



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

TESINA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

SI QUIERO, ¿PUEDO?

Aportes para pensar las trayectorias y proyectos educativos y
laborales de jóvenes de sectores populares

Ambrosioni, Milagros Ivana 40.109.682

Diaz, Milagros Ludmila 39.624.387

Pepino, Candela Isabel 38.981.582

-Córdoba, 2020-

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias Sociales

TESINA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

SI QUIERO, ¿PUEDO?

Aportes para pensar las trayectorias y proyectos educativos y laborales de jóvenes de sectores populares



Ambrosioni, Milagros Ivana 40.109.682

Díaz, Milagros Ludmila 39.624.387

Pepino, Candela Isabel 38.981.582

Lic. Patricia Chaves / Intervención Pre-profesional

Lic. Nicolás Giménez Venezia / Seminario Orientador de la Temática de la Intervención Pre-profesional

Mgter. Valeria Meirovich / Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina

A los jóvenes que prestaron su tiempo, esfuerzo y confianza. Este trabajo es la suma de todas esas vidas, historias, momentos y relaciones (que me incluyen) hechas palabras.

A mi mamá y papá, que me apoyaron en cada una de las decisiones y elecciones tomadas y me dieron la posibilidad de estudiar. A mi familia toda, que durante este camino a pesar de la distancia, los sentí cerca. Siempre fueron y son el empujón que necesito para seguir.

A mis amigas de toda la vida, y a las que me regaló mi paso por la facultad pública, con quienes compartimos vida, carcajadas, casa, cariño, aguante y diferencias. Sin dudas, nada hubiese sido posible sin ellas.

A Nico, Pato y Vale por el cariño, entrega, responsabilidad y generosidad con que nos acompañaron y compartieron sus críticas y observaciones a este trabajo.

Por último, a la Universidad Pública que sin duda alguna, me abrió las puertas a un nuevo mundo.

Cande Pepino

“Porque de Él, por Él y para Él son todas las cosas. A Dios sea la gloria para siempre.” A Dios mi primer y enorme gratitud, Él ha sido mi amor, motor y única razón.

Al gran amor: mi abuela y a mamá, mi fiel amiga. A mi familia entera: papá, belu, crís, mi coty, vale y tíos. Perdón por tantas ausencias y gracias por tanto aguante.

A Tomás, mi hermoso compañero de vida y equipo para siempre ¡Te Amo! A mis amigos e Iglesia, a ellos que siempre entendieron la importancia de ésto para mí.

Finalmente, agradezco al peronismo, por haberme llenado de convicciones y hacerme apasionar por la política. Ésta política que ha sido canal de facilitación en diversas oportunidades: PROG.R.ES.AR, BEG, herramientas que sin ellas no habría podido lograr ésto.

Mily Ambrosioni

Tomo este espacio para expresar palabras que de otra manera no me es fácil transmitir.

Quiero agradecer en especial a mi mamá y mis hermanos, por el aguante de mis altibajos emocionales a la hora de rendir y no llegar, por los mates de mi mamá cuando tenía que estudiar, y pedir perdón también por ese tiempo que tantas veces me demandó la más pequeña de la casa, y no pude compartir.

Gracias a mis abuelos por aceptar que a veces no podía ir a visitarlos, por preguntar cómo iban las rendidas, el estudio, y estar ahí por si necesitaba algo.

A mis compañeras y amigas que me acompañaron en este transcurso, con las que nos veíamos más seguido, compartiendo miedos, ansiedades, debates, y alegrías. ¡Muchas hicieron que la experiencia de la UNC sea más amena y divertida!

Gracias a aquellos profes y referentes de prácticas que nos posibilitaron este aprendizaje y se pusieron a la par nuestra. A aquellos a los cuales pudimos preguntar lo que no entendíamos, y nos respondieron con profesionalidad y horizontalidad.

A mis hermanos de la iglesia que oraron por mí, me animaron, y estuvieron al tanto de cada paso. Y a quien estuvo ahí en todo momento, quien me anima y enseña, doy gracias a Dios. Este logro no es meramente mío, porque “de Él proceden todas las cosas”.

Mili Diaz



INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
Estrategia metodológica	11
CAPÍTULO I: Reconstruyendo nuestro marco teórico desde una perspectiva de derechos	13
1.1 Desde dónde miramos a los jóvenes	13
1.2 Jóvenes de sectores populares	15
1.3 Jóvenes y educación	16
1.4 Jóvenes y trabajo	20
CAPÍTULO II: Estado, modelos de estado nacional y meritocracia.....	24
2.1 Estado, política nacional educativa y laboral	24
2.2 Modelos de desarrollo: políticas educativas y laborales destinadas a los jóvenes	26
2.2.1 Modelo de desarrollo de reactivación económica (2007-2015).....	26
2.2.2 Modelo neoliberal (2015-2019).....	29
2.3 Neoliberalismo y meritocracia	33
CAPÍTULO III: Construyendo nuestro campo de intervención	36
3.1 Casa Abierta El Aljibe.....	36
3.2 Fortalecimiento comunitario: el actuar del Trabajo Social	39
3.3 Jóvenes/ Trabajo/ Educación como campo problemático	42
CAPÍTULO IV: Asiendo el ejercicio profesional	47
4.1 ¿Interviniendo o dejándonos intervenir?: el objeto de intervención	47
4.2 La importancia de la co-construcción con el otro: el proyecto de intervención	51

4.3 Espacio de intervención: Casa de Autonomía Alto Alberdi.....	53
4.4 Defiendo la estrategia de intervención	55
4.5 Bifurcaciones a la vista: redefinición de la estrategia de intervención	60
4.6 Viabilidad del proyecto de intervención desarrollado.....	66
CAPITULO V: Nombrando a los que no se nombran	68
5.1 Los jóvenes: protagonistas del espacio co-construido	68
5.2 Sus voces	71
5.3 Sus trayectorias y proyectos educativos y laborales.....	75
CAPITULO VI: Jóvenes, sus miradas del Estado. Estado, sus miradas de los jóvenes.....	81
6.1 Escenario provincial cordobés: políticas educativas y laborales que atravesaron el curso de electricidad.....	81
6.2 La política de formación profesional y su mirada hacia los jóvenes.....	86
6.3 Jóvenes: su lugar en las políticas y sus miradas de las políticas	89
6.4 Políticas neoliberales y la creación de subjetividades meritocráticas en los jóvenes	92
6.5 (Desen) Marco normativo juvenil	96
CAPITULO VII: Retroalimentando aprendizajes.....	99
7.1 Retroalimentación con los jóvenes.....	100
7.2 Retroalimentación con CAEA.....	103
REFLEXIONES ¿FINALES?	105
FUENTES BIBLIOGRAFICAS.....	110
OTRA FUENTES CONSULTADAS.....	117



INTRODUCCIÓN

Iniciamos este recorrido, en el marco de la asignatura Intervención Pre-profesional, realizando nuestras prácticas finales durante el año 2019 en Casa Abierta El Aljibe (CAEA), institución perteneciente a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba (SeNAF).

La estrategia central construida, fue dar apertura a un dispositivo que constó de un curso de oficio sobre electricidad. El mismo fue puesto en marcha en Casa de Autonomía Alto Alberdi (CAAA), quien nos facilitó el espacio y herramientas para su dictado.

Entendemos que la intervención es un proceso no lineal, éste en su devenir nos condujo a redefinir la estrategia planteada, dando como resultado la co-construcción de un espacio de participación donde los jóvenes pudieran pensarse, cuestionarse y reflexionar en torno a sus trayectorias y proyectos educativos y laborales. En el mismo participaron jóvenes varones de entre 17 y 24 años de Barrio Observatorio y alrededores.

El proceso de intervención desarrollado nos llevó a definir al objeto de sistematización como: Las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes que asistieron al espacio de participación desarrollado en CAAA.

Nuestra decisión se fundó, en primer lugar, en el interés que como grupo de tesistas tuvimos en analizar la implicancia del contexto social, económico, cultural y político en las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes que concurrieron al espacio; y, en segundo lugar, en el sentido que dimos a expresiones y representaciones de los jóvenes, desde el posicionamiento propio del Trabajo Social.

En lo concerniente al vínculo entre el objeto de sistematización definido y la intervención desarrollada, entendemos que nuestras estrategias y acciones estuvieron dirigidas al diálogo, reflexión y crítica constructiva, pudiendo observar en las representaciones y expresiones de los jóvenes, obstáculos, limitaciones y barreras construidas que repercuten en sus trayectorias y proyectos.

Consideramos primordial destacar que nuestra tesina tendrá como eje central el abordaje de tres categorías: Jóvenes, Trabajo y Educación, siendo éstas hilo conductor que atravesarán el análisis de la experiencia co-construida con los jóvenes.

El objetivo primero de nuestro trabajo final de grado es reconstruir y reflexionar sobre el proceso de intervención desarrollado durante el año 2019, focalizando en las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes.

En relación al objetivo planteado señalamos diversos ejes que estructuran la lectura de dicho proceso.

En el Capítulo I reconstruimos el marco teórico desde el cual nos posicionamos para la reflexión y análisis de la práctica desarrollada, abordando los tres ejes centrales: jóvenes, trabajo y educación. Incorporamos además, la categoría de sectores populares, la cual fue relevante a la hora de construir la caracterización de los sujetos con quienes trabajamos.

En lo concerniente al Capítulo II analizamos el escenario político nacional, los últimos modelos de Estado, con el desarrollo de las políticas educativas y laborales vinculadas a los jóvenes. Ponemos especial énfasis en el neoliberalismo vinculado con la meritocracia.

En el Capítulo III exponemos el campo de intervención construido y el proceso de inserción institucional en CAEA. Además, abordamos las líneas de acción llevadas a cabo desde dicha institución y el accionar del Trabajo Social dentro de ésta.

Luego, en el capítulo IV nos aproximamos al asir del ejercicio profesional, delimitando el objeto de intervención de nuestra práctica pre-profesional. Presentamos, además, las estrategias co-construidas durante dicho proceso en el espacio de intervención CAAA.

En el Capítulo V realizamos una caracterización de los jóvenes que asistieron al espacio, sujetos de intervención, destacando sus voces y el papel protagónico en el proceso desarrollado.

Posteriormente, en el Capítulo VI, analizamos el gobierno provincial, las políticas laborales y educativas desarrolladas. Priorizamos en este capítulo la mirada de los jóvenes hacia las políticas y cómo éstas moldean subjetividades meritocráticas. Culminamos este capítulo describiendo el desenmarco normativo juvenil y reivindicando la necesidad de un marco legal destinado a las juventudes.

En el Capítulo VII presentamos la retroalimentación dada por las instancias de devolución con los sujetos partícipes del proceso de intervención llevado a cabo.

Por último, expresamos las reflexiones, conclusiones e interrogantes que nos interpelan a partir del propio proceso desarrollado y analizado.

Es nuestra intencionalidad que el siguiente trabajo aporte a la reflexión acerca del campo del Trabajo Social con jóvenes, como así también sea un insumo en la planificación, gestión y ejecución de las políticas laborales y educativas que los atañen. Que los conocimientos producidos aporten a la identificación de factores que inciden en la generación y reproducción de las problemáticas sociales ligadas al acceso restringido de los jóvenes al mercado laboral formal y al sistema educativo.

Aspiramos, además, a que dicho producto desafíe a pensar de manera no lineal sus trayectorias y proyectos educativos y laborales, que contribuya a generar interrogantes más que certezas y sirva de aporte en las discusiones y debates propios de la intervención del trabajo social con jóvenes.

Estrategia metodológica

Partimos de un enfoque cualitativo, el cual supone siguiendo a Marshall y Rossman (1999) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para estudiar, una valoración y el intento de descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos como así también la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica. Agregamos, además, que dicho enfoque privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios, lo cual intentaremos reflejar a lo largo del escrito.

Nos posicionamos desde una perspectiva hermenéutica para fundamentar la estrategia metodológica escogida. Hablamos de la misma, desde un grado cualitativamente complejo de interpretación, siendo conscientes de que nuestro objeto de estudio es también sujeto. Apostamos a una visión superadora, a una doble hermenéutica, es decir una interpretación científica de las interpretaciones cotidianas (Parisí, 2009).

En la estrategia de construcción, recolección y análisis de información desarrollada distinguimos:

Por una parte, las técnicas que consistieron en: encuentros con formato taller, observación participante, grupos de discusión, realización de cuestionarios y entrevistas estructuradas.

Por otra, las fuentes, constituidas por: notas de campo sobre las actividades desarrolladas y transcripciones de las entrevistas realizadas.

Debido al caudal de información registrada y la relevancia que asignamos a ésta, consideramos oportuno realizar una codificación de los registros utilizados como fuentes:

Entrevistas:

E1: Entrevista a trabajadora de Casa el Aljibe en momento de diagnóstico.

E2: Entrevista a director de la Dirección de Capacitación Laboral y Formación Profesional de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo de la provincia de Córdoba en momento de intervención.

E3: Entrevista realizada a profesionales de CAEA en momento de intervención.

Notas de campo:

N1: Ubicada en el momento de diagnóstico. Refiere al registro de un encuentro con profesionales de Casa Abierta “El Aljibe” y referentes barriales.

N2 a N6: Ubicada en el momento de diagnóstico. Refieren a las dinámicas desarrolladas con los jóvenes que asistieron al curso de electricidad.

N7 a N12: Ubicada en el momento de Intervención. Refieren a las dinámicas desarrolladas con los jóvenes que asistieron al curso de electricidad.

N13: Corresponde al cierre del proceso de intervención realizado con los jóvenes.

Consideramos oportuno desde nuestro posicionamiento ético conservar de manera, tanto implícita como explícita, el anonimato de los sujetos con los cuales construimos el proceso de intervención y hacer uso confidencial de sus expresiones. Asimismo, su participación y posterior registro fue mediante su consentimiento informado y libre.



Capítulo I

Reconstruyendo nuestro marco teórico desde una perspectiva de derechos

*Sobreviviendo en este
Mundo nos criamos,
Y nos marginan todos,
A nadie le importamos,
Solo nos nombran,
Cuando mal actuamos,
Cuando nos drogamos,
Robamos,
O matamos...*

Fragmento de la Canción de “El mundo al revés”- Fuerte Apache

1.1 Desde dónde miramos a los jóvenes

Consideramos central partir desde el marco teórico y el posicionamiento ético-político que orientan los análisis, interrogantes y las producciones expuestas en este trabajo. En este sentido, definimos las categorías jóvenes, sectores populares, educación y trabajo, atravesadas por la perspectiva de derechos desde la cual nos posicionamos.

Antes de comenzar con la categoría de jóvenes, consideramos importante indicar:

Si bien es cierto que “la juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990), una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías no son neutras ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, en consecuencia, a ciertos actores sociales. Las categorías como sistemas de clasificación social son también -y fundamentalmente- productos del acuerdo social y productoras en el mundo. (Reguillo Cruz, 2013, p. 25)

De esta manera, entendemos que cuando hablamos de jóvenes, estamos refiriendo a un modo particular de definirlos, de acuerdo a una perspectiva, intereses y posicionamientos propios. Además, consideramos central percatarnos de que la forma en que se los define orienta los modos en que se comprenden y abordan las problemáticas que los conciernen.

En este sentido, al pensar en los jóvenes es común vincular a estos con una edad biológica determinada, consumos culturales particulares, obligaciones e intereses delimitados. Sin embargo, entendemos, siguiendo a Margulis (1996), que los jóvenes en tanto categoría social, no pueden definirse solamente a partir de criterios biológicos, legales o económicos. Estos criterios hegemónicos no alcanzan para definir lo que es ser joven en cada contexto particular, sino que resulta necesario pensar cómo la cultura, la pertenencia de clase, el género, la educación, entre otros aspectos, atraviesan los modos particulares en que se configura históricamente el ser joven.

En esta misma línea, Reguillo Cruz (2013) propone pensar a los jóvenes desde una perspectiva sociocultural. Ésta plantea no reducir la definición de juventud a la edad, sino analizar las prácticas juveniles teniendo en cuenta los ámbitos de pertenencia de los jóvenes, como la familia, el trabajo, la escuela, el grupo de pares, entre otros. Así, miramos a los jóvenes desde su contexto, teniendo en cuenta que no es un grupo homogéneo y continuo, sino heterogéneo y dinámico.

Esta perspectiva se contrapone a las visiones que entienden que hay un único modo de ser joven. En este sentido, Chaves (2010) afirma que, en Argentina se ha constituido un sujeto universal de joven, basado en el estereotipo de clase media o media alta, que funciona como parámetro para mirar a los demás jóvenes. De esta manera, podemos inferir que cualquier conducta o práctica que no esté de acuerdo a esa representación del joven ideal, será considerada como anormal, inmoral, motivo de normalización y disciplinamiento.

Asimismo, la autora citada expresa que hay una perspectiva adultocéntrica desde la cual se define a los jóvenes. Esta tiene como sujeto ideal al adulto, en donde el joven es caracterizado desde la falta, las ausencias y la negación. La misma “impregna mucho de los análisis y las mayorías de intervenciones sobre este sector: los jóvenes deben ser guiados, enseñados, preparados, corregidos, encaminados, enderezados” (Chaves, 2010, p.36).

Consideramos que la primera de estas concepciones deja de lado las condiciones de existencia, históricas, sociales y culturales en la cual se construyen y viven los jóvenes. En

contraposición a la misma, coincidimos con Pérez Islas (como se cita en Chaves, 2010) que el concepto de jóvenes debe ser analizado desde una triple complejidad, que abarca el contexto, las relaciones y la heterogeneidad de los mismos.

De esta manera estimamos que al hablar de jóvenes es importante considerarlos desde una perspectiva relacional, analizando el contexto en el que están insertos, y teniendo en cuenta las particularidades como edad, género, etnia, clase, etcétera.

En este sentido, recuperamos la categoría de sectores populares para identificar a los jóvenes con quienes trabajamos, reconociendo el contexto económico, social y político neoliberal en el que nos encontrábamos al momento de la intervención.

Por otro lado, entendemos que la segunda concepción, adultocéntrica, no reconoce las capacidades, perspectivas e intereses de los jóvenes como legítimas. Es probable que de ahí se generen acciones tendientes a quitar el protagonismo de los jóvenes en sus prácticas, desde una posición más paternalista. Por el contrario, partimos de una concepción del joven como sujeto de derechos y responsabilidades, con capacidad de agencia, potencialidades, proyectos y deseos propios. Desde esta mirada, durante el proceso de intervención recuperamos y valorizamos las representaciones y perspectivas de los jóvenes.

Hay tres dimensiones que atraviesan a los sujetos con quienes trabajamos, las cuales hacemos dialogar en todo el escrito: sectores populares, educación y trabajo. Las mismas nos sirven para caracterizar a los jóvenes sujetos de la intervención y las utilizamos para analizar algunas particularidades que configuran las condiciones de vida de los mismos. En este primer capítulo desarrollamos estas dimensiones teóricamente, para luego en los análisis posteriores articular dichos conceptos con la propia práctica.

1.2 Jóvenes de sectores populares

Respecto al concepto de sectores populares, nos referimos a los sujetos que “comparten una situación común de subalternidad respecto de las élites que han tenido y tienen el poder” (Adamovsky, como se citó en Acevedo 2014, p.4). Aquí lo popular no se reduce a la relación capital-trabajo, sino que también implica las desigualdades en lo étnico, político, en la cultura, en el consumo, etc. En este sentido, Canclini (como se citó en Acevedo, 2014) plantea que lo popular se constituye también:

Por la apropiación desigual-en el consumo- del capital cultural de cada sociedad, y por las formas propias con que los sectores subalternos reproducen, transforman y se representan sus condiciones de trabajo y de vida; se construye en la totalidad de las relaciones, en la producción material y en la producción de significados. (p.5)

Este concepto nos permite pensar no solo la heterogeneidad al interior de los jóvenes, a modo de diferencias, sino también en cuanto a la desigualdad que existe entre los mismos, de acuerdo al sector social de pertenencia. De esta manera, ser un joven que pertenece a un sector popular de la ciudad de Córdoba no es lo mismo que ser un joven de clase media de la misma ciudad. Los consumos, circuitos, hábitos, espacios, habilitaciones y accesos son diferentes para uno y otro.

Hablar de jóvenes de sectores populares implica asimilar que el sector social de pertenencia, las restricciones que éste impone y las posibilidades que ofrece, configuran modos específicos de ser jóvenes y de transitar por las instituciones (Acevedo, Andrada y Machinandiarena, 2018). Esto nos permite entender cómo las trayectorias educativas de los jóvenes con quienes construimos nuestro proceso de intervención son disímiles, así como también sus trayectorias laborales, las conformaciones de sus centros de vida, los espacios que transitan, todos estos lineamientos configuran diferentes formas de ser joven.

Desde esta perspectiva, planteamos a los jóvenes como un grupo heterogéneo que, aunque compartan características etarias, se diferencian según clase, género, etnia, intereses, ámbitos de pertenencia, trayectorias, etcétera.

Con este análisis reivindicamos que no podemos mirar a los jóvenes desde un único aspecto o parámetro. Entonces, si estudiamos las trayectorias tanto educativas como laborales de los jóvenes de sectores populares, tenemos que tener en cuenta que tienen un fuerte contenido estructural. Además, visto de esta manera, las consecuciones de sus proyectos no dependen unilateralmente de los jóvenes, sino que influyen las posibilidades y restricciones que su contexto y posición social le disponen.

El concepto de sectores populares también nos percata que el vínculo que los jóvenes pudieran tener con la educación, o con el trabajo, tiene particularidades que refieren al sector social de pertenencia, aunque no se agoten a éste.

1.3 Jóvenes y educación

Como mencionamos anteriormente, la educación es uno de los aspectos que configura heterogeneidades en torno al ser joven. En este sentido estimamos oportuno

iniciar este apartado explicitando qué entendemos por educación. Para eso, realizamos un breve recorrido histórico abordándola desde una perspectiva de derechos.

En Argentina la educación se convirtió en asunto de Estado al mismo tiempo que se fueron conformando los Estados-nación en los países latinoamericanos. Estamos hablando del tiempo histórico de la modernidad, cuando los dirigentes políticos, con el objetivo de integrar a la sociedad bajo una misma identidad y sentido de pertenencia, utilizaron al sistema educativo para la creación de una nación (Casassus, 1996).

Así fue como en 1884 se sancionó en Argentina la ley 1420 mediante la cual se implementó la educación primaria, común, laica, gratuita y obligatoria. De esta forma, la educación que venía siendo una responsabilidad de la familia, pasó a ser una política de estado y también un derecho a garantizar.

Posteriormente a la sanción de esta ley, el sistema educativo tuvo diversas modificaciones y funciones. En el gobierno de Juan Domingo Péron, la educación se convirtió en uno de los factores más importantes para la integración social de sectores de la población históricamente marginados (Filmus, 2010).

Durante la presidencia de Carlos S. Menem, de marcada orientación neoliberal, la transferencia de los sistemas educativos a las provincias realizada en una primera etapa en la década de los 80, fue una de las decisiones del gobierno que perjudicó de manera directa el ejercicio del derecho a la educación.

Al respecto, Finnegan y Pagano (2007) afirman que, en el discurso oficial del gobierno neoliberal, estas medidas estaban orientadas por un sentido de democracia y tenían por objetivo la redistribución del poder social y político. Sin embargo, las autoras expresan que la descentralización fue una política de ajuste fiscal y delegación de las responsabilidades del Estado como garante del derecho a la educación.

Con la reforma constitucional de 1994, Argentina adhirió a los diferentes tratados y pactos internacionales y a partir de ello, la educación pasó a ser reconocida como derecho humano. No obstante, con las medidas de corte neoliberal, el reconocimiento de este derecho fue más una cuestión formal que empírica.

La Ley de Educación Superior sancionada en 1995 es una de las herencias que nos dejó el gobierno de Menem. La misma implicó, entre otras cuestiones, el arancelamiento de los estudios y la implementación del examen de ingreso para las universidades nacionales (Ezcurra, citado en Finnegan y Pagano, 2007). Aunque siga en vigencia, en el año 2015 se hicieron modificaciones con la sanción de la Ley N° 27.204, donde se expresa

la prohibición del arancel como forma de financiamiento. Sin embargo, el curso nivelatorio sigue siendo una condición para el ingreso, aunque no excluyente.

Respecto a la educación secundaria, no fue hasta el año 2005 que apareció en el marco normativo como obligatoria, con la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional. La obligatoriedad del nivel medio de educación supone la responsabilidad fundamental del Estado, el sistema educativo y la sociedad, del acceso, permanencia y finalización de los estudios del nivel secundario (Unicef, 2017).

Asimismo, estimamos importantes los aportes de López y Rotondi (2018), quienes expresan:

En el año 2008 la Declaración Regional de Cartagena de Indias, definió a la educación superior como un derecho y bien público y social y colocó a los Estados como principales responsables de garantizarlo. En este sentido, en nuestro país algunas decisiones propiciaron la terminalidad educativa del nivel secundario y el acercamiento de la universidad pública como un proyecto posible a sectores de la población que por generaciones la habían visto como inalcanzable. (p.54)

Esta breve reseña histórica nos sirve para pensar y reivindicar a la educación como un derecho, en cualquiera de sus niveles. Entendemos además que forma parte de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), los cuales son objeto de disputa en cuanto a su justiciabilidad (Abramovich y Courtis, 1997).

Los autores citados expresan que hay una visión que considera que sólo los derechos civiles y políticos son justiciables, porque no requieren obligaciones positivas para el Estado, es decir, obligaciones de hacer, entendidas en términos presupuestarios. Sin embargo, ellos plantean que ambos conjuntos de derechos suponen un complejo de obligaciones tanto negativas como positivas del Estado y que estas últimas no necesariamente remiten siempre a recursos económicos. Además, afirman que existe un mínimo esencial de protección de cada derecho, al cual el Estado debe apuntar con el máximo de sus recursos, aún en períodos de crisis.

De esta manera, los DESC también son justiciables, es decir, pueden ser reclamados ante la justicia frente al incumplimiento de estas obligaciones estatales. En este sentido, nos posicionamos desde la perspectiva del Estado como el garante principal del cumplimiento del ejercicio del derecho a la educación a todo ciudadano del país y, por lo tanto, a los jóvenes.

Jacinto (2006) expresa que la integración social de los jóvenes, durante la mayor parte del siglo XX ha sido conducida por las instituciones educativas y las ligadas al mundo productivo. Sin embargo, la autora plantea que estos mecanismos e instituciones han entrado en crisis por las transformaciones que implicó el proceso de globalización.

En relación a esto, expresamos anteriormente que la educación promovió la integración social de amplios sectores de la población, primero a través de la creación del sistema educativo y luego a partir de la inclusión laboral desarrollada por el peronismo. En ésta última, trabajo y educación estuvieron íntimamente vinculados, siendo la escuela el ámbito de formación para los trabajadores que requería el mundo laboral (Filmus, 2010).

Sin embargo, a partir de la década de los 60, cambios tecnológicos que disminuyeron la demanda de trabajadores en la industria y crisis económicas llevaron a lo que Filmus (2010) menciona como “una contradicción entre la continua expansión del sistema educativo y la rigidez creciente del mercado laboral” (p.177). La misma se profundizó en los años 90, cuando las políticas neoliberales que se venían gestionando se acentuaron, provocando altos niveles de desocupación, pobreza y marginación social.

Consideramos importante destacar las implicancias a nivel educativo que tuvo este período y las consecuencias de las mismas sobre la población. En este sentido, la educación posibilitadora de la integración social, en este contexto acompañó y favoreció la desigualdad y la exclusión social.

Filmus (2010) plantea que las transformaciones en el mercado laboral trajeron como consecuencia la necesidad de una minoría altamente calificada. Como se habían conformado diferenciados y desiguales subsistemas educativos, esto generaba una brecha entre quienes podían acceder a una educación que cumplía con los requisitos que demandaba el mercado laboral y quienes no podían acceder a ésta por la posición social y económica de las familias. Por lo tanto, los sectores más vulnerables fueron los que se encontraban, y se encuentran, con menos oportunidades para el acceso al trabajo, ya que mayormente son los que presentan niveles educativos inferiores a los sectores medios y altos.

Lo anterior nos permite centrar nuestra mirada en los jóvenes, el grupo poblacional que ocupa las escuelas medias y, por lo tanto, quienes estuvieron directamente expuestos a los cambios generados en lo educativo y como analizaremos después, en lo laboral. Tan importantes fueron las consecuencias en estas décadas, que pese a la recuperación económica que comenzó en el año 2003, los egresados del nivel medio siguieron siendo los

que se encontraban en mayor desventaja en el acceso al empleo. Esto debido a las nuevas exigencias del mercado laboral, que demandaban mayores calificaciones.

Hasta la actualidad, el tener el título secundario no es garantía de tener acceso al empleo. De esta manera, la continuidad en los estudios es algo que perdura en el siglo XXI (Corica y Otero, 2018). Sin embargo, es coherente preguntarnos: ¿todos los jóvenes continúan estudiando luego de la secundaria?, ¿cualquier joven puede acceder al nivel superior y egresar del mismo? Las autoras mencionadas expresan que pese a las intervenciones del Estado en materia de educación superior, aún la alta cobertura “no logra una traducción lineal en un esquema de equidad para el conjunto de las juventudes de las nuevas generaciones” (p. 141).

Esto quiere decir que no hay igualdad de condiciones para que los jóvenes de todos los sectores sociales puedan continuar y mantener sus estudios. Pérez y Busso (2018) analizan datos de la Encuesta Permanente de Hogares del año 2017 y encuentran que “a medida que aumentan los ingresos familiares también aumentan las posibilidades de alcanzar estudios terciarios y universitarios, a la vez que disminuyen los porcentajes de jóvenes que no alcanzaron a terminar el secundario” (p.9). Los autores, de esta manera dan cuenta de la implicancia que tiene la posición social del joven y su familia en sus oportunidades educativas.

Entendemos que junto a la situación económica de las familias, hay otro factor estructurante que es central en las posibilidades de continuidad de los estudios, que también involucra a los jóvenes y puede condicionar sus trayectorias y proyectos educativos: el trabajo.

1.4 Jóvenes y trabajo

Al igual que a la educación, nos referimos al trabajo como un derecho, el cual está establecido en nuestra constitución desde 1949, junto a los demás derechos sociales que se incluyeron con la reforma constitucional de ese año (Barros, 2013). Entenderlo de esta manera no es remitirnos simplemente a una cuestión formal, sino que implica un posicionamiento que ubica al Estado como responsable de garantizar el ejercicio del mismo.

Retomamos nuevamente los aportes de Abramovich y Courtis (1997), para reivindicar también al trabajo como un derecho económico, social y cultural que implica obligaciones de hacer y de no hacer por parte del Estado. Así, podemos decir que éste tiene

la obligación negativa de no impedir el acceso al trabajo a ninguna persona, teniendo en cuenta la prohibición del trabajo infantil y las regulaciones específicas del trabajo adolescente. Además, debe generar los mecanismos institucionales necesarios para que las personas puedan obtener un trabajo con las protecciones que establece la Constitución, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y demás tratados internacionales.

De esta manera, podemos observar que el derecho al trabajo no remite a meras declaraciones de buenas intenciones, como advierten los autores sobre algunas visiones en torno a los DESC, sino a derechos establecidos en documentos jurídicos, en donde el Estado ha asumido compromisos y tiene obligaciones respecto de los mismos.

Barros (2013) expresa que antes de la formalización de los derechos sociales en la legislación argentina, el Estado de índole liberal se había desentendido de la desigualdad y la pobreza que vivía la clase trabajadora. Según la autora, esta situación fue fuertemente criticada por Perón, quien dirigió y promovió cambios institucionales y normativos durante su primer gobierno, los cuales implicaron el reconocimiento y la ampliación de los derechos sociales.

Así, el trabajo fue un importante mecanismo de integración social en la denominada sociedad salarial, cuya característica central era el pleno empleo, reconociendo al trabajo asalariado como el medio que posibilita el bienestar y la movilidad social ascendente (Salvia, 2003).

Es en los últimos años del siglo XX, que el mercado laboral sufrió transformaciones que provocaron que el trabajo como mecanismo integrador entre en crisis. La masiva desocupación de los años 90, junto a la flexibilización y precariedad laboral, eran el escenario que estructuraba la vida cotidiana de amplios sectores de la población. Filmus y Miranda (como se citó en Filmus, 2010) plantean que uno de los grupos más vulnerables frente al desempleo fueron los jóvenes.

Andrada y Santiano (2018) afirman que, desde los inicios de los años 90 hasta los primeros años del siglo XXI, los problemas de inserción laboral de los jóvenes se profundizaron, debido principalmente a las crisis del periodo neoliberal. El desempleo a fines de los 90 fue un promedio de 19,5% para jóvenes de 15 a 24 años, siendo el desempleo urbano un 10,2% (Weller, como se citó en Jacinto, 2006). De esta manera confirmamos que son los jóvenes los más perjudicados en tiempos de desocupación, con una brecha significativa entre este grupo poblacional y el resto de la sociedad.

Cabe destacar que nos enfocamos en la situación económica y social de los años 90, ya que algunas de las características que asumió el mercado de trabajo permanecieron hasta la actualidad, además que comparten similitudes con el contexto en el que desarrollamos las prácticas pre-profesionales.

Además del aumento de la desocupación, también se registraron amplias situaciones de informalidad en el mercado laboral. Luego de la crisis del 2001, con la recuperación económica se logra una significativa disminución de la pobreza y el desempleo; sin embargo, en el 2006 aproximadamente el 45% de los puestos de trabajo eran no registrados (Jacinto, 2006). Este alto porcentaje de informalidad, aunque haya sido reducido en la década siguiente, sigue siendo una de las coordenadas que estructuran la vida cotidiana de los trabajadores.

Algunos datos aproximados de la actualidad señalan que, en el año 2019 la informalidad laboral en el país fue del 35% (INDEC, 2019). Esto afecta de manera particular a los jóvenes, los cuales están más expuestos a la informalidad que los adultos (Assusa, 2017). Asimismo, los resultados del INDEC (2019) expresan que los índices de desempleo también son más elevados para este grupo poblacional, y que, mientras la tasa de empleo de los adultos aumentó, la de los jóvenes decreció.

Ahora bien, ¿por qué son los jóvenes los más vulnerables frente a las fluctuaciones del mercado laboral? Como una primera característica podemos decir que, por ser ingresantes en el mercado laboral, los jóvenes no tienen la formación específica ni la antigüedad necesaria que protegen a los trabajadores adultos de los vaivenes del mercado (OIT, como se citó en Pérez y Busso, 2018).

Otra característica, que deviene del análisis del apartado anterior de este trabajo, es el nivel educativo. Frente a un mercado que demanda mayores calificaciones, los jóvenes que egresan del nivel medio son los que encuentran más dificultades para acceder a un empleo y cuando lo consiguen, lo hacen en condiciones de precariedad e informalidad.

Por otra parte, consideramos central hacer referencia a que, dentro de este grupo poblacional la situación laboral no es la misma para todos los jóvenes. Ya analizamos que para los jóvenes de sectores populares, quienes en su mayoría tienen menores niveles educativos, ingresar al mercado laboral es más complejo. Esto se agrava cuando necesitan involucrarse en actividades laborales más tempranamente por la situación familiar, lo cual obstaculiza el logro de finalización de los estudios (Salvia y Tuñón, 2002).

Pero, incluso entre quienes tienen el mismo nivel educativo, la diferencia en el acceso al empleo radica por los ingresos familiares. Jacinto (2006) expresa que los jóvenes

pobres que terminan la secundaria no logran mejorar su inserción laboral, a comparación de los jóvenes de mayores ingresos. En este sentido, Salvia y Tuñón (2002) identifican que en los hogares con bajos recursos económicos, culturales y sociales, “se registra más directamente la desvalorización del capital educativo acumulado por las nuevas generaciones” (p.8).

Por último, reconocemos que el género es otro factor de mucha relevancia para comprender la situación de los jóvenes en el mercado laboral, si bien no profundizaremos sobre éste en esta tesina. Pérez y Busso (2018) expresan que las mujeres jóvenes tienen menos tasas de participación y empleo y más niveles de desocupación que los varones y las mujeres adultas. De esta manera, las jóvenes están en desigual posición frente a los jóvenes en sus posibilidades de acceso al trabajo, siendo el género otra característica que diferencia al grupo poblacional juvenil respecto de las oportunidades laborales.

Lo analizado hasta aquí nos permite evidenciar que las características de las situaciones laborales de los jóvenes no dependerán sólo de sus credenciales educativas, sino también de las redes, ingresos, género y estrato social de cada joven en particular. Por otro lado, posibilita reconocer el papel estructurante del contexto económico, social y político, que configuran particulares relaciones de los jóvenes con la educación y el trabajo. Estas relaciones, enmarcadas en un escenario neoliberal, fueron las que estructuraron el campo de intervención en el que nos insertamos.



CAPÍTULO II

Estado, modelos de estado nacional y meritocracia

“El mito, la fantasía de que con el esfuerzo individual todo se puede, un voluntarismo solapando lo que en realidad debería ser desde una política de Estado, una intervención directa para garantizar que todo el mundo tenga la misma igualdad de oportunidades. Pero ese voluntarismo mágico vendría como a justificar eso: aquel que se esfuerza en algún momento llega su premio; claro, el tema es cuándo y dónde porque parecería que al final ese voluntarismo mágico solo termina alcanzando su objetivo en el más allá.

Dario Sztajnszrajber

2.1. Estado, política nacional educativa y laboral

Este capítulo se centra exclusivamente en la descripción y análisis del lugar de los jóvenes en y para el Estado. Partimos de recuperar definiciones claves de lo que entendemos por Estado.

Ozslack (1982) define al mismo como una relación social que articula un sistema de dominación, haciendo referencia a una dominación política y social dentro de un territorio delimitado; el mismo está conformado por elementos tales como un territorio, la soberanía sobre el mismo y sus habitantes, un aparato burocrático que controla instituciones y por último un gobierno representante del Estado, titular del poder de éste mismo.

Para el autor, trata de una instancia máxima de poder político que garantiza el predominio de una clase dominante, no representando los intereses de toda la población.

Estado es quien asume la tarea de "instaurar" la sociedad moderna y de allí la especificidad de un intervencionismo estatal dedicado a ejecutar un modelo de desarrollo para la sociedad en su conjunto (García Delgado, 1996).

Entendemos así al Estado como un aparato complejo, compuesto, un espacio de alianzas, disputa, heterogéneo, que ejecuta ciertos modelos de desarrollo para la sociedad y la organiza. Esto último, lo analizaremos en profundidad transversalizado por dos

categorías: política educativa y política laboral, a las cuales entendemos como intervenciones sociales estatales, ambas centrales en nuestro proceso de intervención dado el objeto del mismo.

La política educativa está destinada a efectivizar la calidad, accesibilidad, eficiencia de las trayectorias escolares, teniendo como objetivo garantizar el derecho al acceso a la educación en sus niveles de planificación, ejecución y evaluación de las mismas. El Estado según sus modelos de desarrollo histórico-sociales y económicos, configura la política presentando avances y retrocesos en la misma.

La política laboral es aquella que actúa “de manera directa e inmediata sobre la relación capital trabajo” (Danani, 2009, p.31), interviene en la distribución primaria del ingreso. En tal sentido, “Es quien regula los tiempos, los ritmos e intensidad de la actividad a través de la cual serán obtenidos los medios de vida” (Danani, 2009, p.31). Ésta asume una relevancia particular en nuestro proceso, ya que la política laboral estructura el mundo del trabajo, el cual es condición de posibilidad del sistema capitalista.

Decidimos enfocarnos puntualmente en la política de formación profesional (FP). La misma se encuentra inserta dentro de la política laboral, aunque históricamente se ha ubicado en la intersección conjunta con la política educativa según la concepción y posterior aplicación.

Los estudios sobre la estructuración de la acción pública en materia de la FP de un país muestran que ésta, además del sistema educativo, se ubica dentro de un régimen determinado, configurado a través de procesos socio-históricos (Jacinto, 2015).

Como hemos especificado, fue central dicha política a la hora de delimitar nuestro objeto de intervención, construido mediante la apertura de un dispositivo de FP, gestionado a través de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo.

Retomamos a Assusa (2017) quien define que:

Los programas y políticas de empleo se construyen como la manera en la que Estado y organizaciones de la sociedad civil responden a los problemas que poseen poblaciones vulnerables –entre ellas, la juvenil– para insertarse de manera estable y *digna* en el mercado laboral. Estas políticas proponen una solución (formación y orientación) para un problema (de empleabilidad). Sin embargo, la relación difícilmente sea tan lineal. (p. 18-19)

Tanto la política educativa como la laboral, son cruciales a la hora de pensar las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes: moldean, organizan, regulan, posibilitan y/u obstaculizan las mismas según el modelo de desarrollo del Estado.

2.2 Modelos de desarrollo: políticas educativas y laborales destinadas a los jóvenes

2.2.1 Modelo de desarrollo de reactivación económica (2007-2015).

En el transcurso del gobierno nacional de Cristina Fernández, se construyeron condiciones que permitieron el desarrollo de un modelo centrado en la generación de empleo, en la obra pública y en una intervención continua del Estado en materia económica y social.

Asimismo, mediante la política pública se enfatizó una perspectiva de derechos y de construcción de ciudadanía, lo que trajo aparejado mejoras en los indicadores sociales, económicos y productivos de la sociedad, aportando a una redistribución equitativa de los ingresos.

En relación a la política laboral, se destacaron como características principales: la generación de empleo y la implementación de programas sociales nacionales que abordaron problemas ligados al desempleo, la restitución de algunos de los derechos de los trabajadores y los vinculados a la seguridad social que habían sido devastados durante la década anterior. Se destacaron entre ellos la recomposición salarial, la reapertura de las paritarias, la moratoria previsional, la jubilación de amas de casa, el regreso al sistema solidario de reparto (2008), la creación de la Asignación Universal por Hijo (2009), la ley de movilidad jubilatoria (2008), entre otras medidas (Acevedo, Giménez Venezia, González Claria y Piscitello, 2016).

Aunque no hubo un cambio en la matriz productiva estructural y la informalidad y el desempleo siguió siendo una problemática latente, entendemos que sí hubo un avance en la conquista de derechos laborales y sociales. En momentos donde la FP se encontraba fragmentada y con ausencia de inversiones durante la etapa neoliberal (desde los noventa hasta principios del presente siglo), pudo verse reflejada una concepción diferente de la FP. Retomamos a Jacinto (2016) quien lo describe de la siguiente manera:

La ampliación de las fronteras de la formación para el trabajo comienza a concebirse como un conjunto de articulaciones de educación formal, no formal y experiencias

laborales, incluyendo componentes de orientación socio-laboral y de desarrollo de competencias para la vida y tutorías. (p.8)

Dentro de estas políticas de FP se generó en 2008 el programa “Jóvenes con más y mejor Trabajo”. El mismo se dirigía a jóvenes de entre 18 a 24 años de edad, que no hubieran completado el nivel primario y/o secundario de escolaridad y se encontraran desempleados. Fue formulado con el objetivo de crear puestos de trabajo e integralmente acompañar procesos ocupacionales.

En cuanto a la política educativa en general se realizaron múltiples avances. Por un lado, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, cuyo propósito fue orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo con el fin de generar mayor inclusión social y mejorar la competitividad de la economía argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo. Por otro, en el año 2008 se sancionó la Ley N° 26.241 que transformó en política de Estado el Programa de repatriación y vinculación con científicos argentinos que residían en el exterior.

Como parte del sistema de seguridad social se ofreció, como medida reparadora, la Asignación Universal por Hijo (AUH) que si bien no fue una cura a la pobreza, amortiguó sectores azotados por ésta. Dicha política se desarrolló y continúa haciéndolo, en articulación con la política educativa y sanitaria, ya que los destinatarios de la misma deben presentar los certificados requeridos de vacunación y acreditar asistencia escolar.

A su vez, enmarcado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, se puso en marcha el proyecto de extensión educativa Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que tuvo como propósito ampliar, mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los mismos a través de su participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios, alternativos a la jornada escolar. El proyecto se centraba en el acompañamiento de las trayectorias educativas y la promoción de nuevas formas de estar en la escuela, con el fin de fortalecer el protagonismo y la participación de los jóvenes.

Otra medida fue la creación del Programa Conectar Igualdad, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria, especial y de formación docente, acompañado de la creación de aulas virtuales, esto en espacios públicos. Dicha medida fue distinguida y premiada en el extranjero y por

diferentes organismos internacionales, entre ellos el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) junto a la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) y en la XXII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.

Directamente ligada a jóvenes, destacamos el lanzamiento del plan FINES en 2008, el cual tuvo como objetivo que jóvenes y adultos pudieran completar sus estudios primarios y secundarios, con modalidad flexible. Dicha medida estuvo enfocada particularmente a jóvenes de entre 18-24 años, fue trascendental para la inclusión, fomento del sostenimiento y terminalidad educativa de los jóvenes por medio de una transferencia directa.

Culminamos este apartado, mencionando un aspecto que consideramos sumamente importante, el legislativo.

Retomamos a Cozachcow (2016) quien mediante el análisis de las iniciativas legislativas sobre derechos de las juventudes presentadas en el actual periodo democrático, iniciado en 1983, reconstruye las formas en que el Estado y los partidos (con sus especificidades) interpelan en Argentina a los jóvenes en tanto sujetos políticos.

Entre 2012 y Julio de 2015, se han sancionado seis leyes, de las cuales, la ley que establece el voto optativo a partir de los 16 años ha tenido una importante repercusión pública, así como dentro de los partidos políticos, y ha contribuido, junto con la ley de centros de estudiantes y la de establecimiento del 16 de Septiembre como el Día Nacional de la Juventud, a instalar la juventud como cuestión de política pública, desde una perspectiva que enfatizaría más bien en los derechos de los jóvenes que en realizar una construcción adultocéntrica de las juventudes que define sus problemas o que propone una mirada sobre la juventud como un problema en si, como se habrían caracterizado, en una buena parte, los proyectos presentados en los períodos anteriores. (p. 207)

El autor en su investigación logra remarcar cómo en el período 2003-2015 se produjo, aunque de manera polémica, la instalación del debate público en torno a los derechos políticos de los jóvenes. Se fomentó la participación y militancia en instituciones democráticas y formales de la política.

Además se logró introducir a las temáticas y problemáticas juveniles como cuestión pública, logrando condensarse en políticas públicas, desde una concepción de derechos y no criminalizadora o estigmatizadora.

Señala que en este mismo período, se presentan un 60% de los proyectos legislativos (68) dedicados a las juventudes, del total (113) del último período democrático.

Para finalizar Cozachcow (2017) analiza según las temáticas de los proyectos legislativos, la concepción desde el Estado para con los jóvenes reafirmando lo que anteriormente mencionamos:

En el período 2003-2015, se observa por un lado, que la mitad de los proyectos refieren a la mirada de las problemáticas (adicciones, empleo, violencias, régimen penal juvenil), en continuidad con el período anterior, y la otra mitad, se relaciona con una mirada ligada a la ampliación de derechos en dos sentidos: un 30% vinculada a la ampliación de derechos políticos (Voto joven, cupo juvenil en listas partidarias) y un 20% que propone la creación de instituciones en el estado nacional para la implementación de políticas de juventud. (p. 16)

Finalizamos el presente apartado, haciendo mención de la presentación del proyecto de Ley Nacional de Juventudes en el año 2015, el cual obtuvo media sanción en Cámara de Diputados; trataremos más de éste en el apartado 6.5. Lo desarrollado hasta aquí nos permite vislumbrar cómo en el marco de este modelo se comienza a configurar un momento bisagra para las juventudes, reconociéndolas como sujetos de derechos, políticos, con lugar en la agenda pública y agenda de gobierno; por primera vez en la política pública argentina comienza a dejarse de lados prejuicios y miradas estereotipadas.

2.2.2 Modelo neoliberal (2015-2019).

A partir del 2015 y con el triunfo a nivel nacional de la Alianza Cambiemos, se planteó una reconfiguración del régimen económico, político y social, regresando a medidas neoliberales de gobierno. Este régimen signado por el sobreendeudamiento, fuga de capitales con un proceso inflacionario pronunciado y con una pérdida del poder adquisitivo, con cierre y recortes de programas y políticas sociales. Retomamos a Pérez y Busso (2018) quienes lo caracterizan de la siguiente manera:

Entre las características más relevantes, la Alianza Cambiemos viene promoviendo un modelo con apertura indiscriminada de importaciones, con incentivos a la valorización financiera, con destrucción del empleo público, con resistencia y desactivación de los procesos de negociación colectiva, con el salario como variable de ajuste inflacionario y

con un desempleo relativamente alto, considerado como dato estructural “necesario” del modelo. Se trata de un contexto regresivo para el empleo, que sumado a un empoderamiento de los discursos de flexibilización/precarización laboral genera condiciones totalmente diferenciales para el desarrollo de las PAE. (p. 34)

Dichas medidas provocaron retracción de la industria nacional, generando cierre de Pymes y de grandes empresas, conllevando altos niveles en los índices de pobreza e indigencia, desencadenando fuerte tensión social.

En cuanto a la política educativa, podemos destacar un desfinanciamiento debido a que gran parte del PBI destinado al Ministerio de Educación se lo apostó al Ministerio de Seguridad, la decisión administrativa 1605/2018 fue publicada en el Boletín Oficial el 12/01/2018.

Concretamente se dio por finalizado el programa Conectar Igualdad y fue reemplazado por el Plan Aprender Conectados. Este último no se implementó, sino que, por el contrario, se dispuso el cese de distribución de netbooks a alumnos y profesores bajo una falsa dicotomía discursiva que proponía transferir la asignación de estos recursos a las escuelas. Dicha medida adoptada fue un vaciamiento al plan, el cual en el modelo anterior estuvo signado por la justicia social con el objetivo principal de igualar el acceso a las nuevas tecnologías a toda la población.

El PROG.R.ES.AR. (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) siguió implementándose, pero con modificaciones: se recortó el presupuesto asignado, la convocatoria dejó de estar abierta todo el año para abrirse solo un mes al inicio de los ciclos lectivos excluyendo de esta forma a las becas de plazo inferior a un año asignadas a FP. A su vez mutó la concepción, dejó de ser una ayuda económica para ser una beca académica más, sumándose a las existentes y siendo excluyente de becas paralelas, dejando de ser reguladas por ANSES para ser afrontadas por el Ministerio de Educación.

Asignándole nuevos significados, el programa apostó a carreras estratégicas, focalizándose en una lógica meritocrática, ya dejando de ser entendido como un derecho universal, incluyente, para ser percibido como un premio asignado al esfuerzo.

Durante la gestión macrista se prometió no modificar el funcionamiento del CAJ y el Plan de Mejora Institucional (PMI), pero ésta fue una de las promesas llevadas por el viento. Dicho proyecto nacional destinado exclusivamente a jóvenes fue descentralizado a los gobiernos provinciales, quedando su funcionamiento a merced de la decisión de cada autoridad provincial si apostar o no al proyecto extensionista, entendiendo a su vez la

partida presupuestaria desigual de cada una de las provincias. En Córdoba continuó con los mismos lineamientos, aunque con recortes y ceses.

Entremedio de la política laboral y la política educativa, se publicó en el Boletín Oficial el día 16/07/2019 la resolución 598/2019 del Ministerio de Seguridad, en la cual se detalló la apertura piloto del Servicio Cívico Voluntario en Valores dirigido a jóvenes de 16 a 20 años de edad y coordinado por Gendarmería Nacional.

El programa tuvo como objetivo: brindar capacitación en valores democráticos y republicanos, fomento del compromiso personal y para con la comunidad, hábitos responsables, estímulo a la finalización del ciclo educativo obligatorio y la promoción del desarrollo de habilidades para el trabajo, la cultura, oficios y deportes. La prueba piloto fue realizada en seis sedes de Gendarmería, distribuidos en Buenos Aires, Córdoba, Río Negro y Santiago del Estero.

A los tres días de abrir la convocatoria, ya eran 16.000 los jóvenes inscriptos en el servicio. En total fueron 30.000, sin mucha información disponible más que la dada por la Ministra de Seguridad Patricia Bultrich en conferencia de prensa y la resolución publicada en el Boletín Oficial.

¿Por qué Gendarmería? ¿Qué valores son los que debe impartir este organismo del gobierno? Se apunta a hábitos responsables, a formación laboral cuando en simultáneo existen programas nacionales que en lo ideal deberían ponerse en marcha correctamente, además de ser la política educativa a través de su Ministerio la encargada de impartir valores. Sumamos a esto, cómo se ha ligado dicho servicio en los medios masivos de comunicación, a los jóvenes ni-ni, a la idea de “el que quiere puede”, posicionando una vez más a los jóvenes como el blanco fácil de la sociedad donde exculpar las múltiples problemáticas sociales que transita hoy nuestro país.

Lo más llamativo fue la cantidad de jóvenes que se inscribieron al mismo, estimamos serán cuestiones a analizar las motivaciones y expectativas que tuvieron del mismo los jóvenes y sus familias.

Esta, fue una de las pocas medidas destinada a la población juvenil que el Estado implementó en su gestión, la cual generó profundos debates tanto en el ámbito académico como en la sociedad misma, pudiendo verse reflejadas posturas a favor y en contra de su implementación.

Sumamos a esto, el análisis de las concepciones para con las juventudes en este modelo socio- económico. Retomamos palabras del ex presidente Mauricio Macri presentando el proyecto de Ley de Primer Empleo:

Queremos que haya realmente la oportunidad de volver a elegir, que todos los argentinos puedan elegir dónde vivir, en qué trabajar, a partir de poner en valor cada economía regional de este país, de poner en valor todo el conocimiento, todas nuestras capacidades, todos nuestros talentos. Y en el camino de ese puente que los invité a construir para cruzar -insisto- de la Argentina que somos a la que debemos ser, a la que vamos a ser, hay un elemento, algo fundamental en el futuro de un país, que son sus jóvenes. (Macri, 2016)

En dicho discurso podemos vislumbrar la concepción de juventud aquí enunciada por el entonces Presidente de la Nación, asociada a la idea de futuro, jóvenes que no son sujetos del presente, sino que su protagonismo está ubicado en un tiempo futuro.

Krauskopf (como se citó en Cozachcow, 2017) señala cuatro paradigmas para pensar la juventud: uno asociado a un período preparatorio, otro vinculado con una etapa problema, un tercero en tanto actor estratégico del desarrollo y un cuarto pensado en términos de paradigma de juventud ciudadana. En este discurso se pueden apreciar características propias de dos paradigmas sobre juventud: el que los reconoce como actores estratégicos y también aquel que los identifica como sujetos problemáticos, en la medida que cuentan con obstáculos para ingresar al mercado laboral.

Estas medidas concretas, sumaron al resto de las medidas del gobierno encabezado por Mauricio Macri, como ya mencionamos anteriormente, que dieron como resultado un escenario nacional tensionado, con altos índices de desocupación dado por los cierres industriales, de pymes, conllevando índices exorbitantes de pobreza e indigencia.

Esta orientación política neoliberal culminó en diciembre de 2019, luego de las elecciones presidenciales llevadas a cabo en octubre de ese año, en las que la fórmula constituida por Alberto Fernández y Cristina Fernández derrotó a la de Mauricio Macri y Miguel Ángel Pichetto. No ampliaremos con demasía sobre estos cambios de gestión gubernamentales ya que nuestro proceso de intervención no los ha transitado.

Si bien el neoliberalismo es más que un modelo de Estado, es una racionalidad como ya discutiremos en la sección 6.4, está enquistado en prácticas culturales, simbólicas, en el mismo Estado, pero apostamos a las modificaciones que el cambio de gestión generará.

2.3 Neoliberalismo y Meritocracia

En este escenario turbulento, resaltamos un reiterado discurso y accionar reconociendo a la cuestión meritocrática como un valor legítimo para ordenar la vida social.

Max Weber (1969) sostuvo que “la más sencilla observación muestra que (...) el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como “legítima” su posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un “mérito” y la ajena como producto de una “culpa” ” (p.705).

A esta afirmación de Weber, sumamos la concepción de que esta cuestión de la que hablamos se profundiza mucho más en modelos de estados neoliberales. No son casuales, sino que la racionalidad meritocrática es impartida por el mismo neoliberalismo. Jorge Alemán (2013) analiza cómo el neoliberalismo no sólo tiene una faz destructiva, como la que ya hemos hablado en el apartado anterior, sino un carácter fuertemente constructivo:

El neoconservadurismo, es una construcción positiva, que se apropia no sólo del orden del Estado, sino que es un permanente productor de reglas institucionales, jurídicas y normativas, que dan forma a un nuevo tipo de “racionalidad” dominante (...) El neoliberalismo no es sólo una máquina destructora de reglas, si bien socava los lazos sociales, a su vez su racionalidad se propone organizar una nueva relación entre los gobernantes y los gobernados, una “gubernamentalidad” según el principio universal de la competencia y la maximización del rendimiento extendida a todas la esferas públicas. (p.1)

De esta forma sostiene que desde el modelo de Estado neoliberal se promueve una racionalidad que no sólo destruye lazos sociales y fragmenta la sociedad, sino que también individualiza y realza el valor de la competencia llevando a que cada uno deba maximizar utilidades a fin de ocupar un lugar en la sociedad, el cual merecería por su esfuerzo, porque puso todas sus capacidades en juego, porque no malgastó tiempo, porque no descansó, porque se sacrificó.

Retomamos a Dardot y Laval (2013), quienes consideran lo central de la actuación estatal para la configuración de este orden neoliberal:

En contra de lo que se ve en una percepción inmediata y de la idea de que son los mercados los que han conquistado los Estados y les dictan las políticas a seguir, son ciertamente los Estados los que han introducido y universalizado en la economía, en la sociedad y hasta en su propio seno, la lógica de la competencia y el modelo de la empresa. (p.17)

Así vemos cómo el neoliberalismo realza el mérito, porque crea a una sociedad empresarial a fin de poder competir con otras sociedades y para esto hay que ser sacrificial, sacrificar hasta derechos conquistados, con promesas de que “países que son competitivos brindan a su gente una mayor prosperidad” (Schuster, 2017). Esto oculta que los que se sacrifican para alcanzar esta prosperidad futura que nunca llega son solo las clases baja y media porque la clase alta ya se benefician ahora con inversiones, a través del mercado financiero.

Con este discurso no sólo se impulsa a la gente a esforzarse individualmente para lograr metas individuales, sino que además culpabiliza a las personas por su situación; de esta forma se explica que los pobres son pobres porque quieren estar ahí, en la pobreza. Un ejemplo de esta ideología puede observarse con claridad en el siguiente discurso del expresidente Mauricio Macri en una actividad llevada a cabo en la localidad de Florencio Varela: “No estamos acá para lograr la supervivencia de aquellos que están en la pobreza (...) ellos no son pobres, están pobres” (Macri, 2017).

Asimismo, expresó: "tenemos que arrimarles esas herramientas que les permitan a ellos, a partir de su propio trabajo y de su propio esfuerzo, salir adelante" para "lograr lo que todos queremos en este mundo que es ser felices" (Crónica, 2017).

En el mismo 2017, Macri durante la campaña legislativa volvió a insistir con la meritocracia asegurando que "lo que te hace feliz no es lo que te regalan", sino "lo que conseguís con tu trabajo" sumando a la crítica a los que “a la primera de cambio quieren sacar ventaja”, y señaló que “todos tenemos que trabajar dentro de la ley” (Política Argentina, 2017). Esto, en momentos de desplome de la economía, de destrucción del pleno empleo, de cierre de industrias fue paradójico. Pero nuevamente arremete contra los que “quieren sacar ventaja”, ventaja que alude a derechos conquistados y a un mínimo de seguridad social para los ciudadanos. Al respecto, Busso y Pérez (2014) señalan que:

En el siglo XXI, este tipo de razonamientos se hacen explícitos, como fundamento de la legitimación de las desigualdades sociales, de una menor presencia del Estado como

garante de derechos sociales y económicos, como así también de la promoción de la cultura del individualismo basada en las virtudes y esfuerzos personales. Estos principios se multiplicaron y exacerbaron en el escenario social en el último período, tanto en el discurso político, como así también a través de publicidades y medios de comunicación. (p.2)

Esto nos permite afirmar que en momentos de retraimiento del Estado frente a la garantía de derechos sociales, se hace especial énfasis en el individualismo y mérito de cada sujeto, expresándose esto no solo en los discursos estatales, sino también en los de la sociedad en sus múltiples formas.



CAPÍTULO III

Construyendo nuestro campo de intervención

*Debemos ver a los jóvenes,
no como botellas vacías que hay que llenar,
sino como velas que hay que encender.*

Roberto Chafar

3.1 Casa Abierta El Aljibe

En este capítulo reconstruiremos el campo de intervención social en el que llevamos a cabo el proceso de intervención.

Reconocemos al campo de intervención social como aquel que se estructura con la compleja intersección de tres esferas: procesos de reproducción cotidiana de la existencia, sujetos con dificultades para reproducir su existencia y procesos de distribución secundaria del ingreso (Aquin, 2013).

Al interior de este campo, la autora sitúa el campo específico del Trabajo Social “en los procesos de reproducción cotidiana de la existencia de los sectores ligados a la fuerza de trabajo, cuando existen dificultades para sostener dicha reproducción conforme al modo de organización social vigente” (p.69).

La primera esfera refiere al “conjunto de actividades que personas, grupos o instancias sociales desarrollan para mantener o mejorar sus condiciones de vida” (p.66). La segunda, a los sujetos que por sus propios recursos no pueden satisfacer las necesidades que requiere esa reproducción cotidiana. Y la última, apunta a las intervenciones que el Estado realiza para regular las desigualdades de la distribución primaria del ingreso, es decir, la que aporta el trabajo.

En este capítulo articulamos estos conceptos con la construcción del campo específico en el que nos insertamos. Comenzaremos con la última esfera, ya que la manera en que construimos analíticamente el campo fue a partir de la aproximación al espacio institucional en el que estuvimos trabajando, el cual implementa un programa del Estado.

Asimismo, la autora plantea que en el campo de intervención social coexisten múltiples prácticas, de distintos agentes e instituciones, los cuales ocupan posiciones diferenciadas en el espacio social y, por consiguiente, diversas cuotas de poder.

Estos aportes nos remitieron a pensar a CAEA, donde nos insertamos en posición de tesistas, como una institución que interviene en lo social y como una de las formas en que el Estado aborda la cuestión social. La misma se rige por la ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNyA) y por la ley provincial 9.944 de Promoción y Protección Integral de los derechos de NNyA. Ambas leyes fueron expresión del cambio de paradigma que significó la Convención de los Derechos del Niño (CDN).

La CDN determinó una ruptura con la doctrina de la Situación Irregular, la cual legitimaba “la disposición estatal absoluta sobre niños vulnerables definidos “en situación irregular” por encontrarse en peligro material o moral supuesto” (Murga y Anzola, 2011, p.13). En contraste, el nuevo paradigma que se instituyó fue el de la Protección Integral de los Derechos de NNyA, posicionándolos como sujetos de derechos y limitando la intervención tutelar del Estado.

De esta manera, las leyes que se adecúan a la CDN, otorgan a las familias la responsabilidad en forma prioritaria de garantizar los derechos de NNyA, siendo el Estado el que debe generar políticas y programas para que éstas puedan cumplir con dicha responsabilidad.

La autoridad de aplicación de estas legislaciones, es SeNNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) a nivel nacional y SeNAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia) correspondiente a la provincia. Ambas desarrollan políticas públicas dirigidas a garantizar el ejercicio de los derechos de NNyA.

Uno de los programas que implementa SeNAF es Casas Abiertas, el cual se crea en el año 2017 bajo el paradigma de protección integral.

Siguiendo los datos obtenidos en N1 la creación del programa tuvo como antecedente relevante la experiencia territorial de la institución en la que nos insertamos. La misma, antes de ser una Casa Abierta, y en el marco del paradigma anterior, funcionaba como una residencia de jóvenes varones judicializados no penalizados, hasta el año 2011 que nuestra provincia adhiere a la ley 26.061. Con el cambio de paradigma, la institución comenzó a ser un espacio abierto a la comunidad, sentando así las bases del Programa Casas Abiertas.

Es así que CAEA pasa a formar parte de los dispositivos de Casas Abiertas que SeNAF gestiona para la protección de los derechos de NNyA a nivel territorial. Éstos tienen como eje rector la construcción colectiva del Sistema de Protección Integral de los derechos de NNyA, articulando con organizaciones no gubernamentales de amplia trayectoria en trabajo comunitario (SeNAF, 2019). La particularidad de CAEA es que depende propiamente de SeNAF, a diferencia del resto de las Casas que son organizaciones no gubernamentales.

Cabe destacar que esta forma de abordaje está pensada bajo el principio de corresponsabilidad que la CDN establece sobre los Derechos del Niño, a la cual se adecúan la ley nacional y provincial. Éste supone que la responsabilidad de la protección y restitución de derechos no es solo de la familia, sino que el Estado y la comunidad tienen una responsabilidad conjunta y subsidiaria de la primera.

De ahí que CAEA desarrolla dos líneas de acción contempladas en el programa: fortalecimiento familiar y fortalecimiento comunitario. Ambas están direccionadas a la promoción y protección integral de los derechos de NNyA.

En cuanto a las formas de intervención, CAEA cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales y trabajadoras, que de manera conjunta e integral abordan ambas líneas de acción. El equipo está conformado por dos trabajadoras sociales, una psicóloga y tres trabajadoras con trayectoria en SeNAF. Al momento de realizar las intervenciones cada profesional y/o trabajadora aborda una situación particular. Asimismo, mantienen reuniones semanales para compartir y debatir tanto las situaciones familiares, como las propuestas a nivel comunitario.

CAEA está ubicada en barrio Observatorio. La población con la que interviene proviene de este barrio como así también de Cupani y Güemes. Asimismo, si bien acuden personas de barrios aledaños, el equipo realiza las derivaciones correspondientes.

Respecto al fortalecimiento familiar, las estrategias están dirigidas a fortalecer, apoyar, sostener y consolidar el rol de las familias como garantes de derechos. La psicóloga, una de las trabajadoras sociales y dos trabajadoras de SeNAF son las integrantes del equipo que intervienen en esta línea. Dicha línea de acción se desarrolla integralmente con el fortalecimiento comunitario.

La intervención del equipo comienza con el recibimiento de una demanda a la institución, la cual puede llegar por medio de otras instituciones (escuela, jardín, hospital, iglesia, vecinos) o a través de los propios sujetos. Luego se convoca a una reunión de

equipo para poder analizar si existe en ella al menos una vulneración de derechos de NNyA.

Analizada la demanda, la misma es asignada a dos trabajadoras y/o profesionales quienes serán las encargadas de acompañar el proceso de intervención. Sin embargo, a veces la cantidad de demandas excede las posibilidades de trabajo, por lo que algunas situaciones familiares son abordadas por solo una integrante del equipo.

Estimamos relevante destacar que el proceso de intervención desarrollado nos permitió visualizar formas diversas de intervenir, las cuales consideramos responden a la formación de cada integrante. Éstas son tenidas en cuenta a la hora de asignar situaciones a abordar, pero no generan diferenciación alguna entre las integrantes del equipo.

De todas formas observamos que, en el posicionamiento del Trabajo Social dentro de la institución, se destaca un paradigma de derechos y una forma de intervención propia de la profesión, identificándose recursos tales como la planificación, gestión, diagnóstico y construcción de redes.

Antes de continuar, consideramos relevante hacer referencia a la reflexividad ética por parte de profesionales y trabajadoras del equipo, entendiendo a este concepto como una mirada crítica hacia las prácticas que se desarrollan, ofreciendo argumentos de por qué realizamos determinadas acciones (Aquín, 2005).

En relación a esto, el equipo participa frecuentemente de capacitaciones de SeNAF, en donde la razón argumentativa de las intervenciones se basa en los derechos de NNyA, mostrándose abiertas a críticas y transformaciones, realizando diagnósticos institucionales identificando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Asimismo, reconocen que su posición de trabajadoras hace que la inmediatez del quehacer profesional cotidiano dificulte la reflexión sobre sus prácticas y la lectura de nuevos materiales teóricos. Por esta razón, nos fueron solicitadas lecturas actualizadas y en otras oportunidades se vieron interesadas sobre nuestra opinión crítica en torno a sus intervenciones, incluyendo cuestiones relacionadas a los jóvenes.

3.2 Fortalecimiento comunitario: el actuar del Trabajo Social

Retomando lo expresado en el apartado anterior, el campo de intervención del Trabajo Social se configura en la delicada intersección de tres esferas. Ya desarrollamos uno de los aspectos de este campo particular en nuestra intervención: CAEA, como institución que actúa frente a amenazas o vulneraciones de los derechos de NNyA, forma

parte de los procesos de distribución secundaria del ingreso, ya que es un programa que el Estado desarrolla a través de SeNAF.

En este sentido, y acorde al desarrollo de Fraser (2000) consideramos importante aclarar que la redistribución no se reduce a lo material, sino que implica, además, cuestiones simbólicas.

Asimismo, el programa no solo apunta a necesidades materiales, sino que además interviene en relación con necesidades no materiales. Estas últimas refieren a las representaciones, saberes y las relaciones entre sujetos que producen conflictos (Aquín, 1995). Así, las intervenciones de CAEA, tanto en lo familiar como en lo comunitario, abordan ambas dimensiones de las necesidades de los sujetos. Desarrollaremos con mayor despliegue cuáles son las dificultades en las que interviene el equipo dentro del fortalecimiento comunitario, ya que es dentro de esa línea donde se ubica el proceso de intervención desarrollado.

En primer lugar, estimamos oportuno analizar qué entendemos, desde el Trabajo Social, por nivel de abordaje comunitario. Esto hace que el campo del que venimos hablando adquiera características particulares.

Aquín (2010) refiere al nivel de abordaje comunitario de la profesión, como aquel en el que el espacio donde se interviene es territorial, los sujetos son organizaciones y los problemas se enclavan en la dimensión pública de la reproducción cotidiana de la existencia. Con esto último, la autora alude a necesidades de derechos sociales de ciudadanía, que trascienden el ámbito familiar/doméstico.

En este sentido, ubicamos al fortalecimiento comunitario dentro de este nivel de abordaje. Una de las características que lo constituyen como tal, es que las Casas Abiertas generan articulaciones con organizaciones sociales de los territorios, potenciando recursos y redes territoriales, afianzando tramas sociales y comunitarias para la protección de los derechos de NNyA.

Particularmente en CAEA, una de las estrategias comunitarias centrales es la apertura y participación en la Mesa de Trabajo Observatorio, Cupani y Güemes. La misma se creó en el año 2012 con el objetivo de construir estrategias colectivas que involucren a los distintos actores de la comunidad y de esta manera, dar respuestas integrales a las necesidades de los sujetos.

Actualmente la Mesa es una red constituida por 12 organizaciones, entre las cuales hay instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones religiosas y vecinos particulares. Allí, participan dos trabajadoras que representan a CAEA, quienes

despliegan acciones en conjunto con los integrantes de la Mesa, con el objetivo de fortalecer lazos comunitarios, acompañar problemáticas sociales y promover el acceso a derechos. De esta manera, este espacio es un claro ejemplo de la puesta en práctica del criterio de corresponsabilidad establecido en el nuevo paradigma.

Por otra parte, dentro de esta línea de acción, algunas integrantes del equipo organizan talleres para mujeres de acuerdo a los intereses, necesidades y deseos que ellas manifiestan.

Asimismo, CAEA despliega acciones dirigidas a la inserción laboral, en la que interviene una trabajadora social y una trabajadora de SeNAF. Allí, a través de la articulación con la Secretaría de Equidad y Empleo, gestionan programas de empleo provinciales como el PPP (Programa Primer Paso), PILA (Programa de Inclusión Laboral para Adultos varones) y el Por Mi (Programa de Experiencia Laboral de jornada corta para mujeres). Además, articulan con el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, el cual se ejecuta a través de la Oficina de Empleo de la Municipalidad, focalizándose en el dictado de Cursos de Introducción al Trabajo.

Este tipo de intervenciones en lo laboral se construyeron a partir de la demanda de jóvenes que se acercaban a la institución con la necesidad de aprender a crear un currículum, a presentarse a una entrevista de trabajo y acceder a algún programa de empleo. Así es que, desde el año 2016 hasta la actualidad, enseñan a realizar currículums, hacen los listados para las inscripciones a los programas de empleo y mantienen articulaciones con empresas que trabajan con el PPP, las cuales vienen incorporando a jóvenes que se inscriben desde la institución.

Es a través de este abordaje, que se establece el vínculo con jóvenes de la comunidad, mayores de 16 años, que en su mayoría no culminaron sus estudios secundarios. En este sentido, CAEA también interviene en relación a lo educativo, articulando con el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria).

Una de las profesionales expresó que dentro de las dificultades que enfrentan los jóvenes, se encuentra el acceso al empleo (E3). Observamos así que las estadísticas a nivel macro que analizamos en el primer capítulo, se ven reflejadas en este contexto local.

Las necesidades de los jóvenes nos remiten a otra de las esferas del campo de intervención: sujetos con dificultades en la reproducción cotidiana de su existencia. Los jóvenes, como grupo poblacional, forman parte de los sujetos con los que interviene CAEA y fueron además los sujetos de la estrategia de intervención que desarrollamos. En

la siguiente sección expondremos cómo es que los jóvenes y sus necesidades se constituyeron en partícipes del campo en el que intervenimos, dentro de la línea de acción comunitaria.

3.3 Jóvenes/Trabajo/Educación como campo problemático

Creemos productivo complejizar aún más la conceptualización del campo de intervención, entendiéndolo como un campo problemático, en el sentido que Rozas Pagaza (2010) lo define: “en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y que reconfiguran el mundo social de los sujetos” (p.43).

En este marco, entendemos la cuestión social como la puesta en escena de la falla estructural del capitalismo moderno, que se expresa a través de los problemas sociales en cada contexto particular (Grassi, 2003). Cuando refiere a la falla estructural, alude a la desigualdad propia de la relación capital/trabajo, la cual se contradice con las formulaciones modernas de igualdad.

Entendemos que la cuestión social de hoy no es la misma que en la modernidad, sino que ha tenido transformaciones (Rozas Pagaza, 2018). Es decir, que el capitalismo ha adquirido formas diferentes a aquella que tenía en su emergencia. El escenario actual “está cruzado por las trayectorias que conducen a los sujetos a la pobreza, a la vulnerabilidad y a los procesos de desafiliación que impactan en la frustración, la desesperanza y el debilitamiento de los lazos sociales” (p.50).

Por otro lado, las manifestaciones de la cuestión social se encarnan en la vida de los sujetos, afectan sus condiciones de vida y producen obstáculos para la reproducción social (Rozas Pagaza, 2010). En este sentido, ya mencionamos algunos de los problemas en lo educativo y lo laboral que enfrentan los jóvenes a nivel general y las particularidades de los que provienen de sectores populares. Además, nos aproximamos a las dificultades con que se encuentran los jóvenes que interviene CAEA. Estos problemas no están aislados, se enmarcan en el contexto social particular en el que estuvimos insertas.

Una cuestión central para el análisis del campo problemático, es que los problemas sociales no están dados, sino que son construcciones. Grassi (2003) expresa que éstos se definen y son objeto de disputas simbólicas y teóricas, de acuerdo a intereses de los actores. Esa disputa por la definición, también implica una disputa “por la determinación de las causas, por la atribución de responsabilidades por su formación, por la

determinación de ámbitos de competencias en las soluciones y por los alcances de la voluntad política de intervención” (p.22).

Esto último, nos permite comprender que los problemas que enfrentan los jóvenes son construcciones. En el proceso de intervención desarrollado no sólo CAEA define e interviene en estos problemas, sino que hay otros actores en el ámbito comunitario en el que se insertan que actúan frente a las situaciones de los jóvenes y lo hacen desde intereses y concepciones propias. Nos referimos específicamente a integrantes de la Mesa de Trabajo a la que aludimos anteriormente.

La Mesa ha realizado intervenciones dirigidas a los jóvenes de acuerdo a situaciones que se problematizaron en el territorio años atrás. En el 2015, en un enfrentamiento entre jóvenes de distintos barrios del sector, uno de ellos es asesinado por la policía. Este hecho fue un motor para la movilización de instituciones y organizaciones comunitarias, quienes comenzaron a realizar acciones para abordar la violencia entre los jóvenes por disputas territoriales. Desde la Mesa se invitó a estas organizaciones a participar en el espacio para la construcción de estrategias colectivas frente a la problemática que, aunque ya ocurría, se visibilizó a través del suceso.

De esta forma, la Mesa fue un espacio de encuentro con la comunidad, en donde se consensuó la necesidad de fortalecer vínculos dentro del territorio y específicamente entre los jóvenes, construyendo estrategias dirigidas al desarrollo de relaciones saludables, de resolución de conflictos sin violencias, promoviendo la recreación cultural y deportiva. Así, entendemos que abordaron la problemática desde la promoción, creación de alternativas y oportunidades y no desde la represión.

Una de las trabajadoras de CAEA expresó que la escasez de espacios culturales y de recreación que persiste en el territorio es una de las cuestiones que considera como importante resolver, porque los jóvenes se encuentran mayormente en la calle, la cual considera que lleva al delito y al consumo problemático de sustancias (E1). Al respecto, desde el equipo han logrado articulaciones con una escuela de fútbol y hockey, de las cuales reciben becas para los jóvenes, pero los espacios siguen siendo insuficientes. Aquí podemos poner un ejemplo sobre cómo una necesidad material implica además una dimensión simbólica. Una beca puede ser algo material, pero involucra el reconocimiento del derecho a la recreación de los sujetos.

Por su parte, dos referentes territoriales que participaban de la Mesa, antes de retirarse del lugar por decisiones políticas, expresaron una demanda sobre algunas situaciones que observaban en relación a los jóvenes de los barrios. Ellas son mujeres

madres, que tienen hijos jóvenes y que conocen e interactúan con varios de los jóvenes del sector (N1).

La demanda consistió específicamente en cursos de oficio para los jóvenes. El equipo de CAEA nos abrió la posibilidad de participar en la construcción de una estrategia en relación a esta demanda. Aunque no pudimos dilucidar en profundidad lo expresado, ya que no logramos concretar las entrevistas acordadas con las referentes, el registro de campo y los intercambios con las referentes y el equipo de CAEA, nos permitieron realizar interpretaciones.

En este sentido, consideramos que la preocupación que más movilizaba a las referentes fue en torno a la presencia de los jóvenes en la calle. Expresaban que los jóvenes no estudian, no trabajan, que están en las esquinas, en la calle, viendo esta situación como problemática (N1). Nos referimos con esto último, a los comentarios que aludían a la calle como un medio que favorece el consumo de drogas. Observamos así que las referentes comparten la misma preocupación que algunas trabajadoras y profesionales de CAEA.

Inferimos que la presencia de los jóvenes en la calle, para las referentes, remite a que éstos no estudian ni trabajan. Para ellas, los jóvenes que están en esta situación, necesitan estar contenidos, por eso es que proponen cursos de oficio (N1). En este sentido, una de ellas expresó: “Que los padres trabajen se refleja en los chicos, la familia es la raíz” (N1). De esta manera, entendemos que hay un reconocimiento de la familia como institución que tiene responsabilidad sobre la situación de los jóvenes. Desde esta visión, los padres de los jóvenes deberían ser el ejemplo para que ellos también trabajen o estudien, y de esta manera no habiten la calle.

Consideramos que esta forma de entender el problema tiene que ver con la perspectiva adultocéntrica a la que nos referimos en el marco teórico. Considerar que los adultos son para los jóvenes modelos a seguir, deja de lado la existencia de perspectivas e intereses propios de estos últimos que pueden coincidir o no con los de los padres, independientemente de lo que estos hagan.

Sin embargo, como analizamos anteriormente, entendemos también que la familia, según sus ingresos, puede facilitar determinadas trayectorias de los jóvenes, ya que la posición económica de esta puede contribuir a que culminen sus estudios (Filmus, 2010). Así, más allá de que los jóvenes los tomen como ejemplo o no, la familia brinda ciertas condiciones para las trayectorias de los mismos.

Entendemos que además de la familia, el contexto económico-social y las políticas públicas se convierten en posibilitadores/obstaculizadores del devenir de las trayectorias de los jóvenes.

La propuesta de las referentes ante la situación que consideran problemática fue el curso de oficio. De esta manera, estimamos que veían al dispositivo como un espacio en el que los jóvenes pudieran realizar alguna actividad y así no se encontraran en la calle. Además, significaba una herramienta para el acceso al mercado de trabajo.

Nos preguntamos por qué un curso de oficio y no otra actividad. Al respecto, teniendo en cuenta lo que venimos analizando del campo problemático de la intervención, entendemos que la demanda y propuesta forman parte de cómo se entiende y aborda la cuestión social hoy. En este sentido, los cursos de oficio se incluyen en la política social del Estado, por lo tanto, son expresión de cómo la cuestión social es cuestión de Estado (Grassi, 2003).

Así consideramos que, en contextos de desocupación y pobreza, la respuesta del Estado es brindar herramientas para que los sujetos por sus propios medios mejoren sus posibilidades en el mercado de trabajo. De esta forma, se incentiva la oferta, para que ésta se amolde a las exigencias de la demanda.

Por otro lado, estimamos que la demanda refiere a los roles que se adjudican a los jóvenes en la sociedad. Al respecto, Pérez y Busso (2018) afirman que “en las sociedades capitalistas contemporáneas, la norma social indica que durante su juventud las personas deben trabajar y/o estudiar” (p.569). De ahí que la presencia de los jóvenes en la calle resulte problemática.

Sin embargo, desde esta visión no se reconocen los intereses que los propios sujetos tienen, los cuales pueden oponerse a ese mandato social. En relación a esto, observamos que hay pocos espacios de participación en los barrios para los jóvenes, y los que existen no son habitados por los jóvenes a los que se refieren las referentes.

Asimismo, entendemos que la presencia de los jóvenes en la calle puede estar relacionada con este contexto de exclusión hacia los jóvenes de sectores populares. Como analizamos, las instituciones educativas y el mercado laboral no incluyen a todos los jóvenes, y éstos cuando provienen de sectores populares tienen menos oportunidades que los sectores altos. Es decir, el derecho a la educación y el derecho al trabajo, los cuales deben ser garantizados por el Estado, están siendo vulnerados.

Las distintas interpretaciones del problema desde la institución y las referentes, junto a las dificultades que los jóvenes atraviesan en la reproducción cotidiana de su

existencia, son las manifestaciones de la cuestión social, las cuales actuaron como coordenadas para la definición del campo problemático de nuestra intervención (Rozas Pagaza, 2010).

A partir de este campo es que construimos el objeto de intervención, el cual desarrollaremos en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO IV

Asiendo el ejercicio profesional

*“Conozca todas las teorías.
Domine todas las técnicas,
pero al tocar un alma humana
sea apenas otra alma humana.”*

Carl Gustav Jung

4.1 ¿Interviniendo o dejándonos intervenir?: el objeto de intervención

Al momento de reconstruir nuestro proceso de intervención, es preciso definir previamente sobre qué intervenimos. Tal definición conlleva largos debates en el marco de nuestra disciplina. Podemos decir que durante la reconceptualización se hace referencia a que el Trabajo Social no tiene un objeto de estudio, sino un objeto de intervención, el cual es al mismo tiempo objeto de conocimiento, y se instala por este motivo la discusión sobre el carácter científico de la profesión, abriendo paso al debate sobre su cientificidad, su método y su objeto (Parra, 1999).

De acuerdo con Rozas Pagaza (1998) entendemos que la determinación del objeto de intervención no es una construcción puramente racional, sino un proceso teórico-práctico en el sentido que toda intervención tiene una matriz teórica que la sustenta y un instrumental metodológico que le permite recrear dichos conceptos en la realidad social. En este sentido, el objeto de intervención como campo problemático no aparece de inmediato en la realidad, sino que se presenta como una construcción del pensamiento basado en datos que aportan a la comprensión de la relación sujeto-necesidad.

De este modo, la construcción de nuestro campo y objeto de intervención estuvo ligada a los tiempos y contratiempos institucionales y de los propios sujetos.

Retomamos nuevamente a Rozas Pagaza (1998) quien afirma que:

El objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como

demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no. (p. 54)

Esto nos lleva a afirmar que hablamos de objeto de intervención en la medida que los actores sociales expresan sus necesidades como problemáticas (Rozas Pagaza, 1998).

Consideramos central resaltar que el contexto en el cual se expresan estas situaciones problemáticas está dado por la reproducción cotidiana de la vida social que, para el caso de nuestra disciplina, se entiende como la expresión de la cuestión social, referida a la relación sujeto-necesidad (Rozas Pagaza, 1998).

A la hora de intervenir, nos enfrentamos a problemáticas determinadas, pero no a problemas de intervención definidos. Desde allí la importancia de definir y delimitar el objeto de intervención, para lo cual consideramos central: conocer cuáles son las necesidades sociales expresadas, quiénes son los sujetos que las expresan, tomar conocimiento sobre la institución, su dinámica y las distintas formas de intervención desarrolladas.

A partir de lo expuesto, delimitamos el objeto de intervención como: La escasez de espacios de participación y formación profesional para jóvenes de barrio Observatorio y alrededores.

Entendemos que hablar de participación y FP vinculado a los jóvenes, abarca un amplio abanico de miradas y posicionamientos, y es por esto que consideramos oportuno delimitar el enfoque de nuestro abordaje.

Partimos de alejarnos del enfoque en donde la participación de los jóvenes se encuentra reducida al desarrollo y progreso económico de un país, convirtiendo a éstos en actores estratégicos del desarrollo socioeconómico y protagonistas en la renovación de las sociedades (Krauskopf, 1998). Consideramos que dicho enfoque da un valor prominente a la participación juvenil como parte crucial del desarrollo, reduciendo a ésta a dicha función.

Es por esto que, para pensar el concepto de participación recuperamos la idea de participación protagónica desarrollada Krauskopf (1998): “Para diferenciarla de formas aparentes de participación se ha denominado -Participación protagónica- a la participación social efectiva de los y las jóvenes” (p. 127). Esta concepción requiere abandonar el adultocentrismo, tomar en cuenta los diversos contextos y situaciones de exclusión y escuchar abiertamente la voz de los jóvenes.

Dicha definición nos permite pensar que sólo existirá participación cuando sea posible la construcción de espacios donde los jóvenes sean consultados, escuchados y no sólo informados, donde sus palabras tengan peso e influencia en las acciones y decisiones a tomar y donde exista una retroalimentación entre las partes, que permita mejorar los objetivos y metas planteadas.

Es a partir de esto, que apuntamos a una participación construida desde los jóvenes, la cual haga viable la construcción de un sentido de pertenencia y compromiso; una participación donde sean ellos quienes definan e inicien las acciones, desarrollen proyectos y propuestas propias, fijen objetivos y busquen apoyo cuando lo requieran.

En relación a la FP, destacamos que:

Por su propia naturaleza, está imbricada en una compleja red de relaciones entre el mundo político, educativo, económico y social. Cada régimen de educación-trabajo la ubica en una particular relación con la educación general y técnica, y con los diferentes niveles educativos; pero en realidad la FP adopta diferentes modalidades, que a menudo compiten entre sí y son responsabilidad de actores diferentes que actúan en relaciones sociales complejas. (Jacinto, 2015, p. 121)

Esto nos permite entender que dicha formación se encuentra dentro de un régimen determinado, configurado por procesos sociales e históricos particulares.

En relación a su devenir en Argentina, Jacinto (2015) realiza una reconstrucción que consideramos oportuno retomar aquí.

Esta, en Argentina, se vinculó desde sus inicios con el mundo del trabajo. La misma estuvo atravesada por diferentes lógicas que marcaron tajantemente su devenir. A partir de los años 50, primó la lógica educativa, la cual implicó un rol central de las instituciones educativas en la provisión de la oferta y la entrega de certificados de tipo escolar como acreditación de saberes.

No podemos obviar que dicha formación se vio también atravesada por una lógica productiva, donde la población fue seleccionada por su participación como trabajador en un determinado sector productivo y las certificaciones aparecían adaptadas a las necesidades de la demanda, intentando establecer un puente entre las necesidades del trabajo y las de la productividad.

Ambas lógicas han atravesado el campo de la FP durante la mayor parte del siglo XX. Con la crisis del empleo en los años 90, surgió una nueva lógica: la social, la cual tuvo

como objetivo compensar la situación en la que se encontraban los trabajadores desocupados, las mujeres y los jóvenes, y apuntar a una mayor equidad. Dicha lógica se orientó a la formación en un oficio con el fin de contribuir a una mayor empleabilidad.

En los años 2000, el desarrollo de una perspectiva de protección social en las políticas públicas le permitió al Estado nacional recuperar su lugar y responsabilidad dentro del campo de la FP. Esto permitió: el desarrollo de diálogos entre el Estado, las empresas y los sindicatos; la definición de la población a la que se dirigía como trabajadores; y la reafirmación de dicha formación como parte de un sistema de protección social vinculada con subsidios universales y la inserción en el mundo del trabajo.

A partir de las transformaciones mencionadas anteriormente, dicha formación comenzó a involucrar nuevos actores, tales como los movimientos sociales, quienes conjuntamente con los viejos actores participan en diferentes instancias dentro del campo. Esta reconfiguración permitió enmarcar a dicha formación en una lógica de derecho.

Más allá de las distintas configuraciones que asumió la FP en Argentina se observa que la misma continúa ocupando un papel importante en el proceso de inserción laboral de los jóvenes de múltiples sectores y se muestra como una de las estrategias centrales que el Estado toma para acompañar la transición laboral de jóvenes de sectores desfavorecidos.

Por último, con la intención de acercarnos al objeto construido, analizaremos la relación entre dicha formación y las clases populares desde la perspectiva de Assusa (2017). Consideramos relevante retomar dichos aportes, ya que es claro el vínculo que existe entre su investigación y proceso de intervención por nosotras desarrollado. Dicho autor reconocer una valoración en lo práctico como un rasgo característico de las familias de clases populares con las que él trabajó durante su investigación. Sostiene que dicha valoración permite comprender la selección de estas familias por dos formatos de escuelas orientadas al mercado de trabajo.

La primera selección apunta a la valoración de la educación técnica como instancia de aprendizaje útil, mientras que la segunda apuesta a la realización de cursos de capacitación, los cuales se adaptan a los escasos recursos económicos y de desplazamiento espacial con los que cuentan las familias. Dichos cursos son resignificados como formas populares de acreditación de conocimiento y herramientas de cualificación laboral para puestos de trabajo precarios e inestables.

4.2 La importancia de la co-construcción con el otro: el proyecto de intervención

La co-construcción nos posiciona con un otro que actúa y que hace conjuntamente con nosotros. Refleja una construcción conjunta, donde los objetivos son compartidos y el resultado alcanzado no es la simple suma de información, sino una construcción entre los actores que forman parte.

Uno de los propósitos centrales del proceso de intervención fue la co-construcción, principalmente en el momento de construcción de las estrategias del mismo.

Lograr que referentes barriales y profesionales de CAEA y CAAA formen parte del proceso y tengan una participación activa en la construcción y ejecución de la estrategia, fue uno de los elementos centrales que otorgaron viabilidad a nuestro proceso.

Así como intentamos dar cuenta de la relevancia que tuvo la co-construcción en el proceso de intervención desarrollado, el trabajo en red fue también un elemento central.

Partimos de la idea de que: “Las redes nos preexisten, preceden nuestra llegada y nuestra intervención, ya que constituyen la trama misma que entreteje la vida” (Dabas, Casserly, y Lemus, 2010, p.20).

Esto nos permite inferir que las redes preexistentes, se ponen en marcha y reorganizan a partir de la existencia de alguna problemática o necesidad sentida por todos. De modo que al momento de pensar la o las estrategias, consideramos central analizar las redes preexistentes de CAEA y focalizarnos en la red construida entre ésta y CAAA, en relación con el objeto construido.

Al momento de comenzar a idear el proyecto de intervención, una sola cosa teníamos en claro: que los jóvenes tuvieran un rol protagónico, que el proceso fuera suyo y no nuestro. Fue esto lo que nos llevó a pensar y planificar una intervención que nos permitiera abordar el objeto construido de manera integrada, que nos permitiera darle voz a los jóvenes, desarrollar un trabajo en red con los diversos actores del escenario y que nos brindara una mínima posibilidad de continuidad del proceso. Es por esto que partimos de la idea de una planificación estratégica, entendida esta como un proceso socio político y científico orientado por objetivos de transformación cuantitativos y cualitativos de un sector particular de la realidad (Rodríguez, Taborda, Eula, Camisasso y Maniaci, 2016).

Pensar la planificación estratégica como un proceso nos permite comprenderla como una sucesión de acciones, actividades, momentos que constituyeron nuestra práctica pre profesional. Entendemos que la puesta en marcha de las diversas acciones y actividades tuvieron como fin generar transformación/es en la situación inicial, la cual fue configurada

a partir del diagnóstico realizado en el proceso de inserción y de los acuerdos realizados con las instituciones.

La situación inicial nos remitió al objeto construido, el cual fue el resultado del diagnóstico realizado. Pensar en la escasez de los espacios de participación y formación para los jóvenes de barrio Observatorio y alrededores, fue lo que guió las líneas de acción y objetivos desarrollados durante el proceso de intervención, lo cual nos permitió acercarnos a la situación deseada.

Posicionadas desde una perspectiva histórico-social, reconocemos que la intervención involucra a los sujetos, en nuestro caso a los jóvenes, educadores y profesionales, como así también la relación que estos entablan con las instituciones y el saber profesional. De igual modo, pensamos que la intervención contempla las manifestaciones de la cuestión social las cuales se expresan como “problemas sociales” en la vida cotidiana de los sujetos.

Consideramos que la intervención remite a un sobre qué, relacionado a la construcción del objeto de intervención; a un para qué, que refiere a los objetivos y fines; a un cómo, que alude a los procedimientos teóricos y metodológicos que orientan la comprensión del campo problemático y a un con quiénes, que alude a los sujetos (Soldevila, 2012). Dichas dimensiones se manifestaron a lo largo del proceso desarrollado y específicamente en la construcción de la/las estrategias de intervención.

A su vez, resaltamos la importancia de considerar las dimensiones teóricas, metodológicas, éticas y políticas, superando las visiones reduccionistas que limitan nuestras intervenciones a un mero hacer y ubicamos nuestro proceso de intervención junto con las estrategias desarrolladas, en un espacio y tiempo concreto, a partir del cual formulamos objetivos.

En un primer momento, desarrollamos encuentros con los profesionales de CAAA y CAEA donde reconocimos la problemática y discutimos sobre las diversas formas de abordaje posibles. Con el transcurso de los mismos se obtuvo como resultado la co-construcción de una estrategia de intervención:

Estrategia definida: construcción de un dispositivo, basado en el dictado de un curso de oficio, abierto a jóvenes de barrio Observatorio y alrededores.

En un segundo momento analizamos los aportes que cada una de las instituciones podría realizar para materializar la estrategia construida. La participación de CAEA y referentes barriales se centró en facilitarnos espacios e información pertinente para el logro de una difusión efectiva del curso de oficio, tales como: la Festiferia donde la construcción

de un stand sirvió para informar e inscribir a los jóvenes interesados en el curso y la volanteada por barrios Observatorio, Cupani y Güemes, donde la información brindada por referentes barriales, tales como el horario de circulación de los jóvenes y sus espacios de encuentros, fueron centrales en la convocatoria realizada.

La participación e involucramiento de CAAA se focalizó en primer lugar en la reactivación de la red preexistente con la Escuela de Oficios Salvador Cámpoli, perteneciente a la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo de la Provincia de Córdoba, lo cual permitió la llegada del curso al barrio; en segundo lugar, en brindar el espacio físico para el dictado del curso. La predisposición y apertura tanto de la institución como de los jóvenes que viven en ella, fueron otro de los elementos que aportaron a la viabilidad del proceso.

Entendemos que es central reconocernos como parte de la red que pretendemos conocer y que la forma en que interactuamos en ella y con ella es la que la hace emerger específica (Najmanovich, 1995). Es a partir de esto que nos reconocemos como actores dentro de dicha red, ya que ocupamos un lugar específico y desarrollamos acciones guiadas por el saber propio de nuestro campo profesional.

4.3 Espacio de intervención: Casa de Autonomía

La intervención en lo social tiene un ámbito espacial que va siendo definido según la singularidad de cada circunstancia, problema o demanda a partir de los cuales se construye (Carballeda, 2008, p.1).

Al comenzar el proceso, definimos a priori como espacio de intervención a CAEA, ya que así había sido pensado y acordado.

Con el devenir de la propia intervención, CAAA se convirtió en el espacio central de dicho proceso, permitiéndonos ver una vez más a la intervención como un proceso en construcción, con avances, retrocesos y cambios.

A partir de esto, nos atrevimos a definir a CAAA como nuestro espacio de intervención, ya que fue allí donde semanalmente nos encontramos con los jóvenes donde se construyeron vínculos, espacios de diálogo, escucha y participación; y donde se desarrollaron diversas iniciativas y propuestas.

Las Casas de Autonomía o también denominadas como Casas para la autonomía personal, forman parte de la órbita de programas pertenecientes al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. El programa tiene como objetivo, a partir de la instalación de Casas en

diferentes sectores de la ciudad de Córdoba, acompañar a adolescentes sin cuidados parentales, egresados o próximos a egresar de Residencias o Centros Socioeducativos bajo protección del Estado, en su tránsito a la vida independiente.

Desde la órbita de SeNAF se propone que las Casas se constituyan en la vivienda de los jóvenes y en un espacio donde éstos desarrollen herramientas que les permitan construir un proyecto de vida independiente. Son definidas como espacios comunitarios que pertenecen a un programa temporario, ya que su propósito es la reinserción personal y familiar de los jóvenes en la comunidad cordobesa. (SeNAF, 2019)

Cada Casa cuenta con un equipo técnico que acompaña a los jóvenes en el proceso de autonomía, pautando normas de convivencia, supervisando la asistencia de los jóvenes a las instituciones educativas correspondientes, compartiendo saberes en torno a la administración del dinero, brindando contención afectiva y emocional, generando espacios de diálogo y reflexión, entre otras.

Particularmente, CAAA se encuentra ubicada próxima a CAEA y es quien, como mencionamos anteriormente, tuvo una participación activa en el proceso desarrollado. A partir del análisis realizado entendemos que esta participación estuvo vinculada a la concepción de los trabajadores que conforman el equipo técnico, centrada en la apertura de la Casa hacia la comunidad, definiendo a ésta como “un espacio de encuentro donde los jóvenes puedan vincularse y relacionarse con otros jóvenes y otras realidades” (E2).

A lo largo del proceso fue notable la identificación que los jóvenes que asistían al curso tenían de la Casa como lugar de encuentro y la resignificación que éstos le dieron al espacio:

“Acomodemos bien las sillas que este es nuestro lugar, pero después es la casa de los pibes” (N4)

“Podríamos comer un asadito con todos los chicos acá algún día” (N7)

En ambas frases, expresadas por dos jóvenes que asistieron al curso, pudimos observar la apropiación que éstos hicieron del espacio, el respeto por el espacio del otro, el hacerse consciente de que hay un otro que comparte con uno y la iniciativa de continuar construyendo encuentros dentro del espacio.

Por otro lado, el vínculo construido entre los jóvenes que asistían al taller y entre éstos y los jóvenes que residen en la Casa, fue otro claro elemento que fundamentó aún más nuestra decisión de definir a dicha institución como espacio de intervención:

“Pasame tu celu así cuando armamos un picadito con los pibes te escribo, y te caes” (N6).

“Me quedaron unas dudas con el tablero, si puedes mañana vengo y practicamos juntos” (N6).

Estas, entre otras, fueron una de las tantas expresiones que escuchamos a lo largo del año.

Es relevante resaltar que la relación fue en un principio tensa, las conversaciones eran iniciadas por nosotras, se abocaban a temas relacionados con el dictado del curso, las respuestas eran acotadas y cada joven conservaba su lugar en los encuentros. Con el correr de los meses, la relación comenzó a ser fluida y la construcción de vínculos fue sumamente valiosa.

Comenzaron a ser los jóvenes quienes preguntaban, proponían y muchas veces exigían respuestas e información. Con el correr de los meses los temas de conversación y discusión se ampliaron, permitiéndonos tomar conocimientos sobre los espacios a los que ellos pertenecían, la conformación de sus grupos familiares, sus relaciones, gustos, deseos, expectativas, entre otras cosas.

Consideramos también, que la cercanía etaria que existe entre ellos y nosotras, fue un elemento provechoso durante el proceso de intervención, lo cual implicó simetrías en cuanto a los aspectos generacionales compartidos tales como: música, códigos lingüísticos y simbólicos, intereses, recreación, experiencias, entre otros; aunque también nos obligó a marcar ciertos límites propios de la distancia profesional.

Aun así, visualizamos asimetrías vinculadas al atravesamiento de clase manifestado en las trayectorias educativas y laborales y en los capitales culturales desiguales.

4.4 Definiendo la estrategia de intervención

Desde nuestra perspectiva, entendemos que las estrategias de intervención son la intervención misma, un proceso que empieza a ejecutarse desde el momento en que el profesional se encarga de tomar la demanda. Las estrategias son flexibles y modificables, teniendo un carácter transformador de las situaciones que se les presentan a los sujetos como obstáculos para la reproducción cotidiana de su existencia; pudiendo ser gestivas, co-gestivas, educativas, asistenciales, preventivas, problematizadoras, de promoción, entre otras (González, 2001).

Las idas y vueltas del proceso que no hacen más que reafirmar que la intervención no es lineal, sino que ésta se va redefiniendo, nos permitieron ver que la estrategia que

habíamos trazado no era única y acabada, sino que podíamos generar transformaciones en ella y/o construir nuevas estrategias.

A partir de esto, pusimos en primer plano las expresiones que los jóvenes realizaban semanalmente. Dicha decisión nos implicó repensar la estrategia construida, acordando como necesario una redefinición de la misma.

Aunque a través de la estrategia desarrollada respondimos a la demanda de un espacio de FP, nuestra concepción sobre participación y formación y el objeto construido, nos llevaron a cuestionarnos y repensar nuestro que- hacer.

Abrir un dispositivo de FP fue para nosotras un medio para garantizar derechos, pero pudimos observar cómo parte del objeto construido no estaba siendo abordado por la estrategia hasta el momento desarrollada.

A partir de esto, dimos comienzo a la redefinición de la estrategia, la cual implicó dejar de ver al curso de electricidad sólo como un espacio de FP y abrir la posibilidad a que éste fuera también un espacio de participación, donde los jóvenes pudieran pensarse y reflexionar sobre sus trayectorias y proyectos educativos y laborales, plantear interrogantes y generar sus propias iniciativas.

La dimensión a transformar fue simbólica, en tanto abordamos representaciones, percepciones, saberes, promoviendo reflexiones en torno a los obstáculos-facilitadores presentes en las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes.

En dicha redefinición volvimos a poner en el centro el abordaje integral del objeto construido, la importancia del trabajo en red con los diversos actores presentes en el escenario y el lugar protagónico de los jóvenes.

La decisión que como grupo tomamos de centrarnos en las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes, nos trajo numerosos interrogantes e interpelaciones. A partir de las lecturas realizadas pudimos observar cómo el término proyecto de vida genera discusiones debido al carácter individualizante que se le asigna. A partir de esto, optamos por centrar nuestra atención en los proyectos educativos y laborales de los jóvenes con quienes desarrollamos el proceso de intervención.

Trabajar sobre proyectos educativos y laborales nos obligó a sumergirnos dentro del campo de la psicología y tomar conocimiento sobre el concepto proyecto de vida, con el fin de poder tener fundamentos teóricos a la hora de explicitar a qué nos referimos cuando hablamos de proyectos laborales y educativos.

Al respecto, consideramos que la construcción de un proyecto de vida se vincula con la formación de la identidad de la persona, lo cual se concibe como un proceso

complejo de construcción de la personalidad desde los primeros años de vida, pero agrega además que este proceso transcurre en un contexto social y cultural específico, mediado por normas y patrones sociales definidos (D' Angelo 1998).

En tal sentido, entendemos al proyecto de vida como un proceso que estructura tanto las expectativas, deseos y aspiraciones de los sujetos, en nuestro caso particular de los jóvenes, como a las estrategias que éstos desarrollan para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social determinado. Consideramos central darle relevancia al contexto social como uno de los elementos influyentes en el devenir de los proyectos, laborales y educativos de los jóvenes.

En ese sentido, la construcción de un proyecto educativo y laboral no se puede comprender si no es en relación a las realidades y contextos en los que se encuentra el propio sujeto. Desde esta perspectiva, el proyecto de vida representa la relación del individuo consigo mismo y con la comunidad a la que pertenece, definiendo las posibilidades para lograr esas aspiraciones. Es por esto que la configuración y la dirección de un proyecto se vinculan con la situación social del individuo con relación al presente y al futuro que se pretende construir (D' Angelo, 2002).

Pretendemos alejarnos de las miradas individualistas, donde el sujeto es responsabilizado por el éxito o el fracaso de haber concretado o no su proyecto de vida, como así también de las miradas que definen a éste como un proceso lineal, para así, aportar a construir una mirada desde lo social, donde el contexto social, cultural, económico y político junto a las redes y vínculos, los capitales culturales y económicos obtenidos, tengan un rol central en el devenir del proyecto laboral y educativo construido.

En cuanto a las trayectorias, su estudio ha sido abordado desde distintas lógicas y perspectivas teóricas, lo cual dio como resultado la existencia de múltiples usos y aplicaciones del término.

Hay posturas que abordan al concepto desde aproximaciones estructuralistas donde se centra la atención en las posiciones ocupadas por los sujetos y las relaciones que se establecen entre éstas, mientras que hay otras que lo hacen desde una perspectiva subjetivista, la cual permite una valorización de los procesos de reflexividad de los sujetos e inauguran trayectorias que escapan a su estandarización.

Siguiendo a Roberti (2018) 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 lo tanto, las trayectorias que analizamos reflejan voluntades individuales y condicionantes estructurales, los cuales de forma continua se relacionan. Esto nos permite afirmar, que partimos de una aproximación que centra su atención en ambas dimensiones: la objetiva y subjetiva.

A partir de las lecturas realizadas sostenemos que las conceptualizaciones existentes son diversas y cada vez más tienden a resaltar la importancia que tiene el sujeto en la construcción de la trayectoria a través de sus decisiones, estrategias y acciones, enmarcados en contextos económicos, sociales y culturales particulares.

Complementariamente, incorporamos una tercera dimensión: la institucional entendida ésta como dispositivos de control, de sociabilización y como espacios de subjetivación, con la intención de incorporar el nivel institucional al análisis de trayectorias (Roberti, 2018). Nos resulta interesante retomar dicha dimensión, ya que nos permite interpelarnos acerca del curso de oficio y su función como dispositivo de control desarrollado por el Estado.

Bendit y Stokes (como se citó en Roberti, 2018) expresan que el concepto de trayectorias refiere fundamentalmente a las rutas de vida que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico; asimismo, sostiene que dichas rutas están determinadas por estructuras sociales y del mercado de trabajo e institucionalizadas en la educación, la FP y las políticas públicas.

Desde esta posición y a partir de la propuesta desarrollada por Casal (1996), creemos necesario para el análisis de las trayectorias incorporar 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.

Ya focalizándonos en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hoy, entendemos que éstas no pueden pensarse al margen del papel fundamental que tienen los mercados. Al respecto, sostiene Otero (2010) que:

En Argentina sobre todo desde la década de los noventa, un dato sustantivo ha sido el avance de la precarización y el desempleo que se instalaron como dos rasgos ineludibles

al mencionar las transformaciones en la estructura laboral. Ambos afligen al conjunto de los trabajadores, pero con impactos diferenciales entre los sectores poblacionales. Como fragmento de la fuerza de trabajo, los jóvenes han sido y son intensamente expuestos a las variaciones dadas en el mercado de trabajo. Trabajos precarios e informales, inestabilidad, rotación y bajos ingresos son las características más expandidas en las vinculaciones y los puestos disponibles para este sector. El contexto actual dista de aquel, ya que a partir del 2003 comienza un período de recupero económico y del empleo con continuidad. Pese a ello el mundo de trabajo juvenil sigue generando interrogantes, entre otros por las condiciones precarias de las ocupaciones, formas de inserción e incertidumbres presentes y a futuro. Este escenario converge con una cada vez más extendida estadía de los jóvenes en el sistema educativo. Lo cual genera una tensión latente, pues las actuales generaciones conjugan más años de escolarización formal y condiciones menos auspiciosas respecto a su inserción laboral. (p.2)

Sin embargo, como signo sustantivo de las trayectorias juveniles actuales se apunta la frecuente combinación de entradas y salidas tanto del mundo del trabajo como de la educación. Como consecuencia, las trayectorias juveniles se han hecho más imprevisibles y menos sujetas a los patrones lineales de antaño; de hecho parecen constituir una amalgama de tramos temporales educativos y laborales de combinaciones singulares (Bendit, 2004).

Consideramos que, por medio de la reconstrucción y el análisis de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, podremos desentrañar las percepciones y los significados que éstos construyen en torno a su recorrido por el mercado de trabajo e instituciones educativas, sin perder de vista el contexto socio-histórico en el que transcurre esa trayectoria individual. Por lo tanto, la incorporación de dicho concepto nos permitirá acercarnos al conocimiento de la interrelación existente entre los aspectos objetivos y subjetivos de las trayectorias.

Desde una perspectiva de trayectorias que considera la complejidad de las mismas, este trabajo pretende dar cuenta no sólo del modo en que se desarrollan dichas trayectorias, sino además de cómo son vividas, percibidas, construidas y resignificadas las experiencias escolares y laborales por los jóvenes, así como en los aspectos vinculares, en relación al lugar que ocupa la familia en el devenir de las trayectorias.

Nuestra intención es cuestionar la idea meritocrática impuesta por los medios de comunicación y por la sociedad en sí, poder desandar las trayectorias y proyectos de los

jóvenes, teniendo en cuenta sus cotidianidades, redes familiares, grupos de pertenencia, potencialidades, pero también los obstáculos que se les presentan. Permitiéndoles reflexionar(se), en sus posibilidades y limitaciones.

Aquí también nos cuestionamos a nosotras mismas, si era profesionalmente correcto generar un espacio donde los jóvenes pensarán, cuestionarán y reflexionarán sus proyectos laborales y educativos, cuando nuestra intervención, enmarcada y limitada por los tiempos académicos, no nos permitiría acompañarlos o abrirles paso a estrategias educativas y laborales.

Asimismo, decidimos no posicionarnos como meras autómatas de una política de empleo, de FP, creando mano de obra para un mercado laboral que, en contextos neoliberales de achique presupuestario y de destrucción del empleo, quizás sólo quedara en capacitaciones.

Por el contrario, optamos por un posicionamiento que considera a los jóvenes como sujetos con derecho a acceder a un trabajo registrado, el que como ellos mismos indicaron otorgue sentido e importancia a sus vidas y les permita organizarlas.

4.5 Bifurcaciones a la vista: redefinición de la estrategia de intervención

Como mencionamos anteriormente, pensar en una intervención dentro de nuestro campo profesional implica asumirla como un proceso; en un continuo de acciones, cambios, transformaciones, avances y retrocesos, que nos llevan a repensar de manera continua nuestro que hacer.

Pensar el proceso desarrollado nos obliga a reflexionar sobre lo acontecido y destacar los obstáculos que se nos presentaron.

Al insertarnos en CAEA, no existía dentro de dicha institución un espacio destinado exclusivamente al trabajo con jóvenes. Esto nos llevó a pensar en la relevancia que tendría desarrollar en o desde de la institución, un espacio dirigido particularmente a ellos.

Tomando como punto de partida, la legitimidad que CAEA tiene dentro del barrio y la importancia que nosotras como grupo de tesistas otorgamos a que, desde el paradigma de la protección integral, se desarrollen acciones abocadas a los jóvenes, es decir donde éstos sean sujetos directos de intervención, apuntamos a la construcción de un espacio donde ellos sean los protagonistas.

La construcción del espacio, donde los jóvenes asistieron dos veces a la semana, tuvo como primer objetivo responder a la demanda construida por la Mesa de trabajo.

Durante el dictado del curso comenzamos a cuestionarnos hasta qué punto su puesta en marcha no hacía más que reproducir una mirada adultocéntrica y capitalista.

El curso de oficio tuvo su inicio en el mes de junio y desde el primer encuentro desarrollamos distintas actividades, las cuales se fundamentaron en la importancia de conocer a los sujetos con quienes interveníamos y a construir un espacio desde los jóvenes y no para los jóvenes.

A partir de esto, desarrollamos actividades donde pudieron expresar quiénes eran, por qué asistían al curso y qué expectativas habían construido en torno al mismo. Realizamos también un cuestionario socio laboral y reconstruimos las historias de vida, lo cual fue útil para poder saber con quiénes estábamos interviniendo.

Desde el primer momento nos presentamos frente a los jóvenes como estudiantes de Trabajo Social y expresamos que el motivo por el cual íbamos a estar presentes en el espacio durante el año era la realización de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social. Consideramos relevante expresarles a los jóvenes el porqué de nuestra presencia ya que existía la posibilidad de que ésta se transforme en un obstáculo o limitante en su asistencia al curso de oficio.

En los primeros meses, cuando la estrategia se abocaba sólo al dictado del curso de electricidad, observamos que la asistencia de los jóvenes iba reduciéndose, a partir de lo cual comenzamos a preguntarnos por qué estaba ocurriendo esto.

Hablar con los jóvenes y consultarles, fue la manera que consideramos correcta para darle una respuesta a nuestra pregunta. De igual forma estimamos que para una práctica superadora, hubiera sido pertinente realizar más intervenciones en los espacios donde estaban presentes los jóvenes, como la esquina, lo cual por los tiempos académicos y personales se nos imposibilitó.

La necesidad de contar con un ingreso, ya sea para su reproducción cotidiana o la de su grupo familiar, fue la respuesta que obtuvimos en algunos casos. En las mismas, pudimos ver cómo la inmediatez del contexto, agravada por las políticas neoliberales y la reducción del gasto público a manos del gobierno macrista, condicionó de manera directa su asistencia. Salir a hacer changas, dificultó su participación, ya que no podían establecer con anterioridad los días y horarios de trabajo.

Dicha situación nos provocó temor, ya que veíamos en riesgo la continuidad del espacio y por lo tanto el proyecto de intervención diseñado, pero nos abrió paso de alguna

manera a nuestra reflexión. Nos permitió pensar y cuestionarnos sobre las trayectorias y proyectos educativos de estos jóvenes y en cómo el contexto influye en su devenir.

Al pasar los meses, el grupo quedó conformado por siete jóvenes, quienes asistieron con regularidad a todos los encuentros.

En el mes de agosto, quien estaba a cargo del dictado del curso de electricidad, comunicó a los jóvenes que los contenidos habían sido abordados en su totalidad, y que por lo tanto consideraba oportuno dar por finalizada la actividad.

Dicha situación fue percibida por nosotras como un obstáculo, el cual impediría la continuidad del espacio y limitaría la intervención únicamente a la puesta en marcha de un curso de oficio. Esto, como grupo, nos obligó a replantearnos cuestiones teóricas, prácticas, como así también grupales.

La noticia generó nuevamente en nosotras un gran temor y angustia, pero nos permitió y de alguna manera obligó a darles a los jóvenes la posibilidad de expresar sus voces, a preguntarles, a escucharlos, y dejar de resaltar ese rol protagónico sólo en letras.

Fue así que, en el siguiente encuentro, distribuidos en ronda, les explicamos la situación atravesada y les preguntamos si querían darle continuidad al espacio.

Debemos admitir que como grupo fue desafiante enfrentarnos a la respuesta que los jóvenes podían darnos, pero el “sí” que los siete jóvenes que asistían regularmente al espacio nos brindaron como respuesta, movilizó desde ese momento en adelante el desarrollo del proceso.

En el primer encuentro, luego de lo acordado, compartimos con los jóvenes el listado de temas a trabajar, el cual surgió como producto de las charlas y encuentros anteriores. Vale aclarar que dejamos abierta la posibilidad de agregar nuevos temas e incluso quitar los que ya no despertaban su interés.

Asimismo, expresar con claridad, nuevamente, cuál era nuestra intención dentro del espacio, consideramos que fue sumamente útil para aliviar miedos y expectativas, y contribuyó a una mayor apertura por parte de los jóvenes.

Durante esos tres meses desarrollamos 5 dinámicas abocadas a la reflexión en torno a las trayectorias y proyectos educativos y laborales, ya que nos planteamos como objetivo la co-construcción de un espacio donde los jóvenes puedan re-pensarse y reflexionar en torno a esto.

Cada actividad fue nombrada de una manera diferente y desarrollada con un objetivo en particular:

1. *Armando (me)*: consistió en el armado de un rompecabezas donde cada joven tuvo una función específica. La actividad nos sirvió como disparador para retomar lo que trabajamos en un taller anterior: ¿Qué quiero ser de acá a 5 años? Una vez armado el rompecabezas compartimos algunos interrogantes como, por ejemplo: Si tuvieras que verte vos en un rompecabezas ¿Cuál sería la imagen que quisieras ver?, ¿cuáles serían las piezas que necesitás encajar para poder armar el rompecabezas?, ¿necesitarías de alguien para conseguir esas piezas y poder ubicarlas en el rompecabezas?

La realización de la actividad fue dinámica y pudimos observar cómo los jóvenes se guiaban entre ellos, escuchaban sugerencias e indicaciones para el armado del rompecabezas, dejando entrever el vínculo construido. Las reflexiones fueron muy provechosas, ya que pudimos conversar sobre la importancia de la presencia de un otro, ya sea algún amigo, familiar, profesor, pareja, en sus proyectos y poder cuestionar la mirada individualizante a partir de la cual los jóvenes consideran al éxito o fracaso como algo personal e individual.

2. *Compartiendo las trayectorias educativas. El papel de la escuela secundaria en las perspectivas del futuro*. La actividad se había pensado a partir del armado de un collage de fotos. Debido a que sólo uno de los jóvenes cumplió con el pedido de traer las mismas, utilizamos los celulares para buscar fotos donde se pudo ver su paso por las instituciones educativas.

El objetivo de la actividad se centró en poder conocer las trayectorias de los jóvenes por las instituciones educativas, particularmente el secundario, ya que algunos de ellos se encontraban transitándolo.

Pudimos visualizar la relevancia que le dieron a la educación, manifestando arrepentimiento en los casos de deserción escolar.

“Mi familia me decía anda al colegio, y yo por bol*** lo deje”. (N9)

Resaltaron además, la importancia que ésta tiene para el ingreso al mercado laboral formal. A su vez en distintas expresiones pudimos visualizar el papel que tuvo la escuela secundaria en la construcción de su identidad:

“-Un profe en la secundaria me dijo acá tenés nombre y apellido, y que al egresar iba a ser un número más.

-¿En verdad esto es así?

-Sí, sos uno más de la masa fuera de la secundaria.” (N9)

Por último, la referencia a la educación como un medio de integración social, de seguridad, contención y protección, estuvo reflejado en varias de sus expresiones:

“La educación para mí es un lugar para conocer personas” (N9)

“Ahí adentro sos alguien, los profes te conocen, tenés amigos” (N9)

3. *Uso del tiempo*. Sobre un reloj dibujado en papel, cada joven expresó en formato de dibujo y escrito qué hacían en cada uno de los horarios señalados. La actividad tuvo como objetivo lograr que analizaran en qué destinaban su tiempo y si en algo ese uso del tiempo era destinado a sus proyectos futuros, qué cuestiones atendían al día a día y en qué creían que podrían modificarlos en función de estos.

Los jóvenes al pensar en su uso del tiempo diferenciaron dos aspectos: lo real y lo ideal. Con este último hacían referencia a lo deseable, lo cual era vinculado siempre con lo educativo, dejando a lo laboral ligado a lo real, marcándolo como lo necesario:

“Y si, a mí me encantaría llegar del secundario, comer y después ponerme a estudiar, pero ni bien llego como algo y mi papá me pasa a buscar para trabajar” (N8)

4. *El papel de las trayectorias laborales en las perspectivas del futuro*. La actividad tuvo como objetivo conocer qué entendían los jóvenes por trabajo y poder analizar el lugar que le daban a éste en sus trayectorias y proyectos. Para esto, en un primer momento realizamos una lluvia de ideas a partir de la palabra trabajo y luego les entregamos una cartulina una cartulina en la que realizaron una carta de presentación. Dentro de esta actividad, destacamos las representaciones que los jóvenes tenían en torno al trabajo.

En primer lugar, reconocieron que éste es una actividad que implica esfuerzo, independientemente si es remunerado o no. A esto último lo relacionamos con las condiciones laborales a las cuales se enfrentan, caracterizadas por la precariedad y la informalidad. Al respecto señalaron:

“El trabajo es esfuerzo”. (N11)

“Existe el trabajo pago, y el que no, ejemplo te piden que ayudes a hacerlo y no te pagan pero sí lo hiciste” (N11)

En segundo lugar, apreciamos que percibían al mismo como necesario, indispensable para la reproducción de su vida cotidiana. Algunas de las frases expresadas en este sentido fueron:

“Trabajo es tarea, es vital para poder vivir”.

“Es necesario para comer”.

“Si, si querés comer es obligatorio laburar”.

“Es una necesidad trabajar”

(Todas las expresiones fueron extraídas de N11)

Luego, otro joven comentó que dignifica a la persona, porque se dedica y esfuerza para conseguir lo que quiere. En esto entendemos que se considera al trabajo como un medio legítimo para lograr los proyectos personales, acentuando el individualismo y esfuerzo propio como únicas vías aceptadas socialmente. Así se deja por fuera otras fuentes de obtención de recursos como lo son las transferencias formales de instituciones reconocidas para tal fin (estatales o no) y las transferencias informales, basadas en redes de intercambio y ayuda mutua (Jelin, 1984).

Otra de las cuestiones que surgieron fue la apreciación de las capacitaciones laborales. Al respecto, expresaron que a la hora de ponerlas en práctica les resultaba difícil que éstas sean asumidas como un trabajo al cual se debe remunerar, respetar horarios y días de servicio. Hicieron referencia a que trabajar como cuentapropista es algo no deseable:

“Lo mejor que te puede pasar es que alguien te tome en una empresa, pero trabajar de particular es lo peor que hay” (N11)

En esto visualizamos cómo el cooperativismo y las asociaciones no son tenidas en cuenta como posibilidad laboral.

Una cuestión que nos pareció importante fue la falta de reconocimiento del trabajo como un derecho, sobre lo cual hicimos mención pero no hubo una respuesta a esto.

5. *Políticas sociales y políticas laborales ¿Para qué Jóvenes?* Dicha actividad buscó hacer visibles las obligaciones que tiene el Estado para con los jóvenes y brindar conocimientos a éstos sobre las políticas y programas que los atañen. La actividad constó, en un primer momento en la reproducción de un video sobre el lanzamiento de los cursos de oficio de la provincia de Córdoba, abriéndose un fuerte debate sobre el mismo; luego la presentación a través de un power point de las distintas políticas y programas a los que ellos podrían recurrir.

Dicha actividad dejó en evidencia el desconocimiento de los jóvenes de la existencia de dichas políticas y programas, además de una fuerte mirada meritocrática al respecto. Sobre esto ampliaremos en el Capítulo VI.

Cabe destacar que en el desarrollo de cada una de las actividades, priorizamos la voluntad, los intereses y las preferencias de los jóvenes. Entendimos que construir espacios donde sólo busquemos cumplir con nuestros objetivos académicos, nos daría como resultado un espacio para jóvenes sin jóvenes. Por esto, en cada encuentro buscamos captar su atención, introduciendo temáticas de su interés vinculadas a la música, el deporte, lo cual no nos resultó difícil debido a la cercanía etaria existente.

En ciertos encuentros fue necesario despegarnos de los objetivos planteados y dejar que ellos mismos guiaran el devenir del espacio, que se hicieran dueños del espacio co-construido, se expresaran, se vincularan, permitiéndonos posicionarnos de otra manera en dicho espacio, donde nosotras fuimos interpeladas e interrogadas.

Las bifurcaciones atravesadas nos brindaron la posibilidad de reafirmar y problematizar la centralidad que tienen los sujetos en las intervenciones sociales; permitiéndonos entender que sin sujeto no es posible la intervención.

4.6 Viabilidad del proyecto de intervención desarrollado

Entendemos que el proceso de intervención desarrollado ha sido posible por la viabilidad no sólo institucional, brindada por CAEA y CAAA, sino también política y sociocultural con la que contamos durante el proceso.

Expondremos por una parte la viabilidad para la construcción del espacio, y por la otra, la que permitió su sostenimiento.

La primera instancia de viabilidad estuvo marcada por el interés que la Mesa de Trabajo y CAEA demostraron en generar espacios para los jóvenes del barrio y por el acompañamiento de referentes barriales, quienes mostraron disposición a participar y trabajar con nosotras durante el proceso de intervención. Estimamos a dicha participación como fundamental ya que contaban con conocimiento específico sobre la comunidad y vínculos con los jóvenes del barrio.

Respecto de la viabilidad institucional, ésta estuvo marcada por la apertura y flexibilidad que CAEA mostró para con nosotras y el proceso de intervención, en cuanto activó redes de trabajo preexistentes con CAAA que hicieron posible la continuidad del proceso. Por otra parte, una vez reactivada la red, CAAA pasó a ocupar un lugar central dentro de la intervención.

En relación a la viabilidad política y sociocultural, centramos nuestra atención en las políticas de empleo, específicamente en los cursos de FP dictados por la Escuela de Oficio Salvador Cámpoli, ya que existía una red de trabajo entre dicha institución y CAAA. De esta manera, la puesta en marcha del curso se dio de una forma menos burocrática, que la que hubiese tenido si dependiera directamente de la Secretaría de Equidad y Empleo.

La apertura del profesor encargado de dictar la capacitación y los acuerdos generados con el educador de CAAA, fueron claves para el desarrollo de las dinámicas y la continuidad del espacio.

Además de los acuerdos institucionales, planteamos acuerdos al interior del grupo. En este sentido, decidimos ir al espacio del curso todas las integrantes, organizarnos para la coordinación de las actividades planificadas y su posterior registro, además aportar de manera conjunta los materiales a utilizar.



CAPÍTULO V

Nombrando a los que no se nombran

*Si, mi viejo era muy pobre
 y no tenía pa´ darme de comer,
 Dejé segundo grado
 y tuve que salir a trabajar
 Sí, a veces yo hago changas
 Y otras soy peón de albañil,
 Pues no me dan trabajo
 si no soy perito mercantil
 La sociedad dice que soy un marginado más,
 la misma que me usa, para poder escalar
 El marginal me llaman, el marginal
 El marginal me llaman, el marginal
 No, no es fácil si no hay armas,
 Armas para luchar,
 La vida me dio una espada
 Con la punta sin afilar.*

Fragmento de El Marginal - Carlos "La Mona" Jimenez

5.1 Los jóvenes: protagonistas del espacio co-construido

Como expresamos anteriormente, reconocemos la importancia de la concepción desde la cual partimos para entender a los jóvenes, porque ésta direccionó y configuró la intervención desarrollada y su posterior análisis. Elegimos posicionarnos desde una perspectiva sociocultural, de derechos y teniendo presente el concepto de sectores populares, como expusimos en el Capítulo I.

En este apartado, realizamos una caracterización de los jóvenes que hicieron posible la construcción y continuidad del espacio producido, teniendo como eje el análisis de la información recolectada a partir de los grupos de discusión, cuestionarios y dinámicas generadas en el mismo.

Priorizamos mirar la edad, género, el lugar de residencia, el nivel de escolaridad alcanzado por los jóvenes y su grupo familiar, las experiencias laborales transitadas y la unidad doméstica de cada joven.

A continuación, expondremos la composición del grupo y nos abocaremos a analizar cada uno de los ejes priorizados.

El grupo estuvo conformado por siete jóvenes, quienes asistieron al espacio regularmente los días martes y jueves. Los mismos se autodefinieron de género masculino y se encontraban dentro de una franja etaria de 16 a 25 años. Si bien en los primeros meses asistieron sujetos con edades mayores, fue necesario realizar un recorte acorde al campo problemático y objeto construido.

Consideramos que el análisis de los talleres y dinámicas desarrolladas nos habilitó a recuperar diversas expresiones y construcciones de los jóvenes, las cuales consideramos sumamente relevantes a la hora de aproximarnos a una caracterización. Las voces de los jóvenes y el bagaje teórico incorporado nos permitieron construir la siguiente caracterización.

Entendemos la relevancia que el contexto tiene en la reproducción cotidiana de los sujetos, focalizando nuestra atención en la influencia de éste sobre las trayectorias y proyectos educativos y laborales de los jóvenes con quienes trabajamos. En cuanto al contexto micro, los jóvenes provenían de barrios Alto Alberdi, Observatorio y Residencial San Roque, los tres próximos al centro de la ciudad.

Debido a su gran extensión, los barrios presentan importantes heterogeneidades en cuanto a la infraestructura, tenencia del título de propiedad y el acceso a servicios públicos.

En una misma manzana fue posible encontrar viviendas con título de propiedad y acceso a todos los servicios públicos, como así también viviendas donde el hacinamiento y la ausencia de energía eléctrica y red cloacal era visible.

Los jóvenes participantes expresaron que la tenencia de la vivienda era propia, aunque compartida en la mayoría de los casos con la familia ampliada, la cual variaba en su conformación dependiendo de cada joven; las viviendas contaban con agua corriente, red cloacal y energía eléctrica. En cuanto al transporte, disponían de servicio de transporte público, aunque aludieron a su baja frecuencia. Todos estos datos se encontraban asentados en el formulario que cada joven debió completar para poder concretar la inscripción al curso de oficio.

En sus relatos, marcaban tajantemente la diferenciación entre barrio y villa, relacionando a esta última con situaciones de inseguridad, violencia y narcomenudeo. Aunque no desconocían que estos hechos también suceden en sus barrios, expresaban que son casos aislados o menos problemáticos. Al respecto, señalaban:

“Por ahí no te metas porque ya estás en la villa, y es heavy ahí”. (N8)

“Nosotros las acompañamos, no es como acá en el barrio”. (N8)

“Tengan cuidado ustedes, si van por ahí”. (N8)

Expresiones como estas, fueron respuestas que los jóvenes nos dieron a interrogantes por nosotras compartidos.

Respecto al nivel educativo, este se caracterizó por ser heterogéneo: secundario completo, secundario incompleto y en curso. Algunos de los jóvenes se encontraban realizando el PIT y otros transitando escuelas secundarias.

Aun así, podemos afirmar que los jóvenes poseían mayores credenciales educativas que sus padres, buena parte de los cuales apenas terminaron el nivel primario. Éstos, en su mayoría, poseían empleos relativamente descalificados de la rama de la industria, el comercio, la construcción y el empleo doméstico.

Consideramos que el escaso apoyo que algunos jóvenes expresaron tener por parte de su grupo familiar para la continuidad de sus estudios, se encuentra ligado a las trayectorias educativas vividas por sus padres, como así también al valor central que le daban al saber práctico, al hacer. En el transcurso del taller pudimos observar cómo los jóvenes remarcaban la importancia de aprender a hacer algo, de arreglar, de armar y que los contenidos aprehendidos en la escuela secundaria no les resultaban útiles para su vida cotidiana.

Estimamos que esto último se encuentra también relacionado con la importancia del saber hacer, de materializar lo aprehendido. En este sentido, recuperamos una idea desarrollada por Assusa (2017), quien afirma en relación a los jóvenes de clases populares que “estos jóvenes y también sus padres y madres tienden a valorar el conocimiento práctico, concreto, inmediatamente útil, en detrimento del saber teórico, mental, intelectual” (p.41).

Respecto a la composición familiar, algunos jóvenes pertenecían a familias nucleares y otros a familias ampliadas o extensas. En cuanto a los ingresos, en su mayoría referían a hogares que percibían ingresos mediante esfuerzo propio, complementando con otras fuentes como transferencias formales por parte del Estado y transferencias informales.

Por otro lado, tres de los jóvenes que asistieron al curso de oficio vivían en la Casa de Autonomía, no generando esto diferencia alguna en la caracterización realizada hasta el momento.

En relación al grupo de pares, los jóvenes identificaron tener amigos con quienes realizan salidas y practican deportes, en su mayoría los fines de semana. Sin embargo, a la hora de referirse a su red de confianza y apoyo, estos remitieron no sólo a su grupo de pares, sino que cinco de los jóvenes identificaron a integrantes de sus familias, uno a su pareja y otro al coordinador de CAAA.

5.2 Sus voces

Dirigimos cada planificación y ejecución de la(s) estrategia(s) del proceso de intervención del mismo modo que decidimos sistematizar: apuntando al protagonismo juvenil y a recuperar sus voces.

En medio de un contexto en donde la sociedad y el Estado cataloga a los jóvenes desde cierta perspectiva, negativizando sus prácticas y posicionándolos en un lugar inferior a los adultos, como analizamos en el Capítulo I, consideramos central indagar sobre sus propias representaciones.

Es por esto que estimamos oportuno manifestar sus expresiones, frases acerca de qué es ser joven, de las percepciones que tienen sobre lo que la sociedad piensa de ellos y de las problemáticas que los atraviesan.

En relación a esto, si bien lo que más se expresó fue la idea de joven asociado a la diversión, a experimentar, a un tiempo de aprendizaje y de oportunidades, también hicieron referencia a una etapa de la vida donde hay que estudiar. Manifestaron que la responsabilidad del joven es estudiar, no trabajar. Sin embargo, todos ellos trabajaban. Algunas frases expresadas por ellos fueron:

“El único trabajo que tendría que tener un joven es estudiar, ese tendría que ser el único trabajo” (N4).

“No tendrías que trabajar cuando sos joven porque tendrías que estar estudiando, el colegio es como el trabajo tuyo” (N4).

Consideramos que estas expresiones dejaron entrever que la norma social de estudiar es algo que también incorporaban y aceptaban. No obstante, eran pocos los que estudiaban. Estos últimos estaban transitando la educación secundaria y los que ya la habían culminado, no continuaron con la educación superior. Respecto a esto, uno de los jóvenes expresó haber

tenido experiencia en ese nivel, aunque frustrada según sus dichos, mientras que otros manifestaron tener proyectos de involucrarse en el mismo. ¿Por qué no estaban estudiando?, ¿porque no quisieron o porque no pudieron? A partir del análisis desarrollado, entendimos que el deseo de estudiar sí estaba presente en los jóvenes que asistían al espacio, pero entonces, ¿por qué no lo estaban haciendo? Ampliaremos sobre esto en el apartado siguiente.

A través de una dinámica realizada, abordamos la mirada que la sociedad construye de los jóvenes. Éstos nos brindaron respuestas amplias, que abarcaron un sinnúmero de prejuicios:

“Que son choros y drogadictos”.

“Que son todos choros y unos drogadictos de m*****”.

“Que están perdidos, pero no somos todos iguales cada uno piensa diferente. A mí me gusta ayudar a cualquiera”.

“Unos drogadictos”.

“Que somos despreocupados”.

“Que no nos importa nada”.

“Pocos valores, menos responsabilidades, vida fácil, aunque hay pibes diferentes con sueños y aspiraciones bien definidas”.

“Que tenemos todo servido”.

(Todas las expresiones fueron extraídas de N6).

Consideramos que estas expresiones dejan entrever uno de los posicionamientos que existen cuando se habla de jóvenes, según los aportes de Carro Aiello (2013). Nos referimos a los jóvenes vistos como “sujetos problemáticos, es decir, inadecuados o inapropiados (sea como actores de la violencia social, portadores de la pérdida de valores, o irresponsables e individualistas frente a los problemas comunes) para la sociedad a la que pertenecen” (p.2).

Estimamos además que estas concepciones caracterizan a los jóvenes desde lo negativo, ligando a los sujetos con problemas sociales, considerados sin aspiraciones, responsabilidades o preocupaciones. En contraste, uno de los jóvenes expresó:

“- Ojalá no tuviéramos problemas.

- ¿Qué problemas normalmente tienen?

- (silencio prolongado) La plata es un problema” (N4).

Acá visualizamos que las situaciones económicas son una fuente de intranquilidad en los jóvenes. Por otro lado, al aludir a la ausencia de responsabilidades, los jóvenes comentaron lo siguiente:

“Es una mentira, todos tenemos diferentes responsabilidades” (N4).

Otras expresiones refirieron a que los jóvenes tienen más posibilidades y oportunidades que los adultos:

“El joven tiene más posibilidad, los cursos, todo tienen límite de edad, no es hasta 45 años” (N4).

“Con 45 años a este curso no lo haría, aprender para saber, no vería esto como posibilidad para algo” (N4).

Más allá de que podríamos poner en cuestión esta visión sobre las pocas posibilidades de los adultos, nos parece interesante destacar que veían a la capacitación como una oportunidad para aprender y luego poder trabajar.

Lo anterior contrasta otra de las representaciones comunes que califican a los jóvenes como desinteresados, como sujetos sin deseos, (Chaves 2005). Al contrario, en los comentarios de estos jóvenes, ellos reconocían las posibilidades que tenían y las tomaban, teniendo en cuenta sus propios intereses. Por ejemplo, accedieron al curso de oficio, y no lo hicieron porque sí. La mayoría expresó sus intereses en aprender, ser electricistas matriculados, aunque esto implicara además tener que rendir en el ERSeP (Ente Regulador de los Servicios Públicos).

Entre las respuestas sobre las percepciones sociales, destacamos la reiterada mención de concepciones ligadas al consumo de sustancias y al delito. En una de las dinámicas desarrolladas, expusimos titulares de noticias, donde uno de ellos describía el aumento de consumo en jóvenes. Sus expresiones corporales nos obligaron a preguntar qué pensaban al respecto, a lo que en similar porcentaje algunos contestaron que sí aumentó y otros que no. Resaltaron que, si bien hubo un aumento en el consumo de sustancias, esto no ocurre solo en los jóvenes, sino en la sociedad toda y que existían diferentes tipos de sustancias, pero a los jóvenes se les vinculaba en la mayoría de los casos a la ilegal (N4).

Dos jóvenes se refirieron a la idea que los jóvenes tienen todo servido, es decir, una vida fácil, con pocas responsabilidades; sin embargo, remarcaron que esto no era así para todos los jóvenes ya que había quienes tenían vidas con más dificultades que el resto.

En dicha refutación podemos ver que la perspectiva de clase estuvo presente entre los participantes del taller. Expresar que existían jóvenes que tenían todo servido y otros no, dejó entrever el reconocimiento de la existencia de clases sociales y lo que trae aparejado pertenecer a una u a otra.

En el Capítulo II hacemos mención al Servicio Cívico Voluntario en Valores y acá vemos reflejado una de las expresiones de los jóvenes, donde percibían que se los vincula con la ausencia de valores. ¿Qué valores no están incorporados en los jóvenes? ¿El servicio

es un medio para que los incorporen? No profundizamos en demasía sobre esto, pero bien nos hubiese interesado hacerlo.

Por último, al hablar de las oportunidades y libertades transversalizadas por las clases económicas sociales, los jóvenes consideraron lo siguiente:

“- Más o menos.

-Qué se yo, para mí las oportunidades las tenemos todos iguales, depende la mentalidad de cada uno, ahora las libertades, no sé.

-(Profesor de electricidad) ¿Nunca les ha pasado ir caminando para el lado del centro y por ahí te paran 60 veces, y te requisan, te hartan los patrulleros, o vas a un boliche y...

-No este no entra, porque no tiene zapatos

-(Profesor de electricidad) Claro, o porque sos morocho.

-Todos asentaron con la cabeza, en señal de consentimiento.

-Hay mucha discriminación”. (N4)

En dichas expresiones pudimos observar cómo vinculaban a las libertades con la posibilidad o restricción de circular por espacios fuera de sus barrios, señalando a la discriminación centrada en su apariencia física y lenguaje; como así también a los controles policiales como los obstáculos que se les presentan con más frecuencia en su libre circulación. En cuanto a las posibilidades, estuvieron asociadas a una cuestión clasista, vinculadas mayormente con las posibilidades de ingreso al mercado laboral formal y la continuidad de estudios superiores.

Por otro lado, un participante expresó:

“Las oportunidades las tenemos todos, pasa por la mentalidad de cada uno.” N4

Dicha expresión nos interpeló como equipo, ya que en las diversas dinámicas los jóvenes señalaron que, en diferentes situaciones tales como ingresar a estudios superiores, al mercado de trabajo formal o simplemente acceder a un espacio de recreación, no bastó con las ganas, una mente positiva y la voluntad de hacer.

La consideración de que las oportunidades van a depender de la mentalidad que cada uno de ellos tenga, expuso implícitamente una mirada individualizante, de responsabilidad individual, en donde las habilitaciones y constreñimientos de los contextos económicos, sociales, políticos y culturales no fueron tenidas en cuenta.

Luego, a medida que fuimos desarrollando las demás actividades, identificamos que era algo muy presente en sus perspectivas y, sobre todo, en relación a sus proyectos.

Sin embargo, desde nuestro posicionamiento entendemos que las dificultades que ellos atraviesan en la consecución de sus proyectos o las características particulares de sus trayectorias, no son individuales, son problemáticas que se extienden a un conjunto de jóvenes. Por lo tanto, ya no se trata de algo personal, sino que estamos hablando de un problema público (Pereyra, 2017).

Entendemos que lo público se refiere al carácter general versus particular y a la movilización o interpelación de entidades colectivas que están involucradas, ya sea como causa o como solución, en el problema (Guerrero Bernal, Márquez Murrieta, Nardacchione y Pereyra, 2018). En este sentido, consideramos que:

Un problema público representa siempre una forma selectiva de mirar la realidad y de organizarla. Como lo sostiene Gusfield, un problema es una selección particular de una realidad –en algunos textos, Gusfield incluso se refiere a esta selección como una estructura, en tanto una forma– frente a muchas otras posibles en las cuales las entidades y personajes, las causas y soluciones que caracterizan a la formulación de un problema se organizan de una manera específica. (p.20)

5.3 Sus trayectorias y proyectos educativos y laborales

Estos jóvenes reconocían la perspectiva negativizada que la sociedad les confiere, vinculada a la idea que son desinteresados, irresponsables y sin valores. No obstante, ellos tenían proyectos, aspiraciones y deseos.

Trabajar sobre sus proyectos educativos y laborales nos permitió ver la ausencia del apoyo e incentivo por parte del grupo familiar cuando éste no significaba insertarse en el mercado laboral. A su vez, esto nos llevó a cuestionarnos sobre el lugar que ocupaba la educación en las familias de los jóvenes. A través de una de las dinámicas desarrolladas, recuperamos expresiones que nos permitieron vislumbrar un poco más el lugar que se le otorgaba:

“Mi mamá me dijo que ya está, que deje y empiece a trabajar” (N9).

“Yo quería seguir estudiando cuando terminé el secundario, pero me dijeron que mejor si trabajaba” (N9)

Estas expresiones nos habilitan a pensar que la inserción temprana de los jóvenes al mercado laboral no es más que una de las respuestas/estrategias que los grupos familiares desarrollan ante la urgencia económica.

En los diversos estudios que abordan las trayectorias juveniles (Assusa, 2017; Busso y Pérez 2014; Jacinto, 2016; Pérez y Busso, 2018 y Casal, 1996), pudimos observar la existencia de un gran número de trabajos que analizan las transiciones entre la educación y el trabajo. El término transición solía referirse al paso del estudiante a trabajador.

Con el transcurso del tiempo, la noción de transición comenzó a difuminarse dando lugar a la noción de transiciones, la cual buscaba lograr un análisis de las trayectorias ya no en términos lineales y marcando una heterogeneidad entre las mismas. Nos encontramos lejos de modelos lineales de paso de la escuela al trabajo, tanto porque ambas etapas pueden convivir temporalmente, como porque sus secuencias son complejas (Muñiz Terra, Roberti, Deleo y Hasicic, 2013).

Esto llevó a varios autores a señalar que la inserción laboral de las nuevas generaciones no puede ser caracterizada como un momento fijo sino como un proceso mucho más extendido en el que entran en juego condicionamientos estructurales y estrategias construidas por los propios jóvenes.

Es importante considerar que estas transiciones son experimentadas de distintos modos según la clase social de procedencia. En esta dirección Pérez y Busso (2015) señalan que existen márgenes de previsibilidad que dependen de los ingresos económicos de los jóvenes y sus familias de origen. Esto habilita a pensar que hay ciertas regularidades asociadas a factores estructurales presentes en las trayectorias juveniles. Mientras que los jóvenes de clase media y alta tienen mayor probabilidad de alcanzar una estabilidad laboral en puestos de trabajos no precarios, los jóvenes de sectores vulnerables se enfrentan a puestos de trabajos inestables y con remuneración paupérrima.

En cuanto a los proyectos visualizamos que la mayoría de los jóvenes tenía como tal comenzar estudios superiores, algunos estaban cursando la escuela secundaria pero ya se encontraban analizando sus opciones y gustos. Y otros aseguraron durante el secundario haber pensado qué querían estudiar, pero luego no ingresaron o no intentaron el ingreso.

Éstos últimos se encontraban procurando ingresar en las fuerzas de seguridad, a la par de un joven que ya había culminado la secundaria y estaba trabajando. Este joven deseaba ingresar a la universidad, pero a la hora de pensar en su economía prefería ingresar a las fuerzas para tener estabilidad laboral y una vez logrado esto, ingresar a los estudios superiores (N4).

Aquí observamos nuevamente cómo repercute la necesidad de los ingresos a la hora de proyectarse. El trabajo, como analizamos en el Capítulo I, es un configurador de

trayectorias. No es lo mismo poder estudiar cuando uno lo desea, que tener que estudiar cuando uno puede.

En relación a esto, un joven en particular que adeudaba materias del ciclo secundario, se asombraba al advertir que un par que supervisaba su trabajo de albañil, con quien tenía poca diferencia de edad, tenía un título universitario de arquitecto. Al respecto expresaba:

“Quiero estudiar arquitectura, pero necesito alguien que me peche para sacar las materias” (N4).

Abordaremos en el Capítulo VI esta situación desde el concepto de moratoria social.

En dicha expresión, visualizamos también la relevancia de estar acompañado por un otro, por alguien que te peche. Nuevamente sostenemos la importancia del apoyo, acompañamiento y contención, de organizaciones, redes comunitarias, grupo de pares y grupos familiares.

A la hora de pensar en sus proyectos visualizamos cómo los jóvenes reconocieron con facilidad los obstáculos y con cierta dificultad los facilitadores para poder concretarlos. Remarcaron insistentemente al fracaso con experiencias pasadas:

“No sé si voy a seguir intentando con el Servicio Militar, ya me cansé, siempre que intenté me rechazaron”. (N9)

“Yo no digo lo que quiero hacer porque cada vez que lo cuento me sale mal, por eso prefiero guardármelo para mí”. (N9)

“Te sentís un fracaso, ya no sabes que hacer, no quiero seguir fracasando, porque te cansa eso”. (N9)

Esto reafirma una vez más que no basta con la voluntad e iniciativa individual para la concreción de los proyectos, sino que existen condiciones estructurales, económicas y culturales que actúan como obstaculizadores o posibilitadores. Empatizamos además con el sentimiento de fracaso expresados por los jóvenes y consideramos que este actúa como obstaculizador, desgastando sus voluntades e iniciativas y generador de inseguridades en las construcciones de proyectos a futuro.

Uno de los jóvenes reconoció que, en sus proyectos siempre tuvo que considerar un plan B, alternativas, porque muchas veces las cosas no ocurrían como se proyectaba.

Pudimos expresar que los avances o retrocesos en los proyectos no es una responsabilidad plenamente individual, sino que hay cuestiones del contexto social,

económico, político, que interfieren al igual que en sus trayectorias. Sumamos a esto, que hay redes construidas por los jóvenes y grupos de pertenencia, que consideramos tienen un papel central en el devenir de sus trayectorias y proyecto. Pero resaltamos a la vez la responsabilidad individual que los jóvenes asumían a la hora de concretar o no sus proyectos.

“Yo no tengo a nadie así digamos, creo que es más fácil hacerlo solo y no depender de nadie” (N8).

“Yo también quiere llegar a eso [la obtención del título universitario] solo y sentir que lo logré yo.” (N8).

De frente a esto pudimos referenciar a partir de experiencias personales que, al principio de la carrera universitaria uno puede considerarse autosuficiente, pero que es válido reconocer que sin el apoyo del grupo de pares y familiar, que sin la garantía de becas estudiantiles y sin la política del Boleto Educativo Gratuito no hubiera sido factible completar nuestros estudios.

Aquí observamos la racionalidad meritocrática a la cual hicimos mención en el Capítulo I, y volveremos a mencionar en el Capítulo VI, al ver cómo los jóvenes quieren sentir cierta estimación de poder concretar proyectos con esfuerzos individuales.

Por otro lado, en cuanto a las trayectorias laborales, éstas se caracterizan por ser dispares, aunque es central remarcar que todos han tenido alguna experiencia, la mayoría en el sector de construcción. Esto lo confirma Assusa (2017), quien expresa que “el trabajo “en la obra” aparece como una experiencia por demás significativa para los jóvenes varones de clases populares. Todos pasan, en algún punto de sus trayectorias (y muy usualmente en sus comienzos), por el trabajo en la construcción” (p.44).

En este sentido, algunos jóvenes expresaron haberse incorporado al trabajo en la construcción desde temprana edad, junto a familiares. Al respecto, Miranda (como se citó en Freytes Frey, 2016) expresa que la construcción es una puerta de ingreso al mercado laboral para muchos jóvenes que se inician en este trabajo como ayudantes con familiares o conocidos. En esto reconfirmamos lo mencionado anteriormente acerca de la iniciación temprana al mercado laboral.

Algunos de los jóvenes manifestaron estar buscando trabajo ya sea por cuenta propia o través de programas gubernamentales como el PPP (Programa Primer Paso) encontrando obstáculos en el acceso al mismo. En relación a esto, quisiéramos destacar una idea expresada por Assusa (2017), quien sostiene que:

El trabajo ha sido durante mucho tiempo un lenguaje compartido para hablar de las legitimidades, de las diferencias culturales, de los méritos y de los miedos sociales. En nuestros días las “clases peligrosas” tienen edad: se llaman “jóvenes problemáticos”, “motochorros”, “ni-ni”, “jóvenes en conflicto con la ley penal”, “wachiturros”, “vulnerables”, “inempleables”. Los jóvenes de clases populares, su presencia, su vida, su estética y sus consumos se han convertido en uno de los chivos expiatorios predilectos de nuestra sociedad, y el desprecio adultocéntrico y sociocéntrico sobre ellos se pronuncia, también, en el lenguaje del trabajo. (p.12)

Como mencionamos anteriormente, los jóvenes de este estudio presentaban trayectorias laborales de varios años de experiencia en puestos de trabajo precarios, inestables, como lo son: changas en el ámbito de la construcción, reparto de comidas, entre otros. La realización de estos trabajos no tenía que ver con el gusto, deseo o ganas de realizarlo, sino con la necesidad económica de contar con un ingreso.

“No me gusta salir a repartir comida por el frío y no me pagan nada” (N2).

En relación a las actividades laborales realizadas por los jóvenes al momento del dictado del taller, éstas tenían como objetivo central la obtención de ingresos, aunque fueran mal remunerados. En la gran mayoría de los casos, los jóvenes retornaban a los trabajos seguros: las changas transitorias a las que siempre podían recurrir, que surgen a partir de amigos y/o familiares.

Contra todos los cálculos, acusaciones y estigmatización que reciben, estos jóvenes buscan, encuentran y trabajan mucho más de lo que el discurso oficial está dispuesto a reconocerles.

Por su parte, las experiencias con los programas de empleo como el PPP no fueron gratificantes para los participantes del taller ya que no quedaron seleccionados. En relación a esto, señalaban:

“Me anote como tres veces y nunca me llamaron de ningún lado” (N7).

“Pasé hasta la entrevista, pero después no me llamaron más” (N7).

De igual forma, sin mencionar los programas de empleo para jóvenes, consideramos oportuno destacar las dificultades de acceso laboral para ellos:

"Fue buena [la búsqueda laboral] aprendí a valorar más el trabajo y a darme cuenta que sin experiencia no hay trabajo” (N6).

“ Mal” (N6).

“ Sin suerte” (N6).

“Muy mala” (N6).

“Entregué currículums en muchos lugares y nadie me llamó”. (N6)

"Pasa que piden con experiencia, años de experiencia, y no, hoy hago este curso, rindo en el ERSeP y soy electricista y a lo mejor en un edificio piden con 10 años de experiencia y no tengo" (N4).

Resaltamos en esto no sólo sus consideraciones de malas situaciones por no haber podido conseguir esos puestos laborales, sino también cuánto aprecian la experiencia certificada ya que esto es demandado por los empleadores; y cómo aun contando con capacitaciones, sus edades aún no les han permitido experiencias laborales certificadas.

Es justamente la experiencia certificada lo que rescataron de los programas de empleo, cuestión que será abordada en el capítulo siguiente.



CAPÍTULO VI

Jóvenes, sus miradas sobre el Estado. Estado, sus miradas sobre los jóvenes

*No para de toser, trabajando doce horas
Cobra dos monedas al mes, pa' mantener cuatro personas
Y no hables de meritocracia, me da gracia, no me jodas
Que sin oportunidades esa mierda no funciona*

*Y no, no hace falta gente que labore más
Hace falta que con menos se puedan vivir en paz
Mandale gas, no te perdás, acordate en dónde estás
Fijate siempre de qué lado de la mecha te encontrá*

Canguro - Wos

6.1 Escenario provincial cordobés: políticas educativas y laborales que atravesaron el curso de electricidad

Comenzamos este capítulo sobre jóvenes y Estado describiendo y analizando las políticas educativas y laborales del escenario provincial cordobés porque fueron éstas las que de diversas formas atravesaron y brindaron tiempos de discusión al curso de electricidad, más específicamente en los espacios de talleres.

Con esto no aludimos a que las políticas educativas y laborales en los planos nacionales y municipales no atravesaron la vida cotidiana de los jóvenes, pero sí destacamos que fueron las del plano provincial las que en su mayoría se configuraron como tema de discusión.

Al contextualizar el escenario provincial, debemos destacar que durante las últimas dos décadas el gobierno ha sido dirigido por el Partido Justicialista en un esquema de alternancia entre José Manuel de La Sota y Juan Schiaretti.

La principal política educativa está signada por la inversión en construcción de escuelas primarias y secundarias y la creación de programas. Sumando a esto, a partir del

año 2013 se estableció el Boleto Educativo Gratuito para estudiantes y docentes de todos los niveles de gestión pública o privada.

Otra medida destacada del gobierno provincial en cuanto a la política educativa, es la creación del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) para Jóvenes de 14 a 17 años. Este se puso en marcha en el año 2010 abocándose a jóvenes que por diversas razones han desertado de la educación secundaria formal. Dicho programa propone una currícula pedagógica privilegiando las trayectorias y acompañamientos personalizados, con flexibilidad en la cursada, con modalidad de pluricursos, tutorías, talleres y formación laboral. Al respecto señalan Vanella y Maldonado (2015):

El eje está puesto en construir lazos afectivos con los jóvenes, escucharlos, conocer sus situaciones personales y familiares y ser más flexibles en el cumplimiento de normativas de la escuela secundaria regular: convivencia, lenguaje, vestimenta, trato entre sí y con los docentes, uso de celulares, inasistencias, etcétera. El trabajo cotidiano se hace de esta manera más distendido, relajado y amable, lo que es muy valorado por los alumnos y por los docentes en relación con la escuela secundaria común. (s/p)

Esta flexibilidad inclusiva se tensiona, al punto de tornarse excluyente en ciertas ocasiones, al bajar las expectativas de los jóvenes y de la sociedad misma, en relación con el aprendizaje logrado dentro de los PIT. Es complejo tomar la punta de lanza de trabajar en las diversidades, flexibilizar la estructura normativa apostando a un esquema educativo completamente diferente. El personal dentro de los PIT debe amoldarse a la nueva lógica pedagógica para poder reinterpretarlo en todas sus prácticas cotidianas. A la vez, se necesita de una inversión presupuestaria para poder desarrollar los contenidos educativos planteados, los acompañamientos pedagógicos y la formación laboral, que en ocasiones por la falta de presupuesto asignado termina no llevándose a cabo. Como lo es en el caso de dos jóvenes del curso de electricidad que asisten a un PIT y no tienen un espacio exclusivo para dicha formación.

Más allá de las críticas realizadas apostamos a estos espacios de inclusión, los cuales entre sus objetivos tienen lograr desarrollar una atención priorizada hacia los jóvenes y sus complejas vivencias cotidianas, fomentar la escucha y apostar a su presente y futuro en espacios educativos que sean alternativos al modelo tradicional.

En cuanto a política laboral destinada a jóvenes, según la información dada a través de la página web oficial de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo (2019), se desarrollaban:

- El Programa Primer Paso (PPP): estaba destinado a jóvenes de 16 a 24 años y a personas con discapacidad o trasplantadas sin límite de edad, que se encontraban desocupadas y registraban domicilio en la provincia de Córdoba. Con un monto estímulo de \$4500 por 20h. de prácticas laborales durante 12 meses. Tenía por objeto facilitar la transición hacia el empleo formal de jóvenes desempleados, mediante la realización de procesos de capacitación y entrenamiento en ambientes de trabajo de empresas o empleadores privados. El gobierno provincial articulaba financiando el empleo de los jóvenes.
- PPP Aprendiz: destinado a jóvenes entre 16 y 24 años, desempleados, que estuvieran participando del sistema educativo o que asistieran a los diversos Cursos de Formación en Oficios que se dictaban en instituciones públicas o privadas, previamente habilitados, y efectuando una práctica formativa en un ambiente de trabajo en empresas o empleadores privados. Con un monto estímulo por 20h. semanales.

En ambos programas, PPP y PPP Aprendiz, no todos los jóvenes que aspiraban a ingresar y completaban el formulario, efectivamente lo lograron. Existían dos filtros importantes: el primero era que la asignación fuera por sorteo y el segundo dependía de la gracia del empleador para escoger a los jóvenes que creyeran aptos para los puestos laborales. En este segundo filtro consideramos que la estructura social de los jóvenes, el barrio, sus lenguajes, las experiencias laborales vividas, la formación educativa transitada y los estereotipos que se les asignan a quienes pertenecen a sectores populares, se configuraron como factores con fuerte influencia en las decisiones a tomar por el empleador.

En relación a estos filtros, los jóvenes que comentaron haber participado de las convocatorias del PPP, expresaron que en ocasiones los sorteos no fueron realizados y cuando sí se realizaban, y eran escogidos por el azar, las empresas no los seleccionaban. En este marco, describieron estas situaciones como frustrantes y expresaron no sentirse preparados a la hora de la entrevista (N12).

Colocamos como tema de debate el monto establecido como remuneración de los PPP en sus dos modalidades y todos coincidieron en que era demasiado escaso comparado con el salario mínimo vital y móvil, exactamente el 53,2% de lo que corresponde a la

media jornada. Al compararlo con la canasta básica, la expresión de insuficiencia fue exactamente la misma.

Entendemos que era un incentivo para jóvenes que no hayan accedido al empleo formal, pero no dejaba de favorecer a empresas por los bajos costos en empleados que el programa conlleva.

Los jóvenes acotaron que dicho programa aportaba a ampliar su experiencia laboral, resaltando la importancia de la certificación que tiene la misma, ya que al presentarse en una entrevista este punto era sumamente relevante.

- Confiamos en vos: fue un programa destinado a jóvenes desocupados de entre 14 y 24 años, en situación de vulnerabilidad laboral, educativa y social de la provincia de Córdoba.

Era ejecutado por la Agencia de Promoción del Empleo y Formación Profesional y permitió a los jóvenes completar sus estudios primarios y secundarios, además de una inserción laboral o de autoempleo.

Constaba de dos etapas; la primera en la cual los jóvenes recibían una FP durante cuatro meses, percibían un beneficio económico de 600 pesos y un kit educativo.

A esto se le sumaba una posterior etapa, en la que los jóvenes entre 16 y 24 años accedían a formación básica para la vida y el trabajo, podían continuar sus estudios formales y seguir cobrando los \$600 mensuales; ingresar a trabajar a una empresa, percibiendo \$1500 mensuales; gestionar un microemprendimiento, o formar una cooperativa de trabajo, para lo cual existía un financiamiento y un kit de herramientas.

Los requisitos a cumplir eran: haber permanecido desde 2012 o antes fuera del sistema de educación formal, estar desempleados, no percibir una jubilación o pensión, una ayuda económica de otros programas de empleo o capacitación del Estado nacional, provincial o municipal. Tener residencia en las ciudades de Córdoba, Río Cuarto, Villa María, San Francisco, Villa Dolores, Marcos Juárez, Cruz del Eje, La Calera, Alta Gracia, Bell Ville, Deán Funes, Río Tercero, Jesús María, Mina Clavero, Laboulaye y Villa Carlos Paz.

Podemos nuevamente aportar nuestra crítica a los ingresos paupérrimos otorgados por el programa, a la exclusividad de las ciudades indicadas para sumarse, pero también somos conscientes que a pesar de esto es un impulso al estudio y a sumar fondos para continuar mientras se adquieren herramientas laborales.

- CBA Me Capacita: estaba compuesto por cursos de oficios gratuitos con certificación oficial para todas las personas de 16 años en adelante, sin importar su nivel de estudio

ni su condición laboral. Anteriormente dependía de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo, luego pasó a estar a cargo de la Dirección de Capacitación y Formación de Empleo. Se estableció como objetivos del programa transmitir conocimientos y técnicas sobre distintas ramas. El dictado se llevaba a cabo de manera virtual y presencial. Los cursos presenciales eran dictados en COMCAL, CEDERES, Escuelas de Oficios Salvador Cámpoli y el interior cordobés en los CEDER.

Durante cuatro años, fueron más de 56 mil personas las que egresaron de dichos cursos.

La lógica de las capacitaciones y de la FP puesta en juego se centró en establecer los centros de capacitaciones en zonas donde sea posible nuclear barriadas y articular con organizaciones de la sociedad civil tales como clubes, iglesias, centros vecinales, fundaciones y quienes lo soliciten.

Los cursos de oficio se encontraban abiertos al público en general, pero se enfocaban en: los jóvenes, las mujeres y los varones mayores de 35 años, ya que se entendió a estos como una herramienta para empoderar a las mujeres, facilitar conocimientos y experiencias a los jóvenes.

En el marco de las entrevistas que realizamos a lo largo del proceso de intervención nos informaron que para la ejecución de los cursos de oficio del CBA Me Capacita propusieron y desarrollaron articulaciones con el Banco de Microcréditos, con créditos blandos para fomentar el autoempleo, la conformación de cooperativas de trabajo y el trabajo en relación de dependencia.

El programa CBA Me Capacita a su vez articulaba con los PIT, CENMA y con Sala Cuna para que el cuidado de los niños/as no fueran un impedimento a la hora de asistir a las instituciones educativas. También articulaba con el PPP y el PPP Aprendiz a fin de adquirir experiencia laboral (E2).

Desde dicha Dirección se entendió a la política de empleo de forma amplia, explicitaron que la empleabilidad no sólo atraviesa el adquirir un puesto laboral, sino el derecho de capacitarse, de poder replantearse formas de vida, de poder tener un espacio recreativo con otras personas, de ocupación del tiempo libre.

Desde el Estado provincial (E2) afirmaron que la situación de crisis que azotó a la Argentina complejizó este objetivo, inclusive uno de los núcleos duros agregados en estos últimos años fue el de los varones mayores de 35 años, entendiendo las dificultades y obstáculos en su ingreso o reingreso al mercado laboral.

6.2 La política de formación profesional y su mirada hacia los jóvenes

La situación de los jóvenes es amplia y heterogénea, al igual que la construcción del concepto referido a ellos es un abanico abierto y diverso. El personal a cargo de la Dirección de Capacitación y Formación Profesional informó que en el contexto de la crisis que atraviesa el país muchas personas con educación obligatoria completa e incluso con títulos de educación superior, han quedado desempleados por lo que buscan una salida laboral rápida centrada en la prestación de oficios como: gasista, electricista, plomero, maquilladora, profesional en gastronomía, peluquería, etc. Y que esta situación de desempleo hostiga excesivamente a jóvenes debido a su falta de experiencia laboral, falta de certificación y sobre todo debido a la deserción escolar de los mismos.

La mirada de la Dirección, vincula el problema de la desempleabilidad de los jóvenes con los bajos niveles educativos y la falta de experiencia.

En relación a esta idea, retomamos a Busso y Pérez (2014) quienes afirman que:

Resulta insuficiente analizar únicamente la educación como variable explicativa clave para comprender el acceso a un puesto de trabajo. El lugar en la estructura social (medida por el nivel de ingresos familiar) aparece como relevante más allá del nivel educativo que detentan los y las jóvenes. (p.1)

Asimismo, podemos ver que construye al joven como alguien peligroso, con problemáticas de consumo, circunscribe ciertos aspectos de la política, reflejado esto en la ubicación de las instituciones de FP en barriadas populares, realizada “a fin de sacar a los jóvenes de las drogas” (E2). Consideramos que esta percepción deja entrever prejuicios y estigmas hacia los jóvenes de dichos sectores. Al contrario, entendemos que la problemática no se ubica en zonas geográficas específicas, sino que es compleja y no puede reducirse a lo individual.

Retomamos escritos de Giménez Venezia (2019) quien argumenta frente a esta mirada: “Nos encontramos frente a un escenario que identifica a las/os jóvenes desde un dualismo valorativo: ser, en su presencia como actores, artífices/productores de los problemas sociales contemporáneos, y responsables – de manera individual - de las soluciones a los mismos” (p.75). Afirma esto mismo que analizamos en los dichos desde la Dirección; a los jóvenes se los cataloga como hacedores de problemáticas sociales complejas tales como el consumo de sustancias, embarazos no deseados, violencia, robos,

deserción escolar, con actitudes rebeldes, apáticas, indiferentes, deshonrosas, provocadoras del orden social.

Como ya hemos hecho mención, afirmamos que los jóvenes conforman un grupo social heterogéneo, que estas problemáticas y actitudes atraviesan a la sociedad en su conjunto, que no hay edades ni clases sociales que se abstengan de las mismas. Pero desde la sociedad se posiciona a los jóvenes como responsables individuales de la búsqueda de soluciones.

Así como manifestamos la mirada de la Dirección de Capacitación y Formación Profesional para con los jóvenes destinatarios de los cursos, también visibilizamos la perspectiva tecnocrática del gobernador Juan Schiaretti, expresada en un discurso de entrega de certificados en la Sala de las Américas (Ciudad Universitaria), al referirse a los jóvenes como aquellos que están encargados del progreso de sus familias, de la ciudad, de la nación, nuevamente cayendo en la mirada meritocrática que desde el gobierno nacional ya trajimos a luz.

Pesada carga la de echar en hombros de jóvenes el futuro, el progreso, como si con ganas alcanzara para lograrlo. En este sentido, recogimos fragmentos de dicho discurso:

“Podemos inventar cursos, pero si no tenemos gente como ustedes que quieren disponer de tiempo para mejorar su vida, para mejorar la provincia, el país y sus familias esto no podría hacerse. (...) Y mejor si volvemos [a la UNC] en compañía de los jóvenes, si volvemos en compañía de ustedes chicos y chicas, el futuro y el progreso de la provincia está basado en los jóvenes. Son los jóvenes con su inquietud con su voluntad, sus ganas de trabajar los que garantizan el progreso. Es importante para un país en crisis apuntalar esa voluntad de los jóvenes y ese deseo de formarse y de conseguir empleo.” (Schiaretti, 2019)

Vemos cómo las distintas expresiones analizadas ponen en evidencia un sentido atribuido a la juventud; en el caso del gobernador, aludiendo a los jóvenes como responsables del futuro de la sociedad, mientras que la Dirección prejuzga las barriadas en las que éstos viven, ligándolos a diversas problemáticas. Estas concepciones repercuten en los sujetos. Sobre estas consecuencias se expresa Acevedo (como se citó en Acevedo, Andrada, López y Rotondi, 2019) quien afirma que:

Si la categorización social se realiza en términos estigmatizadores, probablemente los sujetos llevarán esa marca en forma persistente, como huella del discurso y de las prácticas institucionales y profesionales en las que ésta se corporiza (...) La necesidad de esta revisión adquiere particular relevancia en el ámbito de las políticas públicas -lugar privilegiado de intervención profesional-, donde las nominaciones han alcanzado una legitimidad instrumental y no sólo discursiva. Las categorías y designaciones que hablan de los sujetos sólo desde sus carencias tienen como consecuencia producir sujetos fijados a esa enunciación, muchas veces como único lugar de reconocimiento. (p.336)

Entendemos la problemática de desempleo como compleja. No se determina por una ubicación geográfica, ni siquiera es una situación lineal vinculada con la formación educativa, sino que tiene atravesamientos de origen social, de género, etc. De hecho, en B° Cupani, Güemes y Observatorio son considerados como barrios céntricos, pero los jóvenes que asistieron al curso de oficio describieron una realidad con barreras culturales hacia el casco céntrico de la ciudad viviendo a pocas cuadras de distancia. Con miradas estereotipadas por su físico, por sus accesorios, por su vestimenta, por su lenguaje, sin importar su nivel educativo, ni su barrio de proveniencia.

Finalizamos destacando que no existen evaluaciones ni seguimientos de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes. A partir de la entrevista realizada al director de la Dirección de Capacitación Laboral y Formación Profesional de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo pudimos observar que, desde la mera percepción de la Dirección, sí existen logros alcanzados como por ejemplo, que las personas que transitan el lugar recorran nuevos espacios, se replanteen alternativas de vidas. Pero en lo concreto no hay evaluaciones realizadas en los años que se estuvo llevando a cabo el CBA Me Capacita.

Por otro lado, consideramos que, para que estos cuestionamientos y replanteos de proyectos laborales y educativos sean posibles y no queden sólo en una capacitación en oficio, deberían realizarse acompañamientos guiados por planes de acción que apunten a dicho objetivo. A esto, nosotras como equipo de tesina pudimos realizarlo porque nos lo propusimos como objetivo del proceso de intervención, pero entendemos que esto fue un caso particular, no replicándose en los espacios de FP restantes.

6.3 Jóvenes: su lugar en las políticas y sus miradas de las políticas

Pudimos observar una marcada superposición de políticas laborales en los diversos niveles (municipal, provincial y nacional). Intencionalmente hemos colocado el análisis de las políticas educativas y laborales del gobierno provincial aquí. En este apartado damos cuenta cómo los jóvenes entendían que el único responsable de garantizar el acceso y permanencia a la educación y a un trabajo digno era el gobierno provincial.

En múltiples ocasiones hemos podido escuchar a los mandatarios provinciales decir que Córdoba avanza con motor propio, sin los suficientes aportes nacionales. Consideramos que este tipo de afirmaciones profundiza aquella idea que reconoce a Córdoba como una isla dentro de la nación argentina, una orgullosa provincia que sola puede mantenerse de pie y avanzando. Esto se observa también en las políticas que hemos analizado, ya que no se advierten articulaciones entre los programas provinciales y nacionales. A pesar de ser escasos los planes laborales y educativos para jóvenes, en múltiples ocasiones se superponen.

Además, entendemos que:

Muchas de las políticas efectivamente destinadas a los jóvenes o que tienen a los jóvenes como sus principales beneficiarios, no están concebidas o implementadas como tales, como es el caso de la mayoría de las políticas públicas de las áreas de salud y educación. (Acevedo, Venezia, Claria y Piscitello, 2016, p.2)

Los jóvenes del curso de electricidad describieron como injusta la selección aleatoria para ingresar a los programas provinciales:

“Son políticas públicas, deberían ser para todos”. (N12)

“No son para todos, la mayoría son por sorteo y hay miles de chicos que lo necesitan y quedan afuera”. (N12)

En sus expresiones se pone en evidencia una representación de las políticas públicas como universales, en un momento donde las políticas tienden a la focalización dejando de lado la perspectiva de derecho, en este caso el del acceso al trabajo, pero sí se entiende que en la actualidad el trabajo se plantea más como un beneficio y privilegio, que como derecho.

Otra expresión acerca de la política laboral fue la siguiente:

“Es algo desde el gobierno hacia nosotros, nosotros dependemos más de la Provincia que de Nación”. (N12)

Aquí podemos visualizar la representación que los jóvenes tienen acerca de quién debe garantizar herramientas y posibilidades para el acceso al mercado laboral: en este sentido, reconocen al gobierno provincial como el único actor estatal responsable de ello.

Esta representación está entramada con el proceso de descentralización de la educación y la salud originado en la década del noventa. Durante la gestión macrista sucedió un fenómeno similar: se dieron de baja programas, se recortaron presupuestos y la provincia se hizo cargo de dichos fondos. Si los jóvenes dieron por sentado que no dependían del gobierno nacional, es porque en realidad no han visto una intervención en el marco de la política laboral y/o educativa que los haya alcanzado.

Al proponerles reflexionar sobre el modo en que son alcanzados por intervenciones del gobierno nacional, los jóvenes nuevamente ponen en juego una representación que valora la meritocracia que sustentaría dichas intervenciones. Al respecto señalan:

“Está bien que pidan un promedio. Hay gente que va por la plata y no le importa el estudio”. (N12)

“Hay que ser realista, si no te reventas no tenés porqué cobrarlo”. (N12)

Consideramos pertinente resaltar que los jóvenes que entablaron esta conversación han culminado sus estudios secundarios y aunque quisieron acceder a estudios superiores por motivos estructurales, académicos y de urgencia económica, no pudieron. En estas situaciones cuando la exclusión no los tiene como protagonistas, expresan como justa la meritocracia en sus dichos; en ese marco nos surge el interrogante imaginar qué percepciones tendrían si ellos fueran los expulsados por no “reventarse” estudiando, ¿cómo apreciarían dichas modificaciones?

Dicho programa discutido, fue pensado en un principio como medio para la inclusión, pero en el 2018 adquirió un carácter totalmente diferente. Las modificaciones y requisitos incorporados impregnaron en éste un carácter excluyente, repercutiendo centralmente sobre los estudiantes que realizaban tareas de cuidado, tenían personas a cargo o se hayan encontrado insertos en empleos informales y domésticos. Son ellos a quienes estas modificaciones y requisitos, cómo aprobar el 60% de las materias, los han dejado en muchos casos fuera del programa.

Visualizamos que a esta beca ellos podrían haberla recibido por formarse profesionalmente en el curso de electricidad, si no se hubieran realizado las modificaciones introducidas. Ya que, como ya hicimos mención en el Capítulo II, durante la gestión de

Cambiamos los cursos de FP quedaron excluidos. A pesar de esto, los jóvenes mostraron estar de acuerdo con los nuevos requisitos, asumiendo en términos marxistas una falsa conciencia de clase, atacando a los “vagos que dicen que estudian para cobrar la beca” (N12).

Y aún se jugaron con algo más profundo, pedir mayor control sobre la beca, para que no haya gente que la cobre sin merecerla.

“El control tiene que estar, el fin es que te capacites”. (N12)

“Las políticas no se controlan, hay gente que de verdad la debería cobrar y otros que la cobran y no la utilizan para el colegio” (N12).

Es interesante visualizar cómo en políticas que los atravesaron y no tuvieron buenos resultados en sus trayectorias laborales, objetaron que sean universales, exigiendo mejor remuneración. Pero en cuanto a políticas que atraviesan a otros en situaciones similares, en trayectorias estudiantiles, afirmaban que no deberían ser universales, sino focalizadas en quienes la merezcan.

Por otro lado, al pensar directamente sobre el PPP en sus dos modalidades manifestaron lo siguiente:

“En realidad el programa te sirve para poder poner en tu currículum que tuviste una experiencia”

“La experiencia de que te roban” (haciendo alusión a la mala remuneración) (N12).

Nuevamente, aludieron al escaso ingreso percibido como un robo, pero a su vez resaltaron la relevancia que tienen las certificaciones obtenidas a través de la política, las cuales no hacen más que avalar formalmente saberes que ellos ya tienen incorporados en la mayoría de los casos. Es decir, que muchos de los cursos son realizados por los jóvenes, con el único objetivo de obtener el diploma correspondiente, el cual servirá de aval a la hora de armar el currículum y presentarse a una futura entrevista laboral.

Retomamos a Assusa (2017) quien ratifica lo mencionado anteriormente:

Más que en títulos con respaldo simbólico de instituciones educativas, los saberes laborales de los jóvenes de clases populares tienden a condensar en formato incorporado, como *capital cultural hecho habitus*: esquema trasladable de acción, disposición para moverse, aprender, sentir y pensar. (p.41)

6.4 Políticas neoliberales y la creación de subjetividades meritocráticas en los jóvenes

Afirmamos que “las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. Contienen modelos implícitos -y algunas veces explícitos- de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros” (Shore, 2010, p31).

Es a partir de esto que entendemos cómo las políticas neoliberales permiten conjugar un modelo implícito, pero tantas veces explícito de lo que se pretende como sociedad, moldeando comportamientos y delimitando actitudes de los individuos en la misma.

Hemos hablado de los destinatarios de las políticas y de los responsables estatales, pero entendemos que existe una diversidad de actores presentes, que van desde grupos económicos hasta sectores académicos (Giménez Venezia, 2019).

En esta sección, ampliaremos el análisis sobre la creación de subjetividades meritocráticas vinculadas a las políticas neoliberales. Un modo específico de actuar moldeado por dicho modelo, reproducido en diversos ámbitos de discusión, desde medios de comunicación, pasando por publicidades como la que explicitamos en el capítulo segundo, hasta el relato en una mesa familiar.

En la participación de diversos actores presentes en la planificación, formulación, gestión, ejecución y evaluación de las políticas públicas, podemos observar el modelo de sociedad que está en juego.

¿Por qué valoramos tanto las políticas públicas? ¿Por qué las enlazamos con la creación de subjetividades? Para dar respuesta a esto, retomamos nuevamente al antropólogo social Cris Shor (2010) quien afirma:

El rol dominante que tienen las políticas a la hora de regular y organizar las sociedades contemporáneas, a la hora de dar forma a las identidades de las personas y en cuanto a su sentido sobre sí mismas. Las políticas están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos. Para decirlo de otro modo, uno de los aspectos más importantes de la formulación de las políticas públicas es la forma en que las políticas construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos, particularmente conceptos modernos del individuo. (p.36)

En esto visualizamos cómo la política de FP no es la excepción incidiendo en la subjetividad de los jóvenes. Como ya analizamos, lo expresado desde la Secretaría de Empleo y desde el gobernador y hemos mencionado múltiples actores sociales imbricados, podemos ver cómo dichas expresiones repercuten en la identidad de los jóvenes. Estas visiones para con los jóvenes no solo los influencia, sino que los construye activamente, categorizándolos, clasificándolos e impartiendo un control social.

Éstos jóvenes están signados por el tan proclamado jóvenes Ni-Ni, por la sociedad que enseña que cada uno individualmente tiene que luchar por su propia carrera de vida. Se les imparte desde la sociedad que es deshonroso que el Estado les dé; cuando en realidad consideramos que este vínculo desde el Estado no es una dádiva, es un derecho el acceso y permanencia al trabajo y a la educación que éste se comprometió a garantizar. Es así que vemos cómo la política se entromete y moldea hasta los espacios más íntimos y privados, organiza la forma de comportarse dignamente.

Analizamos, ¿qué se espera de los jóvenes de sectores populares en esta sociedad neoliberal? Se espera que estudien, que compitan dentro del aula por las mejores calificaciones, las cuales forman su identidad de exitosos o de fracasados, se espera que no sean vagos, que trabajen, que aporten en su casa porque ya tienen edad, mientras que en otros sectores sociales sólo se les demanda que estudien y que sean personas de silencio y respeto.

Los jóvenes no deben gritar, deben ser callados, sometidos a los mayores y a la autoridad. Los jóvenes no deben estar pidiendo nada, deben trabajar para ganar lo suyo. No deben consumir en una sociedad plenamente consumista, no consumir sustancias pero sí consumir diversión que las incluye, de lo contrario son raros.

El joven neoliberal tiene que ser un sujeto que se piense como empresa, que invierta en sí mismo, que se sacrifique hoy para ser grande mañana, que no se distraiga con luchas colectivas, sino que gane luchas individuales. Un joven que desea, que espera el mañana, un joven que no se piensa, que no sabe qué hacer con su vida es un sujeto fracaso de la sociedad, sin siquiera cuestionar por qué no tiene ocasión de planificarse, ¿será que la inmediatez lo subsume? “Las nuevas generaciones fueron disciplinadas en el pensamiento neoliberal, privatista e individualista, intento de intelicidio mediante” (Colussi, 2018, s/p).

Retomamos comentarios de los jóvenes del curso de electricidad sobre la política misma en la cual nos insertamos, y acá volvemos a traer a líneas escritas el sentido meritocrático, cómo jóvenes frente a la incertidumbre económica y social, desertaron en el paso por su curso de capacitación y FP.

Afirmamos que este “valor meritócrata” si bien fue impartido por el presidente elegido, en realidad hizo y continúa haciendo eco a lo largo y ancho de toda la sociedad, en los distintos niveles de gobierno, pero también en la sociedad misma, muy paradójico con la realidad vivida. En los jóvenes del curso de electricidad, esta frase “si se quiere, se puede” fue muy reiterada a pesar de que, a la hora de analizar las diferentes políticas, podíamos identificar el difícil acceso a muchas de ellas, la desinformación existente y la defensa a la postura de que, si ellos querían, independientemente del gobierno y del contexto inmediato cotidiano, podían hacerlo.

La apelación de la Dirección de Capacitación y Formación Profesional y del gobernador a construir un futuro mejor, a mirar y planificar alternativas, es impensable como proyecto para los jóvenes de los sectores populares, para quienes la moratoria social para prepararse hacia su futuro no es posible.

La moratoria como tiempo de preparación para una adultez estable y fija ha perdido eficacia, no hay horizontes previsibles y tampoco caminos seguros, los/as jóvenes están obligados a realizar mayores esfuerzos individuales para trazar trayectorias en un mundo flexible, inestable y versátil. Estos procesos no afectan de igual manera a todos los/as jóvenes; ponen en seria desventaja a aquellos que pertenecen a los sectores populares. No solo porque se agranda la brecha de la desigualdad, sino porque la ausencia de las instituciones configura formas nuevas y profundas de vulnerabilidad social, mientras que para los jóvenes de sectores altos estas configuraciones favorecen las libertades y la autonomía. (Acevedo, Andrada, López y Rotondi, 2019, p.340)

Es así que, debido a las necesidades de urgencia inmediata, los jóvenes en muchas ocasiones tuvieron que retomar sus empleos informales y el mal pago que estos traen aparejados, porque las necesidades azotan fuerte. El aumento en el costo de los servicios, de la canasta básica, son responsabilidades que los jóvenes debieron asumir, y acá el “si se quiere, se puede”, las ganas de prosperar, de invertir para la familia, para el futuro, para el progreso, derrapan en tierra.

Pudimos observar que el grupo de jóvenes de electricidad se redujo a más de la mitad de sus miembros y la gran mayoría por tener que changuear. ¿Estos jóvenes no apostaron al progreso de su familia, de la ciudad? ¿No tenían ganas de invertir en el futuro? ¿No tuvieron un motor interno que empujara la crisis que atraviesa nuestra nación, para pensar en el mañana más que en el hoy?

Al visualizar la realidad de estos jóvenes, podemos reconocer que el empleo en muchas ocasiones sí existe, muy mal remunerado, con tratos degradantes, que los jóvenes sí están ocupados, aunque no formalmente, y que deben posponer las capacitaciones, la formación, en pos de satisfacer sus necesidades personales y familiares urgentes.

Esta representación social fue trabajada en los horarios de talleres. En este sentido, analizamos si realmente es así, mostrando sus cotidianidades, sus ganas de ingresar al mercado de trabajo formal o a la educación superior y los múltiples obstáculos y barreras. Dicha reflexión nos permitió comprender que no es suficiente, que uno no es pobre porque quiere, desocupado porque quiere.

Pudimos reconocer cómo jóvenes que realizaron cursos de oficio y a la par han tenido que trabajar dentro y fuera de la casa enfrentándose a múltiples obstáculos, quizás sin las modificaciones realizadas en el PROG.R.ES.AR, podrían estar percibiendo este ingreso lo cual aportaría a amortiguar dichos obstáculos. Pero la realidad es que no lo pudieron percibir, y que las dificultades y urgencias eran demasiadas.

En esto entendemos que no se es un joven Ni-Ni porque se quiere, la realidad es compleja, las tramas sociales son conflictivas y no hay linealidades en las trayectorias laborales y educativas. A esto le sumamos que nada es un esfuerzo individual, los sujetos en las sociedades no son *llaneros solitarios*.

Para nada ignoramos la realidad y damos por sentado que con el cobro de una beca estos jóvenes hubieran podido continuar, pero entendemos que quizás podría haber sido un aporte para que pudieran completar sus elecciones, y que éstas no queden reducidas a la urgencia y necesidad inmediata.

Es por esto que apelamos a una construcción de política participativa, con agentes especializados e involucrados en la temática, pero por sobre todas las cosas recuperando las voces de los jóvenes, no sólo demandar sus ganas de progresar, sino también poder evaluar sus realidades y cuáles facilitadores podría brindar la política para que éstos puedan tener un mínimo margen de elección, y no que la estructura macro termine constriñendo sus decisiones. Retomamos a González Claria (2018), quien expresa:

Es en este sentido, que entiendo que el lugar que ocupa la palabra y la opinión de los sujetos destinatarios no es una cuestión “accesoria” de las políticas públicas sino que define su orientación y el impacto en la realidad que pretende transformar. Por ello para pensar soluciones al desempleo juvenil es imprescindible incorporar a los jóvenes como parte activa en la construcción de las herramientas públicas para abordarlo. (p. 4)

6.5 (Desen) Marco Normativo Juvenil

Al abordar las teorías sobre juventudes pudimos apreciar que no existía un marco normativo construido especialmente para este segmento poblacional, sino que existe una laguna normativa referida a ellos. Desde el Estado y la sociedad se los reconoce como un sector vulnerable en cuanto al azote del desempleo, de la falta de educación, de espacios de recreación y de derechos básicos que el Estado debería garantizar.

Identificamos como antecedente el Proyecto de Ley para la Promoción de Juventudes en el año 2015, presentado por el bloque kirchnerista, el cual obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados, pero no llegó a ser debatido en el Senado de la Nación luego de la derrota electoral de dicha fuerza política. Cozachcow (2017) analizó que dicho proyecto generó que otras fuerzas también presentaran sus propuestas, similares entre sí, todas destinadas a reconocer jurídicamente derechos de las juventudes a ser garantizados por el Estado y su materialización mediante la creación de distintos tipos de instituciones estatales encargadas de la implementación de las políticas públicas de juventudes.

La propuesta era otorgar un marco jurídico integral que institucionalizara el avance en materia de políticas de juventudes, favoreciendo la articulación interministerial y la coordinación federal de las políticas públicas en la materia. De esta forma el gobierno nacional se proponía facilitar el acceso a los derechos juveniles, pero no pudo concretarse.

El interrogante que se abre radica en torno a porque no ha sido posible sancionar una Ley Nacional de Juventudes en la Argentina durante todos estos años, cuestión que podría pensarse a partir de dar cuenta de las diferentes miradas producidas sobre las juventudes que entran en tensión en el ámbito de la política, así como las agendas electorales. (Cozachcow, 2017, p.14)

Podemos visualizar que existe cierto consenso en los proyectos de legislación sobre juventudes que se han presentado, pero aun así no se ha logrado concretar. Reivindicamos y nos pronunciamos a favor de una normativa específica de juventudes.

Al no existir en la actualidad este marco legal nacional, decidimos enmarcamos en la Ley 26.061 Nacional de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, a la cual referimos en el Capítulo III.

Esto también se debe a que, como mencionamos anteriormente, nuestros espacios de intervención, CAAA y CAEA, son dispositivos territoriales del órgano administrativo de aplicación de la ley provincial 9.944, a la que adherimos a partir de la ley nacional mencionada.

Así, pasamos a analizar la escasez de normativas destinadas a este sector, los jóvenes (aunque la ley se dirige específicamente a adolescentes), en cuanto a lo educativo, lo laboral, lo recreativo, y como jóvenes.

En el artículo 15 de la Ley 26.061 se reconoce el derecho a la educación pública y gratuita, específicamente mediante el derecho al acceso y permanencia. Así, se constituye el Estado como garante del mismo, entendiendo que se enmarca dentro de los derechos económicos sociales y culturales, los cuales “no requieren solamente obligaciones de garantizar o de promover, sino que también exigen un deber de respeto o de protección del Estado” (Abramovich y Courtis, 2005, p.6). En la ley 9.944 provincial este derecho tiene su correlato en los artículos 18 y 19.

En el artículo 25 se establece el derecho al trabajo de los adolescentes, aunque con las restricciones que imponen las legislaciones vigentes, aguardando la inspección necesaria para erradicar la explotación, para prevenir y condenar toda actividad laboral que importe riesgo, peligro para el desarrollo, la salud física, mental o emocional de los adolescentes. La ley también establece el derecho a la libre asociación con diversos fines, entre ellos los laborales y recreativos. En la ley 9.944 se encuentra su correlato en los artículos 26 y 28.

En la provincia, a pesar de tener sus readecuaciones también tuvo sus contradicciones con la ley nacional, uno de ellas fue el apartado especial de procedimiento penal juvenil, que sostenía la tutela de los jueces por sobre NNyA para privarlos de la libertad.

Junto a esta contradicción normativa, se suman las múltiples vulneraciones de los derechos de los jóvenes por parte del gobierno provincial quien, a la hora de garantizar seguridad a la población, atenta contra las libertades de ellos, sosteniendo una mirada estigmatizadora. Ante esta situación, en 2007 se llevó a cabo la primera Marcha de la Gorra. En la misma se protestaba contra las exacerbadas detenciones arbitrarias, violencia institucional por parte de la fuerza de seguridad y una persecución cotidiana a los jóvenes de sectores populares, la cual presenta serios problemas para estos jóvenes ya que necesitan transitar por lugares céntricos y, al realizarlo, ponen en riesgo su propia vida.

Esta temática atravesó al grupo de jóvenes del taller, quienes admitieron haber sido requisados en pleno centro, “porque se nota cuando hablamos” (N13) o simplemente por llevar gorra y piercing. En el cierre del espacio realizado en Parque de las Tejas, pudimos escuchar expresiones como “¿A vos no te da vergüenza caminar con nosotros por acá?” (N13) dejando en evidencia la barrera social y cultural que sentían al ingresar al centro de la ciudad, Nueva Córdoba y Ciudad Universitaria.

En la memoria de ellos todavía está presente el caso al que nos referimos anteriormente, de un joven del barrio asesinado por un policía. Cuando en una dinámica del taller compartimos que el policía imputado de homicidio había sido liberado, los jóvenes manifestaron asombro e hicieron referencia a la no correspondencia entre el acto cometido y la condena establecida.

De esta forma vemos que, si bien el Estado, la familia y la comunidad debieran constituirse como garantes de los derechos a la libre circulación, a la recreación, asociación, educación y trabajo, los mismos responsables de garantizarlos son los que tantas veces los infringen, asegurando seguridad, trayendo en palabras que no hay presupuesto suficiente para garantizar derechos, mientras que sí existe la decisión y los recursos para detenerlos, privarlos de su libertad y vulnerar sus derechos humanos.



CAPÍTULO VII

Retroalimentando aprendizajes

*“El mundo es eso - reveló -.
 Un montón de gente, un mar de fueguitos.
 Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
 No hay dos fuegos iguales.
 Hay fuegos grandes y fuegos chicos
 y fuegos de todos los colores.
 Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento,
 y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
 Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
 pero otros, otros arden la vida con tantas ganas
 que no se puede mirarlos sin parpadear,
 y quien se acerca, se enciende.”*

Eduardo Galeano.

Habiendo culminado nuestro proceso de intervención en el espacio de participación y FP con los jóvenes, estimamos relevante tener dos instancias de retroalimentación de nuestras prácticas pre-profesionales: una con los sujetos protagonistas con los que compartimos y construimos el proceso de intervención, y la otra con las profesionales y trabajadoras de CAEA.

Consideramos que la devolución se torna una cuestión ética necesaria que debe ser tenida en cuenta por los profesionales del Trabajo Social al momento de concluir un proceso de intervención, siendo parte del compromiso y responsabilidad del ejercicio profesional (Rotondi, 2005).

Titulamos este capítulo como retroalimentación entendiendo que el cierre del proceso desarrollado alimentará el comienzo de uno nuevo. Lo entendemos de esta forma ya que estimamos que este proceso de reflexión continúa. Esperamos que esta experiencia, aporte a la construcción de conocimiento acerca de los jóvenes, de las políticas educativas y laborales que a ellos se dirigen, al estudio de sus trayectorias y proyectos y que

finalmente este conocimiento pueda volver a ellos, es decir, pueda aportar a la complejidad en la que transitan en su cotidianidad.

7.1 Retroalimentación con los jóvenes

Se acordó conjuntamente un encuentro con los jóvenes en el Parque de las Tejas, como cierre del espacio construido. El mismo se desarrolló respetando los días y horarios en los que nos reuníamos semanalmente; pero en un espacio diferente, elegido intencionalmente a partir de las reflexiones generadas en los talleres.

El hecho de que haya sido en este lugar nos generó interrogantes y análisis que no previmos hacer. Por un lado, se ausentaron jóvenes con quienes no pudimos retomar el contacto, esto generó preguntas y preocupación en el resto del grupo, ya que eran participativos en las dinámicas desarrolladas semanalmente.

Por otro lado, pudimos apreciar las barreras simbólicas y culturales que los jóvenes percibían, lo cual se expresaba en el espacio geográfico, en la vestimenta y en las preferencias culturales.

En cuanto a lo geográfico pudimos observar que, aunque el lugar de residencia de los jóvenes y sus recorridos eran muy cercanos a la zona del parque en el que nos convocamos, ellos desconocían totalmente este espacio. Aquí se pudo apreciar estos límites geográficos, pero sobre todos culturales, que generaban inseguridad e incertidumbre.

En cuanto a la vestimenta y preferencias culturales, los jóvenes expresaron incomodidad: “¿no da que acá escuche esta música, no?” (N13), haciendo referencia al cuarteto en volumen alto.

“¿No te da vergüenza caminar con nosotros por acá?” (N13), preguntó uno de los jóvenes mientras estábamos circulando entre las distintas facultades; dicha expresión encubre una fuerte exclusión, ya que el joven se autopercibe como una persona que no pertenece a dicho territorio, y a la vez incluye el reconocimiento de la mirada negativizada que la sociedad construyó y construye en torno a ellos.

La circulación por espacios que no son habituales para estos jóvenes y el pensar que estos territorios no son para ellos, se construía en una fuerte barrera que limitaba aún más su acceso.

Por otro lado, el espacio generado permitió una mayor flexibilidad en cuanto a las palabras y temas de conversación que no eran habituales en el taller. Consideramos que

esto, no solo alude al nuevo espacio elegido, sino también a la ausencia de los educadores de la casa y del profesor del curso. Todo esto redujo el distanciamiento que habíamos logrado mantener hasta el momento.

Para el desarrollo de esta instancia de retroalimentación, planificamos ejes centrales referidos al proceso desarrollado en la intervención, con el objetivo de retomar las reflexiones que hemos co-construido, tales como: las articulaciones con sujetos e instituciones que aporten a los proyectos educativos y laborales, el uso del tiempo para que éstos se lleven a cabo y la información acerca de las políticas laborales y educativas que están a su disposición.

Realizamos un recorrido por cada una de las actividades, haciendo los comentarios que implicaban reflexiones co-construidas durante el proceso vivido, y valorando los resultados obtenidos en esas actividades. Los nodos centrales fueron los siguientes:

En relación a quienes habían manifestado no tener proyectos específicos, pudimos traer a luz que en el transcurso de las demás actividades habíamos observado que sí tienen proyectos y habían realizado acciones para ir en pos de ellos. También recuperamos que la mayoría había encontrado más obstáculos que facilitadores para poder llegar a esos proyectos, pero reivindicamos la importancia de valorar los facilitadores con los que cuentan, considerando la política pública, la familia, los amigos y redes comunitarias.

Destacamos la experiencia laboral de cada uno, expresando que eso se contrapone a los discursos oficiales sobre los jóvenes como “vagos” y que, si bien en la mayoría de las ocasiones estas experiencias no son certificadas, son trayectorias que aportaron a sus aprendizajes.

Además, hicimos hincapié en las reflexiones acerca de la no linealidad e individualidad de los proyectos planificados y en entender la complejidad y las particularidades que cada uno atraviesa.

En este sentido, subrayamos que la concreción de un proyecto no es responsabilidad única de los jóvenes, sino que hay un contexto en el que estamos insertos, el cual posibilita y constriñe.

Reafirmamos la necesidad de reflexionar sobre el uso del tiempo libre, comenzar a tomar decisiones modificando las actividades del día en función de lo que se fijaron como proyecto. Asimismo, valoramos que ellos ya venían visualizando cuáles serían las modificaciones pertinentes teniendo en cuenta su disponibilidad horaria. Volvimos a traer éstas a discusión; a cada eje lo abordamos en conjunto y los jóvenes manifestaron acuerdos, recuerdos y decisiones tomadas en torno a estas reflexiones.

Por otro lado, manifestaron que en los primeros talleres, participaban en menor manera debido a la cantidad de gente y además les resultaban incómodas las preguntas que hacíamos: “era como que se estaban metiendo en mi vida, no se sabía para qué era” (N13), expresó uno de los jóvenes.

Esto tiene que ver con el impacto que genera la implementación de un plan de acción, es decir, a aquellos efectos no específicos que suceden por nuestras intervenciones. A la vez que, si bien nosotras siempre expusimos y recordamos los objetivos de nuestra presencia en los espacios y de cada actividad, no dejamos de ser agentes externos que los jóvenes en un principio percibieron como invasivas. Presencia que puede posibilitar o restringir los procesos de intervención, sobre todo, cuando las técnicas que utilizamos involucran la subjetividad de los sujetos.

Destacamos que, durante el proceso desarrollado, construimos un tipo de vínculo al que aludimos con anterioridad, de mayor confianza y apertura con los jóvenes, en donde ellos fueron conociendo cuáles eran nuestras notas de campo, con qué fin las realizábamos y que la información era reservada, sin revelar sus nombres.

Esto, sumado a que compartimos la misma edad aproximadamente, propició un mayor acercamiento a los sujetos, y viceversa. Manifestaron sus proyectos, sus fracasos, sus intentos, las dificultades que se les presentaban, cuestiones familiares, de pareja, entre otras.

Por último, ellos manifestaron lo central del curso: conocer otras personas, hacer vínculos, que el curso no se limitó a una capacitación, sino que además fue un espacio de encuentro, de relaciones. Es por esto que reivindicamos la importancia de los espacios de recreación, de participación y de encuentro con los jóvenes. Éstos últimos, que para profesionales de la labor social y comunitaria eran el “núcleo duro” (N1), los fuertes e inalcanzables, fueron los mismos que manifestaron querer espacios para construir relaciones y reflexionar acerca de cuestiones que los atraviesan e inquietan.

Luego de este momento, estimamos relevante resaltar el último encuentro con los jóvenes desarrollado en Sala de las Américas en Ciudad Universitaria con motivo de la entrega de certificados por la finalización del curso de electricidad. La mayoría de los jóvenes asistió, mientras que dos de ellos no pudieron concurrir por motivos oportunamente expresados.

En el transcurso del acto como así también horas antes de éste, pudimos reconocer diversas inquietudes en los jóvenes. Al respecto ellos manifestaban:

“¿Qué me pongo para ir ahí? (N13).

“¿Voy a tener que subir para que me den el certificado?” (N13).

Apreciamos, además, la euforia, alegría y preparación que cada uno de los jóvenes mostró para asistir a la entrega de certificados.

La gente en el lugar, con sus familias, generaba un ambiente de celebración y fue grato poder apreciar el simbolismo que envuelve la entrega de un diploma que certifica sus saberes y aprendizajes, y la expectativa de un trabajo en torno a ellos.

A su vez, destacamos la acotada presencia de las autoridades provinciales, que también fueron celebradas por los presentes en el lugar.

7.2 Retroalimentación con CAEA

En función de lo acordado previamente con las trabajadoras y profesionales de CAEA, llevamos a cabo una instancia de retroalimentación formal y cálido.

En un primer momento destacamos la organización de la institución en sus dos líneas de acción: fortalecimiento familiar y comunitario y el rol protagónico de la Mesa de Trabajo, con el reconocimiento y legitimidad que esto conlleva.

Luego pudimos reconstruir cómo en conjunto con estos dos actores y con CAAA, establecimos la demanda a dar respuesta mediante nuestra intervención, el objeto de la misma, los sujetos que fueron centrales en el proceso, los jóvenes y las perspectivas desde las cuales nos situamos para intervenir. Describimos además, las estrategias concretizadas en líneas de acción, objetivos y cronogramas.

Manifestamos que la primera intención nuestra era que este dispositivo de FP y de encuentro con los jóvenes pudiera mantenerse en CAAA y con acompañamiento de las referentes barriales, pero debido a que las mismas por cuestiones laborales debieron dejar el espacio, no hubo referentes que continuaran el proceso. Esto nos permitió una vez más apreciar cómo el contexto macro, la crisis económica que vivenciamos, modificó la planificación primera. De igual manera, resaltamos nuestra intención y creemos haber dejado construida las bases que permitan la continuidad del espacio.

Pudimos destacar la disposición institucional y de cada profesional que forma parte de la misma, la apertura que mostraron ante los espacios posibles para nuestra inserción y a su vez la posibilidad que nos brindaron de poder elegir dónde intervenir, y de participar en las reuniones de equipo y capacitaciones.

A su vez, resaltamos el reconocimiento hacia nuestro quehacer pre-profesional, brindándonos autonomía para el mismo, lo que nos permitió construir el espacio de encuentro con los jóvenes complementario a la FP, el cual fue resignificado por ellos.

Las trabajadoras y profesionales valoraron esta autonomía, pero también reconocieron una falla en su propio equipo de trabajo ligado a esto ya que, debido a su sobrecarga de trabajo, no pudieron realizar un acompañamiento cercano ni una construcción conjunta de las estrategias de intervención. Consideramos que esto hubiera sido muy enriquecedor debido a su experiencia en la labor con los jóvenes y como profesionales del Trabajo Social, pero a la vez la autonomía brindada nos permitió sentir al proceso como algo propio.

Además, presentamos las propuestas y sugerencias que estimamos: ante la escasez de espacios de participación y formación para los jóvenes, construir un espacio donde se les dé protagonismo, donde sus intereses y deseos sean reconocidos. Para esto apuntamos a un trabajo en red con las instituciones, organizaciones y comunidad, donde el acompañamiento sea un elemento central.

Las trabajadoras y profesionales se interesaron en escuchar críticas constructivas al equipo profesional, las cuales pudimos realizar, sobre todo apuntando a la falta de espacios para el protagonismo juvenil e infantil. En este sentido, expresamos que en los acompañamientos familiares que realizaban, aunque dicho proceso involucraba a niños y jóvenes, la intervención se centraba en los adultos. En esto, destacamos el interés que mostraron las profesionales en hacer una autocrítica de sus intervenciones, lo cual corresponde con la responsabilidad ética que asumieron.

Consideramos satisfactorias la devolución que nos realizaron las integrantes del equipo, habiendo concluido una etapa del proceso de intervención. Estimamos central esta instancia con la institución ya que nos posibilitó conocer el punto de vista de las profesionales sobre nuestro actuar como futuras trabajadoras sociales. Sus comentarios y devoluciones alentaron nuestro obrar.



REFLEXIONES ¿FINALES?

Iniciamos el final de la presente tesina con una advertencia sobre este oxímoron, ya que las consideraciones que aquí desarrollamos no son, en efecto, finales.

En la introducción afirmamos que nuestra intención es que este trabajo contribuya a generar más interrogantes que certezas y a ser puntapié inicial para generar discusiones y debates en torno a la intervención del Trabajo Social con jóvenes.

El trabajar con este grupo poblacional fue desafiante desde el primer momento, nos incorporamos en él por lo que provocó en nosotras el reto de aprender a intervenir con sujetos que son pares en relación a la edad pero cuentan con trayectorias sumamente diferentes. No ignoramos un elemento central en toda práctica profesional en el Trabajo Social, referido al carácter asimétrico de la relación con los sujetos de intervención. Al respecto, señala Pelegrí Viaña (2004):

Cualquier relación profesional es, por definición, una relación asimétrica donde una parte dispone de un saber y de un saber hacer que, en esencia, constituyen una fuente de poder para la parte demandante de atención. Pero en las profesiones de servicio a las personas, de las que forma parte el trabajo social, este poder se incrementa a causa de la naturaleza de la relación que debe establecerse para que sea efectiva la ayuda. (p. 27)

Es por esto que debimos hacer una vigilancia constante para evitar una distancia que impidiera una adecuada intervención, pero tampoco tuvimos la ingenua expectativa de realizar una intervención de par a par. Para esto vigilamos, como sugiere el autor citado los códigos de conducta, los gestos, los discursos empleados, cuestión que a veces sí se desfasó entre nosotras. Uno de los jóvenes manifestó en dos ocasiones distintas: “Ustedes hablan raro cuando explican las actividades, como más...” (N12- N13), no siendo intencional desde nosotras hablar con un vocabulario académico en las horas compartidas, simplemente fue rutinario en nuestros discursos que explicáramos así. Nos propusimos no agrandar esa brecha de jerarquía que de por sí impone ser estudiantes universitarias en medio de una intervención pre-profesional.

Aceptamos la presencia de instancias de poder en nuestra práctica, no negamos la irremisible presencia del mismo, pero fuimos conscientes de dónde venía y lo que queríamos lograr: influir en la institución para trabajar con los jóvenes, estimular a los jóvenes a repensar sus redes, las trayectorias y proyectos educativos y laborales diversos, reconocer la no linealidad en ellos, poner en cuestión el pensamiento meritocrático y en tela de juicio la asignación de las etiquetas estigmatizantes hacia ellos.

Viaña (2004), como citamos anteriormente, nos invitó a esto, a una relación compleja, provocando el equilibrio, que sea lo suficientemente próxima y al mismo tiempo la distancia que posibilite la intervención, implementando estrategias, no negando el poder circulante en la relación, buscando las capacidades de los jóvenes y el saber que llevan consigo a partir de las vivencias subjetivas igualmente legitimadas y no circunscritas al poder profesional. En definitiva, partir de una concepción del Trabajo Social que aporte a la emancipación de los sujetos y una perspectiva de los mismos como sujetos de derechos, propiciando espacios participativos y democráticos.

Por otro lado, para nosotras fue más que gratificante y desafiante haber transitado y acompañado el proceso con los jóvenes. Es por esto que destacamos la necesidad de crear estos espacios.

Gratificante fue también el reconocimiento y valoración por parte de CAEA a nuestra posición como estudiantes de quinto año y la autonomía brindada por la institución para nuestro obrar.

Por otro lado, destacamos la importancia de la presencia del Estado en los territorios a través de las instituciones. En este sentido, consideramos sumamente valioso el programa porque las intervenciones son situadas, ya que los dispositivos forman parte del territorio en el que los sujetos transcurren su vida cotidiana. De esta manera, el equipo que interviene tiene una mayor aproximación a las dificultades que los sujetos enfrentan.

En relación a esto, CAEA es central en el barrio, está legitimada en la comunidad por su labor. Además, en un principio cuando transitamos otras Casas Abiertas, pudimos ver el complejo y fuerte trabajo de los equipos profesionales en la comunidad, la necesidad de que continúen y de que se apueste presupuestariamente a ellos.

Respecto a lo anterior, vimos que las intervenciones en ocasiones estaban acotadas porque había programas que se cerraban debido al desfinanciamiento atravesado. A esto añadimos un dato no menor, la condición de empleo paupérrima de las contratadas de Trabajo Social en las Casas Abiertas, y cómo se pone en juego su trabajo en cada cambio

de gobierno provincial, irrumpiendo e interrumpiendo procesos con personas, sujetos de derechos.

Continuamos reconociendo la presencia del Estado, como así también su ausencia a la hora de pensar trayectorias de los jóvenes apartándose de la linealidad. Consideramos relevante la planificación de políticas y programas desde los jóvenes, con una participación inclusiva que permita abrirse a entender las diversas posibilidades y necesidades de los sujetos destinatarios de la misma.

Estimamos además que en futuras intervenciones se trabaje con los jóvenes el reconocimiento de las trayectorias no lineales como asunto público. Es decir, que desde los sujetos pueda haber una reflexión y problematización de las representaciones sobre sus trayectorias, identificando que sus experiencias personales, son parte de un conjunto de experiencias que involucran a otros jóvenes. Entendemos que este reconocimiento puede llevar a los sujetos a la definición del problema, la movilización y demanda al Estado, para que esas situaciones que viven como problemáticas estén en la agenda pública y sean resueltas (Cefai, 1996; Pereyra, 2017).

A su vez, siguiendo a Gusfield (como se citó en Guerrero Bernal, Márquez Murrieta, Nardacchione y Pereyra, 2018) remarcamos la importancia de visibilizar los dos tipos de responsabilidad que implica considerar a un problema como público: la causal referida al modo en que el problema fue construido y a quiénes serían responsables por él y la política centrada en aquello que es materia de producción de políticas.

Consideramos desde nuestra experiencia en el proceso de intervención, que es necesario un respaldo económico en la capacitación y FP. Durante el periodo de gobierno nacional kirchnerista se dio lugar a percibir el PROG.R.ES.AR a lo largo de las capacitaciones y no necesariamente académicas. Desde hace 3 años y en el marco del gobierno macrista esto no continuó, solo quien realizaba la formación académica formal, con plazos anuales podía acceder a percibirlo. Vimos necesario este respaldo monetario, ya que en ocasiones algunos jóvenes dejaron de asistir a las capacitaciones por la falta del mismo.

Por otro lado, estimamos central la referencia a la cuestión meritocrática presente en los discursos políticos, de la sociedad misma y de los jóvenes en sus proyectos educativos y laborales. Problematizamos y expusimos en la presente redacción cómo en contextos de vulnerabilidad, de achicamiento estatal, se pone en juego la “planificación”, el pensar lo que a cada uno le gustaría hacer o crea conveniente, frente a lo que realmente se puede, frente a la urgencia, necesidad e inmediatez diaria.

Nos hubiese interesado profundizar en las elecciones alternativas a los proyectos educativos de los jóvenes y poder hacer un acompañamiento más fuerte en éstas. Dichas alternativas en la mayoría de los casos se centraban en el ingreso a las fuerzas de seguridad, principalmente a la fuerza policial y gendarmería. No ahondamos en esto por cuestiones de límites temporales de la práctica, al igual que estimamos hubiese sido enriquecedor un acercamiento más profundo a sus centros de vida y por el mismo motivo no lo hicimos.

Otro dato central que consideramos oportuno realizar fueron las reflexiones en torno a los obstáculos que pasan por inadvertidos tales como las barreras culturales y espaciales a ciertos territorios de la ciudad. Cómo estos limitan o bloquean alternativas en sus proyectos laborales y educativos.

Desde nuestro proceso vimos sumamente necesaria la existencia, dentro de los cursos de oficios, de un acompañamiento. Consideramos que sin nuestra presencia esto no hubiera ocurrido, ya que si bien desde la política planteada se pensaba al curso de oficio con un acompañamiento que permita la reflexión, no había personal remunerado y dispuesto desde lo gubernamental para dicha tarea.

Dentro de nuestros aportes al dispositivo de FP, afirmamos reconocerlo como espacio de intervención para el Trabajo Social, entendiendo la relevancia del acompañamiento y del trabajo con los jóvenes; la importancia que la Universidad facilite prácticas en espacios de intervención con jóvenes de sectores populares; la problematización en torno a cómo podemos repercutir en las reflexiones que los sujetos hagan de sus proyectos, el co-gestionar puertas de acceso a la terminalidad educativa secundaria, al ingreso universitario, a la información y acceso de políticas laborales y educativas y demás aportes y posibilidades que el Trabajo Social tiene al abordar proyectos educativos y laborales con jóvenes de sectores populares.

Reconocemos además, a los dispositivos de capacitación y FP como campo de intervención del Trabajo Social, no solo desde el acompañamiento sino aún más apostamos a un asesoramiento, diseño, evaluación de dicha política pública ya que está vinculada con el ámbito del trabajo y de los jóvenes, lo cual está amparado en la Ley Federal del Trabajo Social 27.072, Capítulo III, art. 9, inc. 1 y 2. Entendiendo además que estos espacios son vetas que abren al diálogo, reflexión y problematización de otras dificultades que atraviesan los sectores populares.

Como hicimos mención anteriormente, la temática nos interpeló a nosotras mismas: el vivir en un contexto común con las características que hemos identificado también

repercute en nuestras trayectorias educativas y laborales e impacta en la incertidumbre por nuestra futura inserción profesional. En los derechos que hemos podido gozar, que al verlos ausentes en otras personas entendemos que acaban siendo privilegios más que derechos.

A la vez que defendemos una educación pública, gratuita sobre la cual reivindicamos políticas gubernamentales que acompañen, sostengan, sean un colchón básico para el ingreso y acompañamiento de las trayectorias. Defendemos programas que materialicen el derecho de los jóvenes a acceder a un trabajo digno, estable, que contemple los intereses y habilidades de estos y no sean la primera opción que encuentren frente a la necesidad. Abogamos por programas que permitan a los jóvenes participar, encontrarse, reflexionarse, en donde se reconozcan como ciudadanos, sujetos de derechos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abramovich, V y Courtis, C. (2005). Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. *Jura Gentium Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale*. Recuperado de <https://www.juragentium.org/topics/latina/es/courtis.htm>
- Abramovich, V. y Courtis, C. (1997). Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. Estándares internacionales y criterios de aplicación ante los tribunales locales. En M. Abregú, y C. Courtis, *La aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos por los tribunales locales*, 283-350. Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Puerto.
- Acevedo, P. (2014). Revisiones necesarias y urgentes en torno a los sujetos de la intervención profesional: ¿merecedores de ayuda o titulares de derechos? En S. Cazzaniga (directora), *Derechos, políticas sociales y problemáticas contemporáneas*, 161-176. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Acevedo, P., Giménez Venezia, N., González Claria, C. y Piscitello F. (2016). Políticas públicas de juventud en Latinoamérica. En *III Foro Latinoamericano de Trabajo Social*. Eje 4: Balances y perspectivas sobre las políticas públicas en la región. Sus impactos en la desigualdad, la construcción de derechos y la constitución de sujetos. UNLP.
- Acevedo P., Andrada S., López E. y Rotondi E. (2019). Políticas de Juventud en tiempos de Cambios: ¿De la inclusión a la meritocracia?. En M. Nazareno, M. S. Segura y G. Vázquez. *Pasaron cosas. Política y políticas públicas en el gobierno de Cambios*, 335 - 357. - 1a ed. - Córdoba : Brujas ; Córdoba : Universidad de Nacional de Córdoba (UNC).
- Acevedo, P., Andrada, S., y Machinandiarena, P. (2018). *Investigar, e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. Argentina, Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Alemán, J. (2013). *Neoliberalismo y subjetividad*. Página 12, 1-6.
- Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto social*, (10), 21-30.
- Aquín, N. (2005). Pensando en la dimensión ético-política del Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*. N°. 1, 71-83.
- Aquín, N. (2010). Fundamentos del Trabajo Social Comunitario. Ficha de Cátedra.
- Aquín, N. (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*. (5), 65-

76. Recuperado de <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Revista-debate-publico-Nro.-5.pdf#page=67>.
- Assusa, G. (2017). *Jóvenes trabajadores: disputas sobre sentidos, apropiaciones simbólicas y distinciones sociales en el mundo laboral*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Barros, M. (2013). Los derechos en el primer peronismo, desafíos y rupturas. *Identidades*. 18-33. Recuperado de: <https://iidentidadess.wordpress.com/dossier/dossier-01/>
- 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, 13-30.
- 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.
- Busso, M. y Pérez, P. (2014). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Carro Aiello, J. P. (2013). Jóvenes, política y Comunicación. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(7). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2035>
- Casal, J. (1996). Modos Emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, (75), pp. 295-316.
- Casassus, J. (1996). *Tareas de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.
- Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, 14(75), pp. 43-66.
- Colussi, M. (2018). Influencia del neoliberalismo a las nuevas generaciones. *Revista Educere*, 22(22).
- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina.

- Última década*, 26(48), 133-168. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100133>
- Cozachcow, A. (2016). La construcción de la juventud como problemática de política pública en la Argentina: análisis de iniciativas de legislación sobre juventudes entre 1983 y 2015. *Universitas*, XIV(1), pp. 197-223.
- Cozachcow, A. (2017). Cuando la política mira a las juventudes: de la media sanción de una Ley Nacional de Juventudes en 2015 al incipiente debate por la baja de la edad de imputabilidad en 2017 en la Argentina. Algunas reflexiones en torno a tensiones persistentes y sus implicancias en las formas de participación juvenil. En 9º *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 09-32. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- Chaves, M. (2010). *Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Dabas, E., Casserly, P., & Lemus, J. (2010). *Salud y Redes*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- Danani, C. (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En M. Chiara, & M. Di Virgilio, *Gestión de la política social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- D'Angelo, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana De Psicología*, vol (19), 106-114.
- D'Angelo, O. (1998). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la Identidad Individual y Social. Recuperado el 16 de Junio de 2008, de www.clacso.org
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Política Argentina (2017). Macri insistió con la meritocracia: “Lo que te hace feliz no es lo que te regalan”. En *Política Argentina*. Recuperado de: <https://www.politicargentina.com/notas/201710/22959-macri-insistio-con-la-meritocracia-lo-que-te-hace-feliz-no-es-lo-que-te-regalan.html>. Fecha de acceso: diciembre 2019.

- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Foro Latinoamericano de Políticas Públicas.
- Filmus, Daniel (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6(8), 177-198.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria*. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-03/edu-Salas-_Maternales_2007_0.pdf
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? *New Left Review*. N° 0.S/p
- Freytes Frey, A. C. (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 C. Jacinto, (Ed.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*, 101-123. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- García Delgado, D. (1996). *Estado & Sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO - Sede Argentina.
- Giménez Venezia, N. (2019). Una aproximación al estudio de la producción estatal de juventudes en la provincia de Córdoba. En: *Lo político, la política y las políticas. Las Ciencias Sociales, sus desafíos y aportes para la transformación : VIII Jornadas de Estudiantes, Tesistas y Becarixs*. Compilado por Almada, L., Bruera, R., Céspedes, L., Cevallos, D., Delupi, B., Giménez Venezia, N., Grosso Ferrero, V., Roqué López, C., Suárez, M. y Zanotti, J. - 1a ed. - Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- González, C. (2001). *La intervención en el Abordaje Familiar*. Mimeo: Buenos Aires.
- González Claria, C. (2018) Jóvenes y autoempleo: Experiencias, políticas públicas y posibilidades. En *VI Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes Argentinas*. Córdoba.
- Guerrero Bernal, J. C. D. L., Márquez Murrieta, A., Pereyra, S., y Nardacchione, G. (2018). Problemas públicos. Controversias y aportes contemporáneos. Estudio introductorio. En *Problemas públicos. Aportes y controversias contemporáneos* (Primera ed., pp. 9-54). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Ciudad de México.

- 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. *Revista de Educación*, (341), 57-79. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re341/re341-03.html>
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII, núm. 148, 2015. IISUE-UNA.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. En: *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Compilado por Claudia Jacinto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- López, E. y Rotondi, E. (2018). Reconversiones y nuevas exclusiones en políticas socio educativas. *Cuadernos de Coyuntura*, (2), 53-58. Recuperado de
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/23742>
- Margulis, M. (1996). *La Juventud es Más que una Palabra*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Marx, K. y Engels, F. (1948). *Manifiesto Comunista*. Santiago de Chile: Babel.
- Muñiz Terra, L., Roberti, E., Deleo, C. y Hasicic, C. (2013). Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y jóvenes. *Laboratorio* (25), 57-79. Recuperado de
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8887/pr.8887.pdf
- Murga, M. E. y Anzola, M. G. (2011). Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local. Cuadernillo N°2 del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina. Buenos Aires. Recuperado de:
<https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/Sistemas-de-Proteccion-Integral-de-Derechos-en-el-Ambito-Local.1.pdf>
- Najmanovich, D. y Dabas, E. (1995). *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Editorial Paidós. Introducción y capítulo I.

- Otero, A. (2011). Tramos y trayectorias juveniles. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy. *10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Pensar un mejor trabajo. Acuerdos, controversias y propuestas.*
- Ozslack, O. (1982). Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. En *Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales*, (Nº 84), Vol. 21, IDES, Bs. As., Ene – Mar, 1982, 531 -548.
- Parisi, A. (2009). Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa. En Aldo Merlino (Coord.) *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones*, 17-39. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Parra, G. (1999). El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social. Rosario, Cuadernillo 15- Desde El Fondo-FTS/UNER.
- Pelegri Viaña, X. (2004). El poder en el trabajo social: una aproximación desde Foucault. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 17, 21-43.
- Pereyra, S. (2017). El estudio de los problemas públicos. Un balance basado en una investigación sobre la corrupción. En: *La vida social del mundo político Investigaciones recientes en sociología política*. Compilado por Gabriel Vommaro y Mariana Gené. 1a ed . Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pérez, P. y Busso, M. (2018) Juventudes, educación y trabajo, en Piovani, J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*; 8; 08-2018.
- Reguillo Cruz, R. (2013). *Culturas Juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- 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.
- Rodríguez, M., Taborda, A., Eula, M., Camisasso, M y Maniaci, A. (2016) *Planificación estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación*. Córdoba, Editorial Brujas.

- Rotondi, G. (2005): “Estrategias de Intervención: El momento de la Devolución en la intervención institucional”. Ficha de Cátedra de la Asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de la Intervención profesional IV” (abordaje institucional), Escuela de Trabajo Social, Facultad de Cs. Sociales y Derecho, UNC: Córdoba.
- Rozas Pagaza, M. (1998). Una perspectiva teórica- metodológica de la intervención en Trabajo Social. Editorial Espacio. Argentina, Capítulo III.
- Rozas Pagaza, M. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questão*, (24), 43-54.
- Rozas Pagaza, M. (2018). La Cuestión Social: su Complejidad y Dimensiones. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 2(3), 45-56. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21587>
- Salvia, A. (2003). Crisis del empleo y fragmentación social en la Argentina. Diagnóstico necesario y condiciones para su superación. *Revista Herramienta*, 1-11.
- Salvia A. y Tuñón, I. (2002). Jóvenes trabajadores en el MERCOSUR y CHILE: desafíos y respuestas. Proyecto PROSUR, Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires.
Recuperado de <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/121>
- Schuster, A. (27 de noviembre de 2017). Para qué ser competitivos. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/>
- Shore, C. (2010). La Antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10, enero-jun, 2010, 21-49 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.
- Soldevila, A. (2012). Aportes Educativos. Práctica de Intervención Pre profesional: Construcción de Procesos de Conocimientos. Universidad Nacional Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2015). El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. *Revista Educar en Córdoba*. Nº 32. Ed: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Diciembre 2015 - Enero 2016. Año XI. ISSN 2346-9439. Recuperado de: <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>. Fecha de acceso: noviembre 2019.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Crónica. (2017). Macri: “Estamos para librarnos de la pobreza”. En *Crónica*. Recuperado de:
<https://www.cronica.com.ar/politica/Macri-Estamos-para-librarnos-de-la-pobreza-20170830-0027.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2019). *Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH)*. Recuperado de
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_1trim19B489ACCDF9.pdf
- Macri, M. (2016). Palabras del Presidente Mauricio Macri presentando el proyecto de Ley de Primer Empleo. Recuperado de:
<https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/36097-palabras-del-presidente-mauricio-macri-presentando-el-proyecto-de-ley-de-primer-empleo>.
- Macri, M. (2017). Vamos a tener una educación pública de calidad. Recuperado de:
<https://www.casarosada.gob.ar/informacion/actividad-oficial/9-noticias/40423-mauricio-macri-vamos-atener-un-sistema-de-educacion-publica-de-calidad>. . Fecha de acceso: diciembre 2019.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2017). Recuperado de
<https://prensa.cba.gov.ar/justicia-y-ddhh/nueva-casa-para-jovenes-que-estan-bajo-proteccion-del-estado/>. Fecha de acceso: noviembre 2019.
- Schiaretti, J. (2019). Discurso entrega de certificados del CBA Me Capacita. Sala de las Américas, UNC. Córdoba, Argentina.
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/OtrasAreas/Caj.php>. Fecha de acceso: noviembre 2019
- Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo. Recuperado de
<https://empleo.cba.gov.ar/programas/>. Fecha de acceso: noviembre 2019.
- SeNAF. Casas Abiertas. Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de <https://senaf.cba.gov.ar/casas-abiertas/>. Fecha de acceso: agosto de 2019.

