever ciertas controversias en la mirada de los técnicos al quedar por momentos este planteo reducido a aquellas experiencias laborales *formales*, que acuerdan con la formación actitudinal que se pretende inculcar desde los programas; en razón de que las mismas responden a hábitos estructurados por tiempos, rutinas y comportamientos requeridos para el desempeño de cierta “clase” de ocupación. Un ejemplo ilustrativo de las contradicciones que se desarrollan en los discursos de los actores

⁶⁴ Precisamente, el análisis de los itinerarios laborales revela que muchos entrevistados ingresan de manera temprana al mercado ocupacional, de la mano de las redes informales que despliegan en torno a su círculo íntimo (la mayoría de las veces como trabajadores familiares). En este sentido, entre los principales contenidos transmitidos se encuentra el reconocimiento de los derechos laborales: “*que puedan empoderarse, que conozcan sus derechos*”. Problemática vinculada a que sus trayectorias se desarrollan en contextos de desprotección, al radicarse principalmente en el sector informal de la economía (capítulo 4).

institucionales es la desvalorización de las “*changas*” y la pretensión desmesurada de que estos jóvenes logren desarrollar una “*carrera laboral*”.

A su vez, en las voces de los agentes esta instancia introductoria constituye un “*acierto*” para el desarrollo de disposiciones que consideren al trabajo como un *valor*, desplegándose una apreciación positiva por parte de sujetos descriptos como faltos de esa “cultura”. Esto involucra desde la mirada del equipo técnico *dos puntos* fundamentales. En *primer lugar*, permeados por un discurso público que presume la “*vagancia*” de los sectores juveniles y que, en el caso particular de las clases populares, se suma una supuesta “*peligrosidad*”, presentan como un “logro” programático tanto la “*activación*” de las juventudes como también su alejamiento de “*la esquina*”. Más allá de la normativa, los actores que intervienen en la implementación otorgan nuevos sentidos a la participación de los jóvenes, al destacarse la constitución de un espacio de pertenencia alternativo a “*la calle*”. En palabras de una relacionista de empresas: “*no es un programa para vagos, a través del mismo muchos jóvenes deciden continuar estudiando o realizan un curso, en lugar de estar en la esquina*” (Nota de campo N° 13). En estas miradas subyace un “control social” hacia los jóvenes de sectores populares que pretende “restituir el valor del trabajo” como una “obligación moral”, así desde los programas se fomenta a que recuperen “la autoestima apostando a la cultura del trabajo y la educación, volviendo a creer que es posible construir un proyecto de vida a partir del esfuerzo” (Deibe, 2008: 205).

Esta última apreciación se relaciona, a su vez, con un *segundo punto*: el énfasis en la elección, ya no de “*cualquier trabajo*”. Desde el discurso de los agentes se busca depositar en la actividad ocupacional valoraciones vinculadas con la gratificación y el gusto por las tareas realizadas, donde los jóvenes puedan proyectar un horizonte laboral deseable: “[el programa] *les da la posibilidad de mirarse, de encontrar sus propias actitudes para el empleo, qué les gustaría hacer*” (Coordinadora OSC especializada en juventud). Esto implica en primera instancia “*mostrar que hay una posibilidad*”, a través de la cual los participantes logren “*aprovechar*” las oportunidades de educación-formación-trabajo que brindan estos programas. En palabras de un actor institucional que retoma la “voz” de un joven: “*‘yo hasta ahora no pensaba en eso, pensaba en ese mundo del día a día (ahora hago esto, mañana no sé)’... esto de proyectar un camino vinculado a la capacitación y al trabajo, ‘yo antes lo veía no para mí sino para otros’*” (Director de la Red de OE Oeste).

Por consiguiente, un foco estratégico de las intervenciones del CIT es *el trabajo sobre uno mismo* (Serrano Pascual y otros, 2012), en la búsqueda por “orientar” las

actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el empleo. Desde esta concepción, dicho dispositivo programático constituye parte de los procesos de socialización al poner en juego una forma de *disciplinamiento*, al mismo tiempo, que una forma de *subjetivación*, en base a un conjunto de reglas, normas, discursos, hábitos, formas de organización, etc. (Jacinto, 2008). En suma, dentro del trabajo pedagógico que desarrollan los técnicos de orientación se destaca: los aprendizajes vinculados con la elaboración de currículums vitae; la disposición de actitudes proactivas para la búsqueda de empleo; el desarrollo de estrategias de evaluación de sí mismos, que posibiliten identificar fortalezas y debilidades personales; el impulso a la autonomía y la seguridad en uno mismo; el aprendizaje de la gestión del tiempo y las emociones; el manejo de códigos o rutinas habituales en el ámbito laboral; así como también el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los trabajadores e, incluso, el “ajuste” de expectativas para la configuración de un PFO “realista” por parte de los jóvenes participantes.

En estrecha relación con los contenidos que se buscan transmitir en el CIT, presentamos a continuación el *segundo eje* analítico que forma parte de este apartado: la configuración de un *sistema de clasificación* en torno a los “merecedores del programa”, que retomamos a lo largo de la tesis en razón de las implicancias que encuentra tanto en los discursos como en las trayectorias de los jóvenes participantes.

De manera previa señalamos que desde los años 2000 se produce una transformación en las estrategias de intervención sobre la “problemática laboral juvenil” que implican un *giro hacia la subjetividad*, alcanzando su mayor expresión en los servicios de orientación. Ahora bien, esta propensión a formar en “actitudes” y “disposiciones” que propone el CIT busca definir un marco normativo que tenga un carácter homólogo y funcione de referencia para la incorporación de un conjunto de valores, reglas y hábitos necesarios para una integración “exitosa” en el ámbito laboral formal: “*primero es el CIT donde vos le enseñás una conducta, de venir a cursar tres veces por semana en un horario... de cumplir con esa responsabilidad*” (Subcoordinadora del PJMMT OE Oeste). En este sentido, los agentes institucionales señalan como parte importante de la transmisión de saberes que los jóvenes cumplan con el horario del taller, tengan una actitud participativa e interesada en el desarrollo de las consignas, lleven los certificados o formularios solicitados institucionalmente, justifiquen las inasistencias, aprendan las fechas de cobro y, sobre todo, adopten un vínculo de fuerte compromiso hacia los programas.

Como parte de este proceso de “(re)socialización”, los actores a cargo de la implementación se basan en principios pedagógicos con connotaciones morales (Jellab,

1998), al delimitar un conjunto de valores legítimos que funciona como matriz interpretativa de los usos y sentidos que despliegan los jóvenes en su pasaje por estas políticas.⁶⁵ Así, desde la mirada que poseen funcionarios, técnicos e incluso ex-participantes (que se encuentran desempeñando roles institucionales), se configura un *sistema de clasificación* que establece un conjunto de categorías -a las que subyace una dimensión moral- para evaluar la relación de los jóvenes con los programas. Ser “comprometido”, “participativo”, “responsable”, “pro-activo” o “descomprometido”, “irresponsable”, “pasivo” y “vago” constituyen juicios morales que expresan un sistema de clasificación social, a través del cual se otorga un reconocimiento traducido no sólo en apreciaciones positivas o negativas sino también en mayores recursos para quienes son considerados “merecedores del programa”.⁶⁶

Por un lado, desde los agentes institucionales se realzan una serie de valores *positivos* asociados con la capacidad de agencia (“*que ellos puedan elegir*”), la autoestima e incentivo constante (“*que vean las virtudes que tienen*”); aspectos que se vinculan con el compromiso e interés por los saberes aprendidos (“*prestan atención*”, “*no faltan*”, “*están siempre*”), el “gusto” hacia las actividades realizadas (“*quieren aprender*”, “*tienen ganas*”) y sus posibles puentes con el trabajo: “*que apuntaran a seguir algo, que no se quedaran con ‘hago este curso para tener una beca o cobrar la plata’ [...] tenían que buscar llegar a trabajar, que logren hacer esa transición del estudio al trabajo, que te sirva para algo. Si sólo te sirve para estancarte ahí, no te sirve para nada*” (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).

Por otro lado, destacan como valores *negativos* aquellos aspectos vinculados a la “*dependencia*”, palabra que adquiere cierta connotación asistencialista, con la que las

⁶⁵ Sostenemos que respecto a los objetivos que formula, el CIT presenta fuertes limitaciones en su implementación, vinculadas en primer lugar con lo acotado que resulta este curso introductorio en términos temporales -al durar sólo tres meses-; sin embargo, consideramos sugestiva la propuesta de Jellab (1998) quien califica el trabajo pedagógico que realiza la Misión Local francesa como un proceso de “(re)socialización”, al pretender inculcar un conjunto de mandatos normativos que el joven debe asimilar y convertir en principio de acción en su recorrido hacia la inserción laboral.

⁶⁶ Siguiendo a Wilkis (2014, 2015), retomamos el concepto de “capital moral” -concebido como una subespecie del capital simbólico desarrollado en la obra de Bourdieu-, el cual se presenta como una de las tantas formas de reconocimiento que otorgan legitimidad y poder; en este caso específico, en torno a la medición, comparación y evaluación de virtudes morales. Por consiguiente, la acumulación de capital moral es una vía para acceder a recursos y poder, al *jerarquizar* a las personas en relación con los beneficios de un orden social. Ahora bien, de acuerdo al enfoque bourdieano, en tanto estos esquemas de percepción sólo reconoce propiedades *pertinentes* como virtudes, es preciso analizar las apreciaciones morales sobre las personas y sus acciones en marcos contextuales *específicos*. Por esta razón, en los próximos capítulos atendemos las fronteras simbólicas -y, específicamente, morales- que se producen en la trama relacional e institucional de los programas estudiados.

políticas activas buscan confrontar. De allí que presenten con una carga moral negativa el vínculo instrumental que establecen los jóvenes con la transferencia monetaria: “*los chicos hoy en día lo ven como cobrar y listo. Pero bueno, uno trata de explicarles que en realidad sí les sirve, que hay un montón de cursos y que ellos pueden elegir. Ellos pueden hacer algo que les guste y que después pueden tener un laburo*” (Cecilia, 26 años, ex participante, municipio Oeste). Frente a la idea de que las políticas “*sirven para el que se compromete*”, los agentes institucionales comienzan a definir un conjunto de atributos que clasifican a aquellos que “no merecen el programa”: “*les falta compromiso*”, “*no les interesa*”, “*les da lo mismo*”, “*no lo saben aprovechar*”, “*vienen por venir*”. Si bien, estas valoraciones perduran a lo largo del tránsito programático, en la instancia del CIT adquieren un lugar central, en tanto puerta de entrada y eje transversal de un trabajo pedagógico-moral que involucra un “lavado de cabezas” para trastocar esos intereses “espurios”, como se observa en el discurso de una agente:

Es lavarles la cabeza para que ellos caigan que esta es su vida, si no sale de ellos prepararse y luchar, no se puede. El Estado no puede hacer todo. Entonces para que tomen conciencia de que esto es exclusivamente para ellos. No es venir y cumplir las horas, porque las tenés que cumplir para cobrar. Es venir y cambiar tu mentalidad, ponerte vos mismo tu meta y tu proyecto con la ayuda de los talleristas, ¿no? (Subcoordinadora del PJMMT OE Oeste).

En última instancia, se despliega el carácter paradójico de este proceso donde la subjetividad de los jóvenes emerge como una madeja biográfica susceptible de ser intervenida, orientada y regulada por diversas instituciones; a la vez, que se realizan llamados al ejercicio de la responsabilidad individual: cada uno de los participantes tiene que explorar y conformar su propio proyecto de vida. Como señalan Serrano Pascual y otros (2012), estos nuevos paradigmas de activación, en general, y de orientación, en particular, presentan al Estado social como un Estado terapéutico; a las políticas sociales como “cruzadas” contra la dependencia, que es visualizada una patología moral; y a los técnicos de orientación del programa como ingenieros de la subjetividad, cuyas prácticas se dirigen a la promoción de la empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes a fin de poder “venderse” en un mercado cada vez más competitivo e incierto.

Ligado a este rasgo paradojal, se establece el *último eje* analítico: el acompañamiento con tutorías. De acuerdo con la normativa, la formulación del PFO

implica un recorrido cuyo punto de llegada es que cada joven pueda definir, con la ayuda de un tutor, las metas y la ejecución posterior de un itinerario planeado que busque hacer puentes con el trabajo. Como desarrollamos en el capítulo teórico, las actuales políticas de empleo encarnan así los mandatos de *individuación*, al exigir que cada persona se asuma como una persona “activa” y “responsable”. Si bien estos programas brindan posibilidades de intermediación laboral e inserción asistida, se insiste que el joven debe convertirse en agente de su propia trayectoria, al tener que delinear su camino ocupacional como un sujeto autónomo: “*se tiende a confundir que si viene una persona que no tiene empleo, sale con empleo [...]. [la función es] aportar distintas herramientas para que tenga muchas más chances de conseguir un trabajo*” (Director de la Red de OE Oeste). Este punto es subrayado enfáticamente por los funcionarios y el equipo técnico al justificar que el objetivo es aumentar la condiciones de empleabilidad, lo cual se asimila a brindar un conjunto de “*herramientas*” que están condicionadas al uso “*potencial*” que hagan los jóvenes para alcanzar su integración a un trabajo “*de calidad*”. Como argumenta un ex-funcionario:

Nunca fue un programa de inserción laboral, es un programa de mejoramiento de la empleabilidad, eso en primer lugar. Sí lo que quedó muy claro es que la problemática es la entrada y salida del mercado laboral, y de conseguir un empleo de calidad, que una cuestión de desempleo [...]. En cuanto a los éxitos, está toda la activación de los jóvenes, los que terminaron la escuela, los que se formaron en un oficio, los que pensaron “bueno ahora yo puedo hacer algo” [...]. O sea, más allá de la beca por la cual se acercaban, despertarles las ganas de hacer otra cosa con su vida... de estudiar algo, de aprender [...] despertarlos en un montón de cuestiones, motivarlos (Ex-coordinador Nacional del PJMMT).

Desde las políticas se intenta movilizar al individuo, de quien se espera que establezca por sí mismo tanto los objetivos como las estrategias más adecuadas para resolver su problema de empleo y llevar adelante sus proyectos. Precisamente, los programas impulsan la gestión de las trayectorias por parte de los jóvenes, quienes deben configurar los recorridos de acuerdo a sus propios contextos, experiencias e intereses. Esto conlleva la realización “selectiva” o “acumulativa” de otras actividades, en concordancia con el carácter integrado que subyace a estas políticas: si bien se presentan acciones integradas, las trayectorias que despliegan cada uno de los participantes son particulares.

Por consiguiente, es el joven quien carga de un sentido al “programa institucional”, delineando un itinerario específico por los diferentes dispositivos de educación-formación-trabajo.

Para alcanzar la construcción del PFO que los “(re)inserte” en el mundo laboral, se plantea desde los programas la importancia de intervenciones personalizadas y de seguimiento a lo largo del recorrido que realizan los jóvenes por estos dispositivos. En este proceso cada joven cuenta con la asistencia de un tutor que es responsable de acompañarlo en la puesta en marcha del PFO y de derivarlo a las distintas actividades durante su permanencia en los programas. La existencia de un espacio de atención personalizada que dote de aspectos “más humanos” a los mecanismos burocrático-administrativos resulta un supuesto central de las políticas activas, que buscan brindar instancias de mayor cercanía y aproximación con los participantes. Como explica un agente:

Todo esto unido por un hilo conductor y fundamental que era la asistencia, el acompañamiento de la OE. O sea, con un componente humano muy fuerte, o que al menos debería haber sido muy fuerte. Obviamente cuando explota la masividad del programa se te hace muy difícil tener la cantidad de personas por cada joven, en principio pensábamos un tutor cada 10 jóvenes (Ex-coordinador Nacional del PJMMT).

Como apunta un agente institucional, las OE tendieron a ubicarse en dos escenarios extremos: de un lado el administrativista, es decir, una OE meramente encargada de derivar y actualizar la carga de información en la plataforma digital; del otro lado, una OE con asistencia y acompañamiento de la población objetivo. En este punto, cabe destacar que en la implementación, la complejidad en el tratamiento de la problemática de empleo juvenil, queda reducida la mayoría de las veces a una lógica burocrático-administrativa. La masificación de los programas debilita los procesos de acompañamiento, al conducir a que adquieran una mayor relevancia las tareas administrativas frente a los roles de orientación y seguimiento que deberían realizar los tutores.

-Pasó al mismo tiempo que el programa empezó a complejizarse en todos sus procesos y muchos tutores en vez de salir a la calle a estar con los jóvenes, o sea, ir a la escuela, al centro de formación, a las empresas por el tema de las prácticas, se volcaron más a tareas administrativas de la propia oficina [...]. Fue una novedad en el diseño del programa el tema de las tutorías, pero también hoy te puedo decir que fue muy difícil de poner en práctica [...]

-¿La idea cuál era, que los tutores hagan el seguimiento de todas las contraprestaciones?
-Orientar, intervenir, llamarlo cuando dejaba de ir, juntarse con él, acompañarlo en el proceso y, en la medida que se nos descarrilaba un poco, mostrarles el camino (Miembro del equipo técnico de la GECaL La Plata).

Si bien el acompañamiento con tutorías se presenta como parte de los lineamientos normativos -por cierto novedosos- del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar, a nivel de la gestión cotidiana, este supuesto programático adquiere sólo una forma retórica. La estrategia de tutoría consiste en una labor de acompañamiento y seguimiento permanente bajo la forma de un dispositivo de entrevista de carácter personal, que lejos se encuentra de plantear un diálogo estandarizado; por el contrario, busca desarrollar una relación empática con el joven, abordando la particularidad de cada caso: dicha estrategia de intervención se centra en ofrecer un acompañamiento adaptado al individuo, que atiende sus necesidades y dificultades en materia de inserción. De este modo, el trabajo de seguimiento se realiza en forma de entrevistas que exploran registros personales, más íntimos, al adoptar un marco de interacción flexible respecto del protocolo burocrático-administrativo.⁶⁷ Tal como describe un tutor del PJMMT y ex participante, su tarea como “*entrevistador*” de la OE consiste en:

-Hacerle la entrevista al chico, tomarle los datos y darle cita para el mes siguiente. Y fijarnos si tiene la liquidación del mes, siempre y cuando esté haciendo alguna actividad
-Qué se le pregunta en la entrevista?
-Si no están haciendo nada, se le pregunta si les gustaría capacitarse y en qué curso. Si hay disponible, se le deriva automáticamente al curso (con una nota derivación, van y se anotan). Si están en un entrenamiento o un PIL, se les pregunta si están bien, si sienten abuso y si tiene alguna queja. Hay chicos que responden y otros que no [...]. La cita queda pautada previamente en el momento de la entrevista y queda registrado en el portal. Nosotros le damos un comprobante de que vieron a la cita, y ahí se le indica el día y el horario que definan ellos. Si no vienen ese día, tienen que venir al día siguiente o en la semana. Pero siempre y cuando vengan, porque después de cierto tiempo lo suspenden del programa (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur).

⁶⁷ El caso francés es elocuente en este punto, existe una extensa bibliografía sobre las implicancias de este tipo de acompañamiento a los jóvenes (Giuliani, 2009; CEREQ, 2015). Dentro de contribuciones internacionales se destaca también aquellas investigaciones que analizan la incidencia de los dispositivos públicos en los procesos de inserción (Casal, 1997; Demazière y Pélage, 2001), el rol de la Misión Local (Jellab, 1998; Zunigo, 2012; Lima, 2015) y, más específicamente, de los servicios de orientación socio-laboral (Piroto, 2002; Martínez López, 2009; Serrano Pascual y otros, 2012).

Según pudimos observar durante el trabajo de campo, la llamada “*cita de seguimiento*” desplegada sólo en uno de los distritos analizados, la OE Sur, consiste en registrar datos estandarizados en la plataforma informática del MTEySS, generalmente, a través de un procedimiento -que no dura más de unos pocos minutos- donde el joven informa el número de documento y da cuenta así de su asistencia a la contraprestación en un día y hora acordado con antelación; asimismo, con la mayor de las suertes, se le brinda alguna notificación de interés, fuere la posibilidad de efectuar un entrenamiento o curso de formación. En efecto, pese a que un elemento novedoso de las políticas reside en estos dispositivos personalizados que orientan y acompañan al joven en el transcurso de su permanencia programática; en la gestión cotidiana pierden su significado original al constatar que dichas “*citas*” desarrollan un diálogo estandarizado donde se restringe el contenido de la entrevista, transformándose en un mero registro de datos que carece de un sentido personalizado.⁶⁸

La debilidad en los procesos de acompañamiento se presenta como un obstáculo que atenta contra el carácter integrado de las intervenciones que proponen estas políticas. A diferencia de lo establecido en la normativa, el CIT aparece en la implementación como la única instancia colectiva donde el equipo técnico logra un mayor acercamiento con el joven. Luego de ese curso introductorio, los participantes desarrollan un trayecto más individualizado, diseminándose por un conjunto variado de dispositivos de educación-formación-trabajo, lo cual dificulta un seguimiento personalizado.

El carácter masivo de los participantes junto a los escasos recursos institucionales -personal insuficiente, instalaciones edilicias inadecuadas- son aspectos que limitan el desarrollo de un sistema de tutorías; que repercute, asimismo, en la ausencia de condiciones para promover servicios de empleo de calidad. En este sentido, las instituciones donde funcionan los programas no disponen de una serie de recursos -humanos, materiales e infraestructurales- que garanticen las “condiciones de apropiabilidad” (Grassi, 2013), viéndose abocadas a las urgencias administrativas del día a día: “*los recursos que tiene son limitados [...] es la oficina quien carga, la que atiende las personas en ventanilla, la que organiza en qué lugares se dicta el CIT, el seguimiento [...] tienen acotado los recursos humanos, sobre todo, y están en la lógica administrativa de fechas de cierre y demás*” (Miembro del equipo técnico de la GECaL Sur).

⁶⁸ Un estudio reciente arriba a conclusiones similares en relación a estos dispositivos de acompañamiento (Partenio, 2015).

En este punto, otro factor que impacta fuertemente en los modos de organización y en los objetivos que persiguen las OE, son los retrasos en el pago de honorarios por parte del MTEySS que ocasiona: por un lado, una importante rotación del personal, que se soslaya con aquellas personas catalogadas como “*comprometidas*”; por otro lado, el desdibujamiento de los roles del equipo técnico, al habilitar que se “supla” la falta de ingresos a través de otras actividades que se desarrollan en el marco de los programas, principalmente, el dictado de cursos de orientación. Sin embargo, paradójicamente, dichas tensiones presentan como contracara el establecimiento de lazos más fuertes con los jóvenes que acuden al conjunto de servicios que brinda bajo su órbita el personal de la OE, al incorporarse a circuitos donde se establecen vínculos “cara a cara” que no se ven interrumpidos con la masividad de los programas. Estos apoyos personalizados, no se desarrollan desde instancias institucionales formales, de allí que la masividad de los programas impide que estas estrategias de carácter informal alcancen por igual a todos los participantes, cargando en última instancia sobre el joven la responsabilidad de su gestión.

Desde el Ministerio estaba planteado hacer una cita con las personas de los programas, supuestamente existía la obligación formal de hacerlo, pero era imposible porque teníamos 10.000 chicos nuevos por año [...]. El seguimiento existía solamente si el chico se interesaba, es decir, en la oficina hay un montón de gente que se la conocía hasta por los nombres, había mucha gente que estaba muy metida en esto; ellos tenían que ir, hablar, preguntar, entonces, el que giraba alrededor constantemente obtenía orientación, información, contención; el que no iba no conseguía nada (Director de la Red OE Oeste).

Estas contradicciones vislumbran finalmente la posición controversial en que su ubican los agentes de los programas y, en especial, los técnicos de orientación. Su particular énfasis en las premisas de autonomía y activación bajo las cuales se construyen estas políticas, terminan distanciándose de sus propias prácticas. En efecto, las condiciones de precariedad en que desarrollan sus actividades, que se suman a las altas exigencias de profesionalización de su rol, traslucen las propias limitaciones que presentan las instituciones del Estado para garantizar una inserción de calidad, como advierte el siguiente relato: “*hace un año que no cobro [...] yo le hablo a los chicos de derechos laborales...*” (Tallerista CIT, OE Sur).⁶⁹ En última instancia, la posición paradójica de los

⁶⁹ El personal del equipo técnico de la OE tiene que esperar varios meses para poder cobrar un salario que representa menos del mínimo vital y móvil por seis horas de trabajo diarias, a lo que se suma la condición de

técnicos de orientación refleja el carácter heterónomo de un mercado que no garantiza más y mejor trabajo para todos. Problemática que se agudiza si atendemos la condición de vulnerabilidad que caracteriza a los jóvenes participantes de estos programas de empleo.

3.3. UN MARCO RELACIONAL-INSTITUCIONAL ESPECÍFICO: DISTANCIAS ENTRE LA NORMATIVA Y LA IMPLEMENTACIÓN PROGRAMÁTICA

En el capítulo teórico señalamos que nuestro marco analítico para la reconstrucción de trayectorias comprende no sólo la dimensión biográfica de los jóvenes, sino también al Estado y sus dispositivos institucionales, adquiriendo un lugar central aquellos actores que intervienen en el proceso de implementación programática. En este sentido, un aspecto a indagar es la *institucionalidad* en la que se asientan las políticas, que involucra no sólo una multiplicidad de actores, con sus propias lógicas y sentidos otorgados a los dispositivos; sino también las tramas que son necesarias y que contribuyen a la puesta en marcha de los programas, las cuales adquieren características inéditas que no se encuentran presentes en cada una de las partes involucradas. Por esta razón, este apartado analiza los modos de gestión institucional en los servicios activos de empleo para jóvenes, a partir de la preeminencia que presenta uno de los supuestos programáticos: el carácter *integrado* de sus acciones.

Partimos de la idea de que la dimensión institucional lejos de aprehenderse en un sentido unívoco u homogéneo, debe comprenderse tanto a partir de los diversos actores que intervienen (desde el nivel macro-institucional hasta el nivel micro-institucional que encuentran repercusiones en el espacio local); como también de la coordinación entre distintos niveles jurisdiccionales, que trasluce una multiplicidad de articulaciones horizontales y verticales necesarias para desarrollar contraprestaciones a nivel local. Desde esta aproximación, a continuación buscamos desentrañar dos dimensiones que presentan especial relevancia en razón del carácter integrado que asumen estas políticas: 1) *las lógicas de los dispositivos* que están detrás de los servicios educativo-formativo-laborales brindados por los programas, en esta instancia, buscamos atender algunos rasgos y tensiones que se producen durante el proceso de implementación; 2) *las tramas de actores*

monotributistas (haciéndose responsables de las cargas sociales). Las condiciones de contratación y retraso se extienden también a los técnicos de la orientación. Frente a esta situación, una solución que comienza a implementar el MTEySS es integrar al equipo de trabajo de la OE a un PIL. A través de este procedimiento el gobierno local se hace responsable de las cargas sociales, en tanto que el gobierno nacional abona la totalidad del salario en blanco; finalizado el período de contratación, el personal pasa finalmente a formar parte de la estructura municipal.

e instituciones que se despliegan en el espacio local, precisamente, la coordinación de acciones es una dimensión fundamental de estas políticas. Sostenemos que la descripción de estas (des)articulaciones resulta clave en tanto encuentran implicancias en los recorridos que desarrollan los jóvenes al interior de los programas.

1) Las lógicas de los dispositivos de educación-formación-trabajo

En esta sección se describen las principales líneas de acción programáticas a partir de un enfoque que busca identificar un conjunto de tensiones institucionales que limitan los objetivos de estas políticas, en pos de garantizar la inclusión socio-laboral desde un abordaje integrado. Es importante aclarar que los rasgos predominantes que asumen estos vínculos institucionales no necesariamente se replican en el conjunto de los agentes programáticos. En otras palabras, no suponemos que exista una racionalidad única y común a todos los actores, más aún, en la próxima sección vislumbramos que ciertas particularidades están vinculadas al carácter interpersonal que asumen dichas relaciones.

Finalización de estudios formales

De manera previa señalamos que las políticas analizadas se proponen brindar “apoyos” para la finalización de los estudios primarios y/o secundarios; orientación que es reforzada con la creación del Prog.R.Es.Ar, al extender la posibilidad de iniciar o completar los estudios en el nivel superior. Esta línea de acción es definida desde los documentos programáticos como una “*prioridad estratégica*” tanto para la inclusión ciudadana como laboral, al buscar mejorar las condiciones de inserción en trabajos de calidad. Este último aspecto es reiterado una y otra vez por los agentes institucionales, quienes sostienen una linealidad en las relaciones entre educación-trabajo cuando “aconsejan” a los jóvenes: “*nosotros les decíamos que tenían que terminar el secundario para tener un trabajo mejor o seguir una carrera, muchos tomaron el consejo*”; “*yo los consejos que les doy es que terminen el estudio, que se dediquen a lo que les gusta... y no tener que estar trabajando en un empleo que no les paguen lo que les correspondería*”.

Con el propósito de promover la incorporación de los jóvenes en acciones de certificación de estudios formales, desde los programas se suscriben acuerdos con las jurisdicciones educativas provinciales. A través de estas articulaciones se establecen vínculos estrechos y regulares que no presentan grandes inconvenientes a nivel de la implementación, ya sea en términos de vacantes o de convenios suscriptos con programas alternativos para la terminación del nivel primario y medio. Incluso, a la hora de impulsar

la permanencia en la escolaridad de los jóvenes, los agentes estimulan a los participantes para que “aprovechen” las modalidades alternativas al formato escolar tradicional: *“incentivamos a que terminen el secundario, que aprovechen el FinEs, el COA, porque son cosas que hoy están, pero antes no estuvieron”* (Cecilia, 26 años, ex participante, municipio Oeste).

En este punto, es que surgen tensiones en la implementación de esta línea de acción. Para poder cobrar la prestación económica, es fundamental que los jóvenes cuenten con un certificado de alumno regular: *“tenemos inconvenientes porque FinEs no certifica a nadie... es todo un embrollo para dar certificación de alumno regular”* (Directora de la Red OE Sur). Así, aquellos participantes que no han finalizado el ciclo educativo obligatorio y optan por algún programa con terminalidad educativa, presentan dificultades para percibir la ayuda económica debido a la falta de coordinación institucional.

Estas iniciativas simbolizan un quiebre con las políticas de las décadas pasadas, al responder a los requerimientos mínimos del mercado de trabajo en relación a titulaciones educativas que resultan “necesarias aunque no suficientes” (Filmus y otros, 2004). Sin embargo, se observan lógicas estatales con sentidos divergentes en la promoción de la escolaridad de los jóvenes, en tanto representan una *inversión* -tal como plantea la Teoría del Capital Humano- al mismo tiempo que un *principio universal* -asociado a un enfoque de derechos-, que está amparado por la obligatoriedad del nivel secundario. Frente a estas lógicas opuestas se abre un debate en la literatura respecto a si la educación -en tanto derecho ciudadano- puede aparecer como una contraprestación programática (Levy, 2010; Danani, 2016). Aunque la mirada de los agentes, signada por el concepto de empleabilidad, se orienta más hacia la primera lógica. Tal como evidencia la siguiente entrevista:

La idea y el objetivo principal del programa siempre fue el mismo: que los jóvenes puedan terminar sus estudios formales ¿no es cierto?, primario y secundario. Ese fue el objetivo principal porque se considera que hoy por hoy es el techo para una inserción en el mercado laboral, una inserción más efectiva, digamos. Lo que pasa es que no es lo único que el chico puede hacer una vez que sea beneficiario del programa, ¿sí? De hecho, nosotros podemos acompañarlo al joven a que termine y complete su ciclo formal y después no es que queda expulsado del programa, sino que sigue con sus capacitaciones (Coordinadora del PJMMT OE Sur).

Formación profesional (FP)

Desde el discurso de los agentes estatales se sostiene que “*el programa apunta a calificarte para conseguir un trabajo*”. La promoción de la mayor permanencia en la escolaridad de los jóvenes se complementa así con la tendencia a brindar oportunidades de formación profesional, en tanto ambos componentes cuentan con el mayor número de adhesiones programáticas. Si bien las acciones disponibles sobrepasan la instrucción formal y la capacitación laboral, el común denominador es que todas ellas funcionan como *instancias formativas* cuyo objetivo es aumentar las condiciones de empleabilidad: “*a lo que nosotros apuntamos es a la capacitación en los centros de formación. Aprender y capacitarse en un curso... eso también le suma para el momento de la búsqueda de empleo, a lo que es su currículum*” (Miembro del equipo técnico municipio Oeste).

Ahora bien, la FP es un caso paradigmático respecto de las contradicciones y tensiones que surgen en la gestión cotidiana de los programas. A nivel macro-institucional, la ausencia o retraso de los convenios anuales entre MTEySS y la Educación Provincial, ocasiona que los participantes no cobren las ayudas económicas correspondientes a esa contraprestación. Esta afirmación deja entrever nuevas controversias, a la necesidad de convenios que acrediten aquellas capacitaciones amparadas por los criterios de elegibilidad de los Ministerios de Trabajo y Educación, se suma la problemática de las vacantes: “*se acaban enseguida las vacantes*” (Director CFP 401 municipio Sur). La existencia de cupos conlleva que un porcentaje importante de jóvenes queden por fuera de los protocolos. A su vez, de acuerdo a una evaluación interna del MTEySS (Teixidó, 2012), los CFP conveniados con ese ministerio ofrecen capacitaciones que presentan una significativa desigualdad a nivel inter e intra municipal respecto a su calidad y cantidad.

Más allá de los aspectos novedosos de estas políticas, indefectiblemente, el carácter integrado de sus acciones plantea un desafío para la coordinación de una multiplicidad de actores e instituciones que continúan aún muchas veces al amparo de lógicas particulares. Así, los enfoques sectoriales imprimen su lógica a nivel territorial, esto se presenta para el caso de las instituciones educativas y formativas, donde el ciclo lectivo estipula una organización cuatrimestral o anual para el desarrollo curricular que produce “discontinuidades” frente a una política que requiere de la *constante activación* (debido a que el joven es suspendido al transcurrir seis meses de no haber realizado ninguna actividad). Una clave analítica de especial interés reside así en la existencia de una *temporalidad dislocada* entre las políticas y sus participantes: “*el año lectivo tiene un inicio y el joven ingresa por ahí a mitad de año y no tiene dónde ir hacer un curso*” (Directora de la Red de OE Sur). Del lado de los participantes esto produce un alejamiento

de los programas, en razón de que no se encontraba abierto el período de inscripción, se debía esperar un nuevo cuatrimestre o, simplemente, había ausencia de vacantes.

Un dato no menor es que muchas veces los mismos CFP terminan siendo un ámbito expulsivo para los jóvenes de sectores populares: “*siempre hay resistencia de algunos directores para recibir a los chicos, porque cambian el esquema...*” (Presidente COPRET regional Sur); en especial, si consideramos que un actor fundamental del entramado institucional de FP son los sindicatos: “*en eso se notó la tradicionalidad de la mirada del MTEySS... las personas con los casquitos y overol... y la verdad que les costó mirar a los jóvenes con gorrita*” (Ex-coordinador Nacional del PJMMT). Esto se refleja en el manejo discrecional que se realiza de la lista de espera. Así, una práctica común en los CFP es la confección de un “listado paralelo”, donde se discrimina por orden de inscripción a aquellos jóvenes que poseen algún programa del resto del público que asiste en carácter particular (y abona una cooperativa). Estas instituciones destinan sólo unos pocos lugares a los “*chicos de planes sociales*”, quienes son calificados como “potenciales desertores”. Sin embargo, esta dinámica se revierte en el caso de un faltante de alumnado que cumpla con el requisito mínimo para la apertura del curso; visualizándose así una de las críticas que ha recibido la FP producto de la rigidez entre la oferta y la demanda de formación (Jacinto, 2004). Como explica un preceptor de un CFP del municipio Oeste:

*En principio se anotaba a todos por igual, el que viniera primero se quedaba con la vacante, después fuimos cambiando eso, porque nos dábamos cuenta que **aquel que venía del PJMMT o Prog.R.Es.Ar hacía un curso con la intención de cobrar, y no le importaba el curso que hacía, entonces arrancaba y dejaba [...]**. En todos los centros, generalmente lo que hacen es anotar particulares, que no sean de ningún plan social y que abonen una cooperativa, y si queda algún cupo disponible se le da la oportunidad a alguno de los chicos del plan Prog.R.Es.Ar o PJMMT. Nosotros ponemos un tope [...]. Desde el MTEySS obvio que quieren que vengan chicos de planes sociales, pero a veces no se puede llenar todo un curso de personas de planes sociales, y dejar gente que quiere hacer el curso y no puede (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).*

Entrenamiento para el trabajo (EPT)

De manera previa, señalamos que entre las actividades que los jóvenes pueden efectuar al interior de los programas se encuentra la línea de acción que apunta a los EPT, desde este lugar se busca tender puentes efectivos con el trabajo que procuren desarrollar

aprendizajes en contextos laborales “reales”.⁷⁰ Según los agentes institucionales, la función del PJMMT y el Prog.R.Es.Ar reside aquí en garantizar “*experiencias certificadas*”, más que insertar laboralmente a los jóvenes en una ocupación de calidad. Este punto es subrayado enfáticamente por los funcionarios y el equipo técnico al argumentar que el objetivo es aumentar las condiciones de empleabilidad, de allí que cada participante deba gestionar su inserción como un sujeto autónomo:

*Ese empleo lo va a poder conseguir en la propia **área de las oficinas que se encargan de trabajar con las empresas**, para que pidan personal a través nuestro y así den oportunidades de trabajo a las personas que tenemos en nuestras bases de datos; o por su **búsqueda personal** a través de todos los medios que puedan haber de búsqueda de empleo* (Director de la Red OE Oeste).

Aunque los agentes insisten que es el joven quien debe constituir su trayectoria ocupacional, valoran ampliamente estas acciones en razón de que implican una posibilidad “real” de trabajo, de allí que aconsejen a los participantes “*hacer buena letra*”, “*cuidar el puesto de trabajo*”, “*no faltar*” para poder quedar efectivos en el puesto en donde desempeñan la práctica: “*en los entrenamientos tienen oportunidad de conocer a la gente de con la que están trabajando y, bueno, generar un vínculo que a futuro puede ser el de la inserción laboral, ¿no?*” (Directora de la Red OE Sur). Sin embargo, el lugar marginal que ocupa esta línea de acción dentro de los programas, se acentúa al vislumbrar que muchos jóvenes que pasan por esta experiencia, no son efectivizados por las empresas públicas o privadas que los contratan. En este sentido, la limitación que presenta esta contraprestación no sólo respecta al alcance que tiene entre los jóvenes, sino a que además en unos pocos casos estos entramados garantizan la inserción laboral de quienes transitan por estos dispositivos.

En este punto, se vislumbra un conjunto de paradojas y tensiones en la implementación de esta línea de acción. Es importante destacar que las vinculaciones entre

⁷⁰ Un conjunto de investigaciones ha analizado los alcances y limitaciones de las pasantías o prácticas calificantes como dispositivo de formación e inserción laboral juvenil. Algunas evaluaciones reconocen efectos positivos, vinculados con la posibilidad de que los jóvenes desarrollen primeras experiencias laborales y conozcan los requerimientos del mercado de trabajo (Jacinto y Dursi, 2010; Pozzer, 2016); otros estudios señalan que el pasaje por estos dispositivos aumenta la probabilidad de inserción en empleos formales (Mazorra y otros, 2014; Bertranou y Casanova, 2015b; Léporé y Álvarez, 2016). Sin embargo, existen investigaciones que muestran sus limitaciones, tanto en lo que respecta a su alcance formativo (Gallart, 2003; Lasida, 2004), como también a la tensión latente de su utilización como forma encubierta de trabajo precario (Somma, 2013; Adamini, 2014).

las OE y el sector empresarial adquieren un carácter “*artesanal*”. Según los agentes, el desarrollo de EPT implica una gestión compleja, a la hora de buscar y alcanzar acuerdos con las empresas, que involucra un trabajo de “sensibilización” hacia estos actores en dos direcciones: en primer lugar, la necesidad de explicitar con claridad las condiciones de contratación, dado que las empresas aceptan la modalidad cuando “*confían en el resguardo legal*” provisto por el Ministerio; en este sentido, se explica una y otra vez que no existe una relación laboral en el convenio efectuado entre las partes.

En segundo lugar, los agentes buscan “*flexibilizar los perfiles*” demandados por los empresarios, en función de las características que presentan los participantes. Este aspecto adquiere un rasgo paradójico: al mismo tiempo que se señala que los jóvenes no necesitan tener una experiencia laboral previa -“*la gente que te va a tomar sabe que no sos una experta*”-, se establecen fuertes procedimientos de selección formales, donde prevalecen aquellos participantes que cuentan con un mayor capital cultural: “*no le vamos a buscar una pasantía a un pibe que sabemos que no puede hacerlo*”. Esta postura deja entrever los prejuicios en torno a una “falta de cultura de trabajo”, fundamentalmente, la “ausencia” de disposiciones hacia el empleo que presentan los jóvenes “*de planes sociales*”; apreciaciones que son compartidas y adjudicadas tanto por el equipo técnico local como también por el sector empresarial: “*hubo un trabajo muy de hormiga, primero, de sacarle al empresario esa cosa de beneficiario de un plan [...] sacarle eso de que son todos vagos*” (Coordinadora PJMMT OE Oeste).

2) Las tramas de actores e instituciones en el espacio local

Esta sección busca comprender a partir un abordaje relacional y situado las *tramas* desplegadas en la gestión cotidiana de los programas. Precisamente, un rasgo novedoso que proponen estas políticas es la articulación intersectorial entre aquellas instituciones que brindan servicios activos de empleo. Este *diálogo social* ampliado se conforma a partir de una multiplicidad de actores que incluyen oficinas estatales, OSC, empresas, sindicatos, instituciones educativas, CFP, entre otros.

En este punto, cabe resaltar que “muchas de estas vinculaciones se tejen en el espacio local: mirando desde este espacio podemos identificar las sinergias y tensiones que se producen entre los distintos niveles gubernamentales, como así también entre diversos actores del territorio” (Freytes Frey, 2016: 103). Así, más allá de las relaciones a nivel macro-institucional, adquieren un lugar central las tramas de actores e instituciones que coadyuvan a la implementación de las políticas en el contexto local. Ahora bien, aunque la

imbricación entre los diversos dispositivos que brindan servicios de educación-formación-trabajo aparece en los lineamientos programáticos, su mera coexistencia en el espacio local no conduce necesariamente a la configuración de vínculos cercanos y estrechos entre una pluralidad actores.

De modo precedente, señalamos que la gestión de estos programas adquiere un carácter descentralizado, que otorga un margen de acción más amplio al gobierno municipal. Por esta razón, y dadas las características que adoptó el trabajo de campo, a continuación analizamos con mayor profundidad una serie de tramas locales que toman como epicentro a la OE, espacio nodal de las articulaciones programáticas. Es en este nivel jurisdiccional donde se comienzan a vislumbrar un conjunto de rasgos específicos a través de la gestión que realizan dichas oficinas estatales en cada territorio, como explica una entrevistada: “*cada OE tiene su lógica, que está adentro de una lógica local*” (Miembro del equipo técnico de la GECaL Sur). En efecto, si bien existen (des)articulaciones que se replican en diferentes distritos, en razón de aquellas acciones comunes que bajan del nivel central -es decir, debido a las características que asumen las vinculaciones macro-institucionales-; asimismo, se pueden observar ciertas particularidades en función de la gestión cotidiana que asumen los programas en el espacio local. De acuerdo con los hallazgos empíricos, presentamos tres dimensiones que inciden en la forma de gestión que adoptan los servicios de empleo, los cuales dejan entrever diferencias respecto a los distritos analizados: 1) *activación institucional*; 2) *trama relacional OE-CFP*; 3) *personalización del vínculo*.⁷¹

En relación a la primera dimensión, los datos empíricos revelan una mayor promoción de los servicios de empleo cuando su ejecución se efectúa dentro de un espacio común. Como advertimos a través del trabajo de campo, las OE son un eslabón fundamental del entramado institucional programático, dado que allí es donde confluyen las distintas jurisdicciones y las demandas locales. En este espacio nodal se desarrollan actividades tan variadas como campañas de difusión, orientación para la presentación de documentación, inscripciones (altas y bajas del programa), intermediación laboral, actualización de la plataforma informática, derivaciones a instituciones de formación y

⁷¹ El concepto de *personalización del vínculo* está inspirado en el artículo de Ziegler y Nóbile (2014), quienes utilizan esta noción para analizar las estrategias que implementan ciertas instituciones educativas con el fin concretar la escolarización de la población juvenil que atienden. Estas estrategias componen diferentes elementos, como son las características del formato escolar y los modos de organización de las instituciones, pero se distinguen particularmente por las concepciones y formas que asume el trabajo docente en base a una labor de acompañamiento y seguimiento en torno a los procesos de escolarización.

terminalidad educativa, etc. Asimismo, muchas veces se constituyen en ámbitos de ejecución de los servicios de orientación y/o formación profesional (a través de instituciones anexas).

En el caso de la OE Oeste, observamos una conjunción de distintos servicios que funcionan al interior o en las inmediaciones municipales, propiciando una sinergia positiva en las interacciones establecidas con los propios participantes. En tanto instancia clave de articulación e implementación, esta OE suministra una multiplicidad de acciones programáticas que incluyen tanto el dictado de cursos de orientación y empleabilidad a cargo del equipo técnico, como también la realización de los cursos de gestión empresarial del PEI a través de una OSC. Tal como se observa en el siguiente relato:

*Lo que tenemos acá en Oeste es que **dentro de la misma oficina tenemos aulas, donde se pueden dictar CIT...** porque hay otras oficinas que no tienen... trabajan con una Fundación y no lo dictan ellos. Nosotros tenemos la suerte de hacerlo acá mismo, entonces, **el contacto es más continuo, además algunos tutores también son talleristas** (Subcoordinadora del PJMMT OE Oeste).*

A su vez, adquiere especial importancia el desarrollo de cursos de FP de carácter *territorial* a través de un centro anexo que comparte su espacio físico con la oficina -lo cual implica una característica a resaltar, debido a que en términos generales los municipios no se hacen cargo de la oferta de FP.⁷² Esto permite a la OE Oeste dar respuesta a demandas y tiempos de los participantes de los programas desde una dinámica más flexible, dado que como ya señalamos una problemática principal con FP es el desfasaje que imposibilita a los jóvenes dar continuidad a sus actividades: “*entran a destiempo de los cursos [...] si no hacen las capacitaciones no cobran, pero cuando van al CFP hay cursos ya empezados*” (Presidente COPRET regional Sur). En efecto, desde las voces de los agentes institucionales “*la continuidad*” de las acciones se presenta como un eslabón fundamental en pos de garantizar la permanencia programática. En la dinámica cotidiana de la OE Oeste observamos que la mayor participación de los jóvenes encuentra como condición de posibilidad la variedad de cursos territoriales impartidos: “*este se*

⁷² De manera previa, señalamos que en la ejecución de los servicios de FP se observa una fuerte articulación con el Ministerio de Educación Provincial y los sindicatos. Según la información obtenida en las entrevistas con funcionarios, si bien el MTEySS brinda la posibilidad de que estas capacitaciones sean ofrecidas por otros actores -tales como los municipios u OSC-, no se ha alcanzado ese objetivo; siendo la educación provincial y las seccionales sindicales quienes concentran la oferta de FP.

termina hoy y el otro empieza la semana que viene [...], digamos, no es que van a parar [...]. Uno tiene para ofrecerle varias cosas, varios cursos, varios horarios y él [joven] se fue con uno, no es que no se queda con nada” (Camila, 19 años, ex participante, municipio Oeste).

Esto deriva en un involucramiento particular de los agentes institucionales que se caracteriza por una mayor disponibilidad a la información y servicios brindados hacia los jóvenes. Precisamente, el dictado de cursos a cargo del personal técnico permite establecer otro tipo de vínculo con los participantes, que gira en torno a su constante *activación* -al punto de contradecir los objetivos normativos, al promoverse combinatorias de dispositivos desligadas de la inserción laboral. La explicación de cómo seguir cobrando, a través de la prestación básica, en la etapa de receso educativo cuando las instituciones escolares y formativas cierran sus puertas (Nota de campo N° 7)⁷³; la coordinación entre actividades que culminan y comienzan; el estímulo a dejar el CV en la bolsa de empleo municipal; la organización de actividades extra-programáticas, son incentivos (no económicos) implementados por la OE Oeste para la permanencia de los jóvenes en los programas.

Ahora bien, la particular vinculación que establece el municipio Oeste con las acciones de FP se vislumbra también en los estrechos lazos que el área municipal mantiene con los dispositivos institucionales que brindan dichos servicios públicos. En esta segunda dimensión, la *trama relacional OE-CFP* presenta un mayor impulso a partir de las oportunidades de diálogo que otorgan los programas, al permitir afianzar sus relaciones inter-institucionales y expandir sus alcances. Estas articulaciones adquieren un especial ímpetu en los CFP analizados, donde los servicios activos de empleo se extienden y son brindados bajo dicha órbita institucional, estableciéndose una implementación particular que comprende la realización de CIT y EPT al interior de ese ámbito. La participación en estos acuerdos e instancias de articulación programática suponen para los CFP un esfuerzo de gestión cotidiana, que generan mayores beneficios con la apertura de nuevos cursos -por fuera de la oferta conveniada de FP- y el incremento de la matrícula, visible en la gran cantidad de personas que concurren diariamente a estos centros.

Un espacio privilegiado para tejer tramas entre múltiples actores e instituciones, es la mesa regional del COPRET (Consejo Provincial de Educación y Trabajo). Este órgano

⁷³ Desde el lado del MTEySS, una solución a estas “discontinuidades” fue la incorporación de nuevas acciones programáticas que brindaron la posibilidad de que el joven continúe vinculado durante los períodos del receso educativo, a través de los cursos de fortalecimiento de competencias para la empleabilidad.

de la Dirección General de Cultura y Educación tiene por función desarrollar estrategias, programas y acuerdos entre el sistema educativo provincial y los sectores vinculados al sistema productivo. En el caso del COPRET regional Oeste, participan de las reuniones referentes del municipio, la OE, la secretaría de la producción, las cámaras empresarias, las centrales sindicales, la Universidad Nacional y todo el área de educación provincial (Consejo Escolar, FP, Educación Técnica, EDJA), entre otros (Nota de campo N° 1). En las reuniones de la mesa se evalúa la pertinencia de la oferta de cursos, las demandas de formación, la apertura de nuevos centros y proyectos de articulación con empresas, etc.

En este espacio multi-actoral se conforman relaciones cercanas que se potencian y estrechan a partir de la generación de acciones conveniadas; más aún, los vínculos adquieren un carácter interpersonal, donde las sinergias creadas a través de estas redes inter-institucionales contribuyen a brindar mayores oportunidades educativo-laborales para los jóvenes, tal como lo demuestran también otras investigaciones empíricas (Freytes Frey, 2016; Millenaar, 2016). Aquí, los programas cumplen una función importante al ofrecer nuevas instancias de diálogo que fortalecen las relaciones entre los actores del mundo de la educación y del trabajo. Como explica el Director de la OE Oeste:

*Nosotros tratamos de no decirle al joven simplemente “andá, hay un curso, fijate en el listado de los CENS”. Hay veces que surgen problemáticas con las vacantes, entonces nosotros tenemos que tener relación con el director del centro o con los inspectores, para poder solucionar todos estos problemas. Pero **no es una relación institucional, ya es casi personal** [...]. Entonces, **el estar en un ámbito institucional todos juntos hace que haya un conocimiento personal** y que uno pueda recurrir a todas estas instituciones con un golpe de teléfono para tratar de ver en qué cosas se pueden ir avanzando (Director de la Red de OE Oeste).*

Por contraposición, en el caso de la OE Sur dichas articulaciones están ausentes. En primer lugar, al interior de esta oficina estatal no se congregan una pluralidad de servicios de empleo que redunden en una mayor *activación* de los participantes. De acuerdo a las observaciones desplegadas en el campo, los servicios de orientación socio-laboral son terciarizados a una OSC sin anclaje territorial, que presenta escasos vínculos con la OE.⁷⁴

⁷⁴ Es interesante señalar que las OSC cumplen un rol predilecto en los servicios vinculados con la orientación, desarrollando diversas tareas que incluyen desde elaboración del material didáctico, la realización de capacitaciones, evaluaciones y seguimientos hasta la contratación de personal a cargo del dictado de los cursos (Roberti, 2016). Si bien estas funciones varían en cada municipio, a partir del gobierno

De allí que la calidad en el servicio suministrado quede bajo el amparo individual de técnicos de orientación que, en muchos casos, desconocen la gestión de estas políticas. En el marco de un débil diálogo institucional, se evidencian mayores obstáculos en el recorrido que realizan los jóvenes por los programas. En este municipio fueron frecuentes los problemas en torno al pago, la ausencia de una comunicación e información fluida -que repercute en el desconocimiento de nuevas ofertas programáticas-, la escasa participación y el alto abandono en los cursos dictados (Nota de campo N° 5).

Respecto a la segunda dimensión, tampoco se establecen vinculaciones estrechas y regulares con los CFP analizados -dato que llama aún más la atención, al estar uno de ellos conveniado con el sindicato municipal. En la implementación a nivel local se observa así un desarrollo desigual de las articulaciones verticales y horizontales, que repercuten en la importancia que adquiere cada uno de los servicios programáticos: “*no tenemos muchas propuestas de FP conveniadas con el MTEySS [...] no es mucha la oferta que tenemos*” (Directora de la Red de OE Sur). En efecto, para el caso específico de FP, los vínculos entre actores e instituciones vislumbran un carácter más efímero o débil, que redundando tanto en la menor relevancia que adquiere esta línea de acción -en términos comparativos- como también en la imposibilidad de expandir los dispositivos de educación-formación-trabajo a través del *entramado OE-CFP*.

A la hora de tejer tramas entre diversos actores e instituciones no sólo se necesita de una fuerte coordinación jurisdiccional, sino también de una relación interpersonal, que se encuentra ausente en el caso del municipio Sur. Tal como trasluce la siguiente frase del director del CFP N° 410, quien arguye que nunca fue citado por la referente de la OE: “*no le conocemos la cara*” (Director CFP 410 municipio Sur). Precisamente la ausencia de un espacio multi-actoral como el COPRET -que recién se encontraba realizando su segunda reunión al comienzo de la investigación-, advierte sobre la debilidad de las redes inter-institucionales que sustentan la ejecución de los programas: “*la mesa distrital en el municipio Sur no funciona bien*” (Director CFP 401 municipio Sur). Por consiguiente, en la medida en que no se incorporan nuevos actores, ni se intensifican sus vínculos -en base a una relación coordinada y permanente- se desarrollan menores oportunidades de educación

de Mauricio Macri ya no se destina un financiamiento específico a los servicios de orientación, convirtiéndose en una tarea que debe realizar el equipo técnico municipal, sin posibilidad de tercerización. En el caso de la OE Sur, es a partir de estas modificaciones que se habilitan las instalaciones municipales para el CIT.

y trabajo para los jóvenes, al mismo tiempo que se producen mayores inconvenientes en el acceso a los servicios de empleo.

Finalmente, es necesario resaltar la última dimensión, pues que la gestión de una multiplicidad de servicios activos funcionen bajo la órbita de la OE, no es una garantía *sine qua non* de una implementación más inclusiva. En este marco, adquiere relevancia una *personalización del vínculo* que promueva relaciones de proximidad y confianza como resguardo del sostenimiento de los participantes. Por consiguiente, la modalidad de gestión responde a un marco relacional específico que involucra, por un lado, tramas de (des)articulación entre una serie de actores y dispositivos institucionales que están ligados a los servicios activos de empleo; por otro lado, vínculos más cercanos o distantes con la población destinataria que adquieren ciertos rasgos intersubjetivos y funcionan como soportes en pos de favorecer la continuidad programática. Estos lazos entre los agentes institucionales y los jóvenes participantes presentan un carácter contrapuesto a nivel local.

Desde el municipio Oeste se establecen formas de interacción con los destinatarios de las políticas centradas en el buen trato -“*no hacerlos esperar, atenderlos bien*”-, que implican un acompañamiento a quienes se acercan a la institución: “*necesitan que los escuches [...] a veces vienen deprimidos porque no consiguen trabajo o no saben qué hacer, otras veces traen problemas de violencia o consumos*” (Nota de campo N° 7). Se subraya así la responsabilidad que asumen los agentes institucionales hacia su labor, pero sobre todo se advierte una “*convicción*” y “*compromiso*” al servicio de los jóvenes más “*vulnerables*”, que se mantiene más allá de las condiciones de trabajo altamente precarizadas en que desarrollan su función. La “*preocupación*” hacia los participantes abarca desde aquellas problemáticas que enfrentan día a día -“*somos más familiares, por ahí viene un chico que está haciendo un curso y si tiene algún problema te cuenta*”; la disposición para que reciban la transferencia monetaria por la actividad realizada “*en tiempo y forma*”; la inclinación a brindarles orientación y opciones en los servicios ofrecidos -“*darles información y facilitarles otros lugares... que los chicos sepan dónde dirigirse*”; hasta el punto de la “*contención*” debido a que “*no son un número más [...] darles el apoyo que ellos necesitan*”. Esto se refleja en la caracterización que efectúa la subcoordinadora de la OE, quien se desempeña en ese cargo desde los orígenes del programa y se auto-percibe como “*del barrio*”, buscando establecer un vínculo de mayor proximidad con los jóvenes, con quienes comparte a su vez una biografía de “*asistencia*” en programas de empleo.

Siguiendo a Hornes (2016), los actores involucrados en la cotidianeidad de los programas se encuentran atravesados por “múltiples tensiones materiales, simbólicas y morales que generan dilemas y configuran escenarios de intervención complejos y heterogéneos”. En tanto algunos agentes institucionales son capaces de propiciar mayores encuentros y empatías con los participantes, otros delinear fronteras y crean distancias. Este es el caso del municipio Sur, donde se establecen grados más elevados de conflictividad entre el equipo técnico y los jóvenes, que dificultan un conocimiento mutuo, al establecerse vínculos efímeros que propician el abandono de los dispositivos. El mayor desgranamiento se refleja en la misma forma de atención a los jóvenes, por medio de una ventanilla; donde la disposición del espacio institucional trasluce la propia dinámica relacional, referenciada en una separación respecto de los “asistidos”. Por su parte, aquí la coordinadora del PJMMT se auto-percibe a través de una identificación profesional, prevaleciendo la construcción de un vínculo que traza las interacciones en términos de distancia social, afectiva y moral (con miradas que tienden a culpabilizar a los jóvenes por su “falta de compromiso”). Tal como se observa en el siguiente fragmento de entrevista, las instituciones dejan de ser un soporte para la contención de la población objetivo:

*Trabajamos mucho lo que es la cultura del trabajo [...] conductas y comportamientos, tratamos de trabajar con **horarios estrictos como si fuese una situación de trabajo real, ¿no?** [...]. Acá no se puede venir con la idea de cobrar un plan, somos muy exigentes con la asistencia [...] **de hecho hay jóvenes que por ahí no se acostumbran... los saco y los paso a otra escuela** (Director CFP 401 municipio Sur).*

En síntesis, la preeminencia que adquiere la integración de acciones como supuesto programático, resulta un aspecto clave para comprender los alcances y límites que presentan distintos modos de gestión institucional en los servicios activos de empleo para jóvenes. En este sentido, el carácter integrado de las políticas implementadas en los municipios estudiados, se expresa en la existencia o no de articulaciones entre diversos actores e instituciones, que intervienen en torno a una red compleja de acciones programáticas que encuentran un grado variado de coordinación intersectorial. En última instancia, de acuerdo al modo en que se resuelve la ejecución de dichos servicios se puede delinear un *continuum* que abarca en un extremo una implementación inclusiva -fuertes articulaciones, variedad en la oferta de servicios, vínculos personalizados con los jóvenes

destinatarios-, mientras que se efectúa en el otro límite una gestión de carácter expulsiva, mediando entre ellos casos con rasgos mixturados.

3.4. A MODO DE CIERRE: ¿UNA ACTIVACIÓN INCLUSIVA?

A lo largo del capítulo buscamos destacar las características inéditas que adquieren los programas analizados. En una primera instancia, definimos el modo en que se construye desde el discurso institucional la “problemática laboral juvenil”, para luego describir las nuevas formas de intervención que delinean estas políticas. Observamos que su novedad reside en el *giro hacia la subjetividad* como ámbito de intervención predilecto, que apunta a una transformación en las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el trabajo. Desde este lugar, los programas activos de empleo analizados hacen especial hincapié en brindar servicios de *orientación*, dicha línea de acción se desarrolla mediante un Curso de Introducción al Trabajo (CIT).

Si bien apuntamos que estos programas establecen rupturas con las políticas del período neoliberal, se observan al mismo tiempo fuertes continuidades: no sólo subyace a ellos una conceptualización individualizante de la problemática del empleo juvenil, que desatiende los diagnósticos estructurales en torno a las características que asume el mercado de trabajo; también delinean rasgos negativizantes en torno a la población destinataria, al concebirse a la juventud como una etapa incompleta. En correspondencia con esta idea, desde los programas se impulsa la elaboración de un “proyecto” con eje en el trabajo -que presenta lineamientos desmesurados al (in)visibilizarse toda posición social. Así, se le echa la culpa al joven de su situación de desempleo: es él quien debe esforzarse, ponerse sus propias metas y conducirse como un sujeto autónomo.

Sin embargo, se oculta que toda autonomía depende de los recursos con que cuenta cada sujeto y que, asimismo, presenta un sustrato relacional. Esta última dimensión es clave en la gestión cotidiana de estos programas. Precisamente, un último hallazgo del capítulo refiere a que el carácter integrado de las acciones encuentra serios obstáculos en su implementación: a la falta de recursos institucionales y la débil coordinación intersectorial, se le suma la complejidad de una trama multi-actoral que incurre a prácticas y sentidos divergentes a la hora de brindar servicios para que los jóvenes alcancen una integración con eje en el trabajo.

CAPÍTULO 4

LOS JÓVENES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE EMPLEO

El presente capítulo analiza a los destinatarios de las políticas de empleo. A partir de entrevistas con participantes y ex participantes, atendemos los sentidos y estrategias que desarrollan los jóvenes en sus primeros pasos por los programas. Asimismo, buscamos discutir con algunos diagnósticos formulados por los agentes institucionales. En base a estos ejes, el capítulo se organiza en tres apartados: 1) reconstruimos las trayectorias educativo-laborales previas al paso por los dispositivos; 2) indagamos el acceso, las motivaciones y las estrategias que despliegan los jóvenes en torno a los programas; 3) finalmente, analizamos las experiencias que relatan los participantes respecto a los servicios de orientación socio-laboral, implementados desde las políticas como puerta de ingreso programática.

En el marco de estas preocupaciones, formulamos un conjunto de interrogantes que guían el análisis del presente capítulo: ¿cómo son las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes antes de ingresar a los programas? ¿Cuáles son las razones enunciadas para su inscripción? ¿Qué relación establecen con la transferencia monetaria y cuáles son las estrategias que delinean en su vinculación programática? ¿En qué medida se establecen homologías y disputas en los discursos de agentes y participantes respecto al vínculo que éstos mantienen con las políticas? ¿Qué aprendizajes y resignificaciones señalan los participantes del proceso de orientación?

4.1. EL PUNTO DE PARTIDA: LAS TRAYECTORIAS ANTERIORES A LOS DISPOSITIVOS

En el capítulo anterior describimos la manera en que los agentes institucionales construyen “la problemática laboral juvenil”, atendiendo tanto los documentos normativos como el proceso de implementación. Por contraposición a estos discursos que delimitan como población objetivo prioritaria de las políticas a los “Ni-Ni”, resulta significativo analizar la condición de actividad que tienen los jóvenes en los momentos previos a ingresar en los programas. En efecto, a diferencia de aquellos argumentos, observamos que los entrevistados presentan un alto nivel de participación en el ámbito educativo y/o laboral. Con el fin de evidenciar esta afirmación, a continuación realizamos una breve caracterización de las trayectorias educativo-laborales que despliegan los jóvenes en sus pasos anteriores a inscribirse en el PJMMT o el Prog.R.Es.Ar.

Para comenzar a reconstruir los itinerarios de los participantes, resulta significativo comprender las trayectorias de origen familiar, en tanto éstas no sólo iluminan ocupaciones que se heredan, redes que generan oportunidades sino también desigualdades que perduran. Si tomamos como punto de partida las trayectorias laborales de los padres de los entrevistados prevalece como rasgo distintivo, por un lado, una inestabilidad duradera vinculada a su permanencia en el sector informal del mercado de trabajo; por otro lado, una alternancia entre el sector formal e informal de la economía. En este último caso, el empleo registrado no aparece como un punto de llegada, sino como una posición conquistada que puede perderse, cayendo nuevamente en la informalidad. Sólo en unos pocos casos la estabilidad laboral se alcanza a través de la conformación de un oficio como trabajadores por cuenta propia; en tanto que el trabajo “típico” (registrado, protegido y seguro) se representa escasamente en aquellos empleados en relación de dependencia que se desempeñan como operarios fabriles, realizando tareas sin calificación. En términos sectoriales, se observa una primacía de la industria de la construcción, casi la totalidad de los progenitores ha transitado o se desarrolla actualmente al interior de este sector.

Por su parte, al analizar las trayectorias laborales de las madres de los entrevistados se observa una diversidad de ocupaciones “típicamente” femeninas que se despliegan, principalmente, al interior del sector informal del mercado de trabajo. Dentro del sector servicios, se desarrollan en tareas ligadas al empleo doméstico -actividad predominante-, el cuidado de personas y la atención al cliente en comercios familiares. No obstante, al momento de la investigación, la mayoría se desempeña como ama de casa, lo cual determina el cuidado del hogar y de los hijos como una tarea a ser atendida exclusivamente por las mujeres.

En relación al nivel educativo de los progenitores, la mayor parte completó la educación primaria, sin alcanzar la finalización de los estudios secundarios. Este dato se condice con los resultados de una encuesta elaborada por el MTEySS (2013) a beneficiarios del PJMMT en el año 2012, donde se señala que un 55% sólo asistió a la primaria, en tanto que un porcentaje reducido (18%) posee el secundario completo. En tanto que, en el caso del Prog.R.Es.Ar, el 58% de los participantes proviene de hogares con un bajo clima educativo (hasta secundaria incompleta), situación que se profundiza respecto a los estudios superiores: sólo un 3% de los padres y madres son profesionales.⁷⁵

⁷⁵ La encuesta a beneficiarios del PJMMT (2013) y la encuesta a Jóvenes Titulares de Derecho del Prog.R.Es.Ar (2014) permiten describir las características socio-demográficas de los jóvenes participantes. A través de estos datos se observa una distribución equitativa entre las variables de sexo y edad, con una leve

Con respecto a los jóvenes, observamos que cuentan con más años de escolaridad que las generaciones precedentes, lo cual se trasluce en una mayor culminación de la educación secundaria. Sin embargo, dado el alcance masivo de los programas analizados y la diversidad de situaciones que involucran, identificamos *tres tipos de trayectorias educativas*.⁷⁶ En un primer grupo de jóvenes, la formación escolar adquiere un carácter *interrumpido*; la etapa de instrucción suele ser breve y está signada por ciclos discontinuos que trazan un camino marcado por el abandono escolar y la alternancia institucional. Estos itinerarios educativos rompen con la idea de transiciones pautadas, sincronizadas y predecibles; se establece un retraso respecto al ciclo instituido por el formato escolar tradicional, dado que los jóvenes poseen una edad mayor a la prevista para el nivel al que acceden.⁷⁷ En este sentido, las sucesivas repitencias e interrupciones en el proceso de escolarización llevan a muchos entrevistados a optar por vías alternativas de terminalidad educativa, que forman parte de la oferta de servicios para jóvenes y adultos (principalmente, el Plan FinEs); de aquí radica -como desarrollamos más adelante- uno de los motivos de acercamiento a los programas.

En el segundo tipo de trayectorias educativas que calificamos de *discontinuas*, si bien no se produce una deserción escolar prematura respecto al formato escolar instituido, comienzan a presentarse obstáculos en el último tramo de la formación secundaria que dificultan o retrasan su finalización. Un caso típico dentro de este grupo son aquellos jóvenes que habiendo terminado la cursada adeudan materias que impiden acceder a la titulación. En este punto, es importante resaltar que, pese a que a lo largo de este recorrido

preponderancia de las mujeres (56%) y la franja etaria que tiene hasta 21 años de edad (70%). Con respecto a la posición en el hogar, la mayoría de los participantes es hijo del jefe de hogar (76%) y el 15% es jefe de hogar o cónyuge (MTEySS, 2013). Estos resultados guardan relación con nuestros hallazgos empíricos, donde los entrevistados plantean un proyecto de independencia residencial a largo plazo, gozando aún de la protección familiar. Sólo en un número reducido de casos, los jóvenes han conformado su propia familia. En cuanto al hogar de origen, asume mayoritariamente una característica monoparental o ensamblada.

⁷⁶ En este punto, cabe realizar dos advertencias: 1) esta *clasificación* que elaboramos se retoma en el capítulo siguiente, en razón de que el perfil educativo encuentra implicancias en los recorridos que desarrollan los jóvenes al interior de los programas; 2) la construcción de *tipos* de trayectorias se basa en los supuestos desarrollados por estudios previos en la temática, que organizan la elaboración de grupos de acuerdo al grado de ajuste o desajuste entre las “trayectorias teóricas” (aquellos recorridos escolares esperados en función de los tiempos institucionales establecidos) y las “trayectorias reales” de los estudiantes (que involucra modos heterogéneos y variables de transitar la educación) (Terigi, 2007).

⁷⁷ Siguiendo al Grupo Viernes (2008), por “formato escolar tradicional” aludimos a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo.

no se produce más de una repitencia, puede quedar trunco o aplazarse el egreso del nivel secundario. Aquí, se observan casos que acuden al COA para poder culminar.⁷⁸

Por último, se encuentran aquellos entrevistados que configuran una trayectoria educativa *continua*, donde no se produce ninguna interrupción o repitencia durante el proceso de escolarización. Una particularidad de este grupo radica en que estamos frente a primeras generaciones que finalizan el nivel secundario al interior de su hogar. Otro rasgo peculiar es que presenta casos de jóvenes que acceden a los estudios terciarios o universitarios, los ejemplos más significativos son aquellos que se encuentran realizando la formación docente.

La descripción de las trayectorias educativas que delinean los jóvenes entrevistados evidencia una pluralidad de recorridos. Más allá de las divergencias, estos itinerarios guardan en común la inserción en un sistema educativo fragmentado que constituye circuitos aislados de calidad educativa diferenciada según el origen social (Tiramonti, 2004; Dussel, 2005); lo cual se expresa en una valorización desigual de las titulaciones adquiridas, que no se refleja en una mejor posición ocupacional.⁷⁹ En este punto, si bien la institución escolar presenta diversos significados para los jóvenes -vinculados a sus experiencias de vida- es fundamental resaltar la importancia que conceden a “*un papel*” que, aunque resulta “necesario pero no suficiente” para conseguir una ocupación, ayuda al menos a evitar una desventaja (Dubet, 2011). El siguiente fragmento de entrevista evidencia la valoración negativa que realizan algunos entrevistados de las instituciones a las que concurren, donde el proceso de fragmentación se trasluce en una baja calidad educativa -“*el colegio hoy en día enseña muy poco*”-; al mismo tiempo que,

⁷⁸ Los Centros de Orientación y Apoyo (COA) surgen como un programa para la terminalidad del secundario para jóvenes y adultos, que luego se amplía ofreciendo un dispositivo para el reingreso al sistema; ambas estrategias dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente, la línea Finalización de Estudios (Res. 3093/03 DGCyE) se orienta a “jóvenes y adultos que habiendo terminado de cursar planes de nivel medio o polimodal adeuden asignaturas y/o espacios curriculares que les impide obtener el título”. En el año 2008 se produce la fusión del COA con el FinEs, dando origen al Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Toscano, 2012).

⁷⁹ Un conjunto de estudios muestra que la inserción socio-ocupacional de los jóvenes está más relacionada con condiciones sociales “adscriptas” que con factores asociados a los niveles educativos “adquiridos”. Se observa que aún con niveles educativos similares, la calidad de las inserciones laborales alcanzadas presenta amplias diferencias según el sector social de procedencia (Bonfiglio y otros, 2008). Por consiguiente, los jóvenes pobres que logran terminar la escuela secundaria no siempre alcanzan a mejorar su inserción laboral: el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra la desocupación como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Filmus y otros, 2001). La falta de vías de acceso a un “buen trabajo” ponen de manifiesto el papel que juega el capital social como la segregación territorial (Jacinto, 2006; Córlica, 2010).

paradójicamente, se subraya el carácter indispensable del diploma para acceder a un trabajo -“*si uno no termina el colegio lo descartan de una*”-:

Para mí sigue siendo inútil [la escuela], pero el título lo tenés que tener sí o sí [...]
Algunos maestros no son competentes, las unidades de estudios son pésimas, ves el mismo
tema durante tres años seguidos [...] Siento que es inútil, no te enseñan nada (Enzo, 18 años, municipio Sur).

Más allá que estos diversos itinerarios logren o no alcanzar dicha credencial, resulta significativo señalar que presentan una gran fluidez: los jóvenes establecen idas y vueltas con las instituciones educativas, frecuentes cambios en su condición de actividad, que lejos están de concebirse a través una categoría esencialista referenciada con el “Ni estudia”. Si bien estas variaciones de posición se comprenden a partir de diversas esferas de la vida y condicionamientos estructurales, que inciden en las decisiones que adoptan los jóvenes; resaltamos aquí que en la configuración de las trayectorias educativas, adquiere centralidad las vinculaciones con la actividad laboral. Desde esta mirada, se quiebra el imaginario hegemónico de integración a la vida adulta que marca una transición lineal de la educación al trabajo, surgiendo múltiples trayectorias entre las que son posibles: una incorporación temprana al mundo laboral que irrumpe de forma definitiva el itinerario escolar; la discontinuidad de estas trayectorias por las idas y venidas entre el trabajo y los estudios; por último, la convergencia de la escolarización y la actividad ocupacional en un mismo período de la vida.

A continuación, se reconstruyen las trayectorias laborales de los entrevistados previas a ingresar en los programas; en especial, analizamos los motivos de entrada, las condiciones de inserción y las posiciones alcanzadas dentro del mercado de trabajo, a su vez, describimos desde la mirada de los jóvenes los “obstáculos” que presenta su inclusión laboral. Para comenzar, es preciso señalar que los jóvenes se caracterizan por una elevada participación en el mercado de trabajo; la mayoría cuenta con algún tipo de experiencia dentro de este ámbito, siendo pocos los casos que nunca han accedido a una ocupación.

Una aproximación a los relatos da cuenta que el ingreso a la vida laboral se comprende a partir de una búsqueda de autonomía -“*tener lo mío, comprarme mis cosas*”- o de una necesidad por colaborar con la economía familiar -“*en casa siempre se hizo trabajos... desde chiquitos*”-. Más allá de estas circunstancias familiares y/o personales, la incorporación al mercado de trabajo se concibe como un medio para la obtención de

ingresos. Si bien los jóvenes se encuentran amparados por una normativa que regula la edad mínima de acceso a un empleo (Ley N° 26.390/08),⁸⁰ existen casos donde la primera ocupación se desarrolla de manera anticipada e, incluso, se presentan situaciones donde se insinúa trabajar “*desde siempre*”. La biografía de Matías representa a aquellos entrevistados que conjugan su actividad escolar con un ingreso prematuro al mercado laboral:

Mientras hacia el colegio, trabajaba con mi papá. Siempre trabajé con mi papá, desde que soy chico [...]. Empecé a ayudarlo a eso de los 11 [años de edad], iba a la escuela a la mañana y a la tarde ya me iba a trabajar [de albañil] con él (Matías, 22 años, municipio Oeste).

Esta condición se registra mayoritariamente en aquellos entrevistados que se desempeñan como trabajadores familiares. Una situación que aparece de forma reiterada en las narraciones de los jóvenes es la idea de brindar una “ayuda” o dar “una mano” para un negocio o emprendimiento familiar: “*les daba una mano en albañilería [...] pero eran así changuitas, por ahí me tiraba una moneda*” (Ignacio, 18 años, municipio Oeste); “*estuve ayudando a mi viejo que trabaja en la construcción [...] cuando necesitaba una mano*” (Javier, 22 años, municipio Oeste). Así, en sus primeros pasos por el mercado laboral, una gran parte de los jóvenes realiza actividades bajo la modalidad de “ayuda”; esta nominación hace que muchas veces los propios entrevistados no visualicen esta condición como un trabajo, dado que el intercambio económico adquiere ciertos matices propios del vínculo parental -“*me tira unos mangos*”- o que incluso no se efectúe a cambio de una remuneración -“*ayudaba a mi abuela que tenía una fiambrería [...] pero no era que era un trabajo sino ayudaba*” (Camila, 19 años, municipio Oeste). En el caso de las mujeres, a esta situación se agrega también aquellas actividades ligadas con la organización del trabajo doméstico “*ayudaba en mi casa*” (Damaris, 20 años, municipio Oeste). Si bien, en todos los casos se presentan anhelos de independencia, y hay quienes logran alcanzar este cometido, frente a períodos de desempleo vuelven a trabajar junto a sus padres.

Aunque muchos jóvenes se inician desarrollando tareas como trabajadores familiares, también se encuentran aquellos casos que incursionan en el mercado

⁸⁰ La República Argentina, mediante la Ley N° 24.650, había establecido como edad mínima para poder trabajar los 14 años. En el año 2008, la nueva Ley sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (N° 26.390/08) elevó la edad mínima de admisión al empleo a 16 años (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2009).

ocupacional de manera “autónoma” (en un vínculo no mediatizado por el parentesco), realizando actividades por cuenta propia o en relación de dependencia. Para estos entrevistados, el ingreso al trabajo se produce por intermedio de las redes personales; situación que perdura con posterioridad como forma predilecta de entrada a las distintas ocupaciones. Así, la familia y el círculo íntimo proporcionan los primeros contactos con el mundo laboral en tanto ponen a disposición de las nuevas generaciones una red de relaciones que facilita el acceso al mercado de trabajo, aunque el mismo suele ser precario y cercano a su lugar de residencia (Deleo y Pérez, 2013). Tal como muestra la biografía de Javier, quien a través de sus vínculos barriales comienza a trabajar como una forma de adquirir independencia - “*conseguir mi propia plata*”-:

-Trabajé con un vecino que vendía productos en el mercado central, en el tema de mercaderías mayoristas. Yo iba más que nada por el tema de la carga, cargaba en la camioneta bolsas gigantes, también me ocupaba de la reventa, iba y vendía los productos, sacaba el balance porque yo más o menos me manejaba con los números. Con ese señor estuve trabajando no más de un año, igual era un trabajo por los fines de semana, los viernes, sábados y a veces los domingos

-¿Y cuantos años tenías ahí?

*-12 años. Igual, no me pagaban mucho. Lo dejé porque la paga era demasiado poco y exigía mucho. [Después] estuve un tiempo sin buscar, para dedicarme más al estudio. Estaba viendo que no estaba pudiendo sustentar los dos, **se me complicaba con el trabajo y el estudio** (Javier, 22 años, municipio Oeste).*

En términos generales, la entrada a una ocupación se realiza en el sector informal de la economía, observándose aquí continuidades y rupturas en lo que respecta a las trayectorias laborales de la generación precedente. Los jóvenes se insertan en el mercado de trabajo de un modo no lineal, conformando itinerarios caracterizados por la alternancia entre sectores y actividades laborales. Sin embargo, al interior de estas diversas generaciones se observa como característica transversal una segmentación ocupacional entre géneros; donde la diferenciación de roles femeninos y masculinos determina los rumbos laborales de ambos sexos, al asignar ocupaciones “adecuadas” para cada uno de ellos: mientras los varones participan en una variedad de sectores económicos, fundamentalmente, en el sector industrial y de servicios, desempeñándose en tareas de escasa calificación (ayudantes de albañil, operarios fabriles, lavacopas, repositores, lavacoches, etc.); las mujeres se concentran en el sector comercial y de servicios,

desempeñando tareas “típicamente femeninas”, que resultan muchas veces una extensión del ámbito doméstico al laboral (servicios de belleza, servicios de limpieza, cuidado y atención de personas).

Si bien el primer trabajo se encuentra relacionado la mayoría de las veces con búsquedas informales, es decir, acceden a la ocupación a través de sus redes familiares y cercanas (“*trabajos entre vecinos*”, “*conocidos que me recomendaban*”); e incluso, muchas actividades surgen espontáneamente, sin ser buscadas por los jóvenes: “*me lo ofrecieron*”. Luego de estas primeras incursiones en el mercado laboral adquieren relevancia las búsquedas formales a través de la elaboración de currículum vitae, difundidos ya sea mediante solicitudes personales, sitios web oficiales o agencias de trabajo: “*tengo una base de datos armada en Zona Jobs y Bumeran*” (Andrés, 26 años, municipio Sur). No obstante, los jóvenes realizan estas búsquedas sin encontrar mucho éxito en la consecución de un empleo. Sólo en contadas oportunidades estos mecanismos formales permiten a los entrevistados acceder a trabajos registrados que, dadas las características que asume la tercerización de la contratación de personal, significan un breve pasaje establecido por períodos de prueba y altas condiciones de precariedad laboral: “*era un contrato de tres meses nada más*” (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur). Esto se vislumbra en las distintas situaciones de “abusos” que relatan los jóvenes, como se observa en la siguiente entrevista:

Estaba en blanco, por un contrato de 90 días. El tiempo que estuve no lo usé mucho, porque me dieron de baja antes. A mí me dijeron que iba a cobrar \$10900, cuando voy al banco veo que era mucho menos de la cantidad que me habían dicho (había cobrado \$6500). Pensé que algo había mal, voy a la agencia y pregunto, me dicen: “no, porque laburaste 21 días”, yo le digo que entré antes del día que tenía que entrar y esos días no los habían contado, así que me tuvieron que hacer una nueva liquidación. Llegué a mi casa y me llaman de la agencia diciendo que no vaya mañana a trabajar porque me habían dado de baja. Le pregunto el motivo: no estaban conformes con mi desempeño (Iván, 19 años, municipio Sur).

De este modo, a la hora de buscar trabajo los jóvenes utilizan una variedad de medios formales y/o informales: preguntan a vecinos, se postulan a un aviso, acuden a agencias de empleo privadas y también dejan su currículum en la bolsa de trabajo de la OE. En contraposición a los discursos de los agentes programáticos, que atribuyen a los

participantes calificativos de “pasividad” o falta de “esfuerzo” para emprender sus búsquedas de empleo; en los relatos de los jóvenes se observa una centralidad del trabajo que se aleja, sin embargo, de aquellas condiciones “*de calidad*” que pretenden promover los programas en base a competencias individuales. En efecto, las trayectorias laborales de los entrevistados se distancian de la imagen clásica del empleo asalariado, identificado con un contrato de duración indeterminada, beneficios sociales cubiertos, posibilidades de promoción y de proyección a largo plazo. Por el contrario, una vez incorporados al mercado de trabajo, los jóvenes alternan por diversas ocupaciones de corta duración. En un horizonte de inestabilidad duradera, desarrollan una multiplicidad de actividades que guardan poca vinculación entre sí. De este modo, los recorridos ilustran una dispersión de estrategias de rebusque, que implican un saber “arreglárselas” y una convivencia con lo aleatorio (Otero, 2009). La trayectoria laboral de Lucía es elocuente para retratar una disposición hacia el trabajo, que conjuga una variedad de ocupaciones temporales y changas desarrolladas en un marco de incertidumbre:

*Las changas son pan para hoy pero no para mañana [...] yo hago changas, trabajo de empleada doméstica por hora en casas de familia, de vez en cuando, depende de la gente, y sino cuido chicos [...]. Son gente conocida, me conocen hacen años. También vendo Avón y Tissue, y a veces voy con el nene y si me quedan productos los vendo a gente conocida en el barrio, ayer dejé la revista en el jardín a ver si les interesaba. Les dije también en el jardín que a veces vendo ropa y calzado de vendedora ambulante, camino en la calle y vendo así, por eso yo les expliqué que **lo que más quisiera es tener un trabajo, yo me muevo, entregué a muchas agencias del Sur curriculum y no hay trabajo**. La mayoría a veces te piden con experiencia, con referencias, y si no tenés eso es medio complicado [...]. Me he ido a repartir currículum a la capital y **piden con muchos requisitos, full time, con experiencias o referencias, yo no trabajé nunca en blanco o en una empresa, eso a veces me juega en contra** (Lucía, 24 años, municipio Sur).*

Frente a un mercado laboral dinámico en la generación de ocupaciones descalificadas e informales, pero incapaz de ofrecer oportunidades para un empleo estable, se configuran trayectorias signadas por la alternancia entre distintos tipos de ocupaciones, períodos de desempleo e inactividad. En este marco, los jóvenes señalan un conjunto de “requisitos” necesarios para enfrentar un mercado de trabajo adverso, que es calificado como “*competitivo*” y “*difícil*”. Principalmente, presentan dos obstáculos para una inserción laboral de calidad. En primer lugar, destacan el título secundario donde adquiere

importancia el carácter “instrumental” de la escuela como garantía o pasaporte para una inserción ocupacional más segura; en este sentido, quienes no poseen dicha credencial se autoperciben con mayores limitaciones para acceder a un empleo: “*muchos trabajos te piden sí o sí el secundario*” (Sabina, 24 años, ex participante, municipio Oeste). En segundo lugar, un aspecto que se replica en el conjunto de los jóvenes es la disposición a acumular experiencias laborales, que no se condicen con la “edad estatutaria” asumida: “*salís de la escuela con 18 años y ya te piden que tengas experiencia*” (Daniel, 23 años, municipio Oeste).

Un dato llamativo que emergió del trabajo de campo refiere a lo que estos jóvenes conciben como “*experiencia*”. En este sentido, si bien apuntamos una entrada prematura al mercado laboral, debido a las características que presentan las ocupaciones realizadas (inestables, sin registro, en base a redes familiares) resultan -desde la mirada de los entrevistados- saberes no valorizados. Estas actividades, que no son catalogadas como un trabajo, se imbrican de manera intermitente con otras tareas perdurando a lo largo de las trayectorias y se caracterizan por el hecho de que los jóvenes ni siquiera las incluyen en sus currículum vitae. Así, lo que los jóvenes deciden declarar como antecedentes laborales, puede no encontrar correspondencia con la trayectoria efectivamente desplegada. Precisamente, lo que se entiende como “*experiencia*” refiere a una ocupación de ciertas características: “*en blanco*”. Tal como hace alusión un joven, quien conjuga en su relato ambas exigencias del mercado:

-¿Y cómo hacés para buscar trabajo... qué estrategias usas? ¿Con qué dificultades te encontrás?

-*Muchos recursos no tengo porque dejé la escuela, soy joven, no tengo experiencia laboral... o sea que es lo más bajo... lo del fondo del barril ¿viste? Y la verdad que yo no siento que valgo eso ¿entendés? Entonces trato de no agarrar esos trabajos [...] Estar lomeando en una obra por \$2000 al mes, siento que eso no es para mí, ¿viste? [...]. Son muy escasos mis recursos, o sea, **necesito los estudios y después necesito una experiencia laboral en blanco** [...] no sólo tenés que concentrarte en estudiar, ahora también tenés que tener una buena experiencia antes de los 20 [años de edad], porque si no quedás fuera del sistema* (Enzo, 18 años, municipio Sur).

El relato de este joven evidencia el modo en que se van acumulando y retroalimentando una multiplicidad de desventajas, donde no sólo las bajas credenciales educativas aparecen como un factor limitante de la integración laboral, sino también la

condición de joven (pobre) que dentro de su estructura de oportunidades sólo accede ocupaciones informales o changas de tiempo parcial.

4.2. EL ACCESO A LOS PROGRAMAS: DINERO, MÉRITO Y DESIGUALDADES INTRA-GENERACIONALES

El presente apartado describe la entrada de los jóvenes a los programas estudiados. Para desarrollar las vinculaciones que establecen los participantes con las políticas de empleo, organizamos la exposición en torno a dos ejes de análisis. Un primer eje desarrolla los mecanismos de acceso a estos programas y las razones que brindan los jóvenes en su acercamiento. Un segundo eje, que deriva del anterior, se focaliza en los usos de la transferencia económica y las estrategias legítimas que delinean los jóvenes en torno a los programas. En este marco, sostenemos que se comienzan a delimitar lógicas de merecimiento, que encuentran correspondencia con el sistema de clasificación descrito en el capítulo precedente, cuyo corolario habilita la construcción de fronteras simbólicas -y, en particular, morales- entre los propios participantes.

1) El acercamiento a los programas

En relación al *primer eje* analítico, la incorporación al PJMMT se realiza a través de la solicitud de una cita para una entrevista personal en la Oficina de Empleo Municipal (OE), a partir de allí cada joven completa su historia laboral y firma el convenio de adhesión al programa. En el caso del Prog.R.Es.Ar, el alta se puede realizar a través de internet o en la Unidad de Atención Integral (UDAI) más cercana, luego de completar una serie de planillas vinculada con la contraprestación solicitada. Más allá de estas diferencias, en los relatos de los entrevistados el conocimiento de los programas se efectúa a través de sus redes de familiares y amigos -“*por una compañera del colegio*”, “*por mi mamá*”, “*lo conocí por un amigo*”-. En una segunda mención, menos recurrente, los jóvenes se ven alentados a inscribirse a partir de campañas de difusión audiovisual -principalmente, publicidad en medios televisivos o carteleros-, a través de las cuales se acercan a una institución o buscan mayor información vía internet: “*lo vi por la tele y fui a averiguar a la municipalidad*”. Por último, otro canal de difusión que señalan los participantes es la propia escuela. Estos mecanismos de acceso guardan relación con las formas de convocatoria que se implementan desde los programas (capítulo 3), donde se vislumbra que previo al período de inscripción los jóvenes presentan mayoritariamente

vínculos institucionales. Las siguientes citas reflejan las dos formas predominantes de acceso:

-¿Cómo te enteraste del programa?

-Un día estaba viendo la tele y apareció un anuncio, al margen del programa, que tenía el nombre del plan. Y me interesé y busqué por Internet (Enzo, 18 años, municipio Sur).

-¿Cómo te enteraste del programa?

-Yo me enteré porque mi mamá me avisó. Ella había visto un pasacalle que decía para inscribirse, si no estabas estudiando o si no tenías trabajo, en los cursos de CIT (Matías, 22 años, municipio Oeste).

En este punto, la decisión de anotarse en los programas no sólo es avalada por el grupo familiar, sino también muchas veces es impulsada por su entorno próximo -“ellos me incentivaron para venir”. Sobre todo la figura materna resulta un nodo central en tanto trama informativa y, al mismo tiempo, como instancia de acompañamiento en el acto de incorporación a los programas -“fui con mi mamá que me acompañó”. Esto se vislumbra en el hecho de que algunos jóvenes se acercan a las oficinas en compañía de un adulto, asimismo, muchos de los entrevistados tienen hermanos u otros vínculos parentales que son beneficiarios de políticas sociales: “por mi hermano, él está estudiando también”, “por mi mamá, que conoce gente, ella estudia en el FinEs”. En efecto, la activación de los jóvenes es una “preocupación” compartida por los gestores estatales, el grupo familiar e, incluso, por los propios participantes.

-¿Qué opinión tiene tu familia?

-A mi mamá le gusta porque yo estoy haciendo algo, digamos, ella tiene miedo de que yo me quede y que no haga nada ¿viste que dicen...? Porque cuando te acostumbras, no haces nada, te cuesta [...]

-¿Del Prog.R.Es.Ar cómo te enteraste? ¿Cómo fue que te acercaste, te anotaste?

-Mi mamá cobraba lo que es la asignación [AUH], bueno como ya sabíamos que se cortaba fue al ANSES a averiguar qué otra cosa podía hacer, porque usábamos la plata para cosas de la escuela y todo eso. Cuando fue al ANSES le dijeron que a partir de los 18 años ya había esto que se llamaba el Prog.R.Es.Ar, tenía que entregar la documentación que era lo de salud, lo de educación y la ficha personal, digamos, y mi mamá me...o sea, lo hicimos entre las dos los datos (Camila, 19 años, municipio Oeste).

Desde la voz de los jóvenes, la decisión de inscribirse en alguno de estos programas insinúa principalmente dos razones: la búsqueda por “hacer algo” y la importancia que adquiere la transferencia económica. En primer lugar, en el conjunto de los relatos aparece como una categorización transversal el par “*hacer algo*”/“*hacer nada*”. En correspondencia con el discurso de la activación, los entrevistados arguyen que el ingreso programático se vincula con una necesidad de “*hacer algo*”, que busca culminar con ese tiempo “ocioso e improductivo” -sin adquirir un significado literal-, al relacionarse con pasajes “frustrados” por los ámbitos educativo-laborales: por un lado, en el momento de acceso a los programas muchos jóvenes se encuentran desocupados o buscan alejarse de las tareas de escasa calificación que desarrollan, incluso, hay quienes no se creen a la altura de las “exigencias” del mercado laboral, lo que desalienta toda búsqueda; por otro lado, se relaciona con la pérdida de continuidad en el sistema educativo, ya sea por la ausencia de vacantes, el cierre de inscripciones o simplemente porque adeudan materias del secundario que impiden avanzar hacia el nivel de enseñanza superior.

*-Terminé de estudiar recién y **no conseguí trabajo, para no perder tiempo** y estar en mi casa sentada, empecé esto. No porque me pagaban o me daba lo mismo [...] viste que si vos dejás un año, dejás dos años, ya después te agarra pachorra y no querés retomar [...]*
-¿Tu familia qué pensaba cuando te anotaste al programa, le explicaste a tu abuela...?
*-A mi abuela nomás, yo le dije y ella me dijo que sí, siempre me apoya en esas cosas. Me dijo que sí, que está bueno, porque pensaba como yo: no vas a estar un año al pedo, viste, entonces **ocupar el tiempo en algo** [...] es una oportunidad porque si vos no estás **haciendo nada**, así por lo menos te van capacitando para el currículum* (Débora, 23 años, municipio Oeste).

Frente a una experiencia laboral evanescente, siempre discontinua e incierta, los jóvenes se ven excluidos del marco estructurador del trabajo, en tanto referente temporal que organiza y articula las esferas de la vida cotidiana. Así, muchos jóvenes de clases populares gozan de un tiempo disponible en virtud de la ausencia de trabajo. “Este tiempo libre no puede confundirse con el que surge de la moratoria social: no es tiempo legítimo para el goce y la ligereza, es tiempo de culpa y de congoja, es tiempo de impotencia” (Margulis y Urresti, 1998: 5). Precisamente, tras la expresión “*hacer algo*”, tan recurrente entre los entrevistados, subyacen valoraciones morales y normativas que buscan

contraponerse a ese tiempo vacío e inútil con el que cargan los sectores populares en sus reiterados períodos de desocupación -ligados a condiciones laborales desfavorables que carecen de estabilidad, seguridad y certidumbre-. Esta temporalidad adquiere connotaciones negativas al asociarse con la noción de “*falta de cultura de trabajo*” o “*vagancia*”. Nominaciones que, como señalamos en el capítulo anterior, no sólo forman parte de las representaciones y discursos públicos sino que alcanzan también a los agentes institucionales programáticos. En el siguiente fragmento de entrevista se evidencia esta relación entre la dimensión temporal, el papel del programa y la ausencia de empleo:

*Lo voy a tomar como una experiencia [al CIT], algo positivo, porque me ayudó y también **me mantenía ocupado**. Porque antes de hacer esto yo estaba re bajón y me di cuenta que necesitaba **hacer algo**, que el problema era eso. Yo cuando estaba laburando en la feria todavía estaba cursando matemática. Cuando dejé de laburar, rendí matemática y hubo un tiempo que no estaba haciendo nada prácticamente. Entonces me di cuenta que necesitaba hacer cosas porque me estaba poniendo mal. Y de hecho todavía yo creo que **no me puedo sentir completo al 100% hasta que no consiga un laburo**. Y es algo que lo pienso prácticamente todos los días eso (Iván, 19 años, municipio Sur).*

Los entrevistados buscan alejarse de ese tiempo libre que involucra períodos críticos (“*no conseguía trabajo*”), de indefinición (“*no sabía qué hacer*”) o espera (“*se me pasó la fecha*”). La inscripción a los programas aparece como una apuesta activa, una forma de resolver ese quiebre temporal en sus biografías sin “*perder el tiempo*”. Así, los dispositivos se convierten en una especie de asidero que proporciona a los jóvenes tanto una regulación temporal como también la posibilidad de disponer de recursos económicos: “*no estoy haciendo nada y necesito realmente a veces la plata*” (Karen, 21 años, municipio Sur), “*empecé el curso porque tengo tiempo libre [...] vi la posibilidad de poder estudiar y que me paguen*” (Ignacio, 18 años, municipio Oeste).

Los participantes reciben mensualmente una ayuda económica no remunerativa durante su permanencia en los programas, que está sujeta a ciertas condicionalidades como forma de “*activación*”. En este punto, es importante no soslayar que la transferencia monetaria que estas políticas brindan con el fin de “*incentivar*” a los jóvenes, adquiere un lugar central para los entrevistados: “*te dan plata por aprender, te dan un incentivo; ponete las pilas, movete, hacé algo*” (Florencia, 21 años, municipio Oeste). Precisamente, la necesidad de una “*beca*” o “*ayuda*”, es la segunda razón enunciada por los jóvenes en su ingreso programático. Detrás del nexo que establecen con el dinero (no contributivo) se

vislumbra una posición (desfavorecida) en la estructura social: *“yo necesitaba un ingreso”, “no me alcanza a mí”, “realmente lo necesito”, “es una ayuda muy importante”*. Sólo un reducido grupo de jóvenes desconoce la existencia de la transferencia monetaria, al momento de inscribirse en alguno de los servicios públicos brindados bajo la órbita programática: *“no sabía que te pagaban por estudiar... me dijeron que tenía que ir a buscar la tarjeta y yo no entendía de qué, y me dicen porque acá vas a recibir una beca por estudio. Yo soy hija única, el único que trabaja es mi papá, así que me venía bien”* (Priscila, 21 años, municipio Oeste).⁸¹

Si la transferencia monetaria es un motivo fundamental por el cual los participantes se acercan a los programas, en la búsqueda por conseguir sus propios recursos económicos u obligados por sus familias para colaborar con la economía del hogar: *“me había anotado nada más por la ayuda económica, no conocía nada”* (Daniel, 23 años, municipio Oeste); luego de su entrada esta razón es mediatizada, dado que no alcanza con una *“ayuda”* para garantizar su permanencia, más aún, si consideramos que este ingreso no remunerativo implica un aporte económico poco significativo en relación al que puede brindar una actividad laboral.⁸² Para la continuidad programática es necesario que los jóvenes otorguen *otros sentidos* a su participación, lo cual se vislumbra en que aquéllos que sólo buscan un *“rédito económico”* establecen vínculos efímeros con las políticas, alejándose al poco tiempo y, en ocasiones, sin realizar siquiera alguna contraprestación.

En términos generales, los jóvenes resignifican esta racionalidad económico-instrumental luego de tomar conocimiento de los objetivos programáticos, al iniciar este tránsito comienzan a desplegar nuevas expectativas en torno a su participación: *“yo vine sin conocer nada, después me enteré que acá podía conseguir trabajo, podía hacer cursos de oficios y me podía llevar el título”* (Claudio, 20 años, municipio Oeste). En numerosos relatos, los entrevistados desconocían la OE/UDAI, las actividades que brindan estas políticas de inclusión socio-laboral e incluso el propio sistema de Formación Profesional. A partir de allí, otorgan una valoración positiva a los programas, que asume múltiples

⁸¹ Este dato también surge de la encuesta realizada a beneficiarios del PJMMT (MTEySS, 2013), donde se evidencia la importancia que reviste dicha ayuda económica: en los hogares con un ingreso de hasta \$1999, la transferencia económica representa el 30%; en tanto que en el tramo posterior (entre \$2000 y \$2999) el aporte alcanza el 18% del ingreso familiar.

⁸² En el capítulo 2, detallamos las líneas de acción que brindan los programas con sus respectivos montos. Es importante recordar que, en correspondencia con los debates que se han establecido para el caso europeo, las políticas de empleo activas buscan desincentivar la *“lógica asistencial”*, al promover un mayor rédito económico mediante la inserción en el mercado laboral. Así, el *“miedo al desaliento al trabajo”* forma parte de las discusiones que se efectúan en torno a estas políticas. Véase: Serrano Pascual y otros (2012), Lima (2015).

sentidos vinculados a las oportunidades educativo-formativo-laborales brindadas. Depositán sus expectativas en la adquisición de nuevos saberes, en la búsqueda de una “*salida laboral*” e, incluso, una voz que se replica -junto a la del equipo técnico- arguye sobre la necesidad de ir completando el “*currículum vacío*” por medio del paquete de acciones programáticas. En este marco, deciden realizar una capacitación o continuar los estudios con la esperanza de acceder a una movilidad socio-ocupacional que posibilite “*tener un buen futuro*”, “*la chance de salir*”. Como resume la frase de Flavia, entre “*la necesidad y la oportunidad*”, los entrevistados se encaminan hacia los programas estableciendo como horizonte el mercado laboral. En las próximas páginas veremos que, más allá de estos imaginarios compartidos, los jóvenes se ven en condiciones de resignificar, negociar y adaptar estas expectativas iniciales. Los siguientes fragmentos de entrevistas vislumbran la importancia que asume la búsqueda de un trabajo en el acercamiento a estas políticas:

-¿Por qué decidiste venir a anotarte?

-*Porque me interesó la posibilidad de hacer cursos gratuitos de formación laboral, digamos, que era más o menos lo que estaba buscando. Yo estaba buscando un curso de medio año, un año o como mucho dos años, que sea formación laboral... que yo **con eso pueda conseguir un trabajo** [...]. **Lo que necesitaba más que nada era, aparte del dinero, la experiencia*** (Iván, 19 años, municipio Sur).

-*Actualmente estoy desempleado. He trabajado como empleado en un cyber, he repartido volantes... y **muchas oportunidades laborales no he tenido... así que estoy haciendo este curso para ver si puede ayudarme algo... en mi experiencia, en mi vida*** [...]

-¿Qué expectativas tenés luego del paso por el programa?

-*Que de alguna forma voy a poder encontrar alguna otra cosa... O sea, voy a poder continuar con otros planes de estudio, otras capacitaciones... y de alguna forma **ir llenando el currículum vacío que tengo ahora*** (Enzo, 18 años, municipio Sur).

2) La legitimidad de los usos del dinero y de las estrategias programáticas

La importancia que presenta la transferencia monetaria resulta una clave analítica significativa para continuar profundizando en el vínculo que establecen los jóvenes con los programas. Por esta razón, el *segundo eje* focaliza en la *diversidad de usos* que los participantes dan a la ayuda económica. Dicha reconstrucción permite, a su vez, desentrañar un conjunto de valores *legítimos* que funciona como matriz interpretativa que

emplean los jóvenes a la hora de evaluar el pasaje que realizan otros participantes por estas políticas.

Lejos de adoptar un enfoque homogéneo, que otorga un significado unívoco al dinero no contributivo recibido, observamos sus dos caras oscilantes en la tensión entre dependencia e independencia que subyace a la multiplicidad de usos desplegados por los entrevistados en su proceso de autonomización.

Por un lado, los programas se presentan como una condición de posibilidad para adquirir ciertos *márgenes de independencia* que permiten perseguir objetivos personales y, al mismo tiempo, otorgan a las nuevas generaciones la oportunidad de no “*ser una carga*” para sus familias. Desde esta primera aproximación, el destino que los jóvenes dan a la transferencia monetaria se vincula a consumos personales o de “privación relativa”.⁸³ Los entrevistados señalan así que lo utilizan para “*sus cosas*” (“*salir con amigos*”, “*pagar el celular*” o simplemente “*algo para mí*”, “*gastos tuyos*”), aunque arguyen también que es un aporte importante tanto para sus estudios (“*sacar fotocopias o comprar libros*”) como para garantizar su movilidad (“*cubrir los gastos de pasaje*”, “*cargar la SUBE*”, “*viáticos*”).

Por otro lado, los modos de utilizar este dinero no escapan al papel que tienen las nuevas generaciones al interior de sus hogares, donde la transferencia monetaria se presenta como parte de las estrategias de reproducción familiar, vinculadas a una “privación absoluta”. Desde esta segunda aproximación, los participantes buscan colaborar con la economía doméstica (“*ayudar en mi casa*”, “*pagar cuentas*”, “*comprar materiales*” o “*cosas para la casa*”, e incluso hasta lo emplean como un “*fondo de emergencia*”). Las frases aluden a cierta *dependencia* familiar, en razón de que estos jóvenes se encuentran “en tránsito” hacia la autonomía económica y familiar, llegando a abarcar casos extremos: “*eso me lo cobra mi mamá*” (Tamara, 23 años, municipio Oeste). De manera previa, apuntamos que sólo un número menor de entrevistados ha conformado su propio hogar, en estos pocos casos afirmativos, los usos que admite el dinero transferido es destinado “*para el nene*” (Érica, 23 años, municipio Oeste); “*es una ayuda económica para mí, para el tema de mi hijo*” (Damaris, 20 años, municipio Oeste).

⁸³ Resulta interesante la distinción entre *privación relativa* y *absoluta* que realiza Kessler (2013), a la hora de caracterizar las prácticas de consumo que desarrollan jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad. Desde un primer sentido, el dinero se utiliza para satisfacer necesidades personales relacionadas con ciertos consumos juveniles, como son las salidas nocturnas u otros entretenimientos. En cambio, desde su segunda acepción, se busca atender necesidades básicas y contribuir con la reproducción del grupo familiar, por ejemplo, a través de la compra de alimentos, el pago de impuestos u otros gastos del hogar. A partir de nuestra evidencia empírica afirmamos que, en numerosas ocasiones, la relación entre privación absoluta y relativa se entrelaza y yuxtapone a lo largo de una misma biografía.

Para comprender mejor las vinculaciones que efectúan los jóvenes con la ayuda económica, acudimos a la perspectiva de la *sociología moral del dinero* que propone Wilkis (2015). Este autor sostiene que la centralidad del dinero público, como parte de las políticas de transferencia condicionadas de ingresos,⁸⁴ convirtió a esta pieza en un transporte privilegiado de prejuicios y estigmas que carga sobre los sectores populares: “el dinero que circula en el mundo popular [...] lejos de ser neutral es un transporte de formas de impugnación simbólica” (Wilkis, 2015: 564). Desde esta aproximación, a continuación atendemos desde la mirada de los propios participantes y ex participantes (que ocupan roles institucionales) las valoraciones legítimas que se efectúan en torno a los usos del dinero y las estrategias programáticas. Estos ejes aparecen de manera reiterada en los discursos y en las formas de interacción que establecen los jóvenes entre sí, encontrando como trasfondo las siguientes preguntas: ¿qué “usos” dan los jóvenes a la transferencia monetaria? ¿Quiénes son los que “aprovechan” las oportunidades que brindan los programas? Sostenemos que la respuesta a estos interrogantes busca instaurar mecanismos de diferenciación entre los mismos participantes -nosotros y ellos-, que se ponen en juego con el fin de tomar distancia de aquellas calificaciones hegemónicas que pesan sobre los “beneficiarios de la asistencia” del Estado.

En relación a la primera dimensión, los jóvenes atribuyen una valoración negativa a aquellos usos del dinero que presentan a la racionalidad económico-instrumental en tanto finalidad última. Es decir, definen como un uso *ilegítimo* establecer a la prestación económica como un fin en sí mismo: “*sólo vienen por la plata*”; “*era nada más por cobrar*”. De igual forma, estas percepciones negativas asoman toda vez que los participantes destinan los recursos estatales para satisfacer consumos ligados con su condición juvenil: “*veo alguna gente que cobra la plata y se la gasta en boliche*” (Jonathan, 20 años, municipio Oeste). Es claro que, desde las apreciaciones de los jóvenes, no cualquier finalidad es válida; así una ex participante y agente institucional manifiesta su disconformidad cuando un joven del programa cuenta que a partir del dinero recaudado se encontraba “*ahorrando para una play [station]*”. Precisamente, detrás de estas posturas se busca delimitar un (único) sentido legítimo para el uso de los recursos estatales. Este cierre

⁸⁴ Wilkis (2015) plantea la existencia de una nueva infraestructura monetaria en el mundo popular, donde tienen un rol fundamental las PTCl. Según datos oficiales del gobierno argentino, entre 2004 y 2013 se triplicó el porcentaje de los hogares más pobres que recibían asistencia monetaria (de 9,8% a 35,8%); al mismo tiempo decreció el porcentaje que recibía ayuda en especie como alimentos, ropa, etc. (de 21,6% a 5,4%) (EPH-INDEC).

de sentido intenta investir de una legitimidad a quien formula el enunciado, resaltando como propias ciertas virtudes de las que los otros carecen:

*Te dan dinero ¿para que hagas qué? No entiendo la finalidad del programa... es bueno, como en mi caso, si aprovechas la guita y la gastás bien. Pero en términos generales he visto que **no se usa para un fin bueno** y, a la vez, qué fines van a poder tener... si sos un pibe de 18, 19, 20 años lo único en que lo podés gastar es en lo que tienen idea, no va a ser en algo realmente productivo [...]. Qué sentido tiene si **el pibe va y se lo gasta en joda, no es productivo eso**. Cualquiera sabe que a esa edad no tenés mucha idea de en qué gastar la plata. Si van a dar plata, por lo menos que **enseñen más o menos cómo gastarla, cómo le podés dar utilidad** (Joel, 22 años, municipio Sur).*

Por consiguiente, se construye un discurso que contrapone el uso “racional” delineado por los expertos en políticas, frente al uso “irracional” e “inmoral” de los receptores de programas, quienes definirían otras prioridades y movilizarían otros sentidos de la transferencia monetaria.⁸⁵ Sostenemos con Wilkis (2014, 2015) que el dinero es un gran clasificador social, mediante el cual se distribuyen reconocimientos que juzgan las virtudes y defectos de las personas. En este marco, se construyen jerarquías morales a través de las dinámicas monetarias que expresan los *usos legítimos o ilegítimos* de la transferencia no contributiva. Como se evidencia en el siguiente relato de una ex participante, quien se inviste de una autoridad (moral) -al ocupar un rol institucional- para condenar el derecho a tener una protección monetaria por parte de aquellos jóvenes que despliegan otros sentidos.

*Lo que veo es que está buena la medida del plan, porque sirve un montón, **esa ayuda serviría mucho si la utilizaran para un libro, para venir, para el transporte** [...]. Lo que yo veía era que estaban con un paquete de galletitas y mate, pero decían que no podían pagar el boleto para venir. Entonces **no son conscientes de cómo utilizarlo**, y toda la gente que viene acá es de clase media baja, con muchos problemas (papá drogado, mamá drogada, embarazadas, tercer hijo teniendo 18 años), pero bueno ‘quiero estudiar’. Ves por un lado el incentivo, pero por el otro lado no saben cómo resolverlo, cómo llevarlo*

⁸⁵ Cabe aclarar que aunque en los diseños normativos se no explicita ninguna modalidad en el uso de la transferencia monetaria, en una evaluación realizada desde el MTEySS (2011), se prevé que el dinero obtenido por los jóvenes sea destinado al sostenimiento de las actividades específicas del programa (viáticos, compra de útiles, materiales, etc.). En este sentido, buscamos destacar que estas apreciaciones se comparten tanto por los agentes institucionales como también por los propios participantes.

*adelante [...] Tal vez **la usaban** [la plata] **en otras cosas. El hecho de también de enseñarles que eso estaba para que estudien** (Priscila, 21 años, municipio Oeste).*

En contraposición, observamos que desde la mirada de participantes y ex participantes se efectúa una apreciación positiva cuando los recursos públicos son destinados para fines que guardan correspondencia con los lineamientos programáticos. Así, asoma la legitimidad que encuentran aquellos usos del dinero que se vinculan con una futura inserción laboral o una continuidad formativa. Incluso, esta validez amplía sus límites al presentarse una finalidad externa o no avalada programáticamente. En este sentido, un ejemplo algo recurrente refiere a aquellos casos donde la suscripción a las políticas funciona como un medio para el acceso a recursos que tienen por destino el área de formación privada. Una vez más, no cualquier fin (externo) es legítimo, frente a un uso instrumental del dinero programático. Tal como aparece en el ejemplo de Flavia, respecto al modo en que emplea la prestación económica:

*La ayuda económica es como un respaldo, cuando me acerqué yo no sabía que había un beneficio, digamos, vi que había cursos con salida laboral que son títulos oficiales, que está el cartel afuera. Me anoté más que nada por eso, y ahí me llevo la sorpresa de que eran, en ese momento, \$400 y obviamente fue doble beneficio [...]. El Prog.R.Es.Ar es un respaldo importantísimo, más por el hecho de que **no consigo trabajo, a mí me cuesta mucho pagar el curso** [de Diseño Gráfico] y moverme, cargar la SUBE... hace la diferencia, para mí fue importantísimo. Es un ingreso extra (Flavia, 20 años, municipio Oeste).*

Si un grupo de jóvenes emplea la ayuda económica como un medio para realizar cursos de capacitación de carácter privado -y, por lo tanto, no avalados a nivel ministerial-; es interesante apuntar también aquellos otros casos que, previo a la ampliación de las condicionalidades educativas hasta el nivel superior provista por el Prog.R.Es.Ar, utilizaban la transferencia monetaria del PJMMT como una forma de garantizar su continuidad en el sistema educativo. Como explica un ex participante, esa manera de emplear el dinero es valorada positivamente, encontrando implicancias en el acceso a contraprestaciones limitadas:

Había algunos chicos que venían a hacer el curso y yo sabía que lo hacían para cobrar, pero tenían una meta que era “con estos \$900 me pago el bondi para ir a cursar el

*profesorado o la licenciatura en la universidad”, entonces también eso es típico. Ahora con el Prog.R.Es.Ar no [es necesario], pero con el PJMMT si pasaba [...]. Tratábamos de ver quién estaba interesado, por ejemplo, en el caso de auxiliar administrativo estaba interesado en hacer el curso y después seguir algo más en la universidad, o te dicen “yo quiero hacer el de mucama de hospital porque quiero seguir enfermería”. Nosotros nos fijamos qué **grado de interés tiene esa persona en el curso y lo marcábamos sin que la persona se diera cuenta** (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).*

En este marco, se configura la segunda dimensión en torno a las *estrategias* legítimas de los programas, que reproduce el sistema de clasificación descrito en el capítulo 3. Desde los participantes se comienza a delinear un *perfil* -acorde con el punto de vista de los agentes institucionales- respecto a aquellos jóvenes que saben cómo “*aprovechar estas oportunidades*” y que son considerados los “merecedores del programa”. Estos participantes establecen usos “legítimos” del dinero a la vez que logran desplegar un conjunto de competencias personales -valoradas moralmente- que denotan “interés”, “compromiso”, “responsabilidad”, “autonomía” y “pro-actividad”. El reconocimiento por parte de los jóvenes de dichas cualidades como legítimas -en tanto virtudes pertinentes (Bourdieu, 1987)-, las vuelven relevantes para la clasificación del perfil de los participantes y, por ende, para la delimitación de aquello considerado “meritorio”. Así, se comienzan a delimitar fronteras simbólicas -y, en particular, morales- entre los propios participantes, que contraponen a quienes “saben aprovechar” los programas y de quienes que no.⁸⁶

*Yo gracias a este programa pude ir al profesorado. No es que desmerezco el programa, como le dicen muchos, “**el plan vago**”, te ayuda un montón [...]. Si lo usás para hacer cursos, y no llegás a tener un proyecto, a proyectar algo con los cursos, por ejemplo, no te sirve. Hay muchos chicos que vi, compañeros míos, que **iban al curso para cobrar el dinero, no hacían nada, faltaban** [...]. El programa en sí funciona, que **otros lo usen para***

⁸⁶ Un estudio reciente (Chaves y otros, 2016) analiza las fronteras sociales y simbólicas que surgen en distintos escenarios de interacción donde se encuentran involucrados jóvenes de sectores populares, medios altos o altos. En particular, se atiende a diversas lógicas de merecimiento que producen múltiples desigualdades, condicionando el acceso a recursos, capitales y oportunidades, pero también generando distinciones conceptuales “legítimas” que buscan justificar la distinción “nosotros” y “otros”. Otra investigación significativa para esta tesis (Assusa, 2016), busca comprender las luchas, disputas y negociaciones que se dan en torno a la “cultura del trabajo” de participantes del PJMMT, a partir de analizar el sistema de clasificaciones que se configura en las interacciones entre jóvenes y actores institucionales que se encuentran en diversos escenarios sociales.

tener un beneficio que es hacer cursos, cobrar y no conseguir un trabajo, ya eso depende de la persona. Hay muchas personas que sí, como yo, que lo usamos para progresar un poco (Sabina, 24 años, ex participante, municipio Oeste).

Ligado a lo anterior, no se debe dejar de lado el discurso público que pesa en torno a los jóvenes y, sobre todo, quienes provienen de sectores populares. La presunta “vagancia” que trasluce ese discurso se acompaña con la creación de estereotipos negativos hacia los “beneficiarios” de programas; corriéndose el eje de discusión desde la problemática de la inclusión socio-laboral hacia la *dependencia* respecto de la ayuda estatal. Frente a aquellas estigmatizaciones⁸⁷ que remiten a una supuesta “pasividad” alejada del valor (moral) del trabajo, los participantes de estas políticas buscan distanciarse de esos prejuicios negativos en un intento por des-etiquetarse del señalamiento: “*no es que yo quiero plata de arriba sino hacer algo; si no es un curso, trabajar*” (Lucía, 24 años, municipio Sur); “*no estoy en contra de los planes mientras den una ayuda, estoy en contra de la gente que cobra 5, 6, 7 planes y vive de eso. [Mientras] hay gente que trabaja... [se] mantiene vagos*” (Claudio, 20 años, municipio Oeste).

Colocados en una lucha simbólica desigual, se delinea como posible respuesta una primera estrategia centrada en el *interés en el desinterés*. El ejemplo de Daniel es ilustrativo de estos actos desinteresados. Ingresa al PJMMT en el 2010 con la finalidad de obtener recursos económicos, aunque alude que “*la plata después pasó a un segundo plano*”. Durante su permanencia, complementa esta “ayuda” con distintas changas esporádicas hasta conseguir un trabajo como bartender, ocupación que obtiene gracias a una capacitación privada que logra costear mediante la transferencia monetaria. Al momento de la entrevista, este joven, se encuentra realizando cursos de FP todos los días hábiles de la semana. En reiteradas ocasiones buscamos descifrar el significado que para Daniel tiene el programa; allí, en su relato, se comienza a trazar un interés (en el saber) en el desinterés (económico).

-Cuando vas a un CFP te miran con cara de “estás por un plan”. Yo les decía cuando me anoté en Refrigeración y Electricidad Industrial: “yo ya estoy anotado en un curso en la

⁸⁷ Desde un enfoque relacional, tanto el “estigma” (Goffman, 1998 [1963]) como la “desviación” (Becker, 2012 [1963]) suponen una identidad social devaluada en un contexto particular de interacción; el sujeto desviado o estigmatizado lo es a los *ojos de otros*. Dicha construcción social implica un proceso de etiquetamiento, la elaboración de estereotipos negativos y la demarcación de límites simbólicos entre un nosotros-ellos. En la medida que es una expresión de relaciones de poder, limita el acceso a diversas oportunidades.

*OE Oeste para cobrar, yo lo que busco acá es capacitarme. Yo sé que el curso es gratuito a través del plan y por eso lo hago". Y, bueno, ahí me miraron con cara de "es **el primer chico que viene de un plan, que no le interesa si cobra o no por el curso**"; porque la mayoría de los planes, van y joden. Van a hacer que hacen algo, no estudian, y al final terminan cobrando igual [...]. El programa sirve bastante, pero hay que **saber aprovecharlo**. Para que la gente que viene de afuera, con otra realidad, no piense que son los negros cabeza, que les pagan ahí por estar boludeando [...] "este es un negro cabeza que va para que le paguen". No es así **uno va con la mejor intención a estudiar, a formarse, a buscar otra perspectiva, otro futuro**. No el futuro que uno pensaba que iba a hacer. El plan a mí me sirvió un montón. Yo creo que la gente tiene que ponerse a ver... **hay algunos chicos que el plan les sirve y hay otros que no***

-¿Y a qué chicos sí?

*-Aquellos que vienen **con ganas de formarse, no solamente por cobrar** (Daniel, 23 años, municipio Oeste).*

En esta narrativa se observa una segunda estrategia en el intento de desmarcarse, que habilita procesos de diferenciación entre los propios participantes *-vago es el otro-*; así muchos jóvenes (sino la totalidad de los entrevistados) buscan permanecer alejados de estereotipos negativos, ubicando a ese *otro* "en un status más bajo que el propio" (Bayón, 2016: 118). De este modo, los jóvenes de programas *-sustentados en esas mismas valoraciones-* las reproducen al cargar de un juicio moral sobre el par, que lo termina configurando como un "otro" distante (moralmente) a él: *"tenés un 50% de los chicos que vienen por la plata y otro 50% de los chicos que vienen con el interés de aprender y de poder aprovechar esto"* (Marcelo, 22 años, municipio Oeste). Este tipo de mecanismo que utilizan los entrevistados contribuye a legitimar el proceso de desigualdad social, atribuyendo las desventajas sociales a las características individuales de los desfavorecidos (Bayón, 2015, 2016). Precisamente, quien relata *se posiciona del lado legítimo*, coadyuvando a consolidar y reproducir las distancias sociales (hacia afuera) y culturales (hacia dentro).

-¿Crees que el programa te da herramientas para buscar nuevos trabajos?

*-Depende, creo yo... **para mí sí te da las herramientas, la motivación es la de uno, la de querer conseguir un trabajo**, ¿no? Porque hay mucha gente que es... en el programa podés hacer los cursos y te pagan. Hay personas que están conformes con eso y siguen haciendo cursos, **siguen haciendo cursos, porque es como un sueldo que tienen, pero no le dan bolilla a lo que verdaderamente aprenden como para ir y desenvolverse en un***

trabajo (Érica, 23 años, municipio Oeste).

De esta manera, desde los propios jóvenes también se plantean *estrategias legitimadas* de los programas -que guardan una homología con el sistema de clasificación descripto-, al fundamentarse en el compromiso, el aprendizaje, la búsqueda de una “*salida laboral*”; aspectos que se vinculan con una actitud pro-activa frente al trabajo, en razón de que como explica un entrevistado: “*depende de cada uno porque tampoco es que el laburo va a venir a vos*” (Iván, 19 años, municipio Sur). En efecto, tanto los actores juveniles como los no juveniles comparten la condena moral hacia la “vagancia”, remitiéndose a una ética del trabajo que busca validar la dignidad, el mérito y el esfuerzo individual. Esta postura oculta una auto-responsabilización de los jóvenes respecto de su inserción en el mercado laboral: “*el que dice que no hay trabajo o que no hay nada para hacer, no busca, porque trabajo hay un montón*” (Florencia, 21 años, municipio Oeste). En consecuencia, se vislumbra una tendencia a individualizar la problemática laboral que se extiende hacia los órdenes programáticos: “*está en uno decidir si quiere aprender o no*” (Camila, 19 años, municipio Oeste); “*si te ponés las pilas y tenés ganas de aprender [...], es cuestión de voluntad, eso es lo que pasa*” (Florencia, 21 años, municipio Oeste).

En suma, al interior de una misma generación⁸⁸ (que comparte su condición de privación) se establecen fronteras simbólicas que contienen una carga moral, las cuales funcionan -la mayoría de las veces- como un sistema de clasificación que se constituye en fuente de desigualdad. Sin embargo, no debe atribuirse a los jóvenes una responsabilización individual en dicha configuración, las instituciones también juegan un papel importante. En el caso de los programas se vinculan con discursos ligados al “*esfuerzo*”, la “*activación*”, el “*compromiso*”, la “*autonomía*”, la capacidad de “*proyección*” que producen la idea de “*merecedores del programa*”, adjudicando causas individuales a procesos que involucran como condiciones mínimas tanto dimensiones político-institucionales (relacionados con su implementación a nivel local) como también estructurales (al partir de una mirada integral del mercado de trabajo que incluye, como una de sus caras fundamentales, la demanda laboral).

⁸⁸ En el capítulo teórico hemos descripto que la generación, siguiendo a Mannheim (1928), se define por compartir no sólo los mismos acontecimientos sociales en un período común de la vida, sino además por enfrentarlos desde una misma posición social.

4.3. LOS MÚLTIPLES SABERES DE LA ORIENTACIÓN: DEL SENTIDO INSTRUMENTAL A LAS DISPOSICIONES SUBJETIVAS

En un apartado anterior, abordamos la importancia que adquieren los servicios de orientación socio-laboral, en correspondencia con los diagnósticos y las estrategias de intervención que delinean los agentes institucionales (apartado 3.2.). A continuación, analizamos los aprendizajes que los jóvenes desarrollan en el pasaje por esta experiencia, en especial, señalamos aquellos significados no previstos en la normativa programática. De esta manera, comenzamos a desentrañar los sentidos que otorgan los propios participantes a las acciones programáticas, atendiendo el modo en que resignifican los objetivos que se proponen desde estas políticas.

Los jóvenes ingresan al CIT desconociendo sus contenidos u objetivos, principalmente, ignoran la temática sobre la que versa el taller: *“no entendía muy bien lo que era orientación laboral”* (Camila, 19 años, municipio Oeste). Detrás de esta situación, se observa la ausencia de información que se les brinda desde las OE *–“no tenía idea, no me habían explicado en qué consistía el curso”* (Iván, 19 años, municipio Sur)-, junto a la falta de comunicación que aquella mantiene con las instituciones encargadas de brindar este servicio *–“no sabían a qué venían”* (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).

Pese a esta condición de entrada, las voces de los participantes evidencian en líneas generales una valoración positiva del curso, que asume múltiples sentidos vinculados a los distintos aprendizajes puestos en juego en el transcurso de esta experiencia. Cabe adelantar que algunos de estos saberes se continúan profundizando, de acuerdo a las trayectorias particulares que desarrollen los jóvenes al interior de los programas: *“lo que me gustó primero obviamente fue la experiencia, la cantidad de cosas que uno aprende en poco tiempo”* (Daniel, 23 años, municipio Oeste).

Durante esta primera instancia introductoria, un eje central reside en aquellos *saberes sociolaborales* que buscan desarrollar enfáticamente las políticas. En este sentido, los participantes destacan entre los principales aprendizajes el reconocimiento de los derechos del trabajador. De manera previa señalamos que muchas de las actividades laborales realizadas por los entrevistados se ubican en los márgenes del mercado ocupacional, viéndose así limitados en su derecho a trabajar en condiciones de protección, seguridad y en edades reguladas. Sin embargo, observamos que aún en ámbitos formales persisten estas dinámicas que escapan a toda normativa. Como analizamos en el caso de

Matías, quien accedió a su único trabajo en blanco en una empresa metalúrgica hasta el momento que fue desvinculado de la misma.

*El programa sirve, lo que es capacitarnos, sirve. Porque en la fábrica donde yo estaba trabajando, **no conocía todos los beneficios que yo tenía...** y acá cuando empecé a enterarme de las cosas, me di cuenta que me faltaban muchos requisitos que tenía que tener. Si yo tenía vacaciones, me daban una semana o tres días y ya volvía de nuevo a trabajar, cosa que a mí me correspondía una semana y media, y no me la daban [...] no me hubiesen estafado o no me hubiesen hecho las cosas que me hicieron [...]. Cuando me tenía que quedar a hacer horas extra, esas horas tenían que pagármelas y no me las pagaban, cosa que por ley se paga (Matías, 22 años, municipio Oeste).*

Los conocimientos puestos en juego aquí refieren a la regulación de honorarios, aguinaldos, vacaciones, horarios, etc.; en palabras de una entrevistada: “*entendés más lo que son tus derechos, sabés bien qué te corresponde y qué no*” (Érica, 23 años, municipio Oeste). Los participantes adquieren una conciencia más crítica de sus inserciones en un mercado de trabajo adverso, alejado muchas veces de los marcos legales: “*me sirvió mucho para las cosas que tengo que saber del laburo, básicamente, para no ser explotado*” (Daniel, 23 años, municipio Oeste). Problemática vinculada a que sus trayectorias se despliegan la mayoría de las veces en contextos de desprotección, en base a las redes informales que conforman en torno a su círculo íntimo. El relato de Florencia trasluce el desencuentro entre el itinerario laboral familiar y los saberes aprendidos en el CIT.

***Había un montón de cosas que no sabía.** Aprendí a hacer un currículum, yo no sabía hacer un currículum, para qué servía, qué cosas van, qué cosas son importantes y cuáles no. Bueno, nos explicaban, no sé, un trabajador que tiene cierta cantidad de tiempo de trabajo, tiene cierta cantidad de vacaciones; después los horarios de trabajo de cada uno; cómo se debería pagar a cada trabajador. **Por ahí yo al nunca trabajar afuera, no lo conocía. Si bien no lo puse en práctica, lo aprendí ahí; entonces, yo sé que el día que tenga trabajo, tengo mis derechos** (Florencia, 21 años, municipio Oeste).*

A su vez, el conjunto de los jóvenes rescata especialmente al interior de estos saberes sociolaborales aquellos que poseen un carácter más instrumental, vinculado con habilidades formales que los programas buscan promover para un mejor desempeño en el mercado de trabajo. De forma recurrente mencionan así la importancia de elaborar un

currículum que se adecue al puesto solicitado, la realización de cartas de presentación que destaquen las competencias para la empleabilidad, el aprendizaje de las herramientas para la búsqueda de empleo, el buen desempeño en las entrevistas laborales en base a la generación de auto-confianza y la presentación de sí; en suma, en palabras de un participante: *“nos enseñan algunos trucos para salir exitosos al mundo laboral”* (Enzo, 18 años, municipio Sur).

-¿Qué aprendiste? ¿Para qué te sirvió el curso?

-*El curso, bueno, me sirvió lo que es el tema laboral, cuando tengo que estar en un trabajo en blanco... hacer un currículum o una carta de presentación, cosas que yo no hice porque en los lugares que entré a trabajar fue por recomendación o porque me llevó un familiar. Entonces yo nunca hice un currículum, una entrevista laboral o una carta de presentación. Y acá aprendí cómo tiene que estar un currículum, la carta de presentación... cómo tengo que ir a hablar con la persona, cómo tratarlo, hacerle saber que puede confiar en mí, que yo le puedo brindar eso que está necesitando. Eso aprendí en lo que es el curso* (Matías, 22 años, municipio Oeste).

Desde los relatos de los jóvenes se establece un conjunto de diferencias con la escuela tradicional. Una primera distinción reside en los *contenidos* instruidos. El espacio del CIT busca intervenir sobre aquellos saberes sociolaborales ligados con los aspectos instrumentales anteriormente descriptos. Sin embargo, a lo largo del curso también se ponen en juego otros conocimientos vinculados con la adquisición de *saberes personales*, en base a una formación actitudinal que considere una serie de competencias laborales, tales como: la actitud pro-activa, la adaptación al cambio, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la formulación de metas en función del entorno, expectativas e intereses, etc.; estas disposiciones subjetivas buscan adaptar a estos “nuevos trabajadores” a los requisitos del mercado de trabajo. En este punto, los entrevistados destacan la importancia de *“mostrar que estás interesado”*, *“no frustrarse cuando no conseguís trabajo”*, *“parecer confiado”*, *“ir presentable para no mostrar mal aspecto”* y *“conocerse uno a nivel profesional”*. Ahora bien, desde la mirada de los participantes, estos aprendizajes se presentan alejados de la propia currícula escolar: *“te dan una orientación a lo que es la búsqueda de empleo... cosa que en la escuela hay veces que no te enseñan”* (Daniel, 23 años, municipio Oeste). Por fuera de los debates político-académicos en torno a si la institución educativa debe formar para el trabajo, los entrevistados señalan de manera recurrente la irrelevancia

de los contenidos formativos que ofrece la escuela secundaria para desenvolverse en el ámbito laboral.

Una segunda diferencia radica en la *dinámica* de trabajo: el carácter “*informal*”, “*desestructurado*” del CIT se contrapone a la modalidad de enseñanza de la institución educativa convencional, esto se trasluce en las palabras de un joven que indica: “*pensé que iba a ser estricto como una escuela*” (Emanuel, 20 años, municipio Sur). Aquí los tiempos, el uso del espacio y las dinámicas acordadas se hacen más laxas, sin significar ello la ausencia de responsabilidad y compromiso (eje conflictivo por momentos). Asimismo, se estimula la capacidad de opinión, el diálogo de saberes y el activo involucramiento de los participantes, en razón a la modalidad de taller que se despliega. El carácter “voluntario” que presenta la asistencia al curso aparece como un contrapunto fundamental con la escuela y una garantía para el sostenimiento del espacio: “*no me siento obligada a venir*” (Brenda, 22 años, municipio Oeste), “*venía también por eso, porque me gustaba*” (Camila, 19 años, municipio Oeste).

El trabajo participativo y el intercambio colectivo aparecen ligados a una dimensión comunicativa; fue frecuente escuchar relatos donde los entrevistados se autodefinían como una persona “*tímida*”, “*antisocial*” o “*cerrada*”. En un apartado previo, señalamos la importancia que adquiere el fomento de la autoestima entre los jóvenes en base a una generación de seguridad en sí mismos y un desarrollo de su capacidad expresiva: “*en la escuela es muy raro armar un debate*” (Flavia, 20 años, municipio Oeste), “*acá uno podía decir lo que pensaba*” (Lautaro, 19 años, municipio Sur). De este modo, se realiza un trabajo de orientación que aborda distintos módulos curriculares, junto con la creación de confianza en la capacidad de aprendizaje. En este punto, las intervenciones pedagógicas no dejan de lado la condición social de los jóvenes, sino que se tiene en cuenta sus intereses, vivencias y aprendizajes previos. Como acuerdan los talleristas a cargo de estos espacios de orientación, esto implica muchas veces “*adecuar la planificación a la realidad de los pibes*”, en función de los temas emergentes, la adaptación de las actividades y los intereses que desarrollan los participantes.

Se establece así una última diferencia, no sólo se desarrolla una dinámica curricular e institucional distinta al formato escolar tradicional, que permite generar espacios de aprendizaje que atienden y se adaptan a las situaciones que presentan los jóvenes “*vulnerables*”, sino que también se promueve otro tipo de *relaciones*. En primer lugar, el proceso pedagógico a cargo de personal con orientación social y/o experiencia de trabajo con esta población busca generar un vínculo de mayor proximidad y horizontalidad, al

intentar superar aquellos enfoques tradicionales donde el docente es considerado como el único portador del conocimiento. En términos de los propios entrevistados: *“la relación con las talleristas está buenísima porque es como una profesora y una amiga juntas”* (Iván, 19 años, municipio Sur); *“no es como un grupo donde hay una autoridad [...] es más una sinergia, porque el profesor aprende y los alumnos también. Hay una constante relación. No es un tema cerrado donde viene el profesor y dice hagan esto, siempre hay algo para discutir”* (Enzo, 18 años, municipio Sur). Por consiguiente, se establecen instancias más cercanas con los técnicos de orientación, que son remarcadas como un rasgo positivo entre los jóvenes.

*Me interesó el curso de ingreso, me gustó lo que aprendí y las profes también, re copadas, nos explicaban todo... era la atención también que te dan. Por ahí para ellas puede ser más fácil “bueno, tomá, copia esto” o una fotocopia, y listo ya está, se termina ahí la clase. Pero no, se tomaban el tiempo, venían, te preguntaban, te explicaban si no entendías algo [...]. Es un trato más informal, porque te llevás de otra manera [...]. **Sentarse y hablar con un alumno, para conocerlo...** esas cosas en el colegio no pasan. Eso está bueno* (Florencia, 21 años, municipio Oeste).

Como condición de posibilidad del proceso pedagógico, los orientadores establecen una relación de intercambio y de proximidad con los jóvenes: conocen a los participantes, saben de sus vidas y en ocasiones los acompañan en algunas de sus decisiones -*“siempre nos preguntaban cómo estábamos, si entendíamos, se preocupaban”* (Karen, 21 años, municipio Sur). Esto permite generar *“otro tipo de apoyo”*, que es calificado desde los mismos entrevistados como *“más familiar”*, *“más cálido”*, de *“mucha inclusión”*. Este marco de mayor contención habilita, al mismo tiempo, a entablar vínculos de confianza entre los propios participantes. Así, en segundo lugar, el espacio del taller permite desarrollar lazos de sociabilidad no sólo con las personas a cargo de su dictado sino también entre pares.

*Al principio lo vi tipo, esto no me va a gustar, me voy a aburrir, **va a ser como era una clase en el colegio**, va a haber un profesor que te explique y vas a tener que copiar. Y yo ya estaba cansado del secundario [...]. Después cuando llegué, **fue todo lo contrario**. Me encontré con unas profesoras que son unas genias, o sea, son re buenas personas y el curso se ve de una manera totalmente diferente. **Se aprendieron una banda de cosas y conocí a gente que nunca la había visto en mi vida** [...]. También colabora que acá, aparte*

de lo que ya está hecho del temario, se pueden hablar otras cosas. Entonces nos podemos explayar más y yo creo que de esa parte aprendí mucho más que de lo está escrito en la hoja (Iván, 19 años, municipio Sur).

Si bien se busca transmitir contenidos pautados en el manual, los orientadores pueden introducir modificaciones que se adecuen a las necesidades e intereses de cada grupo. Esta dinámica flexible permite trabajar libremente diversas temáticas que surjan desde los propios jóvenes, aspecto que es promovido a través de actividades didácticas que toman como punto de partida los saberes y experiencias de cada participante: *“se hablaba de la vida cotidiana, yo creo que aprendés más así”* (Camila, 19 años, municipio Oeste). En este marco, resulta interesante atender los modos en que los jóvenes resignifican y reapropian del espacio del taller, otorgando nuevos sentidos y prácticas al proceso de orientación que se alejan de la normativa. Entre los sentidos no previstos por las acciones programáticas se encuentra la configuración de *redes de sociabilidad juvenil*. Precisamente, una novedad del CIT es que propone una instancia de participación grupal, donde el joven se contacta con sus pares. Así, una valoración compartida entre los entrevistados se vincula con esta dimensión relacional *“hacer amistades”, “conocer gente nueva”*-, que es reforzada por un vínculo didáctico que promueve el intercambio, la escucha y la participación.⁸⁹

Como se pudo observar en el trabajo de campo, en el ámbito del curso surgen eventos personales que están vinculados con la subjetividad de estos jóvenes, funcionando el taller como un espacio de contención y sociabilidad *“te apoyan, te dan un consejo”* -, donde se abordan temáticas ligadas a su intimidad y vida cotidiana. Es frecuente escuchar a los participantes contar sus experiencias por distintos trabajos, así como también hablar sobre sus (conflictivas) relaciones familiares: *“hablábamos de todo lo que nos pasaba y también de la búsqueda de empleo... me di cuenta que no era yo solo que estaba en una situación, es decir, que necesito la plata”* (Daniel, 23 años, municipio Oeste). Estos espacios de *“confianza entre los chicos”* son propiciados por las mismas actividades del taller y por el hecho de estar conformados por jóvenes que comparten no sólo una franja etaria sino también una misma posición en el espacio social (Bourdieu, 1988b). Como se observa en el relato de Emanuel, quien se acerca al CIT -mal informado desde la OE-

⁸⁹ Estos hallazgos guardan relación con un trabajo de Bonvillani (2013), quien analiza la implementación del CIT, concluyendo que en ese espacio se desarrollan lazos sociales entre los jóvenes (de contención y ayuda mutua) que funcionan como un recurso potencial para su empleabilidad.

creyendo que era una capacitación en inglés, finalmente, decide continuar el curso al rescatar una serie de aspectos positivos de esta instancia:

*Pensaba ir por la plata pero después me terminó gustando el grupo, era algo diferente. Ya no me importaba la plata, sino que iba, tomaba mate, la pasaba bien y hablaba. También era un espacio para poderte distraer de la vida cotidiana, de los problemas que nos rodean, vas y hacías algo [...] se generaba por el buen ámbito que había... no era que uno iba a cargar al otro, sino que uno iba a entender al otro y capaz le daba algún consejo, lo entendía, porque **todos estábamos en la misma** (Emanuel, 20 años, municipio Sur).*

La conformación de un grupo se presenta como un andamiaje clave para el “éxito” de esta primera instancia, por más que estos vínculos no siempre perduren en el tiempo. Estos espacios de encuentro, de creación de amistades y comprensión de las mismas problemáticas que los afectan, no sólo garantizan un menor desgranamiento sino que también impulsan a los participantes a continuar el recorrido programático, con menos probabilidades de deserción. Durante el trabajo de campo en las OE, los jóvenes iban juntos a inscribirse en otras contraprestaciones, seguían a algún compañero en su itinerario o intercambiaban información relevante sobre el ámbito laboral. Se realza así la función de contención que algunos participantes encuentran en el marco de los programas, aspecto que forma parte de las búsquedas que realizan de otros cursos y/o de las decisiones que toman respecto a continuar o no en una actividad.

A pesar que realizamos una enumeración de las características positivas que resaltan los entrevistados, no todos conceden esos rasgos al CIT; en el transcurso de la investigación se delinean también voces juveniles que atribuyen una valoración negativa a esta primera instancia. Estas apreciaciones se encuentran vinculadas con una serie de factores, entre ellos, se destaca el modo de gestión institucional en el marco del cual se desarrolla el CIT que implica, según describimos en el capítulo anterior, la tercerización de estos servicios a manos de OSCs o su dictado a cargo de las OE. Estas diversas formas de implementación presentan incidencias en razón de las tramas institucionales que se despliegan, la mayor personalización del vínculo y el impulso a la activación para que los jóvenes continúen el trayecto programático.

Un segundo factor está ligado con la propia dinámica que el docente inscribe al taller; de manera previa, señalamos que los aspectos positivos del CIT se definen en

contraposición a la modalidad de enseñanza del sistema educativo, en palabras de un entrevistado: *“depende de cómo arme la clase el profesor, le ponían entusiasmo o no: si lo hacías como el colegio, los chicos te miraban y no prestaban atención; pero si lo hacías más didáctico, más participativo, ellos hacían las cosas”* (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur). En aquellos cursos que reproducen la lógica escolar, no se vislumbra en los relatos de los participantes la creación de lazos sociales entre pares ni tampoco un estrecho vínculo con los técnicos: *“depende mucho de la persona que lleva el taller; está bueno tener un espacio de contención, pero no pasó, era hacer las actividades, cada uno iba leyendo y listo”* (Leila, 19 años, municipio Sur). Asimismo, la ausencia de un espacio de trabajo grupal y participativo se ve inhabilitado, muchas veces, por el escaso número de participantes.

Los contenidos instruidos también resultan ser eje de debate en algunos entrevistados, quienes arguyen ya haberlos aprendido en la escuela: *“yo lo sabía por el tema del secundario”* (Nicolás, 20 años, municipio Oeste); *“en el colegio yo tenía la materia específica”* (Débora, 23 años, municipio Oeste); a lo que se suma su incapacidad de interpelación frente a un *“temario muy light”* o *“demasiado básico”* que, como apuntamos, no escapa en ocasiones a la modalidad de enseñanza escolar: *“que haya sido como en la escuela [...] en el manual hay actividades que no te suman”* (Leila, 19 años, municipio Sur); *“un taller muy escolar, afiche, cuadernito [...] a veces la información que nos daban era inútil”* (Lautaro, 19 años, municipio Sur). Por último, cabe destacar que estas apreciaciones se presentan mayoritariamente en aquellos participantes que cuentan con mayores recursos personales. Tal como explica un entrevistado, quien señala que el curso *“le sirve más”* a aquellos jóvenes que no cuentan con el nivel medio, ni presentan experiencias laborales: *“yo ya tengo el secundario, tengo cursos, más de 6 o 7 laburos de experiencia; le sirve más a esas personas, en mi caso es un curso más para agregar al currículum”* (Gonzalo, 25 años, municipio Sur).

En este marco, el CIT no se presenta como un espacio exento de conflicto: el ausentismo, la falta de responsabilidad, el escaso compromiso, son temáticas traídas una y otra vez respecto a los jóvenes. En los siguientes fragmentos de notas de campo, reconstruimos algunos de estos calificativos puestos en juego en clave relacional al interior del espacio del taller. Con esta finalidad reconstruimos tres escenas que se presentaron de forma reiterada en las relaciones que se establecen entre los técnicos de orientación y los propios participantes, dejando entrever las limitaciones que se producen en el proceso de implementación de esta instancia introductoria.

Escena N° 1: “la ausencia de grupalidad” | Fragmento nota de campo N° 23 | 27 de septiembre 2016

La actividad del día consistió en una “evaluación final” del curso, que dejó entrever algunos conflictos no sólo en relación al dictado, asistencia y contenidos del CIT sino también vinculados a las relaciones entre quienes estaban a cargo del espacio y los participantes. Una de las tallerista tomó la posta y leyó las preguntas asignadas en la actividad, bromeando dijo: *“el que contesta mal hace de nuevo el curso”, “no pongan que no aprendieron nada”,* al tiempo que señalaba *“escriban lo que les parece, es para ustedes, y para tener en cuenta en qué mejorar”*. Como solía suceder, los jóvenes se “espiaban” entre ellos, dando vueltas para realizar la actividad. Y algunos se “rebelaron” y no quisieron realizarla (o, en algún caso, leer en voz alta sus respuestas). Esto originó disgustos por parte de las talleristas que pidieron reiteradamente *“un último esfuerzo”*. En este marco, surgieron algunas contestaciones y tratos que generaron cruces entre las talleristas y aquellos participantes que parecían desafiar la figura de “autoridad”: *“no aprendí nada... y si hicimos cinco actividades, veníamos y sólo firmamos porque no había nadie, pregúntale sino...”*, *“no trabajamos en grupo”*. Desde el personal de la oficina se intentó poner un “límite” a estas respuestas de los jóvenes, asimismo, se busca justificar esta situación: *“por eso se unificaron las comisiones, porque no se podía trabajar entre tan poquitos”*. Finalizado el encuentro, las talleristas continuaron con sus justificaciones, cargando la culpa sobre los participantes: *“hay mucho desgranamiento... nosotras tratamos de meterle onda”, “los chicos llegan las 11:30hs y quieren rajar”*.

Escena N° 2: “la lógica del merecimiento como retribución económica” | Fragmento nota de campo N° 20 | 15 de septiembre de 2016

Me acerqué una vez más a la OE Sur. Ubicada en el hall del municipio, de a poco, fueron llegando los participantes. Esta vez, eran más de lo habitual, ellos mismos se sorprendieron de ser siete. Pasada la media hora del horario acordado para comenzar el taller, y ante los gestos de desconcierto de algunos jóvenes, un participante se acercó a la ventanilla para preguntar por la tallerista. Así, ingresamos al salón. Tuvimos una nueva pausa bastante extendida, donde siguieron las conversaciones en torno al “cobro de la beca”. En este sentido, fueron recurrentes -una vez más- los problemas con el pago. Celeste explicó que tenía la tarjeta del Prog.R.Es.Ar, pero desde ANSES le decían que si estaba haciendo el CIT *“le correspondía a ellos [haciendo referencia a la OE] pagárselo”*, con un tono de queja y pareciendo “estafada” por lo sucedido (una concurrencia no redituable), apuntó: *“que Luis me dé lo de él”*. Este joven hacía varias clases no asistía, a mitad del curso se habían enterado que concurría a la escuela en el mismo horario que el taller. La coordinadora le había hecho un certificado para presentar en el colegio, frente a lo cual una de las talleristas agregó: *“acá pasan estas cosas”*. Todos asentían en que Luis le cediera su cobro a Celeste y la aconsejaban - en una especie de empatía grupal: *“preguntá acá”; “siempre me dicen lo mismo, no se hacen cargo”*, respondió ella. Finalmente, se comenzó con la actividad de ese día, la tallerista leyó (sin ánimo y sin pausa) el encuentro 32: “El tren”. Pero tuvo que volver a leerla porque los jóvenes no habían comprendido la actividad. Celeste, dijo que no iba a realizarla. La tallerista, me comentó delante de todos (mientras hacían la actividad), que al finalizar iba a hablar con ella, porque lo *“importante es la actitud... después vienen las quejas de que no cobran. Esta chica faltó mucho y le dijimos que tiene que recuperar con el CIT que*

empieza en octubre [...]. Te das cuenta quien le pone ganas, el compromiso...". Yo me sentí incómoda por el comentario y me incorporé hacia atrás.

Escena N° 3: "La caña de pescar" | Fragmento nota de campo N° 8 | 07 de septiembre de 2015

Ese día llegué al CIT y había un clima de tensión. La clase pasada habían establecido las *"reglas de convivencia"*, principalmente porque a lo largo de todo el taller se observó un desgranamiento del grupo. En ocasiones sólo iban dos jóvenes, en otro momento asistió sólo uno. Esto se sumó a la maternidad/paternidad de Belén y Luca que eran, según una de las talleristas, *"un impulso para el grupo"*. Dicha problemática salía aún más a la luz al considerar que desde la OE habían decidido juntar las comisiones ante la falta de inscriptos.

En este marco, se establecieron un conjunto de críticas desde ambos lados. Del lado de las talleristas, la principal problemática era la ausencia sin aviso (o justificación), que terminó planteando si esos jóvenes debían recibir la transferencia monetaria: *"no está el compromiso"*, *"les da lo mismo venir o no venir"*. Por su parte, los jóvenes se quejaron de que se conversaba mucho sobre *"asuntos políticos y personales"*, haciendo referencia especialmente a una de las talleristas (dado que traía cuestiones propias de su militancia, trabajo e hijos al taller).

Luego de este "pase de factura" se abocaron a realizar la actividad del día, que consistía en completar una ficha con los siguientes datos: nivel educativo; cursos realizados; experiencia laboral; si querían continuar estudiando, realizar un curso de formación, un emprendimiento o trabajando; qué tareas les gustaban y cuáles no; qué saberes, actitudes y conocimientos necesitaban para el trabajo que deseaban, y cuáles de estas cosas les faltaban; proyectos a corto y largo plazo. Este tipo de actividad de *"autoconocimiento"* sobre las condiciones de oportunidad, las expectativas y las trayectorias previas apareció de modo recurrente a lo largo de todo el curso. Pareciera que mediante estos contenidos se busca que los jóvenes adapten sus expectativas al contexto -como propugna la Teoría del Capital Humano-, o desde una perspectiva durkheimiana que ocupen el lugar correspondiente en base a sus capacidades y talentos naturales. En talleres anteriores, estas actividades fueron una forma de hacerlos *"caer en la realidad"*, pudiendo diferenciar claramente entre *"sueños y metas"*.

A su vez, durante el espacio del taller se pusieron en juego nuevamente un conjunto de supuestos en torno a la relación entre educación y trabajo, en palabras de una de las talleristas: *"automáticamente, ella sabe que tiene que terminar la secundaria porque en todos lados te piden eso"*; y señaló, respecto a los entrenamientos laborales: *"las empresas toman a los mejores"*. En un clima de tensión, repitió una y otra vez que en el marco del programa (y por los módulos que conforman al mismo) *"primero tienen que gatear, luego caminar y, después, correr"*, *"nosotros les damos la caña para pescar, los peces están en el mar [aclarando posteriormente], no les vamos a conseguir un trabajo, les damos las herramientas para ver las fortalezas y debilidades, armar un CV"*. Finalmente, la tallerista señaló que existen *"condicionantes sociales que constituyen barreras que hay que superar"*, la respuesta para lograr eso era el desarrollo competencias individuales, en base al desarrollo de ciertas actitudes y la constante capacitación.

A través de estas escenas deslindamos algunos de los supuestos programáticos. En primer lugar, los modos de gestión de los servicios de orientación traslucen una lejanía con la importancia que adoptan las intervenciones personalizadas en el diseño de las políticas. Un dato no menor, es que estas escenas se reconstruyeron a partir del municipio Sur, que presenta niveles más elevados de conflictividad en términos de tramas institucionales y relaciones con los participantes, aunque ya señalamos que muchas desarticulaciones se replican en el espacio local. Por su parte, en la segunda escena se evidencia la importancia de las prestaciones económicas y su vínculo con la “lógica de merecimiento” que está presente en las políticas activas. El mérito aparece de forma variada en el discurso y en las interacciones que establecen los jóvenes entre sí -y con los agentes institucionales-, buscando legitimar la distribución de la ayuda económica. En efecto, como sostuvimos en el capítulo anterior, detrás de los programas analizados prevalece un enfoque individualista que pretende generar “oportunidades” de inclusión socio-laboral para los jóvenes. Finalmente, la tercera escena, evidencia la novedad de estas estrategias de intervención, que no se reducen a una capacitación técnica, sino que buscan incidir sobre las subjetividades juveniles en base al desarrollo de saberes actitudinales, sin introducir transformaciones en las condiciones estructurales.

En este marco, un eje transversal que comparten las políticas analizadas es la importancia que otorgan a la elaboración de un proyecto ocupacional y/o de vida por parte de los participantes. Así, uno de los módulos del curso introductorio está abocado a la constitución de un plan de búsqueda y acceso a un empleo de calidad, en base a un conocimiento de sí mismo, que permita a cada joven delinear un perfil ocupacional. De esta manera, se plantea un énfasis creciente en el ejercicio de la responsabilidad de uno mismo: es el joven el encargado de gestionar su propia inserción al mercado de trabajo. Ahora bien, más allá de las diferentes modalidades de implementación que se encuentran tras la gestión institucional del CIT, persiste como problemática común aquello que debería ser el eje transversal de este proceso de orientación. En este punto, partimos de considerar al CIT como una intervención acotada en el tiempo: *“si en un colegio, que es algo obligatorio, no te forman adecuadamente en un curso de unas semanas, no va a haber mucha diferencia”* (Iván, 19 años, municipio Sur). Pese a constituir un eje central de esta instancia introductoria, la configuración de un PFO aparece como un objetivo que difícilmente logra materializarse en el marco de los programas.

En torno a este módulo obligatorio se vislumbra ciertas paradojas que tensionan el discurso normativo-institucional. Un primer punto controversial se evidencia en las

demandas en sí mismas contradictorias que se les plantea a los jóvenes: por un lado, son alentados desde los programas a planificar sus trayectorias de inserción; por otro lado, experimentan cada vez más un mercado de trabajo flexibilizado que trasluce la menor viabilidad para delinear una transición lineal, predecible y segura al empleo. Frente a la ausencia de previsibilidad, las nuevas generaciones se ven impelidas a desplegar planes de contingencia. En última instancia, el mandato que se les solicita a los jóvenes respecto a la configuración de un PFO entra en contradicción con la condición de flexibilidad; la cual remite a lo efímero, el estado transicional permanente y, tal como caracterizaría Sennett (2000), a aquella experiencia laboral regida por el “nada a largo plazo”.⁹⁰

Un segundo punto paradójico radica así en la inestabilidad propia de las trayectorias juveniles, que desdibujan la noción de un proyecto ocupacional a largo plazo; precisamente, los jóvenes configuran distintas formas de “rebusque” adaptadas a la incertidumbre. De este modo, en la mayoría de los casos no se logra resolver la *tensión entre urgencia y proyecto* que se despliega en esa etapa de sus vidas; cristalizada en una lógica contradictoria entre la estrategia de reproducción a corto plazo y la estrategia de formación a largo plazo. Durante el desarrollo de un taller, mientras los orientadores insistían en la importancia de las capacitaciones y de la posibilidad de compatibilizar el trabajo con el estudio, un joven intervino señalando tener “*otra forma de pensar: estudio o junto la plata*”, optando finalmente por esta última. Incluso, esta lógica contradictoria se desplaza al propio espacio del curso, en aquellos jóvenes no pueden sostener su asistencia frente a incursiones esporádicas en el mercado laboral. En consecuencia, surgen valoraciones disímiles en torno a la formación y el trabajo: la educación es percibida como una inversión a largo plazo cuyos beneficios sólo se alcanzan hacia el final del proceso, al reconvertirse en ingresos superiores o mejores condiciones laborales; en contraposición con el trabajo, una inversión concreta de la que se obtiene un rédito inmediato.

4.4. A MODO DE CIERRE: DISTANCIAMIENTOS, HOMOLOGÍAS Y RESIGNIFICACIONES PROGRAMÁTICAS

⁹⁰ En el capítulo teórico, señalamos que las transformaciones en la condición laboral asalariada de finales del siglo XX, produjeron un conjunto de cambios en las *temporalidades* sociales e individuales. En este punto, nuestro planteo encuentra correspondencia con los argumentos de Germe (2011), quien sostiene que dos nociones centrales para analizar el mercado de trabajo contemporáneo presentan fuertes contradicciones en sus imperativos: la flexibilidad y el proyecto. Por un lado, la *flexibilidad* ocasiona que la situación en el mercado de trabajo se vuelva más incierta, aumentando los riesgos ligados al empleo; por otro lado, el *proyecto* descansa en un plan de acción que presupone un tiempo considerable de acción y un horizonte lejano que involucra etapas sucesivas en el objetivo propuesto.

En el presente capítulo analizamos a los jóvenes destinatarios de programas de los empleo. Un primer hallazgo empírico reside en la alta participación que presentan los entrevistados dentro de los ámbitos educativos y/o laborales, en momentos previos a ingresar de los programas, que se aleja de su categorización como jóvenes “Ni-Ni”. Sin embargo, se evidencia que los participantes establecen relaciones más efímeras con la educación y el trabajo. Precisamente, la reconstrucción de sus trayectorias educativo-laborales trasluce una alta inestabilidad entre puestos informales de baja calificación, que son alternados con períodos de inactividad, desempleo o salida del mercado laboral por “desaliento”. Incluso, la elevada participación que presentan los jóvenes en estos ámbitos se mantiene una vez vinculados, al intercalar de manera intermitente la permanencia en los programas con diversas actividades formativas y ocupaciones temporales.

Un segundo hallazgo empírico da cuenta de la importancia que adquieren los programas en los jóvenes, quienes establecen valoraciones positivas al otorgarles un marco temporal frente a períodos críticos -“*hacer algo*”-, al mismo tiempo, que les garantiza la disposición de recursos económicos. En este marco, señalamos la centralidad que presenta la transferencia monetaria y su relación con las estrategias legítimas que delimitan los participantes, que vislumbran mecanismos de diferenciación intra-generacionales. En efecto, se comienzan a demarcar lógicas de merecimiento, que encuentran correspondencia con el sistema de clasificación descrito en el capítulo precedente, cuyo corolario habilita la construcción de fronteras simbólicas -y, en particular, morales- entre los propios entrevistados. Este sistema de clasificación que permite definir a quienes que son “merecedores del programa”, guarda una homología entre los jóvenes y los agentes institucionales.

Por último, abordamos el proceso de orientación socio-laboral desde la mirada de los participantes. Describimos que muchas de las apreciaciones positivas que señalan los entrevistados encuentran como contrapunto al sistema escolar. En especial, un efecto no previsto desde las políticas es la configuración de un espacio de sociabilidad entre pares, que presenta implicancias en el “éxito” de esta primera instancia. Así, los diversos discursos y estrategias de intervención político-institucional se complejizan al considerar la mirada de los propios participantes. Más allá de considerar al CIT como una estrategia de intervención acotada en el tiempo, es posible rescatar en las voces de los jóvenes un conjunto de incidencias subjetivas que abarcan desde el carácter más instrumental del proceso de orientación, el reconocimiento de los derechos laborales, hasta el desarrollo de saberes actitudinales.

CAPÍTULO 5

EL REVÉS DE LA TRAMA EN LAS TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS

El capítulo 5 reconstruye las trayectorias programáticas⁹¹ (TP) que desarrollan los jóvenes, buscando echar luz sobre las vinculaciones que se establecen entre la trayectoria ideal programática, las tramas de actores e instituciones que intervienen en el proceso de implementación y los sentidos que los propios participantes dan a sus recorridos. Con esta finalidad, se elabora una tipología de las TP que toma como eje analítico las trayectorias educativas previas al paso por los dispositivos. Desde este lugar, buscamos comprender los múltiples vínculos que establecen los jóvenes con los programas, de límites difusos y mutables en el transcurrir temporal, donde se vislumbra un juego constante de resignificaciones, negociaciones y adaptaciones entre la lógica político-institucional y la lógica de los participantes, que advierte sobre la multiplicidad de trayectorias delineadas.

Para iniciar este capítulo, planteamos un conjunto de interrogantes que orientan el análisis que se realiza a continuación: ¿cómo son los pasajes que desarrollan los jóvenes por los programas? ¿Cuáles son los vínculos que establecen con los dispositivos de educación-formación-trabajo? ¿Qué estrategias y resignificaciones surgen desde los propios participantes? ¿De qué forma influyen las trayectorias previas al pasaje por estos dispositivos? ¿En qué medida el marco relacional e institucional incide en los recorridos de sus destinatarios? De acuerdo a la manera en que se imbrican estos niveles, ¿qué diferencias pueden identificarse en el modo en que se configuran las trayectorias programáticas juveniles?

5.1. CONTINUANDO EL TRAYECTO: ¿HACIA UN DESPLAZAMIENTO DE SENTIDOS?

En el capítulo anterior, desarrollamos los sentidos que adquieren los servicios de orientación -como instancia de ingreso programática- desde la mirada de los propios jóvenes. En las páginas siguientes, observamos la manera en que continúa el recorrido por estos programas. Un supuesto de estas políticas es que impulsan la gestión individualizada de las trayectorias como un mandato; como contracara, sostenemos que este énfasis en la individuación se refleja tanto en los diversos recorridos que delinean los participantes al interior de los programas, como también en las múltiples constelaciones de sentidos que se

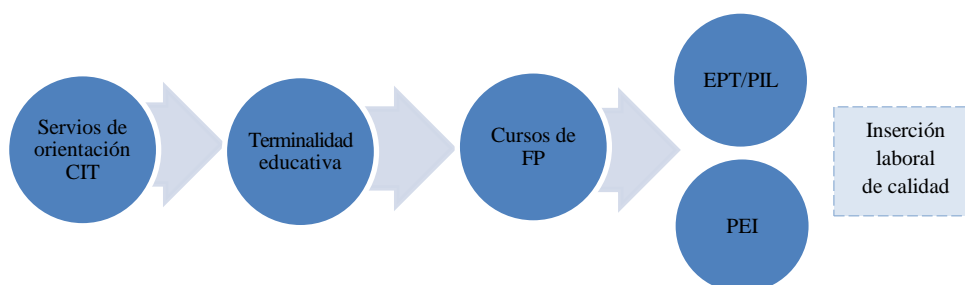
⁹¹ Definimos a la *trayectoria programática* como aquellos itinerarios, cursos de acción u orientaciones que toman de los jóvenes en el marco de los dispositivos de educación-formación-trabajo que habilitan los programas analizados.

alejan de la normativa. Por esta razón, lejos de concebir itinerarios genéricos o universales, afirmamos la multiplicidad de formas que asume la participación de los jóvenes en los programas analizados: “si la desigualdad tiene muchas caras, muchas aristas y muchas dimensiones, la búsqueda de la igualdad también es multifacética y tiene que desplegarse por diversas rutas” (Reygadas, 2004: 25). Con el fin de desentrañar los diferentes itinerarios desarrollados por los jóvenes y su vinculación con los esquemas que se proponen desde las políticas, presentamos a continuación el trayecto ideal programático, en términos de una herramienta analítica a partir de la cual vislumbrar la pluralidad de recorridos que delinean los participantes. Para comprender con mayor claridad estos múltiples caminos, más cortos o largos, interrumpidos o continuos, “erráticos” o acumulativos, elaboramos una tipología que busca analizar convergencias en las divergencias.

La *trayectoria ideal programática* es descripta y caracterizada a partir de una secuencia ordenada de acciones, que comprende al conjunto de los dispositivos de educación-formación-trabajo. En esta organización por etapas, cada recorrido está signado por un sentido ascendente o acumulativo, que establece distintas fases por las que deben transitar los participantes conforme a sus “*faltas*” de origen. De acuerdo a los términos de este ideario, se delimita una cronologización que busca imbricar la trayectoria biográfica - momento del curso de vida de cada jóvenes en razón de su nivel de estudios, experiencias labores y recursos formativos- y la trayectoria ideal programática, entendida como una secuencia temporal de contraprestaciones: en primer lugar se establece el CIT de carácter introductorio donde se define el PFO, luego se prosigue con la finalización de los estudios formales -establecidos como una prioridad, en caso de abandono-; a continuación, el paso subsiguiente son los cursos de formación que buscan constituir un perfil ocupacional orientado al mercado laboral. Finalmente, adquieren relevancia los puentes con el empleo, que otorgan la posibilidad a los participantes de poner en práctica los saberes aprendidos en contextos “reales” de trabajo, sea a través de una ocupación en relación de dependencia o de manera independiente.

*El recorrido sería así: terminar la escuela, hacer algún curso y después ingresar a algún entrenamiento laboral, haciendo una especie de práctica, para después ingresar en un PIL y hacer una **inserción laboral a futuro, genuina**. Está bueno el recorrido pensado y planteado. Lo que pasa que, bueno, a veces **el recorrido se altera** ...* (Directora de la Red de OE Sur).

Gráfico N° 1: Trayectoria ideal programática⁹²



En este sentido, se espera que cada joven finalice el CIT con la construcción de su PFO e inicie una trayectoria formativa orientada a alcanzar una inserción laboral de calidad, mediante un proceso planificado que acuda a las distintas “herramientas” que brindan estos programas. Ahora bien, ¿hasta qué punto las trayectorias programáticas que delinean los participantes se desarrollan de acuerdo a este modelo normativo-secuencial? ¿En qué medida los jóvenes más “vulnerables” son los que “*aprovechan las oportunidades*”⁹³ que brindan estos programas? A raíz de estos interrogantes, en las próximas páginas reconstruimos las trayectorias programáticas de los entrevistados que lejos están de delinear ese recorrido ideal. Por el contrario, vislumbramos la lógica que está detrás del pasaje que realizan los jóvenes, quienes otorgan nuevos significados a su participación.

Desde una aproximación biográfica, buscamos identificar patrones comunes para construir tipologías de trayectorias programáticas (TP), explorando las decisiones y las estrategias desplegadas por los jóvenes, en el marco de los dispositivos de educación-formación-trabajo que habilitan los programas. Para los efectos del análisis, se parte del supuesto de que los entrevistados, en medio de los condicionamientos y las limitaciones que encuentran en su contexto de origen, despliegan sentidos y usos estratégicos diversos; los cuales se vinculan con procesos decisorios, momentos de la vida y apuestas futuras que trazan el carácter biográfico de cada itinerario. Asimismo, estas trayectorias se encuentran

⁹² En el caso del Prog.R.Es.Ar esta secuencia de acciones se altera, al integrarse como contraprestación la educación superior y dejar de ser obligatorio el CIT. Sin embargo, sostenemos que este ideario tiene un valor heurístico para la investigación; asimismo, cabe destacar que casi la totalidad de los entrevistados transita por ambos programas.

⁹³ El énfasis en esta noción hace referencia a la matriz político-ideológica que está detrás de la perspectiva de “*la igualdad de oportunidades*” que subyace a dichos programas de empleo (Reygadas, 2004; Dubet, 2012).

inscriptas en marcos relacionales e institucionales específicos, que condicionan los recorridos delineados al interior de los programas.

En consecuencia, se toma en consideración tanto los dispositivos institucionales que delimitan las políticas activas de empleo en los ámbitos educativos, formativos y laborales, como también los sentidos que los jóvenes otorgan a los programas. Es importante diferenciar ambos niveles en tanto las trayectorias se construyen en los intersticios de unas y otras; en sus encuentros y contradicciones; en las tensiones y apropiaciones puestas en juego en biografías particulares. Así, la reconstrucción de trayectorias busca delinear los múltiples recorridos efectuados por los jóvenes en los programas, que encuentran como telón de fondo las tramas de actores e instituciones que inciden en la configuración de diversos tipos de TP.

5.2. ELABORACIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DE LAS TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS

En correspondencia con los objetivos que guían a la investigación, presentamos a continuación una *tipología*⁹⁴ de las TP. Con el fin de aportar cierta claridad a la multiplicidad de recorridos que se despliegan al interior de los programas, empleamos la tipología como herramienta heurística que posibilita vislumbrar aquellos rasgos comunes al interior de diferentes tipos de trayectorias. Cabe advertir que en toda clasificación se resaltan aquellas categorías distintivas a partir de las cuales se conforma la comparación. Para nuestro análisis tomamos como eje de articulación la trayectoria educativa previa a ingresar a los programas, en razón de que el perfil educativo de los jóvenes encuentra fuertes implicancias en los recorridos delineados. A partir de esta primera delimitación, se agrupa una serie de categorías que comprende las distintas formas en que los jóvenes se relacionan con los programas: por un lado, delimitamos el dispositivo institucional prioritario, que se vincula con las razones enunciadas desde los propios entrevistados para permanecer en los programas; por otro lado, atendemos los sentidos que los participantes otorgan a los mismos; finalmente, analizamos sus incidencias. Como se observa en el siguiente cuadro N° 4, elaboramos tres tipos de TP.

⁹⁴ Como adelantamos en el apartado metodológico, utilizamos la elaboración de tipologías como una herramienta que habilita un análisis de las regularidades y diferenciaciones que se constituyen en las trayectorias de jóvenes que participan de programas de empleo. Cabe aclarar que no se pretende cerrar el análisis a partir de la constitución de tipos, por el contrario, se emplean como un mapa interpretativo para comprender la multiplicidad de trayectorias programáticas. En la Tabla N° 2 del Anexo, realizamos una caracterización de los entrevistados, ubicándolos en la tipología elaborada.

Cuadro N° 4: Tipología de las Trayectorias Programáticas (TP)

Tipos de TP		Trayectoria educativa	Dispositivo prioritario	Sentidos programáticos	Incidencias
TP 1	Reproductivas	Interrumpida	Terminalidad educativa	Finalización educación obligatoria	Apoyo a los estudios medios
					Disposiciones actitudinales (autoestima, capacidad expresiva, etc.)
TP 2	Acumulativas	Discontinua	Formación	Adquisición de nuevos saberes y un dominio técnico	Activación, autoconstrucción exploración u orientación
					Perfil ocupacional, ligado a la inserción laboral
TP 3	Selectivas	Continua	Educación Superior	Proyecto de carrera profesional	Apoyo a los estudios superiores
					Inserción asistida por los programas. Tramas institucionales

En los apartados siguientes profundizamos en el análisis de los diferentes tipos de trayectorias programáticas, atendiendo el modo en que se configura cada una de estas “encrucijadas típicas”. En especial, buscamos desentrañar las divergencias en las convergencias que subyacen a los distintos tipos elaborados. A los efectos de clarificar esta construcción analítica, al finalizar cada apartado, se reconstruye a modo de ilustración un ejemplo paradigmático de los recorridos individualizados que delinean los jóvenes al interior de los programas.

5.2.1. TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS CENTRADAS EN LA TERMINALIDAD EDUCATIVA: LAS TRAYECTORIAS REPRODUCTIVAS (TP 1)

En estas TP encontramos el grupo prioritario sobre el que se busca actuar desde los programas. En términos educativos, comprende a aquellos jóvenes que no han finalizado los estudios obligatorios; se caracterizan por delinear una trayectoria *interrumpida* por el sistema escolar que abarca cambios institucionales, repitencias y períodos de desescolarización. Frente a estas “desventajas”, los programas buscan ser un “apoyo” para la finalización del secundario que, como ya señalamos, es definida como una “*prioridad estratégica*” tanto para la inclusión ciudadana como para mejorar las condiciones de inserción en trabajos de calidad. Así, para este grupo de jóvenes el acercamiento a los programas va acompañado generalmente de la decisión de volver a la escuela, llegando en

algunos casos a alcanzar esta meta o siendo un impulso para comenzar a re-transitar ese camino.

En términos laborales, estos entrevistados ingresan tempranamente al mercado de trabajo ocupando las peores posiciones, al desarrollarse en tareas que implican el uso intensivo de la fuerza física, vinculadas principalmente con la industria de la construcción en el caso de los varones y el servicio doméstico en lo que refiere a las mujeres. En este sentido, dichas trayectorias guardan relación con las ocupaciones de sus progenitores, representando una segmentación de origen que perdura. Para estos jóvenes, los programas significan una apuesta que busca no reproducir el origen familiar. Si bien se encuentran incidencias subjetivas significativas, las mayores responsabilidades familiares y/o laborales que tienen a su cargo hacen que no se visualicen cambios de posición en el pasaje anterior y posterior a estos dispositivos, desarrollándose una trayectoria *reproductiva*.

En este grupo adquiere preeminencia el dispositivo de terminalidad educativa. La decisión de retomar los estudios es el vínculo prioritario que establecen los jóvenes con las políticas. Se observan dos tipos de recorridos: el primero, comprende a aquellos entrevistados que se acercan a la institución educativa y desde allí deciden inscribirse en los programas, aquí la decisión antecede al paso por el dispositivo; el segundo, refiere a aquellos entrevistados que comienzan a transitar por las primeras instancias programáticas y desde allí se anotan para retomar los estudios. En cualquiera de los casos, la escuela es percibida desde la mirada de estos jóvenes como una prioridad.

Por esta razón, los participantes realizan grandes esfuerzos para alcanzar una titulación que posibilite “*abrir muchas puertas*” hacia el trabajo. Precisamente, la decisión de retomar o continuar el colegio se relaciona con la certificación que brinda esta institución, donde no son tan valorados los conocimientos instruidos sino “*el papel*” (título secundario) que habilitaría el acceso a un trabajo de calidad: “*me gustaría con esto [título secundario] buscarme otro trabajo, porque el trabajo en donde estoy es cansador*” (Alexis, 21 años, municipio Sur). Se crea así en los jóvenes un imaginario acerca de la conclusión de los estudios escolares como una herramienta que dota de mayores oportunidades “*para un futuro*” y posibilita “*ser alguien*”. Sin embargo, esta valorización que otorga prioridad a la educación en la formulación de sus aspiraciones, debe ser interpretada en el marco de un proceso de devaluación de las titulaciones académicas; en el

que más años de estudio pierden valor relativo en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que no garantizan de por sí el acceso a un empleo de calidad, ni el tan anhelado ascenso social.⁹⁵

Al interior de este grupo se encuentran aquellos entrevistados que abandonaron en algún tramo del sistema educativo, teniendo aún pendiente varios años para su finalización. En estos itinerarios se observa que el vínculo con la escuela no se ha desarrollado sin conflictos, principalmente, porque las dificultades para continuar dentro del sistema educativo fueron múltiples y de diversa índole. Desde una primera aproximación, se vislumbra la dificultad de compatibilizar el trayecto escolar con un ingreso prematuro al mercado laboral: “yo el secundario completo no lo tengo, hice hasta 9no y después me dediqué a trabajar” (Matías, 22 años, municipio Oeste); “salía a hacer las monedas afuera o me quedaba en mi casa estudiando” (Lucía, 24 años, municipio Sur). Así, en contraposición a lo que plantean investigaciones previas, donde la extensión de la obligatoriedad educativa retrasaría el ingreso al mercado laboral en los sectores de bajos recursos (Dávila León y otros, 2008); las trayectorias de formación escolar de este grupo de entrevistados se caracterizan por las constantes idas y vueltas entre la educación y el trabajo. A lo largo de sus trayectorias se producen períodos de entrecruces y solapamientos en las relaciones que los jóvenes establecen con las diversas actividades educativas y laborales, las cuales manifiestan una alta movilidad entre condiciones de actividad que alternan períodos de empleo, inactividad y desocupación. La mayor parte de su tiempo los participantes se encuentran ocupados en trabajos de duración determinada, optando en unas pocas oportunidades transitoriamente por la inactividad.

Sin embargo, la escisión del vínculo con la escuela no remite sólo a razones laborales. La permanencia en la institución escolar constituye una etapa crítica y son distintos los motivos que enuncian los entrevistados para justificar su abandono. En los relatos se aduce también a conflictos intraescolares, embarazos prematuros, situaciones de

⁹⁵ Varias investigaciones plantean que en el discurso de los jóvenes se reproduce un imaginario social que sobrevalora al estudio como medio de movilidad socio-ocupacional (Cogliati, Kossoy y Kremencutzky, 2000; Otero, 2009). Ya hace tiempo, Bourdieu y Passeron (2003) pusieron en el centro de la discusión las paradojas del sistema educativo, donde la carga simbólica que fue adquiriendo esta institución terminó trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social. En este sentido, Dávila León, Ghiardo y Medrano (2008) afirman, más contemporáneamente, la existencia de un consenso general que valida a la educación como mecanismo legítimo de posicionamiento social; “ya es de sentido común que ‘para ser alguien en la vida’ hay que estudiar y que la posesión de un título es la mayor garantía de un futuro más seguro” (2008: 23). Sin embargo, como plantea Saraví (2009), las expectativas depositadas en la escuela resultan inciertas, inalcanzables y, con frecuencia, desmentidas por una estructura que no permite materializarlas.

discriminación que los alejan de la institución educativa, optando por abocarse plenamente al mercado laboral. Es el caso de Enzo, quien ingresa a trabajar con su padre a la edad de 12 años por “obligación” mientras se encontraba finalizando sus estudios primarios, luego de esa primera ocupación se desempeña como empleado de un negocio de su barrio. Por motivos un cambio residencial, comienza a transitar un extenso período de desocupación - “no conozco gente, no tengo contacto... es jodido conseguir trabajo”-, al mismo tiempo que empieza a atravesar situaciones de repitencias en el secundario -aduciendo una “falta de voluntad”- que finalmente lo alejan del sistema educativo. Al ingresar al programa este joven señala “siento que acá estoy haciendo algo por mi vida por los menos”, con este nuevo impulso decide volver a la escuela; en las clases finales del CIT se encontraba completando los formularios junto a una tallerista para inscribirse en el FinEs.

Hemos señalado que, desde los años 2000, las políticas de empleo expanden sus fronteras incorporando a las políticas educativas, al integrar como posibilidad contraprestaciones educativas que abarcan desde el nivel básico al superior. En el marco de trayectos signados por interrupciones, repitencias, cambios institucionales y serias dificultades para finalizar el nivel obligatorio, los programas brindan una “segunda oportunidad” para terminar aquellos estudios que quedaron truncos, siendo un impulso para comenzar ese recorrido: “no es para mantener vagos, es para incentivar a la gente a que estudie. Si vos no estudias, no vas a tener un futuro bueno [...] te pagan por aprender” (Florencia, 21 años, municipio Oeste). En este punto, los programas funcionan como una “ayuda necesaria”, un “incentivo a estudiar”, que posibilita en algunos casos culminar el secundario.

De este modo, los jóvenes reingresan a la enseñanza media luego de un largo período de inserción en el mercado de trabajo, donde no han podido alcanzar una inclusión laboral plena. Ahora bien, los sucesivos intentos en el proceso de escolarización llevan a muchos de los participantes a optar por restablecer sus vínculos con la escuela a través de nuevos dispositivos, que en los últimos años vienen promoviendo la finalización de los estudios secundarios por medio de formatos más flexibles. Las políticas públicas son las mediadoras y generadoras de estas nuevas condiciones institucionales. En esta línea, se amplían las posibilidades de terminalidad educativa a través de formatos escolares novedosos que, en el caso bajo estudio, forman parte de los servicios educativos para jóvenes y adultos, sea a través de sus diferentes modalidades institucionales y/o de

programas como el Plan FinEs.⁹⁶

En estos nuevos intentos y regresos, los jóvenes deben enfrentar la segmentación y fragmentación del sistema educativo que constituye circuitos de distinta calidad educativa según el origen social.⁹⁷ Siguiendo a Saraví (2015) y Bayón (2016), en las sociedades contemporáneas los procesos de desigualdad ya no se expresan en individuos que quedan por afuera de las instituciones clásicas de la modernidad, sino a través de la incorporación de vastos sectores sociales que dan lugar a una “inclusión desfavorable”, a una ciudadanía de *segunda clase*, donde las desventajas derivan -entre otros aspectos- de la diferenciación producida por las propias instituciones estatales. Específicamente, en el campo de las políticas educativas, a través del marco jurídico que promulga la Ley N° 26.206/06, el Estado Nacional se presenta como garante del derecho a la educación secundaria, asumiendo ese nivel educativo la condición de obligatoriedad. Ahora bien, ante la garantía de un derecho que pretende ser universal, se constituyen recorridos desiguales que no implican un mismo punto de llegada, más allá de que se alcance la titulación.

Estos procesos adquieren un carácter *paradójico* en las valoraciones de los propios jóvenes. Por un lado, los entrevistados realizan una apreciación negativa de estos nuevos formatos escolares en relación a su baja calidad educativa; así en el transcurso del trabajo de campo fue recurrente que los jóvenes hicieran alusión al FinEs como “*un completa curso*” o “*un secundario más light*”, apuntando incluso preferir tener “*el título del colegio*” (Enzo, 18 años, municipio Sur). Por otro lado, es a través de la introducción de estas vías alternativas a la escolarización tradicional que los participantes logran efectivizar un derecho, que les costó alcanzar: “*fue un alivio terminar*” (Lucía, 24 años, municipio Sur).

Frente a una inclusión diferenciada, los relatos comienzan a dejar entrever rupturas respecto de la escolarización tradicional. En primer lugar, uno de los puntos centrales de estas instituciones alternativas para la inclusión educativa es el relacionado con el tamaño

⁹⁶ Desde las políticas educativas se diseñan así caminos suplementarios para garantizar la efectivización de este derecho. Un conjunto de investigaciones ha analizado estas modalidades alternativas con respecto al formato escolar tradicional: FinEs (Crego y González, 2015; González, 2016; Burgos, 2018a); FinEsTec (Sosa, 2016); EDJA-FP (Burgos, 2018b); Escuelas de Reingreso (Montes y Ziegler, 2012; Nóbile, 2013); ESG-FP (Garino, 2017).

⁹⁷ Según el enfoque de la *segmentación* (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988; Miranda, 2006), la población se distribuye en segmentos de calidad educativa diferenciada en razón al origen social de pertenencia. A raíz del proceso de descentralización del sistema educativo, algunas investigaciones comienzan a emplear el término de *fragmentación*. Plantean que en el marco de una matriz socio-estatal desintegrada, surgen fragmentos concebidos como espacios autoreferenciados que carecen de una totalidad que los coordine (Tiramonti, 2004; Dussel, 2005). El balance de las últimas décadas postula que la fragmentación y segmentación no ha dejado de acrecentarse en el sistema educativo.

de la matrícula: *“lo que veo es que en la escuela son 30 chicos. Y [el profesor] no puede estar mucho tiempo con un alumno. En el FinEs es ‘no entendiste, te explico de vuelta’”* (Damaris, 20 años, municipio Oeste). Así, se establece una gran diferencia con la escuela media convencional que suele ser numéricamente más masiva. Esta condición institucional permite desarrollar un marco de mayor contención que es referenciado por los propios entrevistados como un espacio de *“apoyo”, “compañerismo”* y *“ayuda”*.

Asimismo, estos cambios van acompañados con la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la permanencia y el egreso de quienes tienen pendiente aún culminar su formación secundaria. En este sentido, no sólo el espacio institucional sino también curricular favorece la finalización de los estudios. La baja carga horaria y la flexibilidad en el cursado de las actividades escolares, les permiten a los entrevistados compatibilizar la escuela con las oportunidades laborales que van surgiendo, a su vez, en el caso de las mujeres se rescata la posibilidad de conciliar con sus tareas de cuidado: *“lo traigo a cursar [a su hijo] a veces porque no tengo nadie que me lo cuide [...] es distinto que es la escuela... la modalidad te facilita el estudio, el tener un horario que no sea todos los días”* (Damaris, 20 años, municipio Oeste). En esta serie de nuevos dispositivos se crea así un régimen de asistencia más laxo que atiende la condición de aquellos jóvenes que trabajan y estudian al mismo tiempo: *“yo iba a otra escuela, pero como ya era mayor y quería trabajar”* (Alexis, 21 años, municipio Sur).

El caso de Damaris es emblemático para ilustrar el sentido que estos jóvenes otorgan a las políticas. Ingresa al programa realizando la contraprestación de terminalidad educativa en el CFP 412, luego de haber abandonado el colegio a los 15 años de edad a causa de bullying. Desde aquel momento, comienza a trabajar como vendedora en un outlet de ropa, empleada doméstica y feriante -pasando por períodos de desempleo- hasta que sus padres la *“obligaron”* a retomar los estudios, aunque finalmente decide no continuar al quedar embarazada. El nacimiento de su hijo se presenta como un punto de inflexión en su vida, produciendo el reingreso a la escuela. Precisamente, en este grupo se concentran los pocos casos que han conformado su propia familia, apareciendo la esfera doméstica como la principal condicionante de las decisiones educativo-laborales: *“el estudio y el trabajo, dignifica. Quiero ser mejor persona y servirle de ejemplo a mi hijo [...] él me cambió todo, me dio fuerzas, ganas de seguir estudiando”*. En esta entrevistada, la asistencia a formatos alternativos de terminalidad educativa presenta una fuerte incidencia en la culminación del nivel secundario, si bien no todos los jóvenes pertenecientes a este grupo alcanzan a obtener dicha credencial.

*Me anoté acá al FinEs, tuve una vacante. Y este año lo estoy terminando, gracias al apoyo de mis maestros, de mis compañeros, porque no es fácil terminar el secundario, por el tema de cómo está la economía, las familias. Yo gracias a Dios, en mi casa me ayudan mucho con mi hijo, porque lo que yo trabajo un día es pan y al otro día no. **Para terminar la escuela necesitás el apoyo de alguien y es lo que me dieron acá, en la experiencia de este FinEs** [PD:] *La satisfacción que te da terminar, es única, es un logro. Terminar el estudio significa una puerta abierta, si el primer intento no podés, en el segundo vas a poder. Eso me pasó a mí, tuve que dar muchos intentos, ya terminé. Me quisiera ver laboralmente estable ahora* (Damaris, 20 años, municipio Oeste).*

La centralidad que adquiere el dispositivo de terminalidad educativa garantiza cierta continuidad programática en los jóvenes que no completaron el nivel obligatorio; en efecto, en este tipo la permanencia se extiende debido a que se desarrollan trayectos escolares al interior de los programas. Sin embargo, se comienzan a vislumbrar también ciertos obstáculos para cumplir con las condicionalidades que exigen las políticas. Los itinerarios que desarrollan estos entrevistados revelan así un carácter zigzagueante, en razón de la dificultad que presentan para conciliar la participación programática con las responsabilidades familiares y/o laborales; en este sentido, es recurrente que los jóvenes abandonen o delineen constantes entradas y salidas de los programas.⁹⁸

Para muchos participantes el sostenimiento de una estrategia de formación a corto o largo plazo (ya sea bajo la modalidad de “entrenamiento”, “cursos de capacitación” o “continuidad educativa”) presenta dificultades por la “competencia” -siguiendo a Savarí (2009)- que asumen otras esferas de la vida. Estos jóvenes se enfrentan a condiciones de trabajo desfavorables (largas jornadas laborales) o inestables (del día a día) que resultan incompatibles con algún plan de estudio regular, vislumbrándose en las discontinuidades que presentan durante el recorrido programático. En palabras de Enzo, quien justifica del siguiente modo sus reiteradas inasistencias al curso introductorio: “*de vez en cuando mi tío consigue una changa y precisan ayudantes... y me ofrezco porque me hace falta la guita*” (Enzo, 18 años, municipio Sur). Precisamente, un rasgo peculiar de este grupo reside en la ausencia de trayectos de continuidad formativa y/o educativa hacia el nivel superior, una

⁹⁸ Es importante aclarar que el Prog.R.Es.Ar presenta un carácter menos punitivo en razón de que el joven puede entrar y salir del programa sin ser apercibido. En cambio, en el PJMMT, si el participante no realiza una prestación en un período acotado de tiempo es, en una primera instancia, “suspendido” (al pasar un lapso de 6 meses) y en, una segunda instancia, “desvinculado” (luego de transcurrir un 1 año de inactividad). En este último caso, se debe cumplir un plazo de dos años para solicitar el reingreso.

vez finalizado el secundario (si es que se alcanza esta meta). Si bien en la mayoría de los casos existe expectativas de continuar estudiando, las oportunidades que brindan los programas en términos educativo-formativos se presentan como una apuesta imposible de realizar: los jóvenes deciden aplazar estos proyectos ante la primacía que adquiere la búsqueda de un trabajo.

Las temporalidades programáticas no responden así a la inmediatez de las trayectorias de los participantes ni a lo apremiante de su necesidad material. Más allá de la expresión de deseo, la urgencia (de una ocupación) subsume el proyecto (de *“un buen trabajo”*), decidiendo los jóvenes finalmente no continuar o abandonar el dispositivo. Es el caso de Claudio, quien ingresa al PJMMT cuando -luego de repitencias y cambios institucionales- decide rendir las últimas materias del secundario, las cuales adeudaba hacía varios años por cuidar a su abuela enferma; en ese momento sólo se encontraba trabajando los fines de semana en un puesto de diarios. Al culminar el CIT, se anota en un curso de FP que finalmente abandona en razón de un cambio ocupacional: ingresa en un kiosco y realiza venta ambulante de cds. En su relato se observa las expectativas que tenía al ingresar al programa y los motivos que lo alejan de él: *“yo quiero tratar de tener la mejor formación posible para, en un futuro, conseguir un buen trabajo y tener un buen pasar [PD:] no estoy yendo porque no tengo tiempo, estoy trabajando 11 horas de corrido”* (Claudio, 20 años, municipio Oeste).

Aunque en algunos jóvenes la salida de los programas significa su alejamiento definitivo, en otros participantes se observan constantes abandonos y regresos. Tal como se evidencia en el ejemplo de Lucía, quien ingresa al PJMMT a sus 18 años de edad mientras se encontraba realizando el secundario en un bachillerato de adultos. Desde allí establece frecuentes entradas y salidas, argumentando motivos de salud, ocupaciones temporales y dificultades para asumir el cuidado de su hijo. Luego de una entrevista de readmisión y un consecuente desvinculamiento del PJMMT, esta joven se inscribe en el Prog.R.Es.Ar. Al momento de la primera entrevista se encontraba desocupada y a la espera de recibir la transferencia monetaria, que está atada aquí a una necesidad de supervivencia: *“le pido a Dios cobrar en los meses que me quedan del curso y después ver en qué me puedo anotar, si estoy dentro del Prog.R.Es.Ar, para poder seguir cobrando porque realmente lo necesito”* (Lucía, 24 años, municipio Sur). Así, los programas aparecen como un “refugio” cuando otras posibilidades de disposición de ingresos se desvanecen.

En este punto, es importante subrayar, por un lado, el carácter complementario que asume la participación programática en muchos de los entrevistados, al ser desarrollada

paralelamente junto a una multiplicidad de changas y trabajos ocasionales; por otro lado, su integración con otras formas de protección social (principalmente, la AUH). En efecto, la mayoría de los jóvenes y sus familias disponen de recursos económicos ligados con las ayudas sociales, que ocupan un lugar central en la estrategia de reproducción del hogar. En el ejemplo de Lucía se vislumbra la búsqueda de “*una ayuda*” más que se suma junto a otras formas de rebusque (económico), tal como son la AUH, el Plan Más Vida, la participación de su madre en el Ellas Hacen y de una de sus hermanas en Prog.R.Es.Ar. Al momento de la segunda entrevista esta joven se encontraba nuevamente buscando un trabajo. Si bien señala que realiza tareas de limpieza como empleada doméstica (“*changas, no es un trabajo en blanco, que me salen así por hora*”) tiene la expectativa -casi emparentada con la esperanza- de poder conseguir “*algo mejor*”:

*Ahora estoy trabajando de limpieza, por hora, una gente te recomienda a otra y así. Siento que me explota la gente, porque a una señora le tuve que dejar la hora \$70... pero **hasta que salga algo mejor, no me queda otra**, aunque sea para pagar el jardín [...]. Realmente **necesito el trabajo, a veces tenés que agachar la cabeza** y empezar de abajo... el tema es poder entrar a algún lado y que te den la posibilidad de trabajar y ganarte la moneda* (Lucía, 24 años, municipio Sur).

Al atender las trayectorias laborales que desarrolla este grupo de entrevistados, observamos ciertos rasgos peculiares al interior del tipo: los jóvenes relatan pasajes cortos por diversas ocupaciones que no siempre califican para la adquisición de una práctica en un oficio o actividad determinada. Por un lado, la duración de sus experiencias laborales suelen ser muy breves, la mayoría de las veces bajo la modalidad de “*changas*”; es decir, trabajos esporádicos, irregulares, ocupaciones de tiempo parcial que se realizan de forma recurrente. Por otro lado, se desempeñan como trabajadores familiares, reproduciendo una segmentación de origen. En cualquier caso, las ocupaciones que realiza este grupo de entrevistados involucra fundamentalmente el trabajo manual y no calificado, al que caracterizan como “*pesado*”, correspondientes con el eslabón más bajo del mercado de trabajo, principalmente, el empleo doméstico y la industria de la construcción.⁹⁹ En el capítulo previo señalamos que la mayoría de los padres de los entrevistados se desempeñan

⁹⁹ La industria de la construcción es uno de los sectores de la economía que presenta los valores de informalidad más elevados. Según datos de la EPH, para el año 2010 la tasa de empleo no registrado en la construcción (62,4%) casi duplica el correspondiente al total de los asalariados (33,7%), siendo la tasa más alta después del trabajo doméstico (Herger, 2012).

o desempeñaron en estas actividades. Durante el transcurso de un CIT en el municipio Oeste, frente a la pregunta de una actividad sobre qué trabajo no les gustaría realizar, las mujeres respondieron empleada doméstica “*por la baja paga*”; mientras que los varones se distanciaron del trabajo de albañil “*porque es muy pesado y pagan mal*”; al final de estas intervenciones, un joven que tenía a mi lado apuntó: “*todos dijeron lo mismo, albañil ni a palos*” (Nota de campo N° 9). De los relatos anteriores, asentimos que las trayectorias laborales no pueden ser leídas ni entendidas al margen de las historias de familia. De esta manera, los anhelos e itinerarios por el mundo del trabajo expresan una condición familiar, que los jóvenes buscan no reproducir.

Si bien el universo de lo deseable se representa de una manera nítida y definida en lo que respecta a las condiciones laborales (importancia de un trabajo “*fijo*”, “*cómodo*”, “*en blanco*”); en el universo de lo posible se efectúa un ajuste de las expectativas a las oportunidades que ofrece el medio, donde las ocupaciones precarias e informales son percibidas para la mayoría de los jóvenes como aquellas salidas laborales que están a su alcance: los vínculos que mantienen con el mercado laboral traslucen una dinámica signada por la contingencia, la informalidad y la remuneración salarial baja. En este marco, los contenidos y saberes de las tareas desarrolladas no constituyen elementos significativos en la conformación de una subjetividad vinculada al trabajo; las mismas brindan una escasa cualificación por tratarse de actividades rutinarias, repetitivas y relacionadas con el uso intensivo de la fuerza física -“*no me daba el cuerpo*”-, que carecen de un vínculo tanto con la calificación técnica como profesional: “*no encontramos el sentido en trabajar [...]. La posibilidad de que encuentres un laburo que a vos te guste, que vos sientas pasión por ese trabajo y no la veo, es nulo... trabajar en algo que no te gusta es solamente para ver el salario a fin de mes*” (Enzo, 18 años, municipio Sur).

Para estos jóvenes que desarrollan actividades situadas en el extremo de la precariedad e informalidad, se observa que la dimensión económica pasa a ocupar el primer plano. Se establece así un vínculo *instrumental* con el trabajo, orientado a satisfacer necesidades propias o del núcleo familiar más cercano (Freytes Frey, 2009; Kessler, 2010): “*el trabajo es una responsabilidad que puede ayudarme a mantener a mi familia [...] uno trabaja para poder sobrevivir. Si uno no tiene trabajo, no tiene plata. Y si no tiene plata, no puede comprar nada, ni comida, ni pan, ni nada para sobrevivir*” (Matías, 22 años, municipio Oeste). Por consiguiente, el vínculo que establecen los jóvenes con el trabajo se reduce a un sentido meramente instrumental, al prevalecer la dimensión económica asociada a una necesidad de “*sobrevivencia*”. La actividad laboral se relaciona así con la

búsqueda de un soporte material indispensable para la reproducción del grupo familiar: “*es el pan de todos los días*”.

En el marco de un mercado laboral que les deja pocas posibilidades para su inserción -“*no me queda otra*”-, los entrevistados delinean múltiples estrategias frente a la falta de oportunidades que les impone su medio. En base a estas experiencias de rebusque, que implica un saber “arreglárselas”, los jóvenes apuntan a obtener “*cualquier laburo*”. Esta disposición a trabajar de “*lo que venga*” se manifiesta en que los participantes aspiran acceder a cualquier clase de trabajo para sobrevivir: “*yo dejé ya de hacerme ilusiones [...] quiero laburar nomás de esto de albañilería, lo que me salga. Y si sale otro laburo, bienvenido sea, que venga nomás [...] Yo no tengo ningún rumbo, solamente trabajar en lo que sea, lo que venga ¿no? o sea, por la plata*” (Ricardo, 24 años, municipio Oeste).

Si bien la mayoría de los entrevistados comparte el anhelo de alcanzar “*un mejor trabajo*” e, incluso, realizan una apuesta en el capital escolar; la búsqueda de una ocupación que escape a la reproducción intergeneracional queda interrumpida por eventos contingentes de orden familiar, que evidencian el lugar imprescindible que ocupan estos jóvenes en la estrategia de reproducción del hogar. Tal como lo ilustra la biografía de Matías, quien desde muy chico se encuentra en la obra junto a su padre: “*no lo veo como un trabajo para futuro o para siempre. Me gustaría trabajar en otra cosa*” (Matías, 22 años, municipio Oeste). Frente a lo “*pesado*” de su trabajo en la albañilería, este joven decide abandonar un EPT que realiza en la OE Oeste. Pese a que dicha experiencia formativa irrumpe con la segmentación de origen, al implicar el desarrollo de tareas de mayor calificación junto con el aprendizaje de nuevas competencias personales: “*la obra reditúa más*” -de acuerdo al calificativo otorgado por una agente estatal- quien relata su salida incipiente de esta contraprestación “selectiva” a la que había accedido por su carácter “*participativo*”. Al atender la trayectoria laboral de Matías, observamos que su primera ocupación coincide tanto con la posición durante como posterior a su pasaje programático, aunque transita por otros trabajos con retiros involuntarios. Si bien la familia se presenta para este entrevistado como una esfera vital prioritaria, es señalada como el mayor obstáculo a la inserción laboral anhelada:

*Cuando yo terminé el curso de orientación laboral, me habían llamado para ser **auxiliar administrativo** [...]. Tuve que dejar porque mi viejo tuvo un problema en las piernas y no podía laburar. Le habían quedado todos los laburos colgados y tuve que ir yo a hacerme cargo de eso [...]. En sí, **el trabajo me gustaba y tenía ganas de seguir, pero como pasó***

eso con mi viejo, no pude [...]. Hoy en día los obstáculos es el tema de mi familia, como mi viejo está así -y soy el mayor que está en la casa- me veo obligado a trabajar para ayudar a mi viejo [...], de alguna manera tenemos que traer el dinero a casa (Matías, 22 años, municipio Oeste).

En este punto, es interesante observar el pasaje que realizan algunos jóvenes pertenecientes a este tipo por el dispositivo de EPT. Esta línea de acción asume aquí un carácter *paradójico* en tanto representa una actividad temporal, mediante la cual estos entrevistados alcanzan cierta experiencia en tareas de mayor calificación ligadas con el sector administrativo, que implican una ruptura en relación a sus ocupaciones precedentes. No obstante, el lugar primordial que ocupan estos jóvenes en la estrategia de reproducción familiar (Eguía y Ortale, 2007), evidencia la dificultad para lograr una continuidad en los EPT. Precisamente, justificada en términos de un “entrenamiento” -que resalta la condición de aprendizaje en la que se encuentran los participantes-, cualquier trabajo o changa por fuera de los programas representa una retribución económica mayor.

Por consiguiente, más allá de las expectativas formativas u ocupacionales, en este tipo no se visualizan mejoras en los trayectos laborales posteriores al dispositivo, adquiriendo protagonismo los mecanismos de reproducción social: los itinerarios se remiten a alcanzar las ocupaciones de sus progenitores o, por el contrario, se limitan a mantener sus actuales condiciones de existencia. Para este grupo, se evidencia así la imposibilidad de escapar a una trayectoria laboral trunca en la informalidad. A pesar de la ausencia de movilidad, la mayoría de estos entrevistados tienen aspiraciones de ascenso social para sus hijos: *“para ella [su hija] lo mejor. Las cosas que yo no pude alcanzar o no pude hacer, yo quiero que ella las haga, y el día de mañana no tener que estar pasando por estas cosas, de tener que salir a trabajar temprano”* (Matías, 22 años, municipio Oeste).

De este modo, los jóvenes pertenecientes a este tipo transitan por los programas sin irrumpir con el eslabón más bajo del mercado de trabajo -albañilería, limpieza-, reproduciendo una segmentación de origen. Pese a que no logran capitalizar estas “oportunidades” para acceder a una inserción laboral de calidad, se vislumbra un conjunto de *incidencias subjetivas* en el pasaje por estos programas. En primer lugar, los entrevistados manifiestan haber adquirido ciertas habilidades más de tipo actitudinal y comportamental (De Ibarrola, 2004) que implican, en el caso de los EPT, no sólo la entrada a un ámbito laboral diferente -en tanto disciplina de trabajo que involucra códigos, rutinas,

jerarquías y espacios laborales desconocidos-, sino también el acceso a una experiencia ocupacional desligada del mundo familiar: *“aprendí a relacionarme con otras personas que no sean mi mamá y mi papá”* (Florencia, 21 años, municipio Oeste). En contraposición a lo que sucede en la condición ocupacional de la mayoría de los entrevistados, donde son prioritarios los lazos de parentesco, vecindad y amistad.

En segundo lugar, los jóvenes valoran no sólo el pasaje por los programas en términos de experiencias y saberes adquiridos -*“aprendí a hacer un montón de cosas”, “generar más conocimiento”*-; también subrayan un conjunto de competencias personales que profundizan las disposiciones impartidas en el CIT, vinculadas con la capacidad de expresión y comunicación: *“aprender a expresarme mejor, a no tener vergüenza para hablar”* (Florencia, 21 años, municipio Oeste); *“expresarme de una manera, que por ahí antes no lo hacía [...] a ser más comunicativo con las personas”* (Matías, 22 años, municipio Oeste). Incluso, señalan una ampliación de horizontes acerca de cómo repensarse en la estructura socio-ocupacional, que califican en términos de “apertura mental”: *“me abrió mucho la mente en algunas cosas que por ahí yo no sabía”* (Matías, 22 años, municipio Oeste); *“me abrieron camino para empezar a ver las cosas de otra manera [...] venir acá te abre la mente”* (Florencia, 21 años, municipio Oeste).

La biografía de Lucía es ilustrativa al respecto, luego de repetir en el primario y secundario, se anota en el PJMMT y comienza a concurrir a una escuela de adultos, donde finaliza sus estudios. Desde los 12 años de edad ingresa a trabajar como niñera, una oportunidad que surge *“en el momento”*, debido a que se lo ofrecen de manera espontánea, aunque acepta porque *“precisaba para la familia”*. En el marco de una trayectoria en los confines de integración laboral, Lucía, nunca se imaginó “trabajar” como administrativa en un gimnasio de su ciudad. Sin embargo, al momento de la segunda entrevista, luego de transitar por esta experiencia de EPT, se encuentra desempeñándose como empleada doméstica. Así, rescata esta joven los sentidos que adquiere su paso por el programa:

*A veces soy muy tímida y me quedo callada [...]. Yo adquirí experiencia en muchas cosas, y lo que es **relacionarse con los demás y poder expresarse** [...]. Por ejemplo **de administrativa nunca me vi yo**, en el gimnasio [...], adquirí experiencia y aprendí el trabajo administrativo que no tenía ni idea [...]. Las experiencias que tuve gracias a los planes que me dieron **las experiencias de trabajo**, de acompañamiento en el trabajo grupal, **la participación en clase, el opinar... la comprensión en sí de los profesores que te apoyan** (Lucía, 24 años, municipio Sur).*

Desde la voz de los entrevistados, se reconfiguran los horizontes de posibilidad que implican nuevos modos de pensarse, en términos de lo que ellos creen que son capaces de hacer y del futuro al que están “destinados”. En este sentido, los programas son para algunos jóvenes un sendero de *reorientación* que abre un nuevo abanico de posibilidades (Bidart, 2006), cuya incidencia objetiva no logra traspasar la posición adquirida con la finalización de los estudios medios. Es importante señalar, en este punto, que el hecho que los participantes depositen nuevas expectativas, delineando un destino diferente al que creían predestinados antes de comenzar los programas, no implica de por sí su concreción. Las barreras que deben atravesar son mucho más robustas, al desplegar sus trayectorias en marcos estructurales que tienen a profundizar las desigualdades.¹⁰⁰

Trayectoria de reproducción (TP 1): el caso de Florencia

Florencia es una joven de 21 años de edad, ingresa al PJMMT en el año 2013 con motivo de retomar sus estudios secundarios y adquirir la ayuda económica. A partir de ese momento realiza una multiplicidad de actividades en el marco de ese programa que luego continúa con el Prog.R.Es.Ar: POI, Empleabilidad, Terminalidad, FP y EPT. Desde los inicios, complementa dicha participación con su actividad laboral al interior del negocio familiar y con diversas ocupaciones temporales “*me la rebusco, por lo menos para la comida llegás*”.

Luego de un cambio institucional en razón de una transición residencial, esta joven repite y decide abandonar el secundario: “*me cambié de colegio y ahí me costó un montón... cuando repetí dejé, después volví a retomar los estudios*”. Al momento de nuestra primera entrevista, Florencia se encuentra finalizando sus estudios medios en el marco del programa, al día siguiente recibiría su diploma, evento que define como una marca significativa en su vida: “*estoy terminando algo que yo no pensé que iba a terminar...viste cuando es algo que vos lo ves re lejos*”.

En relación al ámbito laboral, ingresa de manera prematura al mercado de trabajo a la edad de 12 años, encargándose del almacén familiar frente a un complicado embarazo de su madre. Desde allí, trabaja de manera ininterrumpida junto a su familia, más allá del cambio en el sector de actividad. Aunque siempre tuvo la mentalidad de ponerse un negocio, señala que desde su pasaje por el programa comienza a plantearse no reproducir el destino ocupacional de sus padres: “*quiero salir, no quiero trabajar en mi casa. Yo sé que si tengo que trabajar y vivir de eso, o de lo que sea, lo voy a trabajar igual; pero si tengo la posibilidad de progresar un poco más, para independizarme... me gusta salir*”.

¹⁰⁰ De manera previa señalamos que estos programas no buscan una transformación de las desigualdades estructurales, sólo rebatidas en el plano discursivo. Salvia (2013) es elocuente en este punto, sin embargo, no logra visualizar lo que un enfoque biográfico, en base a una reconstrucción de trayectorias, ilumina no como simple reproducción o repetición.

Junto al colegio, comienza a realizar un conjunto de actividades ligadas al sector administrativo: se inscribe en un curso de FP para adquirir nuevos saberes, al señalar que desconoce el rubro -“*era con el que más duda tenía, no lo conocía, no sabía de qué era*”- y queda seleccionada para realizar un EPT en el área de Defensa del Consumidor de la municipalidad de su ciudad. Experiencias que resultan altamente significativas, al punto de expresar su deseo de continuar una carrera universitaria: “*si yo no hubiera venido acá... no hubiera creado interés [...]. No hubiera querido seguir en la universidad, quizás no le hubiera dado mucha bolilla al colegio... hubiera seguido con el pensamiento de ponerme un negocio [...]. Si yo puedo ponerme un negocio, una panadería igual que mi mamá y mi papá [...]. Entonces yo dije, ‘a mí me gustaría trabajar de otra cosa’. Y cuando agarré la pasantía acá me di cuenta de lo que me gustaba hacer [...]. Me quiero anotar en la universidad en administración de empresa o administrativa*”.

Si bien presume un gusto por la actividad y el ambiente de trabajo, decide no renovar el entrenamiento de auxiliar administrativo por lo acuciante de su necesidad económica: “*necesito conseguir otro trabajo o quedarme en casa, trabajando un poco más... necesito otro ingreso económico. Si yo tuviera otra posición económica y otros horarios, yo me quedaría. Es un lugar cómodo para trabajar*”.

Luego de nueve meses, al momento de la reentrevista, Florencia se encuentra trabajando aún en la panadería, asimismo, se dispuso a vender ropa por su cuenta mediante las redes sociales. Su primera ocupación como trabajadora familiar coincide así con la situación durante y posterior al pasaje por los programas. Si bien continúa expresando su anhelo de “*trabajar fuera de mi familia, ser una persona independiente de mi casa [...]. La rutina por ahí en casa de la panadería, me cansa un poco, acá en mi casa yo me levanto y tengo que trabajar... la fabricación está en mi casa, anoche mi papá dice: ‘uy no hice la crema pastelera’; mientras doblaba la ropa, me puse hacer la crema pastelera, entonces, nunca se termina el trabajo de casa*”; una vez más, los eventos familiares impiden que esta joven pueda reorientar su trayectoria laboral: “*mi papá y mi mamá me empezaron a necesitar bastante, yo había mandado currículum y gracias a la pasantía que hice me habían llamado de un estudio jurídico para ir a trabajar y no pude ir porque mi mamá se complicó de salud, y yo tenía que quedarme acá [...]. Estaba relacionado con la pasantía que había hecho en defensa del consumidor, porque eran movimientos de legajos, trámites*”.

5.2.2. TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS CENTRADAS EN LA FORMACIÓN: LAS TRAYECTORIAS DE ACUMULACIÓN (TP 2)

En el segundo tipo de TP, el dispositivo formativo adquiere prioridad en la vinculación de los jóvenes con los programas, al establecerse una estrategia a corto plazo orientada a la adquisición de saberes, competencias y habilidades vinculadas a la formación para el trabajo. Pese a que existen diferencias al interior de este tipo, se puede delinear un conjunto de rasgos compartidos: por un lado, se trata de jóvenes que realizan más de una contraprestación en el ámbito de los servicios de FP; por otro lado, ingresan a este dispositivo habiendo finalizado el secundario o adeudando materias del último nivel, desplegando mayoritariamente una trayectoria educativa *discontinua*.

En la búsqueda por agenciarse nuevos rumbos y posibilidades que incluyen a la FP como estrategia de movilidad socio-ocupacional, la mayoría de los jóvenes de este tipo logra identificarse subjetivamente con actividad laboral y superar la segmentación de origen, a diferencia del grupo anterior (TP 1). Si bien estas TP representan una apuesta hacia la movilidad -“*formar mi destino*”- a partir de la constitución de un perfil ocupacional que intenta alejarse de la herencia parental; los recorridos por este dispositivo no siempre encuentran incidencias en la inserción laboral, ni se delimitan a partir de los intereses y expectativas de los jóvenes, tal como señala el ideal programático. Incluso, se observa que el sentido de la FP puede ir variando en el transcurso de una misma trayectoria, en función de los márgenes de oportunidad que brindan las políticas.

La prioridad que adquiere el dispositivo de formación en este grupo de entrevistados se vincula con los recorridos que efectúan en el ámbito escolar y los proyectos que delinean para el ámbito laboral. En términos generales, los participantes despliegan una trayectoria educativa *discontinua*, al retardar la finalización del nivel secundario por adeudar materias del último año (en algunos casos acuden al COA para acceder a esta titulación). Si bien se encuentra un número reducido de jóvenes que desarrollan trayectos *continuos* en el dominio escolar, no se presentan proyectos de seguir estudios superiores, al centrarse en la búsqueda de una estrategia a corto plazo ligada a la formación para el trabajo. En consecuencia, a diferencia del TP 1 no se identifican recorridos interrumpidos en el nivel obligatorio y guarda como rasgo común con el TP 3 el acceso a la educación superior aunque con abandonos.

Un primer dato a resaltar es que los participantes desconocían el sistema de FP. De allí que una de las incidencias que presentan las políticas radica en permitir el pasaje por instituciones -e incluso oportunidades- hasta el momento desconocidas para los entrevistados. En efecto, la mayoría de los jóvenes nunca había participado de algún programa de capacitación en la búsqueda por formalizar saberes, habilidades y competencias para el trabajo. Esta situación se acentúa al constatar que quienes participaron de alguna capacitación antes de ingresar a los programas, fueron mayoritariamente de carácter privado, por esta razón, uno de los rasgos valorados es su gratuidad: “*los cursos son gratuitos, no hay necesidad de pagarlos*” (Andrés, 26 años, municipio Sur).

Ahora bien, al interior de estas trayectorias *acumulativas* emergen múltiples constelaciones de sentidos y usos estratégicos de la FP por parte de los participantes, que traslucen significados yuxtapuestos, oscilantes o alternados que encuentran como trasfondo tanto el momento de la vida de cada joven como también las oportunidades que brindan los programas en materia de formación. Para estos entrevistados “acumular” es sumar certificados, perfeccionarse, orientarse, prepararse para la contingencia e, incluso, adquirir saberes para la vida (desligados de toda inserción laboral).

Así, el conjunto de estos jóvenes valora los aprendizajes y conocimientos impartidos en los cursos de FP, evidenciándose una diversidad de sentidos que desarrollamos a continuación: 1) valorización por el *saber*: son aquellos saberes desligados de toda inserción laboral y/o conocimiento práctico, al no especificarse otra respuesta que el gusto por el aprendizaje -“*porque me gusta, porque en mi trabajo no trabajo con nada de PC*”; 2) valorización por el saber *hacer*: son aquellos aprendizajes que aplican a su vida cotidiana, ligados a un conocimiento práctico -“*aprender un poco más, capacitarme en lo que no sabía... me sirvió para mi casa y en la rutina diaria de mi vida*”; 3) valorización por el saber *ser*: son aquellos saberes que los jóvenes procuran desplegar en su vida laboral; es la búsqueda de una inserción en el mercado de trabajo (no siempre alcanzada) que encuentre correspondencia con el perfil ocupacional delineado -“*los títulos son oficiales, ya tu currículum queda mejor y tenés un poco más de experiencia*”.

El tema de la certificación de las capacitaciones es un rasgo que rescatan todos los participantes. Sin embargo, un dato llamativo es que muchos jóvenes desconocen la institución encargada de avalar la titulación; mientras que otros replican desde las voces de los agentes estatales que se trata de “*cursos oficiales*”. Más allá de este (des)conocimiento, la mayoría de los entrevistados señala la importancia de “*tener un certificado*”, otorgando una valoración positiva -“*aporta un montón*”- en especial para certificar competencias laborales; en tanto algunos pocos participantes apuntan que no garantiza vínculos con el trabajo: “*a los cursos no le dan mucha bola*”. Esta apreciación negativa se suma al proceso de segmentación que atraviesa este servicio, reflejado en los relatos de aquellos jóvenes que aducen una baja calidad del servicio, en términos de condiciones infraestructurales, materiales adecuados y profundidad en los contenidos: “*dan tres cositas y chau*”; “*no creo que me sirva en lo laboral, era lo básico*”. Sin embargo, otros jóvenes complejizan estas afirmaciones, al argüir que no alcanza con obtener “*un papel*” que avale un conjunto de saberes -“*tienen el título pero lo tienen ahí de decoración*”-, sino que además se debe efectivizar su empleabilidad.

Esta última postura guarda acuerdos con el discurso de los agentes institucionales. Si bien los objetivos programáticos ponen foco en la conformación de un perfil ocupacional en pos del cual insertarse al mercado de trabajo, en el proceso de implementación, los recorridos que desarrollan los participantes se alejan muchas veces de la normativa. En este punto, es interesante desentrañar la lógica que está detrás del pasaje que realizan por los programas los entrevistados pertenecientes a este tipo, quienes como adelantamos otorgan nuevos significados a su participación.

Para un grupo de entrevistados el acceso a la FP se vincula con un ímpetu por permanecer “activos” mientras se espera que aparezca una oportunidad laboral o se decide qué hacer en relación a la continuidad educativa. En todos los casos, los jóvenes interpretan estos momentos de su biografía como períodos críticos o de inflexión. El caso de Juan es representativo al respecto, ingresa al dispositivo de formación adeudando materias del último tramo del secundario y encontrándose en una condición de desocupación, pese a que no establece planes de continuidad educativa, señala: *“gracias a esto no me quedé sin hacer nada y aprendí bastante”* (Juan, 20 años, municipio Oeste). Al momento de la segunda entrevista, este joven no había finalizado el secundario pero sí había resuelto su problema de empleo, se encontraba trabajando de manera autónoma junto a un amigo en lo que *“le gusta”*: un taller de sonido de autos. Así, la participación en los programas aparece como una apuesta activa, una forma de resolver esa etapa de indefinición o espera sin *“perder el tiempo”*. Otro ejemplo es el de Cintia, quien desalentada a ingresar al mercado de trabajo por adeudar materias del colegio, decide acercarse a un CFP al desaprobado las asignaturas pendientes: *“no quería estar un año sin hacer nada, decidí meterme en Seguridad e Higiene que es algo que me gusta [...] eso fue el año pasado en el lapso que no sabía lo qué iba a hacer”* (Cintia, 19 años, municipio Sur).

En el caso de las mujeres, se observa con mayor recurrencia que el dispositivo formativo funciona como una estrategia de exploración u orientación -*“saber si realmente es lo que me gusta”*. Señalamos de manera previa que un rasgo peculiar de este grupo de entrevistados se vincula con los sentidos que asume el trabajo; aquí el ámbito laboral busca constituirse como una fuente de aprendizajes y de realización personal, es decir, los jóvenes procuran algo más que un intercambio económico, aspiran a poder identificarse con un oficio u ocupación. En esta búsqueda el dispositivo de formación adquiere centralidad, llegando algunos jóvenes a configurar un perfil ocupacional. En la trayectoria de Flavia el acceso a distintos cursos de FP representa esta búsqueda personal, proyectando

finalmente tener su propio negocio de sublimación de remeras con diseños propios: *“no sabía bien qué iba a hacer después [del secundario], por eso el tema de hacer mucha capacitación, de aprender muchas cosas por el hecho de encontrar lo que a mí me gusta”* (Flavia, 20 años, municipio Oeste). Si bien realiza el Plan de Negocios en el marco del PEI para concretar este sueño, al momento de la segunda entrevista, no había recibido el financiamiento con motivos del cambio de gestión presidencial *“siempre me decían lo mismo que estaba en revisión”*-, decidiendo finalmente emplearse en un comercio y ahorrar para poder emprender su proyecto.

En el caso de los varones, se observa que el dispositivo de formación adquiere nuevos sentidos respecto a una “activación” no siempre guiada por la obtención de un trabajo. En efecto, prima un impulso a *“hacer algo”* que abarca desde la búsqueda de herramientas para la vida hasta una inversión del tiempo por medio de la realización de actividades, que distan de contemplar un itinerario de acceso al empleo. Así, desde este grupo de entrevistados comienza a tener primacía la adquisición de “saberes para la vida”, en especial, aquellos que puedan ser aplicados en situaciones de su cotidianidad. Un ejemplo recurrente para *“sacar provecho”* a los cursos de FP es el tema de la autoconstrucción: *“[el] de durlock me está sirviendo un montón por el hecho de que estoy arreglando mi casa... me sirve un montón para levantar paredes”* (Daniel, 23 años, municipio Oeste). Ahora bien, que estos jóvenes desarrollen un rumbo sin planificación u orientación hacia el mercado laboral, no implica que éste deje de jugar un papel importante; tal como se refleja en el caso de Joel, quien frente a la dificultad de encontrar un trabajo decide continuar el camino de la formación, concurriendo a una variedad de capacitaciones cuya “utilidad” reside en ser un *“matador de tiempo”*.

-¿Cómo conociste el mundo de la FP? Que te fue atrapando veo...

-*No me fue atrapando, en realidad, vi la utilidad nada más*

-¿En qué sentido la utilidad?

-*Nada te sirve para vos, para tu casa. Te sirve para ser más independiente de otra persona, nada más. A parte que es, cómo decirlo, un matador de tiempo. Yo buscaba trabajo, un montón de tiempo, después de la secundaria y no encontraba. Era jodido encontrar trabajo, porque a los más jóvenes no le dan trabajo directamente: tenés 24 y te piden tener experiencia de 3 o 4 años. Y si vas a una entrevista te ponen tres filtros y te hacen tres entrevistas seguidas. Estuve así dando vueltas, en eso mi vieja me dijo: “porque no hacés un curso, por los menos, así no perdés el tiempo porque si no vas a estar buscando trabajo todo el día y no hacés nada productivo”* (Joel, 22 años, municipio Sur).

Si, por un lado, los planes de arreglar, mejorar o ampliar la vivienda propia, no conllevan necesariamente un deseo de ejercer esa actividad por fuera del entorno familiar; en este sentido, la FP es un conocimiento que “sirve” en tanto saber práctico que emplean en su vida cotidiana: *“fui aprendiendo de eso, por obligación, porque a mí no me gusta [...], es necesario para poder tener una casa decente [...]. No lo veo como algo que me gustaría hacer o vivir. Sólo sé que sirve, nada más”* (Joel, 22 años, municipio Sur). Por otro lado, en algunos jóvenes se valora como una forma de acumular competencias frente a la contingencia, que permite ampliar las oportunidades laborales. Así, los cursos de FP representan la posesión de una cualificación o competencia técnica que se puede emplear ante cualquier eventualidad laboral que surja, siendo referenciada por muchos jóvenes como una extensión del ámbito doméstico hacia el círculo íntimo o barrial.

Un caso paradigmático es el de Daniel, quien ingresa al PJMMT en el año 2010 luego de finalizar el secundario. Desde aquel momento, inicia un itinerario continuo al interior del programa desarrollando cursos de todo tipo: POI, CIT, Empleabilidad, Club de Empleo, Operador de PC, Tapicería, Mucamo de Hospital, Administración de Recursos Humanos, Montador Electricista (dos niveles), Inglés (cuatro niveles), Construcción en Seco, Costura, Refrigeración Doméstica y Pintura de Obra. Como se vislumbra en su relato, el recorrido por la experiencia formativa produce una ampliación de sentidos, al resignificar sus expectativas iniciales, adhiriendo nuevas motivaciones que presentan una fuerte incidencia en términos subjetivos: *“no fui el mismo”*.

-¿Qué te lleva a hacer tantos cursos? ¿Qué es lo que esperás de ellos?

-***Al principio era por lo económico.** Después me di cuenta de que, si me quedo con una sola cosa, sé hacer sólo una cosa y para otras cosas no voy a servir. Yo busco cursos adonde puedo sacar provecho... No solamente conseguir laburo de eso, sino también que me ayude a mí, en mi vida cotidiana [...]. Lo que disfruto es capacitarme, aprovechar estos cursos y exprimirle lo más que pueda, total están avalados nacionalmente. Acá en mi casa, estoy haciendo todo el circuito eléctrico con lo que aprendí en el curso de electricidad. Y, como hablamos la otra vez, **de boca en boca se van dando posibilidades de empleo**, es decir, mis parientes comentan y así se van dando [...]. Yo sé que termino los cursos y puedo hacer lo que sea [...]. **Antes me visualizaba en un solo laburo**, una sola cosa* (Daniel, 23 años, municipio Oeste).

Durante sus 6 años de participación en el PJMMT, que contradice el tiempo de permanencia límite que se estipula desde la normativa, Daniel complementó sus actividades de formación -a las que busca “sacarle jugo”- con una multiplicidad de “changas” ocasionales: cadete, repositor, ayudante de albañil, lavacopas, etc., delineando así una extensa trayectoria laboral de entradas y salidas voluntarias e involuntarias. En relación a los sentidos que este joven otorga al trabajo, señala que: “*laburaría de lo que sea pero [...] no aceptaría la explotación*”, buscando distanciarse de la posición ocupacional de su padre, quien se desempeñó durante más de 15 años en un supermercado chino y frente a un accidente laboral, Daniel reemplaza por sólo 3 meses: “*era mucho trabajo por lo poco que me pagaban [...] no quisiera terminar como está hoy en día mi viejo*”. Sus anhelos laborales se centran en alcanzar un trabajo “*en blanco*”, “*fijo*” y de “*lo que me gusta*”, así, comienza a realizar un curso privado de bartender que solventa con la ayuda económica del programa, consiguiendo finalmente un empleo en un bar: “*si puedo estar en la barra, yo soy feliz*”. A pesar que accede a una ocupación con la que se identifica subjetivamente, las condiciones laborales no son las deseadas; sin haber transitado nunca por un trabajo registrado, este joven, siguió apostando a perfeccionarse en dicha actividad. Desde su propia voz, la entrada al PJMMT significó uno de sus acontecimientos vitales más significativos que le sirvió para delinear “*otro futuro, no el futuro que uno pensaba que iba a hacer*”.

Un hallazgo empírico relevante reside en que los jóvenes utilizan la ayuda económica como un recurso para alcanzar objetivos que se juegan por fuera del dominio programático al vincularse con la formación privada¹⁰¹: “*decidí anotarme porque los cursos son bastante caros como no tenía ningún medio para pagarme me anoté en el Prog.R.Es.Ar y me sirve bastante [...], lo uso para Fotografía, pago las cuotas y compro insumos*” (Tamara, 23 años, municipio Oeste). A raíz de capacitaciones de este tipo, algunos entrevistados logran una inserción rápida al mercado de trabajo. Tal es el caso de Ignacio, quien se acerca al PJMMT para “*hacer un curso y que me sirva para el currículum así tener una entrada de trabajo más fácil*”; al momento de la primera

¹⁰¹ En correspondencia con nuestros hallazgos, los datos de una investigación reciente (Ferraris y Jacinto, 2018) revelan el significativo peso de la formación específica para el trabajo en la trayectoria post-escolar. A partir de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social II 2015, las autoras arriban a la conclusión que casi tres de cada diez jóvenes participan o habían realizado cursos en los últimos 3 años. Asimismo, un resultado empírico de especial interés para nuestro estudio, muestra la importancia que adquiere la formación privada en aquellos jóvenes de 19 a 24 años que no finalizaron el secundario: en estos casos un 60% acude a cursos privados frente un 40% que elige la gratuidad.

entrevista se encontraba ocupado en un taller de chapa y pintura pero *“quería cambiar un poco... siempre estaba con mi viejo [...] ya no estaba cómodo”*. En el marco del programa realiza el CIT, Operador de PC y Auxiliar Administrativo; paralelamente a través de la información que le brinda un amigo comienza un curso privado de técnico en reparación de celulares. En la situación de reentrevista, este joven se encuentra trabajando (en período de prueba) en una sucursal de zona 11: *“un amigo me avisó que estaban pidiendo personal”*. De este modo, Ignacio se orienta a la obtención de un recurso formativo en el corto plazo que le permite acceder a un trabajo *“tranquilo”*, alejándose de aquellas tareas que implican un uso de la fuerza física: *“para estar tranqui en un laburo, porque no me gusta laburar mucho, meter mano y todo eso [...] el secundario va a ser algo más para mi currículum importante y encontrar un buen laburo. Voy a ir a sucursales de celulares, voy dejar el currículum ahí, ya que tengo el título de técnico”* (Ignacio, 18 años, municipio Oeste).

Si bien algunos jóvenes logran adquirir un dominio técnico sobre una formación u oficio que habilita una salida rápida al mercado de trabajo, lo anterior no significa que consigan superar las condiciones de informalidad e inestabilidad laboral: aunque se asegura cierta continuidad en una ocupación vinculada a la formación adquirida, faltan garantías de un proyecto futuro asociado a la misma. Algo peculiar de este grupo es que a pesar de no alcanzar una inserción de calidad (*“en blanco”, “fijo”, “seguro”*), señalan una gratificación hacia la tarea efectuada (*“siempre busqué algo que me gustara”*). En última instancia, el sentido otorgado a los programas está inscripto en un plan definido y acotado temporalmente (posible de realizar en el corto plazo), relacionado con el mejoramiento de las condiciones laborales -en términos de identificación con una actividad- a partir de la obtención de una cualificación o competencia formativa.

Una trayectoria ejemplar en este punto es la de Brenda, quien ingresa al PJMMT en el año 2011 mientras se encontraba finalizando el secundario; si bien presenta algunos altercados en su culminación, expresa un desinterés por continuar estudiando. Esta joven lleva adelante hace varios años su propio emprendimiento de estética, realizando en el marco del programa una serie de cursos afines a su oficio: *“estudié maquillaje, belleza de manos, de pies, cosmetóloga”*. Así, en aquellos entrevistados que ya se encuentran desempeñando una ocupación, los cursos de FP se orientan al perfeccionamiento en la tarea realizada. Sin embargo, para esta joven no existen perspectivas de estabilidad laboral, lo que ocasiona que complemente esa actividad junto a otras de carácter temporal. Incluso, la estacionalidad de su ocupación hace que establezca idas y vueltas con el programa; en nuestro primer encuentro hacía poco tiempo que Brenda había sido readmitida en el

PJMMT: *“había fallecido mi abuelo y estaba muy mal el tema económico en mi casa; yo no tenía trabajo en la estética”*. De este modo, se observa que el sentido del dispositivo cambia de acuerdo al momento de la vida en que se encuentre cada joven. El carácter inseguro e incierto de su inserción laboral hace que esta entrevistada establezca una distinción respecto a aquellas experiencias laborales a las que aspira alcanzar asociadas con la estabilidad y la regulación del tiempo social que el empleo otorga: *“lo que sí siempre me gustó tener un trabajo fijo [...] trabajar en blanco... qué sé yo, poder ir y decir: ‘bueno, hoy me levanto y tengo que ir a trabajar’. Yo en mi vida, me levanto y tengo que ver si hay trabajo o no”* (Brenda, 22 años, municipio Oeste).

En términos generales, al interior de este tipo la condición laboral posterior al dispositivo se vincula a trabajos por cuenta propia o en dependencia sin registrar. Frente a la contingencia de itinerarios laborales inestables, inseguros e inciertos, los jóvenes complementan sus ocupaciones con trabajos ocasionales. En este punto, los entrevistados valoran los saberes y competencias adquiridas mediante los cursos de FP en términos de un recurso que puede ser empleado frente a cualquier oportunidad laboral; al concebirse como calificación certificada que se porta, aumentando las posibilidades de empleabilidad en *“buenos trabajos”*.

Ahora bien, más allá de que finalmente las estrategias de los jóvenes se orienten o no a la constitución de un perfil ocupacional, a diferencia de lo que se reproduce en sus relatos -como una voz homóloga a la del equipo técnico-, es imposible reducir estos itinerarios programáticos a prácticas individuales, ya que mediando entre ellos se encuentran las tramas de actores e instituciones encargadas de su implementación. Estas mediaciones limitan los sentidos y recorridos que realizan los jóvenes, al intervenir en numerosas situaciones que abarcan -por enumerar algunos ejemplos que describimos en el capítulo 3: desde la falta de vacantes en las capacitaciones brindadas, las desarticulaciones entre los distintos niveles gubernamentales, las trabas burocrático-administrativas hasta la ausencia de intervenciones personalizadas.

Por parte de los programas, se coloca a los jóvenes en una condición de negociar, resignificar o adaptar sus expectativas a mecanismos, dinámicas y lógicas institucionales: *“las inscripciones ya estaban cerradas”*, *“no había nada hasta marzo, después no fui más”*. A esta *temporalidad dislocada* entre las políticas y sus participantes, se suma la escasez de vacantes: *“era imposible conseguir cursos”*, *“no había vacante para nada”*. Por esta razón, la *activación constante* que se le exige a los jóvenes desde los programas contribuye a que las trayectorias se orienten hacia la oferta disponible, en la búsqueda por

efectuar cualquier contraprestación: “*nunca encontrabas vacante para esos cursos y tenías que hacer otros cursos*”. Esto ocasiona que los entrevistados se inscriban en “*lo que hay*”, al punto de contradecir sus expectativas laborales. De esta manera, se profundiza desde la lógica institucional la escisión entre formación profesional e inserción laboral.

Ahora que estoy haciendo Diseño Gráfico que hace rato que venía buscándolo y como siempre estaba en lista de espera, antes de estudiar inglés y diseño, me anoté en Páginas Web para hacer algo más porque si no me quedaba afuera y esperaba hasta Diseño Gráfico. Después me cambié de centro y me vine para acá, donde pude conseguir [...]. Mi idea era Diseño Gráfico desde que me anoté en Prog.R.Es.Ar hasta ahora, pero en algunos centros que pregunté ya estaban todos llenos los cursos, y en éste había quedado en lista de espera desde el año pasado, así que hace casi un año que estaba esperando. Y tuve la posibilidad este año que me llamaron, así que vine y empecé (Tamara, 23 años, municipio Oeste).

El tema de los cupos se agudiza frente al manejo discrecional que se realiza del listado paralelo: “*a los del plan los separan porque no pagan el título [...] yo me iba a anotar y me dejaban en lista de espera*” (Noelia, 23 años, municipio Oeste). Por consiguiente, las tramas de actores e instituciones contribuyen a la configuración de recorridos -y, en particular, sentidos de FP- que se alejan del ideal programático; ya sea con respecto a los objetivos que se delimitan para esta línea de acción, como también por la dificultad que implica el diálogo entre distintos actores en el proceso de implementación. Sin embargo, el problema en torno a la vinculación a esta contraprestación deja entrever asimismo ciertos márgenes de gestión, visible en un corrimiento respecto de la normativa que efectúan los agentes estatales. Así, se observan casos de entrevistados que realizan por segunda vez el curso de orientación con el fin de recibir la ayuda económica, frente a las desarticulaciones que surgen al interior de este dispositivo: “*yo presentaba todos los certificados... no me pueden vincular y me dicen: ‘bueno, tenés que hacer un curso acá’ Bueno, hice el CIT, paralelamente yo seguí haciendo inglés*” (Daniel, 23 años, municipio Oeste).

En suma, entre el ideal y lo posible, los jóvenes van trazando una trayectoria zigzagueante de entradas y salidas con múltiples sentidos: al mismo tiempo que se aduce un gusto, utilidad e interés por las capacitaciones, no siempre se habilita la constitución de un perfil ocupacional en torno a una actividad u oficio específico que, a su vez, encuentre incidencias en la inserción laboral. Así, las trayectorias formativas que despliegan los

participantes asumen una orientación particular a la luz de los supuestos que proclama el ideario programático, donde las tramas de actores e instituciones contribuyen a complejizar la pluralidad de sentidos y recorridos que asume este dispositivo.

Trayectoria de acumulación (TP 2): el caso de Joel

Joel es un joven de 22 años de edad, se anota en el Prog.R.Es.Ar a través del dispositivo de formación, desde hace ya 2 años. Ingresó habiendo finalizado la secundaria común pero sin alcanzar el título de técnico, al adeudar 3 materias de dicha orientación. Desde aquel momento, realiza cursos de todo tipo: bobinado de motores, electricidad, herrería, soldadura y aire acondicionado. En relación al ámbito laboral, comienza a trabajar a los 16 años de edad como ayudante de albañilería junto a un tío, actividad que realiza sin ser remunerada. Posteriormente, se desempeña como ayudante de panadero en un negocio de su barrio (ocupación que realiza su padre), pero abandona voluntariamente al transcurrir 4 meses, así se refiere a esa experiencia: *“el ambiente de trabajo es horrible, requiere mucha fuerza y te pagan más o menos. Ser un obrero como panadero o ayudante de... eso no me gustaría”*. También, accede a trabajos temporales de repartidor y maestranza, mediante agencias de empleo. A lo largo de su trayectoria, Joel, transita por momentos de ocupación, desocupación e inactividad. Durante un período de desempleo se acerca a un CFP, aconsejado por su madre.

En este entrevistado se vislumbra una constelación de sentidos en torno a la FP que resignifica las expectativas iniciales que tenía al ingresar al dispositivo, desde su propia voz: *“los cursos los hacía para no perder tiempo porque no conseguía trabajo. No había un objetivo real, fue mera casualidad que durante ese transcurso pude conocer un montón de cosas más a parte de lo técnico”*. En efecto, aunque en la biografía de este joven no se desarrolla un perfil ocupacional que habilite la constitución de una identidad laboral; la formación representa un lugar de perfeccionamiento (en la búsqueda por formalizar habilidades y competencias para el trabajo), al mismo tiempo que la comprensión de un “saber hacer” y la posesión un dominio técnico: *“veía la oportunidad de perfeccionarme en lo que más o menos sabía, tenía una idea, y porque cuando buscabas trabajo te piden que tengas una documentación que compruebe”*. No obstante, el recorrido por la experiencia formativa produce una ampliación de sentidos, al adherir nuevos significados a esas motivaciones iniciales: Joel utiliza los saberes aprendidos para la autoconstrucción -*“lo utilicé un montón para ayudar a construir mi casa”*; a su vez, mediante los cursos pudo ampliar su capital social, al acceder a nuevas oportunidades laborales brindadas por un compañero; más aún, logró rendir algunas de las materias que adeudaba de la educación técnica: *“me sirvió para entender temas que no entendía de la escuela y ahí pude rendir las materias”*. En suma, en la trayectoria de Joel se observa que el dispositivo de formación presenta una fuerte incidencia subjetiva: *“no sólo profesional, a mí me sirvió personalmente”*. Al momento de la segunda entrevista, este joven se encontraba realizando un nuevo curso de FP -*“todo suma”*-, en relación al ámbito laboral señala: *“no estoy buscando, porque ya en mi casa tengo bastante laburo”*.

5.2.3. TRAYECTORIAS PROGRAMÁTICAS CENTRADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS TRAYECTORIAS SELECTIVAS (TP 3)

En este último tipo de TP, la educación superior adquiere preeminencia en la vinculación de los jóvenes con los programas. Es importante resaltar que a diferencia del TP 2, que comprende una necesidad más inmediata de formación, se establece aquí la posibilidad de proyectar un horizonte laboral deseable en el largo plazo, a partir de carreras profesionales (técnicas o universitarias). Por contraposición a los otros tipos de TP, no sólo se delinear planes de continuidad educativa mediante las oportunidades que brinda el Prog.R.Es.Ar (que extiende la posibilidad de contraprestación hacia el nivel superior)¹⁰²; sino que se involucra además, en términos generales, a aquellos jóvenes que desarrollan trayectorias *continuas* en la enseñanza secundaria. Para este grupo de entrevistados el esfuerzo en términos de logro personal se desplaza así de la educación media hacia la superior: “yo sabía que iba a terminar, no fue un logro terminar el secundario” (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur).

La estrategia de una vinculación programática centrada en los estudios superiores resulta de una búsqueda por alcanzar la tan anhelada movilidad socio-ocupacional, que involucra distanciamientos respecto al origen social; en efecto, la mayor parte de los entrevistados carecen de un referente profesional inmediato en su entorno parental. En un contexto de desigualdad, los participantes pertenecientes a este tipo desarrollan la condición de estudiante-trabajador, que vislumbra puntos de partida inequitativos en relación a otras clases sociales. Precisamente, centrados en una estrategia profesional a largo plazo, el trabajo resulta aquí un medio para el acceso a recursos económicos que garanticen esa iniciativa personal de forma independiente (sin representar una carga para sus familias). En términos generales, la mayor parte de estos jóvenes ha delineado una trayectoria ocupacional corta, muchos se desempeñaron dando “*una mano*” en el negocio familiar e, incluso, se presentan casos que no cuentan con experiencia laboral.

En este tipo de TP el dispositivo de educación superior ocupa un lugar central en la vinculación programática. Se trata de jóvenes que no expresan dificultades en el nivel secundario, desarrollando mayoritariamente una trayectoria *continua*; incluso, se

¹⁰² Como señalamos en el capítulo 4, en aquellos ex participantes que ingresaron antes de la creación del Prog.R.Es.Ar, la ayuda económica del PJMMT era utilizada para solventar los estudios superiores.

encuentran entrevistados que dicen ser “mejores promedios” o “abanderados”. Algunos participantes ingresan a los programas antes de finalizar la formación media, mientras que otros acceden una vez inscriptos en la educación superior. Más allá de estas diferencias, en todos estos entrevistados las aspiraciones personales se aplazan hacia ese nivel educativo: *“para otros sí es un logro, un re esfuerzo terminar el secundario, en mí situación no, para mí un logro va a ser llegar a recibirme de algo”* (Ayelén, 18 años, municipio Oeste); depositando allí sus expectativas de movilidad y de realización personal: *“si no estudias, vas a trabajar de lunes a lunes por chaucha y moneda, eso es lo que aprendí, por eso es que el año pasado busqué en la universidad, empezar a estudiar y [...] poder trabajar de algo más tranquilo, te puede abrir las puertas laborales, y tener otras oportunidades”* (Marcelo, 22 años, municipio Oeste).

En efecto, en estos jóvenes la actividad laboral se convierte en algo más que un intercambio económico o una fuente de ingresos, anhelan poder identificarse con una profesión, como alude una frase reiterada entre los entrevistados: *“me gustaría trabajar de lo que estudié”*. Pese a presentarse como un proyecto compartido, no todos los participantes logran su cometido. En este sentido, se comienzan a delimitar características intragrupales divergentes en lo que respecta a su horizonte de realización y a la búsqueda que efectúan por conciliar la educación con el trabajo. Se establece así una pluralidad de situaciones que abarca dos extremos: desde quienes delinean un proyecto de continuidad educativa en el nivel superior que parece inalcanzable en lo que respecta a sus horizontes de posibilidad, al punto de comenzar a trazar una trayectoria de idas y vueltas, al mismo tiempo que se encuentran en la búsqueda de un trabajo que pueda solventar dichos estudios; hasta aquellos participantes que se hallan a mitad de camino en su trayecto educativo superior y logran conciliar estos estudios con un trabajo, en particular, se destacan aquellos casos involucrados en una trama relacional e institucional específica (OE-CFP).

En un extremo, se delimitan así expectativas, proyectos y anhelos profesionales, que presentan dificultades en su realización; lo cual se vislumbra tanto en los obstáculos que implica el nivel superior en términos de mayores exigencias académicas como también en las idas y vueltas entre distintas carreras profesionales y casas de estudio. En palabras de Marcelo *“es medio difícil... no sé si es por un tema de que no entiendo”*, situación que lleva a este joven a preguntarse o replantearse si el Periodismo *“realmente es lo mío”*. Otro caso es el de Ayelén, quien ingresa al Prog.R.Es.Ar cuando comienza a estudiar un Profesorado en Biología, luego de culminar el secundario; así resume los inicios de esta

trayectoria educativa: *“a mí me cuesta mucho, más lo que son los números, yo no tuve una buena base en la escuela [...]. En el profesorado capaz que te explican una vez y ya está”*. En relación al ámbito laboral, esta joven empieza a trabajar a los 16 años de edad durante el receso educativo en un negocio de ropa de su barrio, pero renuncia *“por el motivo del estudio, para terminar el secundario”*. En el relato de Ayelén se vislumbra la importancia que adquiere el capital educativo como parte de una apuesta de realización personal, que deja entrever a su vez una estrategia de reproducción familiar más amplia: *“mi familia me exige mucho el estudio, hoy en día si no estudiás...”*. Al momento de la entrevista, esta joven se encontraba en la búsqueda de su segunda ocupación, delimitando ciertos requisitos para eso: *“me gustaría trabajar, pero en un horario que coincida con mi estudio [...], con mi plata tener lo mío y no estar dependiendo de mi familia”*.

La biografía de Andrea también es elocuente en este punto, ingresa al Prog.R.Es.Ar para realizar cursos de FP, sin embargo, la búsqueda una capacitación se orienta aquí hacia la elaboración de un proyecto profesional: *“yo quería estudiar administración de empresas, pero tenía la duda en qué enfocarme si contador u otra rama, por eso fui a hacer auxiliar administrativo y auxiliar contable, para ver cuál me gustaba más”*. Por consiguiente, en esta entrevistada, la FP no sólo asume un carácter de exploración u orientación, sino que también es entendida en términos acumulativos (al realizar tres módulos ligados con el área administrativa). Si bien se establece un horizonte profesional definido, comienza a delinearse la obtención de cualquier trabajo en tanto recurso económico para solventar estudios que resultan inaccesibles: al momento de la primera y segunda entrevista esta joven se encontraba en la búsqueda de su primera ocupación -por fuera de la *“ayuda”* familiar- que le permitiera pagar un profesor particular de álgebra. En este marco, señala la diferencia entre la modalidad de enseñanza en la universidad y el CFP: *“me gustó que sea más informal [el CFP], más personal, porque nos llevamos bien con el profesor, el profesor nos conoce. No es algo distante que el profesor está al frente y no te viene a explicar, si vos no entendiste él te lo vuelve a explicar”* (Andrea, 21 años, municipio Sur).

En última instancia, los sentidos que asumen aquí los programas se referencian con las oportunidades que brindan para continuar el trayecto educativo superior: *“me permitió seguir estudiando”*, *“gracias a este programa pude ir al profesorado”*. Sin embargo, para este grupo de entrevistados el acceso al nivel universitario o terciario, no necesariamente garantiza su permanencia; los jóvenes se encuentran con diferentes obstáculos para sortear

y, en la mayoría de los casos, inician un recorrido con idas y vueltas, abandonos o cambios de carrera.¹⁰³

De manera previa, señalamos que entre las actividades que los jóvenes pueden efectuar al interior de los programas se encuentra la línea de acción que apunta a los EPT, desde donde se busca tender puentes efectivos con el trabajo. Ahora bien, a diferencia del TP 1, los entrevistados inscriptos en este tipo desarrollan un recorrido formativo previo que habilita el camino para acceder a esta contraprestación selectiva (en términos numéricos y del perfil de participantes). Más allá que varios jóvenes pertenecientes a este tipo compartan la tan anhelada “experiencia laboral”, se establecen fuertes divergencias en lo que respecta a las perspectivas de estabilidad laboral que se abren a partir de transitar por un EPT, dejando entrever diferencias al interior del tipo.

Para un grupo de estos entrevistados, el pasaje por los entrenamientos no habilita una inserción laboral asistida desde los programas, ubicándose en una condición de desempleo luego de transitar por estos dispositivos. Las escasas expectativas de estabilidad en las empresas o lugares de trabajo en los que son admitidos, ocasiona que no logren culminar el ideario que trazan las políticas, quedando inconcluso ese pasaje final que involucra el tránsito desde una práctica “calificante” hacia un empleo registrado (PIL). En este punto, la permanencia en los programas (a través de la contraprestación educativa) resulta clave al brindarles un apoyo económico que permite a los jóvenes concentrarse en sus estudios, mientras buscan un trabajo que concilie ambas actividades.

Como se observa en el caso de Samanta, quien ingresa al PJMMT a sus 21 años de edad, referenciándolo como una oportunidad de “*volver a estudiar*”. Luego de finalizar el secundario en los tiempos instituidos pero adeudando 1 materia, esta joven accede a su primer trabajo como cajera de un supermercado, llegando a ser encargada. Por una salida involuntaria, se acerca al programa; a partir de allí, su experiencia en facturación y trato con proveedores, le habilita posibilidades de entrenamientos cuyos contratos no son renovados: en un primer momento accede a un EPT en una empresa de plástico y luego en Subway. Del siguiente modo relata la experiencia que le dejan estos pasajes programáticos: “*sentí que el dueño se aprovechaba del entrenamiento, no es que lo hacía para incentivar a los chicos, él se aprovechaba de eso que no pagaba*” (Samanta, 21 años, municipio

¹⁰³ Como muestra una investigación (García de Fanelli, 2014), la participación de los jóvenes en la educación superior es desigual en función del nivel socioeconómico del hogar. En caso de Argentina, para el año 2010 la tasa neta promedio de participación de los jóvenes en la educación superior es de 58%, de los cuales un 33% representa el quintil de hogares con los ingresos más altos; este porcentaje decrece al 19% entre los sectores sociales más bajos.

Oeste). Paralelamente, tras el traspaso automático al Prog.R.Es.Ar, se anota en Kinesiología pero abandona en seguida argumentando un desinterés y una pérdida de tiempo “*me arrepentí de eso... eran 6 años de estudio y pensé cuántos años tenía y que desperdicié mucho tiempo*”. Al momento de la segunda entrevista, Samanta, continúa en el programa y en la búsqueda de un trabajo que no le “*complique el horario*” con los estudios en educación inicial que acaba de comenzar.

En casos aislados los participantes consiguen quedar efectivos a través de estas vinculaciones programáticas. La trayectoria de Débora, es ilustrativa al respecto. Ingresa al PJMMT en el año 2012, mientras se encontraba en la búsqueda de un trabajo y rendía las dos materias que adeudaba del último año del secundario. A partir del CIT y de un curso de FP, decide anotarse en la carrera de Seguridad e Higiene, pero abandona luego de un año tras enfermarse su abuela. A mediados de 2014 accede a un EPT en Mc Donald's, quedando finalmente como empleada de esa empresa. Si bien alcanza un trabajo “*en blanco*” mediante la asistencia del programa, no logra desplegar un gusto hacia esta actividad:

*Una vez que ya entraste a trabajar, dejás los cursos porque tenés un **trabajo en blanco**. Lo que sí cuando vos entrás sos del Ministerio, o sea, te dicen ‘los chicos del ministerio’ porque son seis meses que a nosotros nos ponen a prueba [...], es como un entrenamiento que ellos te hacen [...]. Me quiero ir de ahí porque ya es un trabajo...**vas a trabajar por ir a trabajar, o sea, por cumplir, no porque me guste**. Pero como no consigo, entonces, me tengo que bancar eso [...]. Tenés que romperte el lomo para ganar bien, yo en la anterior quincena saqué \$2800 pero trabajé de lunes a lunes [...]. Prefiero buscar otro trabajo, ya estabilizarme en el trabajo nuevo que consiga, y después empezar a estudiar [magisterio] (Débora, 23 años, municipio Oeste).*

Lo paradójico de esta situación es que, por un lado, significa para muchos jóvenes su primer trabajo en blanco; por otro lado, se desarrolla en condiciones laborales altamente precarizadas, que conjugan la “*agilidad*”, “*competencia*”, “*exigencia*” en un ambiente de trabajo que es calificado de manera negativa por los jóvenes en razón de la baja paga, el horario rotativo y la polivalencia de funciones; de allí que los entrevistados rechacen muchas veces dichas ofertas ocupacionales. En las OE en reiteradas oportunidades se alude a las condiciones laborales de estas empresas y que los jóvenes no se quieren postular en este tipo de trabajos. Incluso, en el caso de ingresar a los entrenamientos, los participantes no logran culminar el período de prueba porque renuncian. Los ejemplos de Samanta y

Débora permiten visualizar la asiduidad con que el sector de las grandes cadenas de comidas rápidas acude a los servicios públicos de empleo. La siguiente nota de campo trasluce desde una aproximación relacional algunas controversias en torno a estas prácticas calificantes: el modo en que se ofrecen estas acciones, las posturas de los jóvenes y algunas tensiones en torno a las intervenciones aludidas.

Fragmento de nota de campo N° 21: “Se acerca el final del CIT” | 20 de septiembre de 2016

Ingresaron al salón la coordinadora y la tallerista junto a la relacionista de empresas. Comenzaron diciendo que tenían para ofrecer una propuesta de PIL y de EPT. Explicaron que el PIL era para trabajar en Burger King, es un empleo “*en blanco*” (aspecto que lo subrayaron en más de una oportunidad, durante la presentación). Es decir, “*van a ser un trabajador de la empresa*”. Esta relación “*de dependencia*” implicaba las siguientes condiciones laborales: “*son 4 o 5 días a la semana, 4 o 5 horas, y pagan \$5000*”. El puesto involucraba, entre otras tareas, el manejo de caja, la atención al público y la limpieza. La coordinadora interrumpe a la relacionista, quien explicaba estos aspectos formales, subrayando “*están en blanco, con todo lo que eso significa, pero permanecen en el marco del programa*”. Y continuó “*es un acuerdo entre el presidente y la empresa [la corrigen, el Ministerio de Trabajo]. Como con Mc Donald’s, no sé si vieron, que quieren llegar a 5000 puestos en todo el país*”. En el caso del municipio Sur, se estaban solicitando 15 puestos de trabajo “*la empresa es la que realiza la selección final, yo tengo que mandar más jóvenes, pero ustedes tienen la prioridad*”. El único requisito era tener finalizado o estar cursando los estudios secundarios. La tallerista fue la única que dio lugar a interrogantes e incentivó a que los jóvenes se sacaran dudas. Gonzalo, entonces, realizó una pregunta: “*una vez dentro de la empresa, ¿se puede cambiar de condición o va a ser siempre así?*”. La relacionista respondió que eso no se podía saber, ni preguntar a Burger King de ante mano. En tanto que la coordinadora, intervino diciendo que “*uno a veces pone muchas expectativas, primero tienen que ver si les interesa la postulación y después tienen que ver si es [un trabajo] para ustedes*”. En el marco de este intercambio, la coordinadora continuó señalando: “*hay que ver también si uno cumple con las expectativas de la empresa, si uno ‘le sirve’; si se es responsable puede ser que la empresa ofrezca trabajar más horas con otro contrato*”.

Parecía el manual del “buen trabajador”. Todos los jóvenes estaban atentos, en silencio, escuchando; excepto un joven (el introvertido) que se encontraba recostado sobre la mesa, con un gesto de desinterés en torno a la temática. Karen, en vez de preguntar, hizo una afirmación “*yo trabajé en Burger y no es así*”. La coordinadora, con su tonalidad tan particular y cierta incomodidad en el equipo técnico, le preguntó: “*¿a qué te referís con que no es así, cómo fue tu experiencia... eran más horas? Acá son 4 o 5, no los pueden hacer trabajar más, tienen el respaldo del Ministerio*”. Ella respondió que además de ser más horas, se paga la hora por quincena. Gonzalo asintió, apuntando que había trabajado durante dos años en Mc Donald’s y era igual. Luego, explicaron el entrenamiento laboral en Panimax. La diferencia es que “*en un entrenamiento, uno está aprendiendo a trabajar, por eso acá no se tiene que tener un conocimiento previo. Pueden postularse teniendo sólo los estudios primarios*”. En este caso, las condiciones laborales eran: de lunes a viernes 4 horas

diarias, la “remuneración” era de \$3200 (monto con valores actualizados del 2016), se solicitaban sólo varones. Las tareas estaban relacionadas con el sector de logística (armado de pedidos, carga y descarga, etc.). Como era un EPT “*se contaría con un tutor que explique el trabajo*”. Finalizó la conversación con la insistencia de parte del equipo técnico de que ambas propuestas eran para “*tener experiencia laboral y poder ponerlo en el CV*”.

A través de la nota de campo se visualiza un conjunto de paradojas y tensiones en la implementación de estas líneas de acción. En primer lugar, a las condiciones de trabajo precarizadas apuntadas previamente, se le suma el bajo ingreso económico (no remunerativo) que se otorga como contraprestación a la actividad desarrollada, aspecto que -como ya señalamos- resulta central en los jóvenes, siendo un obstáculo para su continuidad. En segundo lugar, se argumenta que dicha acción programática está destinada a “jóvenes sin experiencia”, que no requieren de requisitos previos; no obstante, en este tipo de TP observamos el carácter *selectivo* que se delimita en torno a los perfiles de los participantes elegidos para el entrenamiento: se prioriza a jóvenes que finalizan el ciclo de educación obligatorio y/o cuentan con un recurso formativo específico. Por último, en los relatos de los propios entrevistados se vislumbra que muchas de las condiciones estipuladas en el EPT no se cumplen: a la falta de seguimiento -“*fue una sola vez una mujer a preguntar cómo estaba todo, pero más que eso no*”- se le suma el desdibujamiento de la figura del “tutor” -“*me explicaban los mismos chicos*”; a su vez, los relatos dejan entrever que desarrollan las mismas tareas que quienes están por fuera del programa.

Es importante señalar que desde el nivel central también se desarrollan acuerdos para EPT en el sector público, tal es el caso de la articulación que se establece con la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social, la cual dio lugar a prácticas calificantes en colonias de vacaciones, por la que han pasado algunas entrevistadas. En este sentido, si bien en su surgimiento el PJMMT se orienta a realizar los EPT en el ámbito privado, con el transcurrir de los años dicha tendencia se invierte. A nivel municipal observamos estos desfasajes, presentando una impronta más significativa la vinculación con el área pública; en este punto, adquiere relevancia la formulación del EPT-PIL OE que conlleva una incorporación de los participantes a la planta municipal para desempeñarse como tutores del programa. Para un grupo de jóvenes, las tramas de actores e instituciones

que brindan estos servicios públicos de empleo encuentran así un lugar central a la hora de alcanzar una inserción laboral.¹⁰⁴

Al principio del apartado apuntamos que existen diferencias al interior de este tipo de TP. Si en un extremo, señalamos que para un grupo de entrevistados la permanencia en el nivel superior comienza a dejar entrever ciertas dificultades en su continuación. En el otro extremo, se ubican aquellos jóvenes que se centran en una estrategia de carrera profesional orientada, mayoritariamente, hacia el nivel terciario; encontrándose a mitad de camino en su trayecto educativo superior y con mayores posibilidades de alcanzar la titulación.

La particularidad de este segundo grupo es que logra conciliar el proyecto educativo con el laboral en el marco de un horizonte a largo plazo. Un rasgo compartido es la valoración centrada en abonar experiencias ligadas a su inserción profesional futura, posición que alcanzan al transitar por los programas. En otras palabras, consiguen compatibilizar sus proyectos educativos (abocados a una búsqueda profesional) y laborales (en un trabajo que les “gusta”, se sienten “cómodos” hasta el punto de desarrollar un sentido de pertenencia hacia la institución “*lo siento como mi casa*”). Así, los jóvenes se identifican subjetivamente con la tarea que desempeñan y encuentran en la actividad ocupacional un medio de realización personal, pudiéndolo conciliar con su carrera profesional y proyectarse en una temporalidad lejana.

En efecto, los programas representan para estos participantes una oportunidad para formarse en su profesión y obtener experiencia en un lugar de trabajo que califican como un “*buen ambiente laboral*”, aspecto altamente valorado por todos los jóvenes -más aún si atendemos ciertas situaciones de maltrato que han experimentado. Estos entrevistados no sólo adquieren competencias personales vinculadas con la responsabilidad y la comunicación, también señalan aprendizajes relacionados con sus estudios: el saber “*pararse frente a una clase*” y “*lidiar con los chicos*” se complementa con los conocimientos pedagógicos (quienes se insertan en la trama OE-CFP realizan el curso de Formación de Instructores para FP). Por esta razón, el significado que adquiere el trabajo aquí está ligado con su proyecto profesional, por un lado, representa un apoyo a los

¹⁰⁴ Existen investigaciones que analizan otras políticas dirigidas a este grupo etario donde también se observa la figura del “tutor joven”; tal es el caso del Programa Envión (Freytes Frey, 2013) y de un programa de prevención del delito (Medan, 2013). En este punto, cabe señalar que el gobierno asumido el 10 de diciembre de 2015 realizó una “revisión” del PJMMT hasta mediados del año 2016, razón por la cual este programa estuvo “inactivo”, es decir, sin posibilidad de que ingresaran nuevos participantes. Asimismo, limitó la gestión del PROEMPLEAR al sector privado. Según datos del MTEySS para el mes de abril de 2017, se realizaron 12.513 EPT en el ámbito privado; número que desciende a 146 en el ámbito público.

estudios (que deben asumirse de forma independiente), por otro lado, es una fuente de identificación, debido a que involucra la realización de una actividad que les gusta, se sienten cómodos y aprenden; principalmente, se desataca el dictado de cursos de CIT o FP para aquellos jóvenes que continúan profesorados.

Ahora bien, la opción por la educación superior se presenta por fuera del “destino” de su grupo de origen. En este punto, al igual que el conjunto de los entrevistados, estos jóvenes buscan distanciarse del medio familiar; sin embargo, a diferencia de los otros tipos de TP, mediante el pasaje programático se efectúa una ruptura generacional que se visualiza en: un pasaje del trabajo no registrado al registrado, en especial, se destaca la estabilidad y seguridad social en tanto características distintivas del ascenso laboral; y una mayor calificación de las tareas desarrolladas (atención al público, realización de informes, tareas docentes, administrativa, etc.). En palabras de un entrevistado que se desempeña como tutor del PJMMT, puesto que alcanzó por realizar el curso de Operador de PC: *“hay diferencias, mi mamá trabajó de limpieza y mi papá trabajó de supervisor, en parte era administrativo y en parte era ayudar a los operarios. Yo acá trabajo de administrativo, no hago ni carga ni descarga, y tampoco limpio”* (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur). En última instancia, en estas trayectorias programáticas se destaca como rasgo compartido la adquisición de un recurso formativo, en forma de experiencias y cualificaciones, que al combinarse con competencias personales y la conformación de un capital social, disponen las condiciones para *“aprovechar”* un horizonte de oportunidad programático *“selectivo”*.

Precisamente, en este tipo juegan un rol fundamental las tramas de actores e instituciones programáticas mediante las cuales los jóvenes alcanzan una *“inserción asistida”* de calidad. Los participantes despliegan trayectorias de inserción laboral al interior de las instituciones que brindan servicios activos de empleo (principalmente, OE y CFP). El establecimiento de vínculos institucionales estrechos, que no se ven interrumpidos con la masividad de los programas, permite a los entrevistados construir un puente directo con el trabajo, que se encuentra amparado por su mayor capital educativo. Aquí, la oportunidad de inserción laboral se efectiviza e, incluso, significa para los jóvenes un primer trabajo *“en blanco”*. Un ejemplo ilustrativo al respecto es el de Camila, quien al cumplir los 18 años se acerca al ANSES junto a su madre para averiguar la forma en que podía continuar cobrando el ingreso no contributivo de la AUH. Desde allí se entera del Prog.R.Es.Ar y comienza a realizar una variedad de actividades al interior del programa. Al momento de la entrevista se desempeñaba como tallerista del CIT y administrativa en el

marco de un EPT de la OE Oeste, luego de unos meses pasaría finalmente a ser tutora del PJMMT. Tras delinear una trayectoria educativa *continua*, esta joven, decide finalmente anotarse en el nivel superior; en su relato señala “*en mí el programa cumplió*”, no sólo la ayuda a definir su continuidad educativa, sino también le permite acceder a su primer empleo:

Terminé el secundario, me quedé sin hacer nada y empecé los cursos, aprendí y a la vez a través de eso pude conseguir lo que es la pasantía [...]. Yo quería seguir estudiando el tema que no sabía qué, en realidad, sí sabía algo de contador o profesora, pero después cuando empecé a dar clases, que di el CIT, también me gustó y por eso estoy haciendo Profesorado en Matemáticas [...]. Es un trabajo que me gusta, me queda cómodo con el tema de los horarios, a la tarde voy al terciario [...]. Lo que más me gustó fue que a través de esto brindan oportunidades a los jóvenes para seguir estudiando o mismo yo para tener mi primer empleo (Camila, 19 años, municipio Oeste).

En un marco relacional e institucional específico que implica lógicas diferenciadas de articulación, observamos una trama de actores e instituciones particular que toma como epicentro a la OE Oeste y las vinculaciones que establece con un CFP. Dentro de los múltiples actores, articulaciones y lógicas que subyacen a la implementación programática, observamos que esta trama institucional presenta una fuerte incidencia sobre los itinerarios en términos objetivos. A diferencia del mecanismo que se utiliza desde las OE para elegir a los participantes que van a realizar los entrenamientos; el mismo CFP 412 se encarga de hacer la selección de los jóvenes EPT: “*ellos los conocen, saben quién tiene potencialidades para los entrenamientos que quieren cubrir*” (Nota de campo N° 13).¹⁰⁵ En consecuencia, en algunos casos el acceso a un trabajo de calidad se alcanza a partir de las propias tramas de actores e instituciones que habilitan los programas.

Tal es el caso de Emilio, quien luego de finalizar el secundario en los tiempos instituidos, aduciendo “*me iba muy bien en todas [las materias]*”, no consigue vacantes para inscribirse en un Profesorado en Historia -“*siempre tuve una inclinación de ser docente, siempre me gustó la carrera*”. Frente a esta situación decide anotarse en el PJMMT en el año 2013 -“*antes de no hacer nada aprendo algo*”-, con estas intenciones se acerca al CFP 412 y comienza a realizar cursos, quedando finalmente como preceptor

¹⁰⁵ En el capítulo 3 destacamos que esta articulación inter-institucional es particular, en otros CFP no se observó ninguna vinculación con los servicios activos de empleo que brindan los programas. En el caso del CFP 412, no sólo hace uso de las pasantías, sino también implementa cursos de CIT y Empleabilidad.

luego de pasar por un EPT -“*me gusta mucho el trabajo que hago*”. Para este joven, el acceso al programa significa su primer empleo, por fuera de la ayuda que brindó siempre al negocio familiar: “*de lo único que había trabajado era en mi casa que tenemos un almacén, cuando estaba haciendo el secundario ya trabajaba ahí, pero era algo familiar*”. Finalmente, al año siguiente logra anotarse en el profesorado y lo traspasan al Prog.R.Es.Ar; al momento de la entrevista, Emilio, se encontraba en el 3er año de sus estudios terciarios, a su vez, había continuado perfeccionándose a través del curso de Formación de Instructores que lo habilita a dictar capacitaciones en FP. Del siguiente modo este joven relata su pasaje por estos programas:

*Hago el POI y después empezaba Empleabilidad (fue un momento no había ningún curso, no están anotando para nada) seguí haciendo Empleabilidad dos meses, y cuando termina yo me quería anotar para Recursos Humanos y sale lo de la pasantía [...]. Todo el 2014 estuve como pasante y justo en el 2015 el preceptor deja el cargo [...]. Ya cumplía la función pero no con el cargo, se dio todo como muy loco, porque como **también estaba haciendo el profesorado eso me habilitaba a ser preceptor** [...]. Que logren a través de pasantías **alcanzar un trabajo fijo en blanco**, y ver que eso se hizo realidad, eso yo lo veo no sólo en mí sino en varios chicos que trabajan acá (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).*

En suma, este grupo de jóvenes logra desarrollar trayectorias *selectivas* al interior de los programas, principalmente, a través de vínculos cercanos o “cara a cara” con los agentes institucionales. El establecimiento de lazos más fuertes con algunos participantes - que hemos descripto bajo la noción de *personalización del vínculo*-, se suma a una *articulación inter-institucional* particular (la trama OE-CFP). De modo que cuando ambas dimensiones se presentan en una trayectoria, permiten construir un puente directo con el trabajo. Esta incidencia objetiva, se encuentra amparada en base a un conjunto de competencias personales por parte de jóvenes que saben “*aprovechar las oportunidades*” programáticas, siendo “recompensados” en razón de una lógica meritocrática. Como se refleja en el caso de Priscila, quien luego de desarrollar una trayectoria escolar *continua*, accede a la educación superior. En la búsqueda de una capacitación en computación -como parte de un mandato familiar por no realizar “cualquier trabajo”-, se acerca al CFP 412 donde la subscriben al PJMMT, desconociendo la ayuda económica brindada. A partir de allí, su “*compromiso*” y “*disponibilidad*” a ayudar, junto a sus conocimientos en lengua extranjera, posibilitan que ingrese como instructora de idiomas en el CFP:

*Quería empezar a trabajar, cobrar independencia para pagarme todas mis cosas, y mi mamá no quería que trabajara en un negocio, ni nada así, sino que utilizara todas las herramientas que me había dado la vida, el estudio [...]. A mitad del 2013 hice el POI, era una de las que **no faltaba mucho**, tal vez era otra etapa, yendo a la facu; y todos están en otra, terminando el colegio... entonces **vieron algo en mí que los compañeros no tenían** [...]. En el 2014 podía empezar el curso de computación. Cuando vine a averiguar los días y horarios, coincidía justo con los días que daba clases en el instituto de inglés. Entonces le dije al Director [...] y me dijo estamos buscando **una profesora de inglés** (Priscila, 21 años, municipio Oeste).*

De este modo, la mayor proximidad que algunos entrevistados logran establecer con los agentes, acarrea consecuencias en una doble dirección. Por un lado, los actores institucionales actúan diferencialmente entre los participantes, habilitando ciertos recorridos privilegiados que dejan de ser universales en términos de oportunidades. Por otro lado, los jóvenes reproducen ese principio de selectividad para autojustificar sus itinerarios programáticos: lo que todos ellos comparten es aquel sistema de clasificación descripto que los hace “merecedores del programa”, permitiéndoles un tránsito selectivo en base a su “compromiso”, “participación” y “responsabilidad”, en palabras de una entrevistada: “seleccionaron de las oficinas, a los chicos que íbamos siempre, que cumplíamos con el horario, que éramos responsables” (Sabina, 24 años, ex participante, municipio Oeste)

En consecuencia, poseer ese *capital moral* es el derecho de entrada a ciertos recorridos programáticos, a los que no se accedería sin el reconocimiento de aquellas virtudes que se aprecian como positivas. Como contracara, se producen procesos de diferenciación y desigualdad al interior de una misma generación, cuya máxima expresión radica en que la posición que ocupan estos ex participantes los habilita para exigir mayores controles y manejar el acceso a contraprestaciones valoradas entre los jóvenes: “un poco más de control estaría bueno que haya [...] por ahí hay alguien que lo necesita más o por ahí que la valora más a la beca” (Camila, 19 años, municipio Oeste); “creo que tendrían que filtrar un poco más [...] a los chicos no les interesa en realidad o, incluso, traen el papel de la ANSES y no los ves más” (Cecilia, 26 años, ex participante, municipio Oeste); “falta de supervisión [...] venía mucha gente por el hecho de cobrar un plan, y no por el hecho de que les sirva para algo más” (Emilio, 21 años, ex participante, municipio Oeste).

Del siguiente modo, Alejo, explica la forma en que desempeña su papel como entrevistador de la OE:

El programa está bueno porque orienta al chico, le da herramientas para terminar el secundario y capacitarse. Pero hay muchos chicos que no lo saben aprovechar [...]. Me gusta atender al público, siendo entrevistador vos podés ver de ofrecerle un entrenamiento o algún curso [...]. Voy seleccionando, si el chico tiene voluntad o no de hacerlo, me fijo en la presencia, en cómo habla, si terminó el secundario, si está estudiando, si es puntual, si viene los días que dice la cita (Alejo, 22 años, ex participante, municipio Sur).

En este marco, se instrumentan un conjunto de “*controles*” por parte de aquellos ex participantes -que cumplen un rol como agentes institucionales-, quienes implementan una serie de estrategias *informales* para seleccionar, diferenciar y legitimar a aquellos jóvenes que “merecen” el programa, a partir de evaluar su status moral: “*a aquellos que más cumplieron y demás se les da el cupo del curso*”. En consecuencia, estos mecanismos institucionales desempeñan una función selectiva respecto al perfil de participantes, limitando los itinerarios programáticos que se pueden efectuar. Así, el sistema clasificatorio descripto presenta repercusiones en la gestión cotidiana de los dispositivos de educación-formación-trabajo, al condicionar las trayectorias de los jóvenes. Lejos de una igualdad de oportunidades, se reproduce la dinámica social más amplia, al seleccionar como “merecedores” a quienes presentan mayores soportes por fuera de los programas.

Trayectoria selectiva (TP 3): el caso de Cecilia

Cecilia es una joven de 26 años de edad, finaliza el secundario desarrollando una trayectoria *continua* por ese nivel y siendo “*el mejor promedio*”. Luego de culminar sus estudios, realiza la carrera de Diseño Multimedial, al mismo tiempo que se desempeña como moza en un restaurante. Anteriormente, su primer empleo había sido en un pelotero, mientras se encontraba en el último año de la formación media; esta joven cuenta que empezó “*a trabajar con la condición de que no tenía que bajar las notas del colegio*”.

Por su pareja se muda de su ciudad natal al Conurbano Oeste. Allí, comienza a trabajar cuidando a una persona mayor “*por necesidad*”, luego de 6 meses abandona esa ocupación para dedicarse a estudiar. Así, decide (a la edad de 22 años) anotarse en el PJMMT “*la idea era hacer algo que me gustara y aprender [...]. Siempre me gustó computación y traté de hacer algo referido a eso*”. Una vez que finaliza el CIT en la OE Oeste, se acerca al CFP 412 y realiza una variedad de cursos: Operador de PC, Auxiliar Administrativo,

Tango y Gestión. Según cuenta, para poder acceder al primer curso: *“una vez por semana venía a preguntar cuándo abrían los cupos, hasta que los chicos me anotaron... bueno, tanto insistí para un cupo que empecé el año con el curso de Operador de PC. Y después, de ahí, seguí con los cursos”*.

Al mismo tiempo que comienza a desarrollar un sentido de pertenencia hacia la institución que caracteriza como un lugar de *“mucho apoyo”*, donde *“siempre te empujan”* y *“aconsejan”*; le ofrecen un EPT para realizar tareas de preceptora (toma de asistencia y seguimiento del alumnado). Del siguiente modo justifica esta selección: *“ven mucho que vos seas responsable, que no faltes, todo eso lo ven y por eso te eligieron: ‘esta chica no faltó nunca y tiene conocimientos, estudió, hizo el de operador de PC’, entonces, te invitan si querés hacer la pasantía”*.

Por un acontecimiento azaroso, la ausencia de un profesor, se hace cargo del dictado de una clase de computación. Sus conocimientos previos y su perfeccionamiento en cursos de informática efectuados en el marco del programa facilitan que comience a dictar el módulo de alfabetización digital del CIT y al momento de surgir una vacante en Operador de PC sea seleccionada como profesora. Desde su propio relato, se vislumbra el sentido que adquiere el programa para esta joven: *“no hubiera tenido la oportunidad de estar acá, cobrar un sueldo todos los meses, de tener las vacaciones pagas, es todo un conjunto”*. En efecto, Cecilia alcanza el anhelo laboral de muchos de los entrevistados: un trabajo en blanco vinculado a lo que estudió en *“un ámbito que me gusta venir”*. Actualmente, esta joven no sólo continúa desempeñándose en esos cargos sino que además ha obtenido su diplomatura como instructora en el área de Informática.

5.3. A MODO DE CIERRE: ENTRE LAS BIOGRAFÍAS INDIVIDUALES, LA TRAMA RELACIONAL-INSTITUCIONAL Y LAS POLÍTICAS DE ACTIVACIÓN

En las páginas precedentes, reconstruimos las TP delineadas desde los jóvenes, atendiendo los sentidos, usos y estrategias que despliegan en el marco de los dispositivos de educación, formación y trabajo brindados por los programas. Un primer hallazgo empírico, radica en que las múltiples combinaciones de acciones están lejos de desarrollarse siguiendo un *continuum acumulativo*, de acuerdo con la trayectoria ideal programática. Por el contrario, los jóvenes configuran una multiplicidad de recorridos, que vislumbran abandonos, constantes entradas y salidas, y participaciones que perduran. Asimismo, se observan diversas constelaciones sentidos en torno a los programas que, lejos de ser estáticas, van modificándose a lo largo de una misma biografía. Más aún, el análisis de trayectorias requiere atender no sólo la multiplicidad de acciones integradas que habilitan las políticas, sino también las articulaciones inter-programáticas que se despliegan en los itinerarios de los participantes.

En función de las trayectorias educativas previas y las elecciones realizadas por los jóvenes en el marco de los dispositivos programáticos, elaboramos una tipología que permite delimitar tres recorridos típicos: las TP centradas en la terminalidad educativa, la

formación y la educación superior. En las TP 1, los programas funcionan como un apoyo a la finalización de los estudios obligatorios; si bien algunos jóvenes alcanzan este cometido, se observa una segmentación de origen que perdura. Por el contrario, las TP 2 establecen una estrategia a corto plazo con el fin de obtener un capital formativo que habilite una inserción laboral deseable. Finalmente, las TP 3 delinear aspiraciones de largo plazo vinculadas al desarrollo de una carrera profesional.

Realizando un proceso inverso, observamos ciertas convergencias en los distintos tipos de TP. Todos los jóvenes depositan en los programas la esperanza de un futuro mejor. Más allá de que se conformen proyectos cercanos o lejanos, los entrevistados anhelan alcanzar una movilidad socio-ocupacional que se aleje de la posición laboral familiar, aspiran así a un trabajo “fijo”, “*en blanco*”, “cómodo”, que les “guste”, en un “*buen ambiente laboral*”; sin embargo son distintas las estrategias, usos y sentidos que le dan a los programas. Es decir, si en términos de expectativas prevalece un imaginario compartido, en razón de las elecciones individuales y los dispositivos programáticos, esos itinerarios se diversifican. De este modo, la definición acerca de lo que es para los jóvenes un “*buen trabajo*” se vislumbra tanto en la situación de registro y calidad del empleo, como también en el acceso a una ocupación que no involucre el uso de la fuerza física; que presente condiciones horarias y salariales regulares, y posibilite incluso en algunos casos el desarrollo de una carrera laboral. En este marco, se percibe como atributo prioritario el hecho de “*estar en blanco*”, fundamentalmente porque casi ninguno de estos jóvenes accedió alguna vez a una ocupación de estas características.

No obstante, pese a que los entrevistados comparten estos horizontes, pocos logran realizarlos. Al observar las posiciones alcanzadas en el *pasaje posterior al dispositivo*, se vislumbra una multiplicidad de situaciones desiguales y diversas. En definitiva, en el campo laboral las posiciones de origen y de llegada -es decir, la reconstrucción de las trayectorias de los jóvenes- revelan destinos diferentes que abarcan: desde experiencias ocupacionales formales con cierta estabilidad, a las que sólo acceden unos pocos casos de manera autogestionada; pasando por aquellos participantes que no logran la obtención de un empleo estable, donde las changas y ocupaciones temporales reflejan entradas circunstanciales en el mercado de trabajo informal; hasta aquellos jóvenes que reproducen el segmento de origen, para quienes el trayecto laboral queda reducido a los trabajos efectuados por sus familiares; e incluso, la elección que realizan algunos entrevistados por emprender el camino de un autoempleo con características inestables. Finalmente, se encuentra aquel grupo de participantes que alcanza una inserción asistida por los

programas de calidad.

Ahora bien, si prestamos atención a aquellos casos que representan las posiciones extremas de la tipología podemos arribar a nuevos hallazgos. Las “*faltas*” aparecen sobrerrepresentadas en las trayectorias *reproductivas* (TP 1). Precisamente, este grupo de jóvenes reproduce el segmento de origen, estableciendo un sentido instrumental con el trabajo, un trayecto educativo interrumpido y una imposibilidad de escapar a una trayectoria truncada en la informalidad. Estas condiciones se contraponen con los itinerarios más inclusivos delineados en las trayectorias *selectivas* (TP 3). En este otro grupo se vislumbra una movilidad socio-ocupacional intergeneracional que toma como base una identificación con las profesiones, itinerarios escolares continuos y un acceso a ocupaciones de calidad. Estos jóvenes “merecedores del programa” logran alcanzar el ideal programático. De allí que, en última instancia, los diferentes tipos traslucen una *posición originaria desigual*. Desde este lugar, la incidencia de los dispositivos sobre la inserción laboral posterior es ilustrativa -siguiendo a Bourdieu (1988a)- de cómo un diferente punto de partida produce un diferente punto de llegada.

En este punto podemos sostener que el análisis de trayectorias programáticas requiere de una aproximación estructural e individual; pero también debe comprenderse en un marco relacional e institucional específico que habilita y/u obstaculiza recorridos programáticos, delineando el sendero que transitan los jóvenes en sus vínculos con los dispositivos de educación-formación-trabajo. En efecto, es fundamental tomar como telón de fondo las tramas de actores e instituciones en el que se inscriben las trayectorias, no sólo porque condicionan las elecciones que realizan los entrevistados sino también porque los “apoyos” terminan siendo selectivos. En este último sentido, el marco relacional e institucional representa un aspecto clave para el logro de una inserción laboral de calidad. Precisamente, las características que asumen los programas responden también a marcos inter-institucionales específicos que se configuran en el espacio local, tal como lo evidencia el entramado que se conforma en el municipio Oeste en torno al vínculo OE-CFP.

Por último, más allá que la mayoría de los jóvenes no alcance el cometido de inclusión sociolaboral -en el sentido de incidencia objetiva de los dispositivos-, se observa un conjunto de *incidencias subjetivas* que abarcan: desde una ampliación de los horizontes simbólicos -en términos de poder repensarse en la estructura ocupacional frente a un futuro “predestinado”-; la adquisición de competencias no sólo técnicas (en base a un capital formativo ligado o no al ámbito laboral), sino también personales (que profundizan los

aprendizajes del curso de orientación, tales como la confianza en sí mismos, la capacidad de expresión, etc.); la conformación de ámbitos de sociabilidad, que en ocasiones funcionan como un capital social que habilita puentes hacia el trabajo; el acceso a espacios laborales y redes institucionales desconocidas; hasta el desarrollo de aprendizajes y experiencias formativas que logran conciliarse con los proyectos ocupacionales de los participantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación abordó la problemática de la inserción laboral de los jóvenes, a partir de un enfoque multidimensional que buscó poner en diálogo diversas áreas de investigación social: la sociología de la juventud, los estudios sobre políticas y el campo de los estudios biográficos (en especial, el análisis de trayectorias). A partir de una aproximación metodológica cualitativa, que empleó una diversidad de técnicas, el objetivo de la tesis fue comprender el modo en que se configuraron las trayectorias de jóvenes que participan en programas activos de empleo, desde el punto de vista de las políticas, las instituciones y los sujetos.

Para responder al objetivo de la investigación, incorporamos una serie de categorías analíticas y adscribimos a un conjunto de enfoques que formaron parte del marco conceptual de esta tesis. A partir de un análisis bibliográfico, que recopiló diversos estudios vinculados al problema de investigación, pusimos de manifiesto la relevancia que asumen los cambios provocados en el proceso de inserción laboral juvenil, que afectan de manera particular a este grupo etario, en especial, a los sectores populares (Pérez, 2008; Jacinto, 2010; Longo, 2011; Salvia, 2013; Busso y otros, 2014). En efecto, las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado, traslucen una alteración en los modos de ingreso al mundo del trabajo. De allí que, dentro de los cambios suscitados en la *nueva condición juvenil*, adquiera un lugar central el vínculo juventud-trabajo (Casal, 2002; Morch y otros, 2002; García Canclini y otros, 2005; Miranda, 2006; Dávila León y otros, 2008).

En el marco de un proceso de individuación y una desinstitucionalización de la vida social, los estudios juvenológicos han demostrado que las “transiciones a la vida adulta” se han vuelto muchos más prolongadas, complejas y desestandarizadas (Bendit y otros, 2008; Pérez Islas, 2008; Miranda, 2010). Precisamente, estas transformaciones han propiciado un renovado interés hacia nuevas aproximaciones teórico-metodológicas que abordan la diversidad de formas que actualmente revisten los itinerarios y transiciones juveniles. Desde este lugar, vislumbramos los aportes que la perspectiva de las *trayectorias* realizó a la presente investigación. En particular, señalamos la importancia que adquiere la mirada longitudinal, el análisis de la subjetividad de los jóvenes y el marco relacional e institucional en que se inscribe toda biografía.

Ahora bien, un área de vacancia de especial interés para la tesis radicó en el vínculo entre las políticas y las trayectorias de los jóvenes. Desde la década del ‘90 y con rasgos

renovados en los años 2000, se produjo en el sistema de protección social argentino un viraje del paradigma de la *asistencia* al de *activación* (Deibe, 2008). En este marco, se han desarrollado diferentes dispositivos estatales que buscan intervenir en la constitución de las trayectorias, con el objetivo de acompañar a los jóvenes en su inserción al mercado laboral. Una extensa bibliografía que ha abordado esta temática a nivel internacional, señala que la orientación hacia la *individuación* constituye una de las principales claves interpretativas que subyacen al paradigma de activación (Gautié, 2004; Crespo y Serrano, 2009; Duvoux, 2009; Serrano Pascual 2009; SIIS, 2011). Así, las políticas juegan un papel fundamental en la constitución de nuevas dinámicas de individuación, que se proponen actuar sobre los sujetos de acuerdo a valores de autonomía y responsabilidad en la búsqueda por configurar individuos activos en la gestión de su inserción (Merklen, 2013).

En el marco de estas aproximaciones, la tesis partió de la perspectiva de las trayectorias para dar cuenta de la configuración social de los procesos de inserción laboral. Más específicamente, reconstruyó las trayectorias de participantes de dos programas de apoyo a la inclusión juvenil -el PJMMT y el Prog.R.Es.Ar-, atendiendo una multiplicidad de dimensiones que intervienen en su configuración. De esta manera, argumentamos que el análisis de trayectorias constituye el marco adecuado para examinar las incidencias de estos dispositivos programáticos, al ofrecer una perspectiva longitudinal que permite conocer distintos momentos de los itinerarios que desarrollan los jóvenes en el pasaje por estas políticas.

A continuación, recapitulamos lo realizado en esta investigación y sistematizamos un conjunto de hallazgos empíricos que dejan entrever los aportes de la perspectiva de las trayectorias al estudio de las políticas. Estas contribuciones buscan responder a los interrogantes que planteamos en la introducción, desde una aproximación que conjuga los distintos niveles analíticos desarrollados a lo largo de los capítulos de esta tesis.

La hibridación de las políticas: entre la responsabilización individual y el enfoque de derechos

Un primer hallazgo de la investigación vislumbra que detrás de la *construcción* de la problemática laboral juvenil realizada desde los programas subyace el paradigma de activación, que busca (re)instaurar una concepción de las políticas basada en la ética del trabajo y en la centralidad del empleo como mecanismo básico de inclusión social. Como señala la bibliografía especializada en el tema, este paradigma reduce la inclusión social a la inserción laboral, desatendiendo la multiplicidad de “desventajas” que experimentan los

jóvenes siendo, paradójicamente, el mercado de trabajo uno de los ámbitos predilectos donde se reproduce la desigualdad. A su vez, plantea un énfasis en la responsabilización individual que se aleja de las miradas que atienden estos problemas en términos relacionales y estructurales.

No obstante, esta conceptualización encuentra ciertos matices tanto en los diseños programáticos como en el discurso de los agentes institucionales. En primer lugar, se observa una conjunción de enfoques y lógicas que complejizan los análisis en torno a la problemática de la inserción laboral juvenil al abarcar: desde propuestas que apelan a la responsabilización de los sujetos en la gestión de sus trayectorias de inserción hasta aproximaciones que se basan en un enfoque de derechos. En efecto, lejos de encontrarse una “racionalidad común” en los diversos actores involucrados en la gestión de estas políticas, existen matices en sus miradas. Esto se evidencia, por ejemplo, en que la noción de “sujeto de derecho” comienza a impregnar los discursos de ciertos agentes institucionales, al mismo tiempo que se mantiene la idea de “beneficiario” de la asistencia del Estado. En segundo lugar, las políticas subrayan la importancia de atender los condicionamientos sociales y de conocer el contexto productivo local para el “éxito” de la inserción laboral. Sin embargo, más allá de estos enunciados, en el transcurso del trabajo de campo observamos que estas referencias se desdibujan en el proceso de implementación, reduciéndose la mayoría de las veces el problema de las (escasas y desiguales) posiciones en el mercado de trabajo a un “déficit” de competencias individuales.

En consecuencia, más allá de los rasgos comunes que caracterizan al paradigma de la activación, es importante observar las diferencias que existen en la formulación de estas políticas. Así, un rasgo particular de los programas analizados es el carácter *integrado* de sus acciones, a lo que se suma no sólo una articulación inter-programática sino también una vinculación con otras políticas, que trascienden su propia lógica (tal es el caso de la complementariedad que se plantea con la AUH). En este sentido, si bien el eje de la inclusión está centrado en el trabajo, uno de los rasgos novedosos de estos programas de empleo es que extienden sus fronteras y empiezan a articularse con políticas educativas. Específicamente, la educación aparece desde los diseños normativos como una “prioridad estratégica” para la inclusión laboral pero también ciudadana. Esta tendencia se profundiza con la extensión de las contraprestaciones hacia el nivel superior que promueve el Prog.R.Es.Ar.

De allí, las múltiples complejidades que asume la problemática de la inserción laboral juvenil, al involucrar diversas orientaciones, direcciones y aproximaciones a nivel de las conceptualizaciones, que se suman a las contradicciones de una estructura ocupacional que tiende a agudizar sus desigualdades.

El giro hacia la subjetividad: distanciamientos y resignificaciones de los diseños programáticos

Otro de los hallazgos empíricos de la tesis vislumbra que la principal estrategia de intervención de los programas apunta a un cambio en las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el empleo. Este *giro hacia la subjetividad*, se presenta como una novedad de las políticas de los años 2000. Desde allí, los programas de empleo analizados hacen especial hincapié en brindar servicios de *orientación* para promover la gestión de las trayectorias por parte de sujetos autónomos y responsables. Aunque el énfasis de comportarse como un sujeto autónomo recae sobre los jóvenes como un mandato - vinculado a aquellas disposiciones “activas” que buscan impulsarse desde las políticas-, observamos que este marco individualizante de la inserción laboral juvenil, se complejiza con la creación de *instancias de acompañamiento y seguimiento* hacia los participantes.

A través de la figura del tutor se busca desarrollar relaciones de confianza y proximidad que brinden soportes a los jóvenes en su proceso de inserción al mercado de trabajo, atendiendo las particularidades que presenta cada individuo respecto a sus problemas de empleo. Sin embargo, este supuesto programático entra en tensión no sólo con los números de participantes que manejan las políticas (que adquieren un carácter masivo); sino también con las condiciones laborales precarizadas en que los agentes institucionales desarrollan sus tareas. Las instalaciones inadecuadas, la falta de recursos humanos y un contrato de trabajo precario, ocasionan una elevada rotación del personal técnico que se suple con aquellos agentes “comprometidos” con su labor y la condición de “vulnerabilidad” de los destinatarios.

Los programas impulsan la gestión individualizada de las trayectorias de inserción, buscando desarrollar disposiciones que se adecuen a los requerimientos del mercado de trabajo (formal). Desde este lugar, si bien se brinda a los jóvenes un conjunto de “herramientas”, que incluye aquellos saberes instrumentales sobre cómo buscar empleo y desempeñarse en una entrevista laboral, observamos que los procesos de aprendizaje propuestos no son unilinealmente disciplinadores. A través de los relatos de los jóvenes se vislumbra un conjunto de *incidencias subjetivas* relacionadas con el fomento de la

autoestima, la capacidad de expresión, la revalorización de saberes adquiridos e, incluso, el reconocimiento de derechos laborales frecuentemente vulnerados en las experiencias ocupacionales de los participantes. A su vez, un rasgo no previsto desde los diseños normativos, es la conformación de ámbitos de *sociabilidad juvenil*; los participantes encuentran un espacio de contención y escucha, que funciona como un incentivo para la permanencia en los programas, ya sea para retomar los estudios y/o capacitarse.

Miradas en disputa: la (falta de) centralidad del trabajo

A partir del análisis de la “letra” normativa y de los discursos de los agentes observamos que detrás de la *construcción* de la problemática laboral juvenil que se realiza desde los programas, subyace el enfoque de *transición a la vida adulta*. Desde esta perspectiva, la juventud se concibe como un estado “incompleto”. La adopción de lo adulto como parámetro conlleva a una conceptualización *negativizada* de los jóvenes en términos de “faltas” y “carencias”, donde los propios sujetos se definen por su ausencia de proyección, desinterés y falta de disposiciones hacia el empleo.

La aproximación que concibe a la juventud como un estado “incompleto”, encuentra como contracara la centralidad que otorgan estos programas a la elaboración de un proyecto formativo-ocupacional (PFO). En torno a este *eje transversal*, señalamos un conjunto de paradojas que subyacen a las políticas, si bien, de acuerdo a las observaciones desplegadas en el campo dicho módulo no logra consumarse en un lapso temporal tan reducido. Por un lado, entre las contradicciones que plantea la noción PFO, se oculta una conceptualización hegemónica (y, por lo tanto, normativa) de pensar la(s) juventud(es), que se aleja de las experiencias biográficas de los jóvenes que participan de estos programas. Por otro lado, la idea de “proyecto” -asociada con un plan de acción posible de previsión- entra en tensión con la dinámica de una estructura ocupacional que tiende hacia la flexibilización, segmentación y precarización. En este sentido, las “changas” que desarrollan los jóvenes como forma de respuesta frente a la contingencia presentan un carácter *razonable* -en términos de Bourdieu (2010)- ante un mercado que no deja mucho margen de elección.

En relación a este punto, un lugar central en los diagnósticos que realizan los agentes institucionales sobre la problemática laboral juvenil gira en torno a la “*falta de cultura de trabajo*”. Este discurso plantea, por un lado, una “ausencia” de disposiciones actitudinales en los jóvenes relacionada a ciertos “hábitos” de trabajo; y, por otro lado, una promoción de la “activación”, donde las prestaciones económicas pasan a estar ligadas a

ciertas condicionalidades que buscan distanciarse de la presunta “lógica asistencial” con que cargan los participantes y sus familias. En contraposición a esta postura, a la que subyace una “falta” de disposición al empleo, afirmamos la *centralidad* que adquiere el trabajo en la vida de los jóvenes. Más aún, lejos de aquel discurso que delimita como población prioritaria a los “Ni-Ni”, observamos una alta participación de los entrevistados en los ámbitos educativo-laborales; aunque en términos de inserción no se alcance el tan anhelado trabajo “*de calidad*”, al que apuntan tanto los programas como los participantes.

Miradas homólogas: el sistema de clasificación en torno a los “merecedores del programa”

Otro de los hallazgos de la investigación radica en la construcción de un *sistema de clasificación* en torno a aquellos jóvenes que son “merecedores del programa”. Tanto agentes como participantes comparten un conjunto de atributos -en tanto virtudes pertinentes- que encuentra implicancias en el acceso a contraprestaciones valoradas entre los entrevistados. Así, ser “comprometido”, “participativo”, “activo”, “mostrar interés”, son apreciaciones positivas que se corresponden con aquellas estrategias legítimas que se delimitan en torno a los programas. En efecto, en el marco de un paradigma de activación, las prestaciones económicas aparecen ligadas a ciertas condicionalidades que hacen del *merecimiento* un eje central de su legitimidad: se ofrecen “recompensas” a cambio del cumplimiento de ciertas actividades. Sin embargo, este derecho a la ayuda económica se acompaña también de una serie de apreciaciones que asumen un carácter actitudinal: se valora la “responsabilidad”, la “disposición” y las “motivaciones” de los jóvenes, en contraposición a la preeminencia de una racionalidad económico-instrumental asociada con la idea de “cobrar por cobrar”.

Más allá que en el discurso de los agentes se sostiene que los jóvenes realizan ese uso “ilegítimo” de los programas, observamos que no alcanza con una “ayuda” económica para la permanencia -más aún por el bajo monto que representa la transferencia monetaria frente a una inserción laboral-, de allí que sea necesario que los jóvenes otorguen otros sentidos a su participación. En términos generales, los entrevistados realizan una valoración positiva de las políticas, al rescatar los saberes aprendidos, las experiencias adquiridas y los posibles puentes hacia el trabajo, a los que sólo acceden unos pocos participantes.

En suma, desde una aproximación relacional, vislumbramos que tanto técnicos como jóvenes comparten el valor *moral* del trabajo, vinculado a la idea de “sacrificio”,

“esfuerzo” y “mérito”. Así, la voz de los participantes guarda ciertas homologías con la mirada de los agentes institucionales: la “lógica de merecimiento” se inscribe en sus relatos como una forma de des-marcarse del discurso hegemónico que pesa sobre ellos, que termina produciendo fronteras simbólicas y, en particular, morales intra-generacionales. En este sentido, el “*hacer algo*”, como principal razón de participación en los programas, se interpreta en tanto brinda un marco para la organización temporal de la existencia; que los aleja asimismo de las apreciaciones negativas en torno a una presunta “vagancia” con la que cargan los jóvenes, en particular, de sectores populares.

Tensiones en las acciones integradas: secuencia, coordinación y articulación multi-actoral en los dispositivos de educación-formación-trabajo

A lo largo de la tesis evidenciamos que las intervenciones públicas en materia de empleo adquieren un impulso renovado en el marco de un nuevo paradigma de protección social. Esta reconfiguración supone la mayor coordinación e intervención de una multiplicidad de actores que forman parte de un nuevo entramado de dispositivos de apoyo a la inserción laboral, en respuesta a un rasgo esencial de los programas analizados: el carácter *integrado y secuencial* de sus acciones. En otras palabras, las políticas activas de empleo dirigidas a jóvenes comienzan a considerar como ámbitos de intervención la terminalidad educativa, la orientación socio-laboral, la capacitación profesional y la inserción ocupacional, en la búsqueda por brindar “oportunidades” para su inclusión socio-laboral.

Sin embargo, más allá de los “esfuerzos” de coordinación, a lo largo del trabajo de campo se observó una serie de tensiones en el proceso de implementación, entre las que cabe mencionar: las demoras en el pago de las transferencias monetarias a destinatarios y de honorarios al personal técnico; los problemas de coordinación entre los distintos niveles jurisdiccionales y los múltiples actores involucrados en la gestión local; la ausencia de instancias formales de articulación inter-programáticas; las trabas burocrático-administrativas y la ausencia de intervenciones personalizadas.

Por esta razón, desde la perspectiva adscripta en esta tesis adquirió relevancia atender el carácter *multidimensional* en que se enmarca la problemática de la inserción laboral juvenil. Así, buscamos comprender la *lógica* que está detrás de cada uno de los *dispositivos* de educación-formación-trabajo, que imprimen sus características a nivel local. Un ejemplo recurrente en el trabajo de campo fue la temporalidad dislocada entre los servicios de FP y los participantes. A su vez, una clave analítica central para la

investigación consistió en *las tramas* que vinculan a distintos actores y niveles gubernamentales. El carácter coordinado o no de estas acciones presenta también fuertes implicancias en el proceso de implementación. Si bien existen desarticulaciones que se replican en el espacio local -que involucra fundamentalmente aquellas acciones donde interviene el nivel central-, se presentan también divergencias en los vínculos que se tejen al interior de los municipios analizados. En este sentido, la tesis buscó echar luz sobre las particularidades que asume la implementación local, en tanto incide en la configuración de las trayectorias programáticas que desarrollan sus participantes.

La multiplicidad de trayectorias programáticas: entre el “mérito”, las tramas institucionales y la personalización del vínculo

En correspondencia con el énfasis en la gestión individualizada de las trayectorias que se promueve desde las políticas, se vislumbra una multiplicidad de sentidos y recorridos que efectúan los jóvenes al interior de los dispositivos de educación-formación-trabajo. Con la finalidad de desentrañar estos diversos caminos, elaboramos una *tipología* de las trayectorias programáticas en base a tres tipos: reproductivas, acumulativas y selectivas. En este sentido, las contribuciones dejan traslucir que los jóvenes son también actores de sus itinerarios y despliegan sus propias estrategias y sentidos dentro de los márgenes de acción que brindan las políticas. Desde una aproximación longitudinal, observamos que los sentidos otorgados a los programas se transforman a lo largo de una misma biografía, al involucrar expectativas, intereses y proyectos que pueden variar en el transcurso del tiempo. En efecto, los jóvenes eligen en qué momento de sus vidas retomar la escuela, realizar un curso y/o ingresar al mercado laboral. Sin embargo, estos sentidos deben comprenderse en marcos relacionales e institucionales específicos que habilitan u obstaculizan ciertos recorridos al interior de los programas.

Por esta razón, es necesario complejizar los análisis sobre la inserción laboral juvenil con nuevas miradas que atiendan el lugar que cumplen las instituciones tanto en la producción de diagnósticos como también en las incidencias que presentan para el logro de la inclusión socio-laboral. En efecto, no se pueden comprender los itinerarios que los jóvenes desarrollan al interior de los programas sin atender al mismo tiempo el modo en que se relacionan con los dispositivos de educación-formación-trabajo; y, más específicamente, la cercanía o lejanía que guardan en sus vínculos con los agentes institucionales. De allí que la mayor proximidad entre la trayectoria “ideal” programática y los recorridos que delinean los jóvenes, se observa en la fuerte coordinación entre niveles

jurisdiccionales, los lazos estrechos entre los múltiples actores que intervienen en la implementación y el vínculo que entablan con los destinatarios que, cuanto más personalizado, mayores incidencias subjetivas y/u objetivas se encuentran.

Al atender las trayectorias de los participantes observamos que la conjunción entre la personalización del vínculo y una trama inter-institucional específica (OE-CFP) presenta fuertes incidencias en términos objetivos, al brindar puentes con un trabajo de calidad. Sin embargo, estas mayores “oportunidades” terminan siendo selectivas e involucran fundamentalmente a aquellos participantes que cuentan con más capitales educativos; y que, asimismo, presentan un conjunto de competencias actitudinales en base a su mayor “compromiso”, “participación” y “esfuerzo”. Así, desde los programas se promueve una inserción laboral asistida que refleja las sinergias positivas entre tramas inter-institucionales y relaciones cara a cara, que superan el anonimato que origina su masificación, para aquellos jóvenes que comparten el sistema de clasificación descrito en torno a los “merecedores del programa”.

En última instancia, si analizamos los programas en términos de su *incidencia objetiva*, los hallazgos de la investigación muestran que es fundamental atender las posiciones de origen de los entrevistados. Es decir, las “oportunidades” que brindan estas políticas presentan un alcance desigual en razón de una fuerte selección -en función de un principio meritocrático- que otorga prioridad a los niveles educativos de los participantes, hecho que se evidencia de manera más clara en las denominadas *trayectorias selectivas*.

Para finalizar, nos interesa plantear brevemente los aportes de esta tesis al campo de conocimiento biográfico, la sociología de la juventud y los estudios de políticas, concluyendo con algunos interrogantes que se abren a partir de esta investigación.

Las principales contribuciones empíricas y analíticas de la tesis se basan en la perspectiva adscripta para indagar en el vínculo entre trayectorias juveniles y políticas de empleo. Desde una aproximación multidimensional atendimos las articulaciones, tensiones y resignificaciones que se ponen en juego en la configuración de las trayectorias de participantes de programas activos de empleo. Esta perspectiva permitió indagar en los múltiples actores que intervienen en la implementación, otorgando un sentido subjetivo a los dispositivos que integran las políticas analizadas. En este punto, rescatamos los distanciamientos respecto de los diseños normativos y las estrategias que desarrollan los

mismos participantes de los programas. A partir de una mirada longitudinal vislumbramos la diversidad de trayectorias que configuran los jóvenes en el marco de estas políticas, haciendo especial hincapié en el modo en que se relacionan entre sí los distintos dispositivos de educación-formación-trabajo. Así, arribamos a la idea que estos sentidos no sólo varían a lo largo del tiempo sino también se encuentran inscriptos en marcos relacionales e institucionales específicos que habilitan u obstaculizan ciertos recorridos.

Cabe señalar que esta tesis, si bien ha buscado contribuir desde un abordaje múltiple y complejo al problema formulado, asume también sus límites en relación a otras dimensiones que deberían profundizarse. En este sentido, la investigación se circunscribe a analizar las trayectorias de jóvenes participantes que han realizado al menos una actividad en el marco de los programas estudiados. En este punto, una dimensión a abordar sería aquellos jóvenes que se adhieren a los programas, pero finalmente no participan de la experiencia o abandonan en sus etapas iniciales. También, podríamos profundizar en las semejanzas y diferencias que pueden reconocerse al interior de las experiencias de los jóvenes de sectores populares. Si bien señalamos que la trayectoria educativa cumple una función importante en los recorridos que delinean los participantes, existen otras dimensiones que se podrían incorporar para atender sus heterogeneidades. Incluso, a través de los relatos vislumbramos que los sucesos imprevisibles se convierten en dimensiones claves para indagar en el análisis de las trayectorias. A su vez, podríamos preguntarnos por las diferencias entre varones y mujeres. Desde allí se podría incluir una perspectiva de género para analizar los recorridos que delinean los jóvenes al interior de los programas y, en particular, de sus diferentes dispositivos: ¿qué diferencias se observan en el modo de configuración de las trayectorias programáticas que realizan varones y mujeres? ¿Pueden reconocerse distintos sentidos y estrategias otorgadas a los programas y, específicamente, a cada uno de sus dispositivos? ¿Hasta qué punto los modos de gestión institucional programáticos inciden en la configuración de trayectorias diferenciadas para ambos géneros? Los interrogantes planteados sugieren la incorporación de nuevas dimensiones de análisis que pueden contribuir a futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. (2002) “Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil”. En: *Última Década*, N° 16. CIDPA: Viña del Mar. pp. 117-152.
- Abramovich, V. y L. Pautassi (2006) “Dilemas actuales en la resolución de la pobreza. El aporte del enfoque de derechos”. En: Seminario “Los Derechos Humanos y las políticas públicas para enfrentar la pobreza y la desigualdad”, Buenos Aires, UNESCO, Secretaría de Derechos Humanos y Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Adamini, M. (2014) *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP.
- Adamini, M. y B. Brown (2016) “sentidos comunes detrás de políticas estatales destinadas a jóvenes en la etapa kirchnerista. Un análisis discursivo del programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y el nuevos sistema de pasantías”. En: Busso, M. y P. Pérez (coord.) *Caminos al Trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aguilar Villanueva, L. (1993) *Problemas públicos y Agenda de gobierno*. México DF: Porrúa.
- Alonso, L. (1999) “El análisis sociológicos de los discursos: una aproximación desde los usos concretos”. En: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Arriba, A. (2013) “Contenidos e instrumentos de las políticas de inclusión social e inclusión activa”. En: *Lan Harremanak*, N° 29.
- Arriba, A. y B. Pérez (2007) “La última red de protección social en España: prestaciones asistenciales y su activación”. En: *Política y Sociedad*, vol. 44, N° 2, pp. 115-133.
- Assusa, G. (2014) “La dimensión cotidiana de la empleabilidad. Sentidos e interacciones en el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en un barrio popular de Gran Córdoba”. En: *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Assusa, G. (2016) *La “cultura del trabajo”: sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba*. Tesis Doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Assusa, G. y G. Brandán Zehnder (2013) “La empleabilidad, sus sentidos y dispositivos. Un estudio de caso entre jóvenes del Programa Jóvenes más y mejor trabajo en Córdoba Capital”. En: *11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.

- Assusa, G. y G. Brandán Zehnder (2014) “Salvar a la «generación perdida». Gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo en un programa de empleo para jóvenes de Argentina”. En: *Revista Sociología e Política*, Universidade Federal do Paraná.
- Balán, J. y E. Jelin (1979) “La estructura social en la biografía personal”. En: CEDES, Vol. 2, N° 9.
- Balán, J., Browning, H. y E. Jelin (1977) *El hombre en una ciudad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbetti, P. (2010) “Estrategias de inclusión socio-laboral juvenil. Acerca del papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los diseños normativos de las políticas públicas”. En: *II Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo. RED SIMEL*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata.
- Barbetti, P. (2016) “Programas de autoempleo y de promoción de micro-emprendimientos para jóvenes. El caso del Programa de Promoción del Empleo Independiente en la Provincia del Chaco”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Barbier, J. C. (2011) “Activer les pauvres et les chomeurs par l’emploi ? Lecons d’une strategie de reforme”. En: *Politiques sociales et familiales*, N° 104, pp. 47-56.
- Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bayón, M. C. (2015) “La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México”. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año LX, N° 223, pp. 357-376.
- Bayón, M. C. (2016) “Desmontando mitos, discursos y fronteras morales. Reflexiones y aportes desde la Sociología de la Pobreza”. En: *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. XXV, N° 3, pp. 111-123.
- Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo: hacia la nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. (2012) [1963] *Outsider. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bendit, R. (1998) “Juventud y políticas de juventud entre la sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas. La juventud latinoamericana en los procesos de globalización: opción por los jóvenes. Buenos Aires: EUDEBA.

- Bendit, R. y D. Stokes (2004) “Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerables”. En: *Estudios de Juventud (INJUVE)*, N° 65. España.
- Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (2008) “Creciendo en un contexto de cambio y globalización”. En: Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (comps.) *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 13-30.
- Benza, G. (2016) “La estructura de clases argentina durante la década 2003/2013”. En: Kessler, G. (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berdaguer, L. y D. Zarauza (2011) “Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP”. En: *II Congreso Internacional IGLU*. Florianópolis.
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*. París: Nathan Université.
- Bertaux, D. (1999) “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. En: *Proposiciones*, N° 29. Universidad de Costa Rica.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Berthet, T. y C. Bourgeois (2015) *Approche intégrée des politiques de l'emploi: les défis de la territorialisation et de l'individualisation*. CEREQ, N°334.
- Bertranou F. y L. Casanova (2015a) *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina. Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*. Buenos Aires: OIT.
- Bertranou, F. y L. Casanova (2015b) *Las Instituciones laborales y desempeño del mercado de trabajo en Argentina*. Buenos Aires: OIT.
- Bidart, C. (2006) “Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques”. En: *Cahiers Internationaux de sociologie*, N° 120.
- Biggart, A., Furlong, A. y F. Cartmel (2008) “Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna”. En: Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (comps.) *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 49-71.

- Blanco, M. (2002) “Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales”. En: *Estudios Demográficos y Urbanos*, N° 51. El Colegio de México. pp. 447-483.
- Blanco, M. y E. Pacheco (2003a) “Trabajo y Familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas”. En: *Papeles de Población*, N° 38. México, Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 159-193.
- Blanco, M. y E. Pacheco (2003b) “En busca de una ‘metodología mixta’ entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva”. En: *Estudios Demográficos y Urbanos*. Vol. 17, N° 3. pp. 485-521.
- Bois-Reymond, M. y A. López Blasco (2004) “Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos”. En: *Estudios de Juventud (INJUVE)*, N° 65. España.
- Bonfiglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C. y V. Van Raap (2008) “Educación y trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica”, en Salvia, A. (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bonvillani, A. (2013) “‘Jóvenes con más y mejor trabajo’: desarrollo de sociabilidad grupal juvenil como efecto (inesperado) en la implementación de política pública destinada a jóvenes en la Argentina”. En: *Ánfora*, Vol. 20, N° 34, pp. 15-36. Universidad Autónoma de Manizales.
- Bouffartigue, P., Lagree, Ch. y J. Rose (1989) “Jeunes: de l’emploi aux modes de vie. Points de vue sur un champ de recherche”. En: *Formation et emploi*, N° 26.
- Bourdieu P. y J. C. Passeron (2003) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988a) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988b) "Espacio social y poder simbólico". En: *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990) “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997a) “Espacio social y espacio simbólico”. En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997b) “La ilusión biográfica”. En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Brandán Zehnder, G. (2014) “Juventud, trabajo y dispositivos estatales. Aportes críticos a la sociología de la Juventud desde la perspectiva de la gubernamentalidad”. En: *Última Década*, N° 40. pp. 37-54.
- Braslavsky C. (1986) *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: CEAL.
- Brito Lemus, R. (1996) “Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud”. En: *Revista JOVENeS, Cuarta época, Año 1, N° 1*. México, DF. pp. 78-106.
- Brown, B. (2012) “Las políticas públicas de empleo: de los 90 a la postconvertibilidad”. En: *VII Jornadas de Sociología*. Universidad Nacional de La Plata.
- Brown, B. y P. Pérez (2016) “¿La condicionalidad como nuevo paradigma de política social en América Latina?”. En: *De Prácticas y discursos, Año 5, N° 6*, Universidad Nacional del Nordeste.
- Brunet, I. y A. Pizzi (2013) “La delimitación sociológica de la juventud”. En: *Última Década*, N° 38, CIDPA Valparaíso. pp. 11-36.
- Bueno Fartes, V. (2001) “Trajetórias educacionais e profissionais de Trabalhadores na indústria petroquímica brasileira: um processo multidimensional de aquisição de qualificação”. En: *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo. Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo, Año 7, N° 13*. Buenos Aires.
- Burgos, A. (2018a) *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FCS-UBA.
- Burgos, A. (2018b) “Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador”. En: Jacinto, C. (comp.) (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, CABA: Miño y Dávila.
- Busso, M., Longo M. E. y P. Pérez (2011) “Trayectorias socio-ocupacionales de jóvenes argentinos. Un estudio cuali y cuantitativo de procesos de precariedad laboral”. En: *10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Busso, M., Longo, M. E. y P. Pérez (2014) La estabilidad-inestabilidad laboral de jóvenes argentinos desde una perspectiva interdisciplinaria y longitudinal. En: *Cuadernos de Economía*, Vol. 33, N° 63, pp. 399-420.
- Cabanes, R. (1998) “El aporte teórico del enfoque biográfico para el estudio de un medio social dominado: los obreros de San Pablo. Brasil”. En: Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio

(coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I*. Colombia, Anthropos-CIDS.

- Cachón, L. (2000) *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid.
- Casal, J. (1996) “Modos Emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”. En: *REIS*, N° 75, pp. 295-316.
- Casal, J. (2002) “TVA y políticas públicas sobre juventud”. En: *Estudios de juventud*, N° 59, pp. 1-13.
- Casal, J. Merino, R. y M. García (2011) “Pasado y futuro sobre la transición de los jóvenes”. En: *Papers*, Vol. 96, N° 4.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y M. Quesada (2006) “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. En: *Papers de Sociología*, N° 79. Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 21-48.
- Casassus, C. (1998) “El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias”. En: Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I*. Colombia, Anthropos-CIDS.
- Castel, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. En: La sociedad red, Vol. 1*. Madrid: Alianza.
- Castro, N. y L. Gandini (2006) “La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México”. En: *V Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. México.
- Castro, R. (1996) “En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo”. En: Szasz, I. y S. Lerner (comps.) *Para comprender la subjetividad*. México: El Colegio de México.
- Cecchini S. y R. Martínez (2011) *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL/Naciones Unidas
- Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino (2010) *La anatomía del nuevo patrón de crecimiento y la encrucijada actual. La economía argentina en el período 2002-2010*. Buenos Aires: Atuel.
- CEPAL (1999) *Panorama social para América Latina*. Santiago de Chile.

- CEPAL/OEA/OIT (2011) *Protección social y generación de empleo: análisis de experiencias derivadas de programas de transferencias con corresponsabilidad*. Santiago de Chile.
- CEPAL/OEA/OIT (2014) “Los programas de transferencias condicionadas y el mercado laboral”. En: *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe*, N° 10. Santiago de Chile.
- CEPAL/OIJ (2008) *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*.
- Chaves, M. (2006) *Informe: Investigaciones sobre juventudes en argentina: estado del arte en ciencias sociales*. IDAES/DINAJU/Ministerio de Desarrollo Social.
- Chaves, M. (2009) “Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006”. En: *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín Año 2, N° 5*, Buenos Aires.
- Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chaves, M. y E. Fidalgo Zeballos (2013) (coords.) *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estad.* Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chaves, M., Fuentes, S. y L. Vecino (2016) *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.
- CIPPEC (2010) “Los principales programas nacionales de protección social. Estudio sobre los efectos de las variables político-institucionales en la gestión”. En: *Documento de Trabajo*, N° 45, Buenos Aires.
- CIPPEC (2012) “La implementación del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en ámbitos subnacionales”. En: *Documento de Trabajo*, N° 94. Buenos Aires.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. y B. Roberts (2010) “Subculturas, culturas y clase”. En: Hall, S. y T. Jefferson (eds.) *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, comunicación y medios.
- Clot, Y. (2011) “La otra ilusión biográfica”. En: *Acta Sociológica*, N° 56. pp. 129-134. México: Centro de estudios Sociológicos, FCPyS, UNAM.
- Cogliati, C., Kossoy, A. y S. Kremencutzky (2000) “El trabajo de los jóvenes y la construcción de la identidad social”. En: *Revista Estudios sobre Juventud*, N° 12. Instituto Mexicano de la Juventud.
- Coninck de, F. y F. Godard (1998) “El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad”. En: Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales II*. Colombia, Anthropos-CIDS.

- Córlica, A. (2010) *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. FLACSO.
- Cragnolino, E. (2003) “Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina”. En: *Revista Estudios del Hombre*. N° 16. México.
- Crego, M. L. y F. González (2015) “Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata”. En: *Cuestiones de Sociología*, N° 13. FaHCE-UNLP.
- Crespo, E. y A. Serrano (2009) “Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación”. En: *Psicoperspectivas*, VIII, N° 2, pp. 82-101. Universidad Católica de Valparaíso.
- Cutuli, R. (2008) *Trayectorias laborales precarizadas. Mujeres de la industria pesquera marplatense. 1980-2008*. Mimeo.
- D’alessandre, V. y C. Duer (2015) “Programas de Transferencias Condicionadas orientados a jóvenes. El caso del PROG.R.ES.AR”. En: *SITEAL, Cuaderno 22*. UNESCO/ IYPE/OEI. Buenos Aires.
- Danani, C. (2016) “Las políticas públicas del área de desarrollo social durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”. En: *Análisis*, N° 12. Fundación Friedrich Ebert Stiftung, Berlín.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y C. Medrano (2006) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Dávalos, P. (2001) “Después de la privatización: trayectorias laborales de trabajadores con retiro voluntario”. En: *Revista Estudios del Trabajo*, N° 21. Buenos Aires.
- De Ibarrola, M. (2004) (coord.) *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, CINTERFOR/OIT (Herramientas para la Transformación, 27). Montevideo.
- De la Garza Toledo, E. (2002) “El fin del trabajo o trabajo sin fin”. En: De la Garza Toledo, E. (coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deibe, E. (2008) “Políticas de empleo para la inclusión”. En: *Revista de Trabajo Año 4*, N° 6. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.
- Deleo, C. y P. Pérez (2013) “Estrategias de inserción laboral de jóvenes Argentinos: un análisis de las formas de búsqueda de empleo”. En: *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS)*, Santiago de Chile.

- Demazière, D. (2003) “Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques”. En: *10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, “Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail”*.
- Demazière, D. y A. Pélage (2001) Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des “emplois jeunes”, *Education et Sociétés*, N° 7, pp. 81-94.
- Denzin, N. (1970) *The Research Act*. Chicago, Aldine.
- Dombois, R. (1998) “Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana”. En: Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I*. Colombia, Anthropos-CIDS.
- Dubar, C. (2001a) “El trabajo y las identidades profesionales y personales”. En: *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo. Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo. Año 7, N° 13*. Buenos Aires.
- Dubar, C. (2001b) “La construction sociale de l'insertion professionnelle”. *Education et Sociétés*, N° 7, pp. 23-36.
- Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En: *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE /Unesco. pp. 84-116.
- Duvoux, N. (2009) “L'injonction biographique dans les politiques sociales: spécificité et exemplarité de l'insertion”. En: *Informations sociales*, Vol. 156, N° 6, pp. 114-122.
- Eguía, A. y S. Ortale (2007) (coords.) *Los significados de la pobreza*, Buenos Aires: Biblos.
- Elder, G. (1993) “Historia y trayectoria vital”. En: Marinas J. y C. Santamarina (eds.), *La Historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate. pp. 199-230.
- Elder, G. (2001) “Life course: sociological aspects”. En: Smelser y Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Vol. 13. Elsevier: Oxford.
- Elder, G., Kirkpatrick M. y R. Crosnoe (2003) “The emergence and development of life course theory”. En: Mortimer y Shanahan (eds.) *Handbook Of The Life Course*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Elias, N. (1900) *La Sociedad de los individuos. Ensayos*. Barcelona: Edicions 62.

- Erikson, E. (1974) [1968] *Identidad, Juventud y Crisis*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feijoó, M. C. (2015) Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes Latinoamericanos. En: *Tendencias en Foco*, N° 30. RedEtis/IPE/UNESCO.
- Feixa, C. (1997) “Antropología de las edades”. En: Prat J. y A. Martínez (eds.). *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (2003) “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”. En: *JOVENes Revista de estudios sobre juventud*, Año, 7, N° 19, México.
- Fernández Rodríguez, C. y M. P. Martín (2014) “Los discursos sobre la modernización de los Servicios Públicos de Empleo: ¿hacia una nueva forma de gobernanza?”, *Política y Sociedad*, Vol. 51, N° 1, pp. 177-200.
- Ferraris, S. y C. Jacinto (2018) “Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes” En: Jacinto, C. (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, CABA: Miño y Dávila.
- Ferrarotti, F. (1993) “Sobre la autonomía del método biográfico”. En: Marinas J. M. y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Filmus D., Kaplan C., Miranda A. y M. Moragues (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana. Academia Nacional de Educación.
- Filmus, D. (1988) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”. En: Braslavsky, C. y D. Filmus *Ultimo año de la escuela secundaria y discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/ Miño y Dávila.
- 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., Miranda, A y J. Zelarayan (2003) “La transición entre la escuela secundaria y el empleo: un estudio sobre los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires”. En: *Revista Estudios del Trabajo*, N° 26. Buenos Aires.
- Finnegan, F. (2012) (comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Fitoussi, J. y P. Rosanvallon (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

- Forni, F. y L. Roldán (1996) “Trayectorias laborales de residentes de áreas urbanas pobres. Un estudio de casos en el conurbano bonaerense”. En: *Desarrollo Económico*. Vol. 35, N° 140.
- Frassa, J. (2005) “El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas del trabajo en un estudio de caso”. En: *7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Frassa, J. y L. Muñoz Terra (2004) “Trayectorias Laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico”. En: *4° Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES*. Buenos Aires.
- Freidin, B. (1996) “Trayectorias laborales, conceptos y valores sobre el trabajo de mujeres migrantes pobres”. En: *20° Congreso Internacional de la Latin American Studie Association*. México.
- Freytes Frey, A. (2007) “Trayectorias de expulsión social: los obstáculos a la inserción laboral en jóvenes ‘quemeros’ del conurbano bonaerense”. En: *8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Freytes Frey, A. (2009) “En los bordes del trabajo: los sentidos subjetivos del trabajo para jóvenes varones y mujeres con inserción laboral precaria”. En: *9° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Freytes Frey, A. (2016) “El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción: tramas locales que median su implementación en el Municipio de Avellaneda”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Freytes Frey, A., Kupervaser, A., Ruiz, C. y G. Dorrego (2013) “Los desafíos en la construcción de políticas según el paradigma de protección de derechos de niños/as y jóvenes: reflexiones a partir de un estudio de caso en Avellaneda, Argentina”. En: *Revista Estudio*, N° 14, Centro de Estudios sobre la Juventud, La Habana.
- Furlong, A. y F. Cartmel (1997) *Young people and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gabrinetti, M. (2014) “Programas sociales de empleo y de transferencia condicionada de ingresos: análisis de su implementación desde la perspectiva de los técnicos, profesionales y receptores”. En: *Empleo, desempleo & políticas de empleo*, N° 20. CEIL-CONICET.
- Galland O. (2007) [1991] *Sociologie de la jeunesse*. París: Armand Collin.
- Galland, O. (2002) *Les jeunes*. Collection Repères, París: Editions la Découverte.

- García Canclini, N., Reguillo, R., Valenzuela Arce J. M. y A. Monsiváis (2005) “Planteamiento conceptual de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005. La condición juvenil. Formas de institucionalización, cambio y continuidad en el México contemporáneo”. En: Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud/ Secretaría de Educación Pública, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, IMJ, México.
- García de Fanelli, A. (2014) Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. En: *Páginas de la Educación*, Vol. 7, N° 2, pp.124-151
- Garino, D. (2017) *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FCS-UBA.
- Gautié, J. (2004) “Repensar la articulación entre mercado del trabajo y la protección social en el postfordismo”. En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Año 22, N° 1.
- Geertz, C. (1980) Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En: *American Scholar*, vol. 49, N° 2. pp. 165-179.
- Gentile, F. (2014) *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FCS-UBA.
- Germe, J. F. (2011) “Projet professionnel et Incertitude sur le marché du travail”. En: *Papers*, Vol. 96, N° 4, pp. 1125-1138.
- Giddens, A. (1984) *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Calvo, E. (2009) “La rueda de la fortuna: giro en la temporalidad juvenil”. En: *Congreso de Lisboa: “Jóvenes y Rutas”*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gleizer, M. (1997) *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: FLACSO/Juan Pablos Editor.
- Godard, F. (1996) “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”. En: Cabanes, R. y F. Godard: *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Cuadernos del CIDS, serie II. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia.
- Goffman, E. (1998) [1963] *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonzalez, F. (2016) “‘Volver a la escuela’. Disposiciones educativas de jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en un barrio popular del Gran La Plata”. En: Busso, M. y P. Pérez (coord.) *Caminos al Trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gorz, A. (1997) *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.
- Gorz, A. (1998) *Misérias del presente, riquezas de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- Grassi, E. (2013). “El Sujeto de la Política Social. Obstáculos persistentes y condiciones necesarias para el ejercicio de los Derechos”, *Revista Ser Social*, Vol. XV, N° 33, Julio-Diciembre, Brasilia, Universidad de Brasilia, pp. 261-384.
- Grondona, A. (2017) “La Asignación Universal por Hijo y sus pasados. Reflexiones sobre una historia del presente”. En: Arcidiacono, P. y C. Zibecchi (coord.) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio*. CABA: Biblios.
- Grossin, W. (1974) *Les temps de la vie quotidienne*. París, Mouton.
- Grupo Viernes (2008) “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Propuesta Educativa*, N° 30. Buenos Aires: FLACSO.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guelman, A. y E. Levy (2009) “Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas”. En: 9° *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Guerra Ramírez, M. I. (2008) *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Gutiérrez, A. y G. Assusa (2016) “El «problema» de la generación, la «generación» del problema. La producción social del problema de la empleabilidad juvenil en documentos de organismos públicos del mundo del trabajo”. En: *Papers. Revista de sociología*, N° 101. pp. 73-95.
- Guzmán, V., Mauro, A. y K. Araujo (1999) *Trayectorias laborales de mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo*. Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer.
- Hall, S. (1904) *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York: Appleton.
- Hareven, T. (1994) “Turning Points and Transitions. Perceptions of the Life Course”. En: *Journal of family history*. Vol. 13, N° 3. Sage.
- Hareven, T. y A. de Gruyere (1999) “La generación de en medio. Comparación de cohortes de ayuda a padres de edad avanzada dentro de una comunidad estadounidense”. En: *Desacatos, Revista de Antropología Social* N° 2, México.

- Haro, M. J. (2014) “Las políticas de juventud en Argentina y Brasil. Conquistas y desafíos actuales”. En: *Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina e Caribe*. Escola Regional Most Unesco Brasil/Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Brasil.
- Herger, N. (2012) *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, D. (2015) *El sistema de seguridad social argentino*. Mimeo.
- Hornes, M. (2016) “Paradojas de la inclusión: categorías técnicas y evaluaciones morales en un programa de transferencias monetarias condicionadas”. En: *Prácticas de Oficio*, Vol. 2, N° 18, pp. 1-14.
- Irrazabal, R. y A. Oyarzún (2003) “Comportamiento de las trayectorias educacionales y laboral en jóvenes estudiantes”. En: *Última Década*, N° 18, Chile, pp. 199-227.
- Isuani, A. (2008) “La política social argentina en perspectiva”. En: Cruces, G., Moreno, J. M., Ringold, D. y R. Rofman (eds.) *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario. Visiones y Perspectivas*. Buenos Aires: Banco Mundial, pp. 169-197.
- Jacinto C. (2004) “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”. En: Jacinto, C. (coord.) *¿Educar para qué trabajo? : discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES)/MTCyT/MTEySS/La Crujía.
- Jacinto, C. (2006) “Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo”. En: *Revista de Educación*, N° 341, Publicación de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Jacinto, C. (2008) “Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral”. En: *Revista de Trabajo*, Año 4, N° 6. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2010a) “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. pp. 15-49.
- Jacinto, C. (2010b) “Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencia y reformulaciones”. En: Jacinto, C. (comp.) *La*

construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo/IDES. pp. 119-148.

- Jacinto, C. (2014) “Los programas de educación, formación y empleo de jóvenes en el marco de los nuevos paradigmas de protección social”. En: *Congreso de Formación en y para el trabajo de grupos focalizados de población*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Sede Sur. México, D.F.
- Jacinto, C. (2015) “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, N° 148, México, D.F., IISUE-UNAM, pp. 120-137.
- Jacinto, C. (2016a) “Redefiniendo la empleabilidad en los programas de formación e inserción laboral de jóvenes. El rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil”. En: Faur, E. (comp.) *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en la Argentina (1991-2016)*. Fundación Tzedaka/Capital Intelectual.
- Jacinto, C. (2016b) “De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social” En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Jacinto, C. y C. Dursi (2010) “La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes”. En: Jacinto, C. (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. y V. Millenaar (2009) “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo”. En: *Última Década*, N° 30. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. pp. 67-92.
- Jacinto, C. y V. Millenaar (2012) “Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 52, pp. 141-166.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y M. E. Longo (2005) “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”. En: *7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Jellab, A. (1998) “La mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion?”, *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, N°22, 59-71.
- Kessler, G. (2010) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- Kessler, G. (2013) “Illegalismos en tres tiempos”. En: Castel, R. y otros. *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

- Kohli, M. (1986) "Social organization and subjective construction of the life course". En: Sorensen, A., Winert, F. y L. Sherrod (eds.) *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kohli, M. (1989) "Le cours de vie comme institution sociale". En: *Enquête, Biographie et cycle de vie*.
- Krauskopf, D. (2003) "Proyectos, Incertidumbre y Futuro en el Período Juvenil". En: *Archivos Argentinos de Pediatría, N° 101 (6)*. Buenos Aires. pp. 495-500.
- Krauskopf, D. (2004) "Perspectiva sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas". En: Gerber E. y S. Balardini (comps.) *Políticas de juventud en Latinoamérica*. Buenos Aires: FLACSO.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lasida, J. (2004) *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: redEtis.
- Léopore (2016) "Políticas de empleo e inserción laboral juvenil. Resultados e impactos de experiencias recientes en la Argentina". En: *8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Léopore, E. y M. Álvarez (2016) "Políticas de empleo e inserción laboral juvenil. Resultados e impactos de experiencias recientes en la Argentina". En: *8° Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo*. FCE-UBA. Buenos Aires
- Levy, E. (2010) "La educación en los programas sociales de asistencia al empleo ¿Ejercicio de un derecho?". En: Pautassi, L. (org.) *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos. pp. 159-178.
- Lima, L. (2015) *Pauvres jeunes. Enquête au coeur de la politique sociale de jeunesse*, Nîmes, Éditions Champ social.
- Llobet, V. (2013) (coord.) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Logiudice, A. (2017) "La asistencia social actual: entre la aseguración y la activación de los trabajadores". En: Arcidiacono, P. y C. Zibecchi (coord.) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio*. CABA: Biblos.
- Lolwana, P., Ngcwangu, S., Jacinto, C., Millenaar, V., Martín, M.E., Burgos, A., Garino, D., Roberti, E., Sosa, M. y C. Dursi (2015) *Understanding Barriers to Accessing Skills Development and Employment for Youth in Argentina and South Africa*. REAL/IDES/NORRAG.

- Longo, M. E. (2004) “Los confines de la interacción social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres”, en: Battistini, O. (comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires, Prometeo.
- Longo, M. E. (2007), “Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias profesionales de los jóvenes”, en: *CD del 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Longo, M. E. (2008) “Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades”. En: *Estudios del trabajo N° 35*, pp. 73-95.
- Longo, M. E. (2009) “Juventudes, representaciones e inserciones en el trabajo: ¿qué aportan los estudios longitudinales?”. EN: *9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Longo, M. E. (2010) *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 Doctoral. Universidad de Buenos Aires (UBA) y Université de Provence (Aix-Marseille I).
- Longo, M. E. (2011) *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina*. Tesis Doctoral. UBA/Université de Provence.
- Lope Peña, A. (2013) “La lejanía de la acción local sobre el empleo respecto a las premisas de la activación. Dos ejemplos locales de políticas activas de empleo”. En: *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales. 2012: Las reformas y el empleo*. Vol.1. pp. 91-110.
- López Blasco, A. (2006) “La familia como respuesta a las demandas de individualización”. En: *Papers de Sociología, N° 79*. Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 263-284.
- Lopéz Roldán, P. (1996) “La construcción de tipologías: metodología de análisis”, *Papers*, N° 48, pp. 9-29.
- Maceira, V. (2009) “Segmentación, fuerza de trabajo excedente y programas de empleo en el área metropolitana: un estudio a través de trayectorias socio-ocupacionales”. En: *Población y Sociedad. Revista Regional de Estudios Sociales, N° 16*. pp. 29-72.
- Mallimaci, F. y V. Giménez Béliveau (2006) “Historias de vida y método biográfico”. En: Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-212.
- Mannheim, K. (1993) [1928] “El problema de las generaciones” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, N° 62*. Madrid: CIS. pp. 193-242.

- Margulis, M. y M. Urresti (1998) “La construcción social de la condición de juventud”. En: Cubides, H., Laverde, M. C. y C. Valderrama (eds.) «*Viviendo a toda*» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central.
- Márquez, F. (2001) “Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres”. En: *Proposiciones* N° 32. Santiago de Chile, Sur.
- Marradi, A., Archenti, N. y J. I. Piovani (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martín Criado, E. (1998) *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Martín Criado, E. (2005) “La construcción de los problemas juveniles”. En: *Nomádes*, N° 23. Bogotá: Universidad Central.
- Martínez López, A. (2011) “El discurso de la Unión Europea en materia de políticas de empleo y exclusión social. Análisis sociológico de la Estrategia Europea de Empleo”. En: *Papers. Revista de Sociología*, N° 96. pp. 35-54.
- Mauger, G. (1989) “La «jeunesse» dans les «âges de la vie». Une «définition préalable»”. En: *Temporalistes*, N° 11. Chargé de recherche CNRS.
- Mauger, G. (2001) “Les politiques d’insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 166, N° 1, pp. 5-14.
- Mauro, A. (2004) “Trayectorias laborales en el sector financiero. Recorridos de las mujeres”. En: *Unidad de Mujer y Desarrollo de la CEPAL*, N° 59, Santiago de Chile.
- Mazorra, X., Schachtel, L. y C. Soto (2014) “Jóvenes: estudio sobre los participantes del Programa Jóvenes con más y mejor Trabajo”. En: *IX Jornadas de Estudios Sociales de la Economía*. MTEySS.
- Mc Kinney, J. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McNeish, W. y P. Loncle (2004) “Política pública y desempleo juvenil en la Unión Europea: convergencia hacia las especificidades nacionales”. En: *Estudios de Juventud*, Vol. 65, N° 4.
- Mead, M. (1985) [1929] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta.
- Medan, M. (2012) “¿‘Proyecto de vida’? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 10, N° 1, pp. 79-91.

- Medan, M. (2013) “Los sentidos del riesgo en programas para jóvenes”. En: Llobet, V. (coord.) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Mercure, D. (1995) *Les temporalités sociales*. Paris, L’Harmattan.
- Merklen, D. (2013) “Las dinámicas contemporáneas de la individuación”. En: Castel, R.; Kessler, G.; Merklen, D. y N. Murad *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Millenaar, V. (2012) *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- Millenaar, V. (2016) “Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional. Reflexiones a partir del CFP no. 401 de La Matanza”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Mingo, E. (2007) “Mujeres asalariadas en la agricultura: inserción y trayectorias laborales en el Valle de Uco Provincia de Mendoza. Argentina”. En: *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Miranda, A. (2006) *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Miranda, A. (2008) “La inserción de los jóvenes en la Argentina”. En: Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (comps.) *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 85-96.
- Miranda, A. (2009) “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”. En: *Revista del Trabajo*. Año 4, N° 6. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.
- Miranda, A. (2010) “La transición educación-empleo: estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales”. En: *Estudios del Trabajo*, N° 39/40. pp. 37-58.
- Miranda, A., Córlica, A., Arancibia M. y J. Merbilhaá (2014) “Educación más trabajo=menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011”. En: Pérez P. y M. Busso (coord.) *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Montes, N. (2009) “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de Estudiantes de nivel medio”. En: Tiramonti, G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Morch, M., Morch, S., Böhnisch, L., Seifert, H., López A., Bascuñán, J. y G. Gil (2002) “Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: ‘Trayectorias Fallidas’ en Dinamarca, Alemania Oriental y España”. En: *Estudios de Juventud*, N° 56. INJUVE, México.
- Moreira Cardoso, A., Comín, A. y N. Araújo (2001) “Os despedidos da indústria: Reestruturação produtiva e trajetórias intersectoriais de trabalhadores demitidos da indústria brasileira”. En: *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo. Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo*, Año 7, N° 13. Buenos Aires.
- Morel, S. (1998) “Empleo y pobreza en Estados Unidos: Las políticas de workfare”. En: Gautié, J. y J. Neffa (comps.) *Desempleo y políticas de empleo en Europa y Estados Unidos*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Moreno Colom, S. (2009) “Uso del tiempo, desigualdades sociales y ciclo de vida”. En: *Política y Sociedad*. Vol. 46, N° 3. pp. 191-202.
- Moreno Márquez, G. (2008) “La reformulación del Estado del bienestar: el workfare, las políticas activas de empleo y las rentas mínimas”. En: Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco-Etxebizitza eta Gizarte Gaietarako Saila.
- Moreno, L. y A. Serrano Pascual (2007) “Europeización del Bienestar y activación”. En: *Política y Sociedad*, Vol. 44, N° 2. pp. 31-44.
- MTEySS (2011) *Evaluación del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. La mirada de los participantes*.
- Muñiz Terra, L. (2007) “Trayectorias laborales precarias: un particular eslabonamiento de acontecimientos causales”. En: Eguía, A. y S. Ortale (coords.) *Los significados de la pobreza*, Buenos Aires: Biblos.
- Muñiz Terra, L. (2009) “Trayectorias laborales: balance crítico de las distintas aproximaciones teórico-metodológicas existentes”. En: *Bifurcaciones. Rupturas y continuidades en las trayectorias laborales de los ex trabajadores petroleros. Un estudio a partir de la privatización de la refinería YPF La Plata*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- Muñiz Terra, L. (2012) “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Vol. 2, N° 1, pp. 36-65.

- Muñiz Terra, L. y E. Roberti (2013) “Revisitando la perspectiva biográfica en clave educativa: un estudio de caso de la formación de posgrado en Argentina a partir de programas curriculares”. En: *Revista CUHSO. Cultura- Hombre- Sociedad. Vol. 23, N° 2*. Universidad Católica de Temuco, Chile. pp. 83-107. Disponible en: <http://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/444/pdf>
- Neffa, J. (2012) “Empleo, desempleo y políticas de empleo. De las políticas pasivas a las políticas activas de empleo: análisis comparativo (1989-2011)”. En: *Empleo, desempleo & políticas de empleo*, N° 10. CEIL/CONICET. Buenos Aires.
- Nóbile, M. (2013) “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”. *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. FLACSO.
- Nuñez, P., Vázquez, M. y P. Vommaro (2015) “Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la Argentina actual”. En: Cubides H., Borelli, S., Unda, R. y M. Vázquez (ed.) *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. CABA: CLACSO.
- Oddone, J. (2006) “El trabajo, la descronologización del ciclo vital y la exclusión de los trabajadores de mayor edad. Empleo precario, vidas precarias”. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires.
- Oddone, M. J. y G. Lynch (2008) “Las memorias de los hechos socio-históricos en el curso de la vida”. En: *Revista Argentina de Sociología. Vol. 6, N° 10*, pp. 121-142.
- Offe, C. (1985) *Disorganized Capitalism. Contemporary transformations of Work and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- OIT (1998) *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-99: empleabilidad y mundialización. Papel fundamental de la formación*. Ginebra.
- OIT (2004) *Tendencias mundiales en el empleo juvenil*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT (2011) *Más y mejor trabajo para todos. Del Programa Jefes de Hogar al Programa Jóvenes. Políticas activas de empleo, Argentina 2003-2010. Sistematización y análisis integrado* / Madoery, O. Programa CEA/OIT. Buenos Aires.
- Olmedo, G. (2016) “El Prog.R.Es.Ar desde el enfoque de derechos humanos”. En: *Revista Administración Pública y Sociedad*, N° 2.
- Ortega y Gasset, J. (1923) *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Calpe.
- Otero, A. (2006) *Representaciones sociales sobre el trabajo: un estudio de caso con jóvenes del Conurbano Bonaerense participantes del Movimiento de Trabajadores Desocupados de*

Lanús. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Otero, A. (2009) *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Otero, A. y M. Zangara (2016) “Agenda joven en Argentina. El caso del programa Progresar”. En: *Jornadas de la RENIIA*. Rosario.
- Pais, J. (2007) *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Antrhopos.
- Pais, J. M. (2003) *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Panaia, M. (2001) “Trayectorias profesionales y demandas empresariales de ingenieros en Argentina”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 13, N° 7, Buenos Aires.
- Parrilla Latas, A., Gallego Vega, C. y A. Moriña Díez (2010) “El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica”. En: *Revista de Educación*, N° 351, pp. 211-233.
- Parsons, T. (1942) “Age and sex in the social structure of United States”. En: *American Sociological Review*. Vol. 7. pp. 604-616. (Versión castellano en: Pérez Islas, Valdez González y Suárez Zozoya (coords.) (2008) *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.
- Partenio, F. (2015) *Aprendizaje de calidad y preparación de los jóvenes para el trabajo en Argentina*. Montevideo: ETD y Oficina de Países de la OIT para el Cono Sur de América Latina. OIT/Cinterfor.
- Pautassi, L. (2010) *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en Argentina*, Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Islas, J. A. (2000) (coord.) *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000*, SEP-Instituto Mexicano de la Juventud, México.
- Pérez Islas, J. A. (2008) “Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión... juvenil”. En: Bendit, R., Hahn, M. y Miranda, A. (comps.) *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires: Prometeo. pp. 175-192.
- Pérez Islas, J. A. y M. Urteaga (2001) “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”. En: Pieck, E. (comp.), *Los jóvenes y el trabajo*.

La educación frente a la exclusión social. UIA/IMJ/UNICEF/CINTERFOR-OIT/RET/CONALEP. México.

- Pérez, P. (2008) *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003.* Buenos Aires: Miño y Davila/ Ceil-Piette.
- Pérez, P. y B. Brown (2014) “Políticas de empleo para jóvenes en la Argentina post crisis. El Programa Jóvenes por Más y Mejor Trabajo”. En: *Tiempos contingentes*.
- Pérez, P. y M. Fernández Massi (2016) “Coyuntura económica y trayectorias laborales de jóvenes urbanos en Argentina y Francia. Una aproximación cuantitativa comparada”. En: *Revista de Economía Crítica*, N° 22.
- Pérez, P., Deleo, C. y M. Fernández Massi (2013) “Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina”. En: *Revista Latinoamericana de Población*, Año 7, N° 13. pp. 61-89.
- Piña, C. (1986) “Sobre las historias de vida y su campo de validez en las Ciencias Sociales”. En: *Documento de Trabajo*, N° 319. Santiago de Chile, FLACSO.
- Piovani, J. I y otros (2006) “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología”. En: Cohen, N. y J. I. Piovani (comps.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba/ Edulp.
- Piovani, J. I. (2007) “La entrevista en profundidad”. En: Marradi, A., Archenti, N. y J. I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Pirotto, P. (2002) L’orientation professionnelle comme instrument d’insertion sociale. Mise en valeur théorique d’une expérience pratique, *AGORA X L’orientation sociale et professionnelle*, pp. 167-174.
- Pozzer, A. J. (2016) “Alcances y limitaciones de los Entrenamientos para el Trabajo como dispositivo de formación e inserción en el empleo. Un estudio de caso en Resistencia, Chaco”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Pries, L. (1996) “¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario”. En: *Estudios Demográficos y Urbanos*. Vol. 11, N° 2 (32). pp. 395-417.
- Pries, L. (1999) *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales*. México: Mimeo.

- Pujadas Muñoz, J. J. (1992) “El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales”. En: *Cuadernos Metodológicos*, N° 5. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Reguillo, R. (2000) “Pensar los jóvenes. Un debate necesario”. En: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo editorial Norma. pp. 19-47.
- Reséndiz García, R. (2001), “Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos”, en: Tarrés, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.
- Reygadas, L. (2004) “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”. En: *Política y Cultura*, N° 22. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. pp. 7-25.
- Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo*. México: Paidós.
- Rizzo, N. (2015) “La política de asistencia social contemporánea. Interrogantes sobre la asistencia como base de protección”. En: *Revista Lavboratorio*, Año 15, N° 26, pp. 165-195.
- Roberti, E. (2015) *La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales*. Tesis de Maestría, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1101/te.1101.pdf>
- Roberti, E. (2016) *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Buenos Aires: Noveduc/Aulas y Andamios.
- Roberti, E. (2016) “El revés de la trama en los dispositivos de apoyo a la inserción laboral juvenil. Un análisis del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, pp. 124-140. Disponible en: <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf>
- Roberti, E. (2017) “Hacia una crítica a la sociología de la transición: reflexiones sobre la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes vulnerables en Argentina”. En: *Estudios Sociológicos*, N° 105, pp. 489-516. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1468>
- Rojas Wiesner, M. L. (2001) “Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos”. En: Tarrés, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa/El Colegio de México/FLACSO.

- Salvia A. y E. Chávez Molina (2007) (comp.). *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina* (pp. 99-140). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salvia, A. (2008) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salvia, A. (2013) “Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en Argentina”. En: *Friedrich-Ebert-Stiftung*, Berlín.
- Saraceno, C. (2005) “The time structure of biographies”. En: *Enquête, Biographie et cycle de vie*.
- Saraví, G. (2006) “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina”. En: *Perfiles Latinoamericanos*, N° 28. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. pp. 83-116.
- Saraví, G. (2009) *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Schmidt, S. y V. Van Raap (2008) “Entre décadas: El caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?”. En: Salvia, A. (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Sendón, M. A. (2005) “Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 24. México. pp. 191-219.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano Pascual, A. (2009) “Regulación supranacional y despolitización del trabajo: el caso del paradigma de la activación”. En: Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación. Serie: *Debate Social*, N° 2. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Serrano Pascual, A., Fernández Rodríguez, C. y A. Artiaga Leiras (2012) “Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo”. En: *Reis*, N° 138. España. pp. 41-62
- SIIS Centro de Documentación y Estudios (2011) *Activación y Derecho a la Inclusión en el marco de las políticas de empleo y de garantía de ingresos en la CAPV*. Dirección de Inclusión Social. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza.

- Somma, L. (2013) “Alcances y límites del sistema de pasantías”. En: Panaia, M. (comp.), *Abandonar la Universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, M. L. (2016) “Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico”. En: Jacinto, C. (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Souto Kustrín, S. (2007) “Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”. En: *Historia Actual Online*, N° 13, pp. 171-192.
- Svampa, M. (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Svampa, M. (2005) “La transformación y territorialización de los sectores populares”. En: *La Sociedad Excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus. pp. 159-196.
- Tamayo Sáenz, M. (1997) “El análisis de las políticas públicas”. En: Bañón, R. y E. Carrillo (comps.) *La nueva administración pública*. Madrid: Alianza.
- Teixidó, L. (2012) “Estudio sobre la dinámica institucional de las Agencias de Intermediación laboral”. *Documento Interno del MTEySS*.
- Tenti Fanfani, E. (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En: Tiramonti, G y N. Montes (comps.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial. pp. 53- 69.
- Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En: *III Foro Latinoamericano de Educación*.
- Testa, J. y C. Figari (2005) “Perfiles, trayectorias y senderos profesionales”. En: *Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos, Vol. 3, N° 14*. Serie Informes de investigación, Ceil-Piette.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Toscano, A. (2012) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. Buenos Aires: UNGS-UNICEF.
- Tuirán, R. (1999) “Dominios institucionales y trayectoria de vida en México”. En: Figueroa, B. (coord.) *México Diverso y Desigual. Enfoque sociodemográficos*. México.
- Tuirán, R. (2002) “Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones”. En: *Papeles de Población, Vol. 8, N° 31*. México.

- Valenzuela, M. E., Márquez, F. y S. Venegas Leiva (2001) “Construyendo microempresa en Chile: trayectorias laborales de hombres y mujeres”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 13, N° 7. Buenos Aires.
- Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa”, en *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. pp. 23-64.
- Vázquez, M. (2015) *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vezza, E. y F. Bertranou (2011) *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina: radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*. Buenos Aires: OIT.
- Walther, A. y A. Phol (2007) “Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. A modo de conclusión”. En: *Revista de Juventud*, N° 77, pp. 155-171.
- Weller, J. (2007) “La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones, y desafíos”. En: *Revista de la CEPAL* N° 92.
- Wilkis, A. (2014) “Sobre el capital moral”. En: *Papeles de Trabajo*, Año 8, N° 13, pp. 164-186.
- Wilkis, A. (2015) “Sociología moral del dinero en el mundo popular”. En: *Estudios Sociológicos*, Vol. 33, N° 99, pp. 553-578.
- Wright Mills, Ch. (1994) “La promesa”. En: *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wyn, J. (2008) “Nuevos patrones de la transición de la juventud en la educación en Australia”. En: Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (comps.) *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 33-46.
- Ziegler, S. y M. Nóbile (2014) “Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales”. En: *RMIE*, Vol. 19, N° 63, pp. 1091-1115.
- Zunigo, X. (2012) “Los jóvenes de los medios populares frente a las instituciones de inserción”. En: Battistini, O. y G. Mauger (comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.

DOCUMENTOS, RESOLUCIONES, LEYES Y OTRAS FUENTES SECUNDARIAS

- ANSES Dictamen N° 55780 Compatibilidad de la Asignación Universal por Hijo para la protección social con Programas de Promoción del Empleo.
- Decreto 84/14. Créase el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROGRESAR), Buenos Aires, Presidencia de la Nación, 23/1/2014
<http://www.progresar.anses.gob.ar/institucional/resolucion-decreto-9>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2009) Ley N° 26.390 Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. Buenos Aires: UNICEF.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (2014a) Curso de Introducción al Trabajo. Material de apoyo para docentes. Secretaría de Empleo, Argentina.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (2014b) Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Revisión de Entrenamientos para el Trabajo: Estudio de casos.
- MTEySS (2013) Encuesta a beneficiarios del Programa Jóvenes más y mejor trabajo. Informe de resultados Junio de 2013.
- MTEySS Decreto 165/02 creación del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados.
- MTEySS Resolución N° 622/14. Articulación entre el Prog.R.Es.Ar y el PJMMT.
- Página web ANSES, Prog.R.Es.Ar: <http://www.progresar.anses.gob.ar/>
- Página web MTEySS, PJMMT: <http://www.trabajo.gob.ar/masymejor/index.asp>
- Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)
http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/plan_de_finalizacion_de_estudios_y_vuelta_a_la_escuela.pdf
- Resolución 1032/14 SE-MTEySS, Buenos Aires, 13/5/2014.
- Resolución 497/08. Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Resolución 764/11. Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

ANEXO

TABLA N° 1: CARACTERÍSTICAS DE LOS AGENTES INSTITUCIONALES ENTREVISTADOS

N°	Fecha	Cargo institucional	Nivel gubernamental
1	04/07/2014	Miembro del equipo técnico de la GECaL La Plata	Provincia
2	13/08/2014 21/07/2015	Ex-coordinador Nacional del PJMMT	Nación
3	03/09/2014 17/12/2015	Director de la Red de OE Oeste	Municipio Oeste
4	11/09/2014	Presidente OSC especializada en juventud	Provincia, Municipio Sur
5	15/09/2014	Coordinadora OSC especializada en juventud	Provincia, Municipio Sur
6	22/09/2014	Coordinadora del PJMMT	Municipio Oeste
7	28/05/2015	Miembro del equipo técnico de la GECaL La Plata	Provincia
8	29/06/2015	Director CFP N° 401	Municipio Sur
9	05/07/2015	Presidente regional del COPRET	Municipio Sur
10	11/09/2013 06/07/2015	Directora de la Red de OE Sur	Municipio Sur
11	07/07/2015	Coordinadora del PJMMT	Municipio Sur
12	07/07/2015	Tutora del PJMMT	Municipio Sur
13	15/07/2015	Regente CFP N° 401	Municipio Sur
14	29/07/2015	Ex-coordinadora operativa del Prog.R.Es.Ar	Nación
15	24/08/2015	Tallerista del CIT	Municipio Sur
16	26/08/2015	Subcoordinadora del PJMMT	Municipio Oeste
17	02/10/2015	Miembro del equipo técnico del PJMMT	Municipio Oeste
18	28/10/2015	Miembro del equipo técnico de la GECaL Sur	Provincia
19	14/12/2015	Coordinadora Institucional ANSES	Municipio Sur
20	23/05/2016	Relacionista de empresas del PJMMT	Municipio Sur
21	01/07/2016	Director CFP N°410	Municipio Sur

TABLA N° 2: CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES ENTREVISTADOS¹⁰⁶

n°	Fecha	Nombre	Edad	Municipio	Programas	Contraprestaciones DD y PD	Condición educativa DD y PD	Condición de actividad DD y PD	Condición familiar DD y PD	Tipo de TP (Trayectoria Programática)
1	15/10/14 PD: Sin datos	José	22	Oeste	PJMMT	PEI	Secundario Incompleto	Negocio de aberturas	Co-habitando con los padres	-
2	14/09/15 PD: 22/04/16	Iván	19	Sur	PJMMT PD: no continúa	CIT	Secundario Incompleto PD: completó COA	Desocupado PD: Ídem, fue Repositor	Co-habitando con los padres PD: Ídem	Trayectoria de salida precoz ¹⁰⁷
3	14/09/15 PD: 23/05/16	Lautaro	19	Sur	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT	Secundario Incompleto (2 materias) PD: Ídem	Desocupado PD: Mozo	Co-habitando con la familia extensa PD: Ídem	Trayectoria de salida precoz
4	15/09/16 PD: 23/06/17	Karen	21	Sur	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, FP abandonó	Secundario Completo, COA PD: Ídem	Desocupada PD: Farmacity, en blanco	Co-habitando con los padres PD: Co-habitando con la pareja	Trayectoria de salida precoz
5	08/10/15 PD: 27/04/16	Emanuel	20	Sur	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT	Secundario Técnico en curso (7mo año) PD: Ídem	Desocupado PD: Bachero y EPT	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	Trayectoria de salida precoz
6	20/09/16 PD: 20/09/17	Leila	19	Sur	PJMMT PD: no continúa	CIT	Secundario Incompleto (3 materias) PD: Ídem	Desocupada PD: Lavadero de ropa, de la tía	Co-habitando con los padres PD: Ídem	Trayectoria de salida precoz
7	27/09/16 PD: 27/06/17	Gonzalo	25	Sur	PJMMT PD: no continúa	CIT	Secundario Completo PD: Ídem	Emprendimiento químico con el padre PD: Empleado seguridad, en blanco	Co-habitando con los padres PD: Ídem	Trayectoria de salida precoz
8	07/12/16 PD:	Alexis	21	Sur	Prog.R.Es.Ar	CIT, Terminalidad	Secundario Completo TyFP	Cocinero de panadero	Co-habitando con el abuelo	TP 1

¹⁰⁶ Las siglas DD y PD que aparecen en esta tabla, refieren a la trayectoria Durante el Dispositivo (DD) y Posterior al Dispositivo (PD).

¹⁰⁷ Las trayectorias de salida precoz no conforman parte de la tipología en razón de que estos participantes sólo han efectuado el curso introductorio, sin transitar por los dispositivos de educación-formación-trabajo que se brindan en el marco de los programas analizados.

Sin datos										
9	04/09/15 PD: 22/04/16	Enzo	18	Sur	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, Terminalidad	Secundario Incompleto PD: Ídem, FinEs	Changas de albañil PD: Ídem, fue Bachero	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 1
10	20/11/15 PD: 20/09/16	Claudio	20	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, FP, Terminalidad PD: Club empleo, abandonó	Secundario Incompleto (1 materia) PD: completó	Canillita PD: atención kiosco y puesto callejero	Co-habitando con familia extensa y monoparental PD: Ídem	TP 1
11	24/09/15 PD: 25/04/16	Matías	22	Oeste	PJMMT PD: no continúa	CIT PD: EPT en OE abandonó	Secundario Incompleto DP: Ídem	Medio oficial de albañilería DP: Ídem	Familia propia en terreno familiar PD: Ídem	TP 1
12	10/12/15 PD: 20/09/16	Florencia	21	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, Empleabilidad, FP, Terminalidad, EPTs públicos	Secundario Incompleto PD: completó FinEs	EPT público y negocio familiar PD: negocio familiar y venta de ropa por su cuenta	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 1
13	14/07/16 PD: 20/04/17	Lucía	24	Sur	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	POI, FPs, EPT público, Terminalidad	Secundario Completo, EDJA PD: Ídem	Empleada doméstica PD: Ídem	Co-habitando con familia monoparental y su hijo PD: Ídem	TP 1
14	31/05/16 PD: 20/12/16	Damaris	20	Oeste	Prog.R.Es.Ar PD: continúa	Terminalidad FinES PD: Terminalidad	Secundario Incompleto PD: finalizó FinEs (1 materia)	Vendedora en feria, empleado doméstica PD: Desocupada	Co-habitando con los padres. Y su hijo PD: Ídem	TP 1
15	16/11/15 PD: 22/09/16	Ricardo	24	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, FP PD: FP, Terminalidad	Secundario Incompleto PD: en curso	Ayudante de albañil PD: ayudante de carpintero	Co-habitando con familia extensa y monoparental PD: Ídem	TP 1
16	03/11/15 PD: 03/06/16	Daniel	23	Oeste	PJMMT PD: Continúa	POI, Empleabilidad, FPs. PD: FPs, Club empleo	Secundario Completo, Universidad Incompleto PD: Ídem	Changas PD: Bartender, curso privado	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 2
17	01/12/15 PD: 23/09/16	Flavia	20	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, FPs, PEI PD: sin subsidio	Secundario Incompleto (2 materia) PD: completó	Inactiva PD: atención al público, heladería	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 2
18	07/12/16 PD: 20/09/17	Joel	22	Sur	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	FPs PD: FP por fuera del programa	Secundario Completo-Técnico Incompleto	Inactivo PD: Ídem	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 2

PD: Ídem										
19	14/07/16 PD: 05/04/17	Cintia	19	Sur	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	Terminalidad, FP	Secundario Incompleto (2 materias) PD: rindió 1 materia	Inactivo PD: Ídem	Co-habitando con familia extensa PD: Ídem	TP 2
20	03/11/15 PD: 29/08/16	Érica	23	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	POI, FPs PD: FP, Club empleo	Secundario Incompleto (1 materia) PD: Ídem	Empleada doméstica PD: Asistente geriátrica, curso privado	Retorna a co-habitar con los padres y su hijo PD: Ídem	TP 2
21	24/09/15 PD: 16/05/16	Brenda	22	Oeste	PJMMT PD: continúa	POI, CIT, FPs, Empleabilidad PD: Club empleo	Secundario Completo	Estilista y Moza PD: Ídem, mejoró condiciones	Co-habitando con familia extensa y monoparental PD: Ídem	TP 2
22	25/08/16 PD: 20/04/17	Juan	21	Sur	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	FP	Secundario Incompleto (2 materias) PD: Ídem	Emprendimiento de sonido de autos PD: Ídem	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 2
23	20/11/15 PD: 06/10/16	Noelia	23	Oeste	PJMMT PD: continúa	CIT, FPs, PEI PD: FP	Universitario en curso PD: Incompleto	Comercio Familiar PD: peluquería, curso privado	Retorna a co-habitar con los padres PD: Ídem	TP 2
24	26/11/15 PD: 29/11/16	Ignacio	18	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, FPs	Secundario Incompleto (5 materias) PD: en curso	Ayudante de chapista con el padre PD: técnico de reparación celulares, curso privado	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 2
25	13/07/16 PD: 13/02/17	Tamara	23	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	POI, FPs, PEI	Secundario Completo PD: Ídem	PEI en diseño gráfico PD: continúa PEI y en perfumería, curso privado	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 2
26	25/08/16 PD: 20/04/17	Andrea	21	Sur	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	FPs (3 módulos)	Universitario en curso PD: Ídem	Desocupada PD: Ídem	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 3
27	26/11/15 PD: 22/09/16	Jonathan	20	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, FP, Terminalidad ES PD: Club empleo, FP abandonó	Universitario en curso PD: cambio de carrera	Ayudante de albañil PD: Inactivo	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 3
28	04/12/15 PD:	Marcelo	22	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar	Curso PEI	Secundario Completo,	Inactivo	Co-habitando con los padres y su hijo	TP 3

	Sin datos						Universitario en curso			
29	Ex participante PD: 25/08/16	Andrés	26	Sur	PJMMT	Terminalidad, POI, FPs, EPT, PIL privado	Secundario Completo, COA Terciario Incompleto PD: Ídem	PIL PD: Desocupado	Co-habitando con la abuela PD: Ídem	TP 3
30	31/05/16 PD: 20/12/16	Javier	22	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, Empleabilidad, FPs, EPT CFP 412 PD: Terminalidad ES	Terciario en curso. Universitario Incompleto PD: Ídem	Desocupado PD: Desocupado, Changas con su padre	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 3
31	Ex participante PD: 17/12/15	Débora	23	Oeste	PJMMT	CIT, Empleabilidad, EPT privado	Secundario en curso PD: Terciario Incompleto	Desocupada PD: Empleada de Mc Donalds	Co-habitando con la abuela	TP 3
32	10/12/15 PD: 23/09/16	Samanta	21	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, EPTs privados PD: Terminalidad ES	Secundario Completo, Universitario Incompleto PD: Terciario en curso	EPT privado PD: Desocupada	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 3
33	16/11/15 PD: 10/11/16	Nicolás	20	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continúa	CIT, FP PD: FP, abandonó	Terciario privado en curso PD: Ídem	Inactivo PD: pasantía en terciario	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 3
34	24/09/15 PD: Sin datos	Ayelén	18	Oeste	Prog.R.Es.Ar	CIT, Terminalidad ES	Terciario en curso	Desocupada	Co-habitando con los padres	TP 3
35	11/12/15 PD: 20/09/16	Sabina	24	Oeste	PJMMT PD: no continúa	Terminalidad ES, CIT, FPs, EPT OE	Terciario en curso PD: Ídem	Profesora y empleada municipal (contratada) PD: Profesora	Co-habitando con familia monoparental PD: Ídem	TP 3
36	29/10/15 PD: 31/05/16	Camila	19	Oeste	Prog.R.Es.Ar PD: no continúa	CIT, Empleabilidad, EPT OE, Terminalidad secundario y ES PD: Ex participante	Secundario Completo PD: Terciario en curso	EPT OE PD: Tutora del PJMMT	Co-habitando con los abuelos PD: Ídem	TP 3
37	Ex participante PD: 11/12/15	Cecilia	26	Oeste	PJMMT	POI, Empleabilidad, FPs, EPT CFP 412	Secundario Completo PD: Diplomatura de IFP	EPT CFP PD: Instructora CIT, Operador de PC y Diseño Gráfico	Co-habitando con la pareja	TP 3

38	31/05/16 PD: 27/12/16	Priscila	21	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar PD: continua	CIT, Terminalidad ES	Universitario en curso PD: Ídem Diplomatura de IFP	Instructora de Inglés en CFP 412 PD: Ídem	Co-habitando con los padres PD: Ídem	TP 3
39	Ex participante PD: 13/07/16	Emilio	21	Oeste	PJMMT Prog.R.Es.Ar	POI, Empleabilidad, EPT CFP	Secundario Completo PD: Terciario en curso Diplomatura de IFP	Inactivo PD Preceptor en CFP 412	Co-habitando con los padres	TP 3
40	Ex participante PD: 23/05/16	Alejo	22	Sur	PJMMT Prog.R.Es.Ar	CIT, Terminalidad, FP, EPT, PIL	Secundario en curso PD: Terciario Incompleto	Venta telefónica PD: Tutor del PJMMT	Co-habitando con familia monoparental	TP 3

