

**Trayectorias laborales de egresados de centros de formación profesional
de General Pueyrredon durante el período 2011-2021.**

Tesis de grado

Licenciatura en Economía

María Pía Acciarini

Mar del Plata, febrero de 2024

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

**Trayectorias laborales de egresados de centros de formación profesional
de General Pueyrredon durante el período 2011-2021.**

Tesis de grado

Licenciatura en Economía

Autora

María Pía Acciarini

Director

Mg. Marcos Esteban Gallo

Integrantes del comité evaluador

Dr. Fernando M. Graña

Dra. María Eugenia Labrunée

**Trayectorias laborales de egresados de centros de formación profesional
de General Pueyrredon durante el período 2011-2021.**

María Pía Acciarini

2024

Agradecimientos

Sin dudas, la realización de esta investigación corona un trayecto muy significativo en mi vida personal. Este hermoso recorrido fue posible, por un lado, gracias a las luchas que dieron nacimiento y continuidad a la educación universitaria pública, gratuita y de calidad en nuestro país, y también a instituciones como el Servicio Social Universitario que me apoyó económicamente durante una parte de mi formación. Hoy, sintiéndolas también más, será mi tarea, y la de muchas otras, defenderlas ante los riesgos que las amenazan particularmente en este momento histórico.

Por otra parte, este camino fue acompañado por muchísimas personas en diferentes momentos y de diferentes maneras. Nombrar a todas ellas sería una tarea interminable, por lo que intentaré agruparlas a continuación.

En primer lugar, gracias a mi familia por su amor y apoyo. A mis hermanos y mi viejo por haber cuidado de Salvador cuando era un bebé para permitirme realizar más de una materia. A mi abuela Elena, por su amor y cuidado, quien hoy no está presente físicamente pero la siento formar parte de quien soy, porque sé que estaría feliz y orgullosa de ver mi graduación, y a mi vieja, Adriana, que me brindó todo lo que estuvo a su alcance.

A mis amigas, que son mis hermanas, por compartir esta vida juntas. Por su amor y su ternura. Por ser sostén, alegría, escucha. A Carla, por su enorme y fundamental acompañamiento durante la mayor parte de esta etapa, por ser apoyo en el trabajo de recorrer este camino sin huellas, por hacerlo desde el cariño y la suavidad, por su ayuda para hacerlo realidad.

A mi director, Marcos Gallo, a quien admiro profundamente, por aceptar la propuesta de dirigirme y hacerlo con paciencia, con dedicación y compromiso. Gracias por su aporte a mi formación, por sus enseñanzas técnicas, por su enorme y fundamental apoyo a este trabajo.

A cada una de las personas que me brindaron su tiempo y me confiaron sus historias de vida para la realización de las entrevistas en profundidad que dan sentido a este trabajo. Un agradecimiento especial a Carlos Mónaco, preceptor del centro 2, y a Alejandro Lanari, instructor del centro 1, mis primeros contactos de cada uno de los centros, por su predisposición, ayuda y compromiso con la formación profesional y con este trabajo. Gracias a Marcos y Claudio, directivos del centro 1, y a Paula y Luciana, directora e instructora del centro 2, por su tiempo y aporte fundamental. Gracias a cada egresado de cada centro por su amabilidad, por su tiempo, por su excelente predisposición durante las entrevistas, por ser pieza fundamental de este trabajo.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a mis hijos, Salva y Oli, con todo mi amor.

Índice	
Resumen	1
Abstract	2
1. Introducción	3
1.1. Objetivo general	4
1.2. Objetivos particulares	4
1.3. Estructura de la investigación	4
2. Marco conceptual	5
2.1. Patrones de acumulación de capital	5
2.1.1. ¿Qué son los patrones de acumulación de capital?	5
2.1.2. Los patrones de acumulación de capital y la educación de los noventa a la actualidad	8
2.2. Formación Profesional	31
2.2.1. ¿Qué es la Formación Profesional?	31
2.2.2. Saberes del trabajo, Calificaciones y Competencias	34
2.2.3. Dispositivos de Formación Profesional	40
3. Metodología	47
3.1. Unidad de análisis	48
3.2. Técnica de recolección de datos y de análisis de la información	48
4. Resultados	51
4.1. Descripción general de los CFP	51
4.1.1. Concepciones que les referentes poseen respecto a la inserción laboral de sus egresados	62
4.1.2. Transmisión de subjetividades	66
4.2. Impacto de los CFP en las trayectorias laborales de sus egresados	68
4.2.1. Situación frente al secundario	69
4.2.2. Trayectorias formativas	70
4.2.3. Concepciones acerca de la FP	72
4.2.4. Transformaciones subjetivas durante el paso por el CFP	75
4.2.5. Condiciones de actividad y características de los trabajos	77
4.2.6. Estrategias de búsqueda de trabajo desplegadas	84
4.2.7. Subjetividades respecto al trabajo	86
Conclusiones	91
Bibliografía	97

Índice Anexo	105
Guía de preguntas para graduades	105
Guía de preguntas para directives	109
Guía de preguntas para instructorxs	111

Resumen

Los estudios que abordan la incidencia de los dispositivos de formación profesional en la vida laboral de sus egresados pueden ser agrupados en dos grandes categorías principales. Aquellos que desde una perspectiva cuantitativa analizan la evolución de indicadores laborales y su relación con variables individuales explicativas y por otro lado, aquellos que analizan la inserción laboral desde un enfoque que tiene en cuenta razones individuales y cuestiones estructurales vinculadas al contexto macroeconómico. En años recientes, otros trabajos han destacado la importancia de complejizar los estudios incorporando al análisis las subjetividades de los actores involucrados a través de las trayectorias laborales. Desde este enfoque, entonces, nos proponemos en esta investigación analizar la incidencia de los dispositivos de Formación Profesional en las trayectorias laborales de sus graduados en el Partido de General Pueyrredon. Para ello, la metodología utilizada es cualitativa, lo que permite realizar un análisis en profundidad acerca de las múltiples formas en las que estos dispositivos transforman las vidas laborales de sus participantes, tanto desde una perspectiva objetiva como también subjetiva. El diseño empleado es fenomenológico pues permite describir y analizar, en este caso, las trayectorias laborales desde la perspectiva de los propios actores involucrados y sus experiencias. Para el análisis se tomaron dos centros de formación de General Pueyrredon. Las principales conclusiones a las que arribamos son, por un lado, que cada centro funciona con una lógica diferente y por el otro, que ambos centros se proponen ser espacios de formación para la inserción laboral, para la transformación subjetiva y espacios de sociabilización comprometidos con sus alumnos y la comunidad en general. Encontramos que tanto las trayectorias laborales como las subjetividades de sus egresados sí se ven transformadas luego del paso por los centros y además que esa transformación está vinculada estrechamente a las lógicas que priman en cada uno de ellos.

Palabras Clave

Trayectorias laborales - formación profesional – dispositivo – lógicas – General Pueyrredon.

Abstract

Studies related to vocational training's impact on the work life of their graduates can be grouped into two main categories. On one side, from a quantitative perspective, analyze the evolution of labor indicators and their relationship with individual explanatory variables and, on the other side, those that analyze labor insertion from an approach that mix individual reasons and structural conditions linked to the macroeconomic context. In recent years, other works highlighted the importance of making studies more complex by incorporating the subjectivities of the actors involved through their work trajectories into the analysis. From this approach, we propose in this research to analyze the impact of Vocational Training devices on the work trajectories of their graduates in the General Pueyrredon District. To do this, the methodology used is qualitative, which allows for an in-depth analysis of the multiple ways in which these devices transform the work lives of their participants, both from an objective and subjective perspective. The design used is phenomenological as it allows us to describe and analyze, in this case, the work trajectories from the perspective of the actors involved and their experiences. For the analysis, two training centers in General Pueyrredon were taken. The main conclusions reached are, on the one hand, that each center operates with a different logic and on the other, that both centers aim to be training spaces for job insertion, for subjective transformation and spaces for socialization committed to its students and the community in general. We found that both the work trajectories and the subjectivities of their graduates are transformed after passing through the centers and that this transformation is closely linked to the logics that prevail in each of them.

Key Words

Work trajectories - vocational training - device - logic - General Pueyrredon

1. Introducción

El problema de la inserción laboral ocupa la agenda pública de los países de todo el mundo. Sin embargo, los países subdesarrollados como Argentina enfrentan riesgos mayores ante esta problemática: la discriminación y la desafiliación socio-institucional son agravantes que se agregan a la problemática del desempleo, la desocupación y la precariedad laboral (Salvia, 2013).

En este marco, las credenciales educativas se encuentran en un proceso de devaluación creciente a la vez que se diversifican los saberes del trabajo demandados (Jacinto, 2018; Salvia, 2013). Diferentes estudios dan cuenta de las consecuencias de la crisis de la sociedad salarial: “una multiplicación de transiciones, de pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad” (Gautié, 2004).

En nuestro país, las investigaciones que han abordado el problema de la inserción laboral lo han hecho desde dos perspectivas. Un conjunto de trabajos se ha centrado en el análisis de datos estadísticos, y han puesto su atención en la evolución de indicadores laborales y su relación con variables individuales explicativas vinculadas, entre otras cosas, al origen socioeconómico, al género y al nivel educativo, enfatizando de esta forma una relación entre dificultades de inserción laboral y factores individuales. Frente a esto, otro conjunto de investigaciones han propuesto enfoques más amplios que buscan analizar de manera conjunta razones individuales con cuestiones estructurales que tienen que ver con el contexto macroeconómico y que inciden también en la inserción laboral (Perri y Lanari, 2009).

En años más recientes, investigaciones sobre la cuestión laboral han comenzado a incorporar aspectos subjetivos que hacen a la relación de las personas con la actividad laboral (Roberti, 2015) en un escenario donde la complejidad del fenómeno reclama la incorporación de modelos y categorías de análisis más amplios referidos a dimensiones subjetivas y a trayectorias laborales (Jacinto, 2016).

El análisis de las trayectorias laborales permite analizar el impacto de la Formación Profesional (FP) en los recorridos laborales y también de observar la pertinencia y los sesgos de los programas formativos. Así, podemos pensar a los dispositivos de FP como espacios de construcción de saberes a desplegarse en los espacios laborales como saberes de acción, y pensar, desde ese marco, al impacto de esos dispositivos a partir de las prácticas y acciones de los sujetos en sus recorridos laborales (Delfini et al., 2021).

En atención a esto nos proponemos indagar, a partir de los relatos de los actores involucrados, las experiencias dentro de los centros de formación profesional (CFP) de dos grupos de egresados, cada uno perteneciente a un CFP distinto, de General Pueyrredon, y cómo éstas han influido en las trayectorias laborales de ellos. La indagación de estas trayectorias a partir de entrevistas en profundidad nos ayuda a complejizar el estudio acerca del impacto en la inserción laboral pues, por un lado, nos permite realizar un análisis de las condiciones, estrategias y características de los trabajos hasta su paso por el centro y evaluar cambios luego de su paso por él, y por otro lado, porque permite analizar el impacto a nivel subjetivo e

identitario de las personas entrevistadas, entendiendo a los saberes en un sentido amplio y a los CFP como dispositivos.

1.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar la incidencia de los dispositivos de Formación Profesional en las trayectorias laborales de sus graduados en el Partido de General Pueyrredon.

1.2. Objetivos particulares

- Analizar las principales características del sistema de Formación Profesional a partir de los distintos tipos de instituciones que la integran y de la oferta académica que ofrecen.
- Analizar comparativamente las percepciones que directivos, docentes y estudiantes poseen sobre la Formación Profesional y el rol de ésta en la inserción laboral de sus participantes.
- Caracterizar comparativamente las trayectorias laborales de personas que hayan atravesado distintos tipos de dispositivos de Formación Profesional.
- Interpretar las subjetividades de las personas que atravesaron esos cursos y/o talleres de Formación Profesional.
- Proponer acciones de políticas públicas para el fortalecimiento de los dispositivos de Formación Profesional como herramienta de inclusión social y laboral.

1.3. Estructura de la investigación

Para dar cumplimiento al objetivo general la investigación se estructura en cuatro partes. En la primera se desarrolla el marco conceptual que se subdivide en dos partes: la primera de ellas explica el concepto de patrón de acumulación de capital y su vínculo con la educación y la FP desde los noventa hasta la actualidad. Y la segunda analiza qué entendemos por FP y cuál es el vínculo de ésta con los patrones de acumulación de capital desde un marco que entiende a los CFP como *dispositivos*. Luego, en la segunda parte se encuentra la metodología que seleccionamos para cumplir los objetivos de esta investigación, la unidad de análisis y la técnica de recolección de datos.

En la tercera parte presentamos los resultados subdivididos en dos grandes ejes: por un lado, una descripción general de los CFP y el análisis de los discursos de sus representantes. Por el otro, el análisis de las trayectorias formativas y laborales de los dos grupos de egresados. En la parte cuatro de esta tesis se encuentran las reflexiones finales a las que llegamos y en un anexo, las guías de entrevistas utilizadas para cada tipo de entrevistado.

2. Marco conceptual

Esta unidad se encuentra dividida en dos capítulos. El primero de ellos aborda la temática referida a los patrones de acumulación de capital. Este concepto es fundamental para comprender la temática de las trayectorias laborales desde una perspectiva que entiende las realidades individuales y las de los CFP en estrecho vínculo con el entorno y los tránsitos económicos, sociales y políticos de un país subdesarrollado como Argentina. En ese primer capítulo abordamos su definición, realizamos un análisis dividido en períodos desde los noventa hasta el 2021, y nos enfocamos en su vínculo con el mundo del trabajo y de la FP. El segundo capítulo refiere a lo que entendemos en esta investigación por FP, saberes del trabajo y dispositivo, todos ellos conceptos que resultan herramientas teóricas fundamentales para analizar a los CFP y las trayectorias de sus egresados desde una perspectiva amplia que integra lo objetivo con lo subjetivo.

2.1. Patrones de acumulación de capital

2.1.1. ¿Qué son los patrones de acumulación de capital?

Siguiendo a Basualdo (2019a), el concepto de patrón de acumulación de capital implica un análisis complejo de la realidad económica, social y política de un país periférico. Desde esta óptica, la fase capitalista mundial establecida por los países hegemónicos limita, aunque no determina exclusivamente, la realidad de los países periféricos como Argentina. La importancia analítica de este concepto se relaciona con la necesidad de volver a poner en vínculo aspectos que han sido separados a partir de la revolución marginalista que tuvo lugar en las últimas décadas del siglo XIX: la esfera económica y la esfera política. Esa escisión está fundada en la naturalización de las relaciones sociales predominantes, las cuales ocultan la dominación de unas clases sociales por sobre otras y de esta manera permite compatibilizar la unidad de democracia (mediante la igualdad política) con el capitalismo, modo de producción fundado en la desigualdad económica (Schorr y Wainer, 2017).

Siguiendo con el desarrollo del concepto, Basualdo (2019a) explica que dentro de un patrón de acumulación se encuentran articulados diversos niveles analíticos: una base material, conformada por las variables económicas asociadas a una determinada estructura económica, y la estructura de clases y el tipo de Estado. Para ejemplificar esto último podemos mencionar que durante uno de los patrones de acumulación que tuvo lugar en Argentina, entre 1930 y 1976, el denominado patrón de acumulación fundado en la sustitución de importaciones, el núcleo central del proceso económico estaba en el vínculo entre la producción industrial y el Estado mientras que durante el período de valorización financiera, entre 1976 y el 2001, el lugar central lo ocupó la especulación financiera y la fuga de capitales al exterior y su vínculo con otro tipo de Estado. Esto derivó en la contracción y reestructuración regresiva de la producción industrial que había sido la protagonista en la etapa anterior, así, el dominio de la economía financiera subordinó a la economía real a un lugar secundario (Schorr, 2006).

Respecto a su base material, cada patrón de acumulación posee ciertas variables económicas que son claves para su vigencia y para identificarlas es necesario analizar su comportamiento en el tiempo y su jerarquía. Esto último implica observar tanto la importancia relativa entre variables como la interdependencia que presentan. Cuando un nuevo patrón de acumulación remueve al que regía hasta ese momento, las variables económicas se reorganizan, lo que implica que cambian, por un lado, las variables claves, y por el otro, la forma en que se relacionan entre sí (Basualdo, 2019a).

En cuanto a la estructura económica de un país, Basualdo (2019b) la define como la suma de la demanda intermedia más la demanda final dentro de una economía. Esta última tiene como referente principal a John Maynard Keynes y permite la identificación del destino: consumo, inversión, gasto público, etc. de los bienes finales y el peso relativo de cada uno de esos conceptos dentro de la producción total. Pero para conocer en profundidad esa estructura es necesario analizar la demanda intermedia de bienes y servicios de una sociedad. Este aspecto tiene como máximo referente a Wassily Leontief, quien desarrolló la denominada matriz de insumo-producto. Esta permite dar cuenta de las transacciones de compraventa que suceden en la producción intermedia, elemento clave para descifrar la fisonomía económica de un determinado patrón de acumulación y a partir de este, la planificación del desarrollo de esa economía fundada en las interrelaciones sectoriales y las características propias de esa economía (Leontief, 1985).

En referencia a la forma de Estado específica dentro de cada patrón de acumulación de capital, antes que nada, es preciso destacar que hablamos de Estados capitalistas. Esto implica que el contexto de análisis tiene su fundamento en las relaciones sociales de producción capitalista donde existen dos clases sociales: por un lado los trabajadores, quienes desposeídos de otros valores de uso venden su fuerza de trabajo a los capitalistas; y por el otro los capitalistas, quienes son los propietarios de los medios de producción y además no ostentan el poder de la coerción física. Esta última se encuentra en manos de un tercer actor, el Estado, que emerge de esas relaciones sociales como un aspecto co-constitutivo de las mismas. El Estado entendido en estos términos es garante de la reproducción de las relaciones de dominación capitalista, lo que lo convierte en un capitalista (O'Donnell, 1984).

Ahora bien, ¿de qué depende el tipo de Estado capitalista que se manifiesta en una sociedad? En gran medida del bloque de poder que ostente su conducción. Un bloque de poder es una alianza de diversas fracciones de capital, es decir, diversos tipos de propietarios de capital, que por consiguiente tienen intereses divergentes entre sí. Dentro de un bloque de poder existe una fracción que es hegemónica y si bien las diferentes fracciones comparten su contradicción principal con el trabajo, dentro del bloque existen contradicciones y tensiones secundarias (Portelli, 1976). En el caso de gobiernos nacionales-populares, a diferencia de lo esbozado, las alianzas son policlasistas, lo que implica que las clases subalternas forman parte del bloque de poder. El hecho de que un determinado bloque de poder o su fracción hegemónica conduzcan al Estado no implica que esa fracción o bloque y el Estado sean lo mismo. El Estado capitalista es, ante todo, el garante de la reproducción de la sociedad capitalista, por lo tanto, puede actuar en contra de los intereses del capital e incluso de los de la fracción hegemónica (Basualdo, 2019a). Al respecto podemos

mencionar los hallazgos de Schvarzer (1978, 1997), quien analiza el rol de las grandes empresas y los grupos económicos locales en la determinación de las políticas públicas. Él hace hincapié en que a pesar de presentarse en ocasiones a las grandes empresas y los grupos económicos como si fuesen algo externo al poder político, en realidad forman parte del bloque de poder conductor del Estado. Esto implica, por un lado, que no imponen su voluntad de manera unilateral para la toma de decisiones de políticas públicas, y por el otro, que esas políticas tampoco les son impuestas desde el Estado independientemente de sus intereses.

Estos bloques de poder son dinámicos. Las fracciones que forman parte de él pueden cambiar (ingreso de fracciones antes ausentes o viceversa), lo que da diferentes políticas y objetivos para la economía nacional. Así, “ese proceso impone (o debe imponer) una adaptación de los grupos a esos nuevos objetivos, de manera que sus estrategias, su dinámica, y orientación no brota aislada de su seno sino que aparece como el efecto complejo de sus interrelaciones con el medio” (Schvarzer, 1997, p. 90). La política industrial, por ejemplo, está condicionada por las grandes empresas que forman parte de las ramas productivas estimuladas: “en el proceso concreto de decisiones existe una demanda de las empresas que se traduce en una política sectorial cuyo conjunto condiciona la estrategia industrial” (Schvarzer, 1978, p. 314).

Siguiendo a Gramsci (1999), los bloques de poder y el Estado se vinculan a través de los partidos políticos. El partido político “puede considerarse precisamente como el mecanismo que en la sociedad civil cumple la misma función que cumple el Estado en mayor medida en la sociedad política, o sea procurar la fusión entre los intelectuales orgánicos de un grupo social y los intelectuales tradicionales¹, función que puede cumplir en dependencia de su función fundamental de elevar a los miembros “económicos” de un grupo social a la calidad de “intelectuales políticos”, o sea de organizadores de todas las funciones inherentes al desarrollo orgánico de una sociedad integrada, civil y política” (Gramsci, 1999, p. 190).

En este marco, los denominados “intelectuales orgánicos” son de principal importancia en el análisis del autor. Cuando los define como “orgánicos” refiere a que ellos no son autónomos, no son ajenos a las luchas de clases. En ese contexto, los intelectuales orgánicos son quienes desarrollan contenidos que dan homogeneidad y conciencia de sí a los grupos sociales que representan. Por esa función Gramsci los caracteriza como “funcionarios de las superestructuras”. Ellos son elaboradores de la ideología de la clase dominante, ideología que se traduce en una cosmovisión que tiñe la totalidad del cuerpo social (Portelli, 1976). Sin embargo, todos los miembros de los partidos políticos son considerados intelectuales por Gramsci, ya sea que pertenezcan a los escalones donde se generan las teorías o fundamentos para la legitimación de los intereses del grupo social al que representan (intelectuales orgánicos) o que simplemente reproduzcan esas ideas. Lo que los define como tales es la “función que es educativa y directiva, o sea intelectual” (Gramsci, 1999, p.190).

¹ Los intelectuales tradicionales son los intelectuales orgánicos de un antiguo bloque histórico. Para consolidarse una nueva hegemonía, los intelectuales tradicionales deben ser absorbidos o suprimidos (Portelli, 1976).

Los Estados entonces dominan, por un lado, los medios de coerción física, y por el otro, cumplen un rol fundamental en la legitimación de la dominación capitalista. La hegemonía puede entenderse como la combinación de estos dos componentes y la forma en que se manifieste dependerá de cuál de ellas sea predominante. En caso que sea la coerción, estaremos frente a gobiernos dictatoriales, mientras que si predomina la legitimación estaremos frente a la hegemonía clásica dentro de la cual se ubican los gobiernos nacionales y populares. Además de la fuerza y el consenso, los Estados han desplegado otras formas de dominación. En ese marco, existe lo que Gramsci denominó “transformismo” en su estudio sobre la situación italiana. El transformismo es una estrategia de poder que hace la “revolución sin revolución”. Esta consiste en la cooptación de los referentes de las organizaciones sociales por parte de los referentes estatales que logran inmovilizar a las clases subalternas sin darles soluciones ni concesiones secundarias. También a partir de críticas realizadas a esta concepción pueden agregarse otras formas como son las coacciones económicas, por ejemplo el miedo al desempleo, o la corrupción (débilmente desarrollado por Gramsci). Partiendo de esa base, Basualdo (2019a) analizó lo ocurrido en Argentina, lo que dio lugar al denominado “transformismo argentino”. El transformismo argentino se fundó en ciertos aspectos materiales: la corrupción y la desocupación durante los gobiernos constitucionales (o represión durante la última dictadura cívico-militar) junto a la integración ideológica de los referentes de las clases subalternas y es característico de los períodos en los que reina el patrón de acumulación de capital basado en la valorización financiera (Basualdo, 2019a).

Desde este marco nos proponemos analizar los patrones de acumulación vigentes en Argentina y la forma en que impactaron tanto en el mercado de trabajo como también en la educación y la FP. Los períodos históricos que analizaremos son: durante la última parte de la valorización financiera en su primera versión (1990-2001) y en su segunda versión (2015-2019); y durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) y el actual del Frente de Todos que comenzó en el año 2019.

2.1.2. Los patrones de acumulación de capital y la educación de los noventa a la actualidad

Como planteamos al momento de definir el concepto de patrón de acumulación de capital, las formas en las cuales los países centrales ejercen su dominación en la periferia condicionan las realidades políticas, sociales y económicas de esta última. Para dar inicio al análisis, entonces, primeramente mencionaremos algunas características globales y de los países dominantes para darle marco a los sucesos locales. Luego, analizaremos la forma en que el patrón de acumulación de capital basado en la valorización financiera que comenzó en el año 1976 y finalizó en el año 2001 se desarrolló en Argentina, haciendo principal foco desde la década de los noventa hasta su finalización, pues es el período dentro de ese régimen que nos representa mayor importancia en este trabajo. A partir de allí caracterizaremos, primero, el comportamiento de las principales variables del mercado de trabajo para Argentina y para el aglomerado Mar del Plata-Batán y finalmente las transformaciones y la situación en la educación y la FP. Este recorrido será similar para los períodos siguientes: la posconvertibilidad, el gobierno de Cambiemos y el actual. La FP será desarrollada en este capítulo de forma más bien general pues un análisis más profundo de esta temática se encuentra en el capítulo siguiente.

Contexto mundial en la década de los noventa

Siguiendo a Hobsbawm (1999), el final de la Guerra Fría permitió la consolidación de Estados Unidos como única potencia mundial. A diferencia del dominio británico anterior, los Estados Unidos se conformaron como un imperio ideológico (además de económico) que lo que intentó fue “transformar el mundo a su propia imagen y semejanza” (Hobsbawm, 1999, p.10). Estados Unidos se había desarrollado previamente apoyado en la protección industrial, estrategia que desplegó hasta después de la Segunda Guerra Mundial. En el marco de hegemonía del Estado de Bienestar, el mercado mundial se encontraba fragmentado y la circulación de mercancías y capitales a nivel internacional era restringida. Esa situación comenzó a entrar en contradicción con la tendencia que venía manifestándose tanto hacia la expansión de las inversiones como a la de los mercados. Los años sesenta comenzaron a mostrar síntomas de la crisis capitalista a partir de la caída de las tasas de ganancia, sin embargo el estallido se postergó hasta el año 1974, después de la primera alza de los precios del petróleo (Marini, 1996).

Al mismo tiempo, y principalmente dentro de la industria manufacturera, la producción de mercancías intensivas en mano de obra comenzó a trasladarse al Tercer Mundo de manera cada vez más acelerada debido, por un lado, a la diferencia de salarios entre trabajadores del Primer Mundo respecto al Tercer Mundo (Hobsbawm, 1999); y por otro lado, a las consecuencias de la revolución informática que permitían la creciente capacidad de transmisión y procesamiento de la información y la caída en los costos de transporte. De esta manera, las grandes empresas multinacionales implantaron filiales dispersas geográficamente que realizaban partes determinadas del proceso productivo o la ejecución por parte de productores locales de esos fragmentos en caso que sus precios lo permitieran (Arceo, 2020).

En ese marco, la superioridad económica del Primer Mundo dejó de apoyarse en su mayor industrialización y pasó a sostenerse en la mantención del dominio de la investigación y desarrollo científico y tecnológico y, como nuevo pilar, comenzó a operar como un conglomerado económico-financiero (Hobsbawm, 1999).

Entonces, en esta ocasión, la desaceleración del proceso de acumulación no encontró salidas en políticas keynesianas de estímulo a la demanda. El capital pudo imponer su visión que culpa de las crisis al poder de los sindicatos y a la excesiva intervención estatal. El neoliberalismo se convirtió en la nueva cosmovisión dominante a nivel mundial. Las políticas desprendidas de esta se enfocaron, en términos del capital, en la remoción de las normativas que bloqueaban su libre movilidad internacional.

En síntesis, a partir del último cuarto del siglo XX se modificó la estructura mundial: ya no existe una economía internacional dividida en un Primer Mundo que concentra la mayor parte de la producción y comercialización industrial y un Tercer Mundo productor de materias primas y con un sector industrial apoyado en su mercado interno (en el caso de Argentina la industrialización por sustitución de importaciones), sino que ahora el Primer Mundo opera a través de conglomerados económico-financieros, cuyas oficinas centrales se encuentran en los países centrales y “tiene[n] la habilidad de establecer el marco

de la economía mundial y sus instituciones, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales controla[n]. Y su inmensa riqueza le[s] concede el manejo de la mayor parte de los flujos de capital para inversión mundial...” (Hobsbawm, 1999, p. 9). La periferia, entonces, empezó a exportar cada vez más manufacturas, creció su participación en la formación bruta de capital fijo y disminuyó la inversión respecto al PBI en la mayor parte de los países centrales, en los cuales la apertura comercial junto al traslado de la producción al extranjero provocaron la caída del empleo industrial y, junto a las políticas neoliberales, estancaron los salarios y concentraron el ingreso (Arceo, 2020).

Como se mencionó, las instituciones financieras internacionales, sobre todo el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), fueron actores fundamentales para los procesos de ajuste estructural que tuvieron lugar a partir de los ochenta en los países del sur. Por un lado, impulsaron la implementación de políticas neoliberales en mercados e instituciones económicas. Incluso, a veces, proveían a los países del sur con sus propios intelectuales. Por el otro, también se dedicaron a “encarrilar” a aquellos países que se resistieran a la puesta en marcha del Consenso de Washington. “... las instituciones financieras se convirtieron en avenidas críticas para posibilitar el avance de una estructura hegemónica internacional – liderada por fuerzas políticas y económicas globales- sobre el diseño de políticas y agendas domésticas de estados supuestamente soberanos, determinando nuevas formas de subordinación y control” (Lechini, 2008, p. 10).

¿Qué buscaba Consenso de Washington? Su objetivo principal era la desregulación de los mercados financieros, productivos y laborales. También buscaba marginar al Estado en el proceso de establecimiento de un proyecto económico, en el cual se proponía la supremacía de las empresas (junto a una fuerza de trabajo libre) para llevarlo adelante. En el nuevo escenario tanto los sindicatos como las instituciones públicas fueron desplazados y se alentó la privatización donde antes convivían la inversión privada y pública. Como solución a las crisis devaluatorias, el FMI impulsaba planes de estabilización en los que la desregulación y la liberalización eran las principales protagonistas. En este contexto, los grandes conglomerados financieros e industriales fueron los grandes beneficiarios del Plan (Girón, 2008).

¿Qué consecuencias tuvo la aplicación del Consenso de Washington a nivel global? Según Milanovic (2005)², a partir de la aplicación de ese conjunto de políticas, la inequidad global se incrementó a pesar de haber existido crecimiento económico. En los hogares aumentó la cantidad de integrantes que trabajan para aportar a los ingresos familiares al mismo tiempo que creció el desempleo y cayó el consumo.

En América Latina, las empresas extranjeras invadieron tanto el sector industrial como el financiero en tanto que las empresas locales y el sector público se vieron severamente afectados. A diferencia de lo que ocurrió en Asia, las consecuencias del financiamiento al desarrollo económico fueron contrarias a los intereses nacionales. Las crisis financieras de los años noventa provocaron, en América Latina, la consolidación de la extranjerización de los servicios financieros (Girón, 2008). Esto ocurría en el marco de

² Citado en Lechini (2008)

presiones político-económicas de Washington, como se mencionó, y también a otra presión ideológica gestada en las décadas de los setenta y ochenta que significó la conversión de la mayoría de los economistas “a la teología del neoliberalismo absoluto” (Hobsbawm, 1999, p.13).

Argentina y el patrón de acumulación de capital de valorización financiera en los noventa

En Argentina, en el año 1976 la interrupción de la democracia llevada adelante por la última dictadura militar terminó con el patrón de acumulación de capital basado en la industrialización por sustitución de importaciones y se promovieron transformaciones estructurales que abrieron paso al patrón de acumulación de capital basado en la valorización financiera. Si bien no se atribuye una intervención directa de Estados Unidos en este proceso, no caben dudas acerca de que tanto el apoyo irrestricto por parte de la presidencia de ese país como el brindado por el capital extranjero que se había instalado para la producción industrial en Argentina fueron vitales para el desarrollo del golpe militar (Basualdo, 2010).

El propósito del golpe fue disolver las relaciones de alianza entre la clase trabajadora y la burguesía nacional. Estas alianzas habían sido la clave para la defensa del patrón de industrialización ante los intentos anteriores por desbaratarlo. En ese marco, siguiendo a Canitrot (1980), “La virtud del planteo del liberalismo económico consistió en demostrar a las Fuerzas Armadas que el esquema político-institucional que procuraban reemplazar estaba ligado estrechamente al ordenamiento económico que le daba sustento. En consecuencia la reforma económica era una condición necesaria de la reforma política” (Canitrot, 1980, p. 464-465).

Así, por un lado, el disciplinamiento de la clase trabajadora y los estamentos empresarios de menores dimensiones y, por el otro, la reforma económica, que incluyó la Reforma Financiera de 1977 y la reforma arancelaria y el endeudamiento externo derivados de la apertura de 1979, terminaron con el patrón de acumulación fundado en la sustitución de importaciones y dieron lugar al establecimiento de uno nuevo basado en la especulación financiera y la salida de capitales al exterior (Schorr, 2006). La redistribución regresiva del ingreso, la apropiación y posterior fuga de gran parte del excedente económico, el crecimiento del desempleo, la pobreza y la precariedad laboral se afianzaron durante este período (Gallo, 2013).

En la década de los '90 se consolidaron las tendencias que venían forjándose desde el golpe militar. La concentración, desindustrialización y reprimarización de la estructura productiva, la flexibilización laboral y el desempleo creciente se afirmaron para dar lugar a una economía predominantemente financiera, agropecuaria y de servicios (Gallo, 2013). La visión tergiversada de la quiebra del Estado en 1989 y 1990 postulaba como responsable de esa crisis hiperinflacionaria al modelo sustitutivo de importaciones, principalmente a la redistribución del ingreso entre la clase capitalista y la trabajadora que había tenido lugar durante ese patrón. Esa lectura se convirtió en hegemónica y permitió la aplicación de las políticas del Consenso de Washington en Argentina. Sin embargo, esa crisis hiperinflacionaria en realidad daba cuenta de la imposibilidad de mantener las crecientes transferencias hacia los sectores dominantes (Basualdo, 2010).

El Plan de Convertibilidad llevado adelante a partir de 1991 no era sólo un nuevo esquema cambiario y monetario para controlar la inflación. Planteaba también reformas estructurales del Estado. La inflación fue exitosamente controlada a partir de la inauguración del Plan, aunque tanto el crecimiento económico, que decreció considerablemente una vez puesta en producción la antigua capacidad ociosa, como la distribución del ingreso y la inversión bruta interna fija, mostraron que el modelo no era sustentable en el tiempo. Otro fenómeno de importancia fue la creciente concentración y centralización económica y las privatizaciones de empresas estatales impulsada por la alianza entre la oligarquía diversificada, las nuevas firmas extranjeras y los acreedores externos. “... el nuevo funcionamiento económico basado en las privatizaciones, la apertura importadora, la reestructuración del Estado y la desregulación económica potenció la expansión de los sectores dominantes, disciplinando y alineando al conjunto social detrás de ese objetivo” (Basualdo, 2010, p. 313).

Las reformas iniciales incluyeron las privatizaciones de empresas públicas, la liberalización comercial, la apertura a los flujos de capital y de inversión externos, y la desregulación de la actividad económica y financiera. A partir de 1993 se implementaron las denominadas reformas de segunda generación que afianzaban aun más el patrón de acumulación de capital fundado en la valorización financiera. Esas reformas se enfocaban en adecuar el sistema de instituciones políticas, sociales, laborales y jurídicas al régimen vigente (Nahón, 2002).

El endeudamiento externo de la época, impulsado por los propios acreedores externos y organismos internacionales de crédito, así como por la fracción dominante local, más que duplicó su monto entre 1991 y 2001. Pero aun más acelerada fue la fuga de capitales al exterior, la cual no reconoce antecedentes, ni siquiera durante la dictadura militar (Basualdo, 2010).

Transformaciones en el mundo del trabajo en la década de los noventa a nivel nacional y local

Respecto al mercado de trabajo, en Argentina el salario real promedio se redujo en tanto que el desempleo, el subempleo, la pobreza y la indigencia crecieron durante el período 1991-2001. La “desregulación del mercado de trabajo” impulsada por organismos financieros internacionales y los grupos dominantes locales logró hacerse concreta mediante decretos del Poder Ejecutivo. Entre ellos podemos mencionar la eliminación de la indexación salarial, la descentralización de la negociación colectiva, la limitación del derecho de huelga, la privatización del sistema de prevención de accidentes de trabajo, la reducción de los aportes patronales a la seguridad social y a las asignaciones familiares, entre otras (Basualdo, 2010). Los altos niveles de desempleo provocaron en la clase trabajadora un efecto disciplinador, en tanto que el aumento en las modalidades de contratación precarizadas y la mayor rotación laboral fueron trabas adicionales a la organización gremial (González, 2011).

Tanto las reducciones de los aportes patronales como la privatización del sistema jubilatorio y su consiguiente cesión a las AFJP impactaron negativamente en las finanzas públicas y significaron una transferencia de ingresos desde el Estado hacia las grandes empresas oligopólicas locales. Esas transferencias

beneficiaron principalmente a las fracciones dominantes del capital, pues en las pequeñas y medianas empresas ya se verificaban altos porcentajes de trabajo no registrado y elevados niveles de evasión de cargas sociales³. Así, entre los años 1994 (año en que se aprobó la Ley n° 24.241 denominada Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones) y el 2000, los recursos transferidos a las fracciones dominantes mediante la reducción de aportes patronales y otras reducciones vinculadas al mercado de trabajo (como los aportes al sistema de obras sociales) alcanzaron los 29.960 millones de pesos. Si a ello se suman los aportes jubilatorios transferidos por el Estado a las AFJP, el monto asciende a 52.332 millones de pesos, ambos montos medidos en pesos constantes del año 2000 (Basualdo, 2003).

El discurso que acompañó estas políticas se centraba en la necesidad de generar empleo y también en la necesidad de aliviar el atraso cambiario, principalmente para los sectores que estaban expuestos a la competencia extranjera. Lo que en realidad trajo aparejada esta reestructuración del mercado de trabajo fue la transferencia de recursos a las grandes empresas oligopólicas, quienes incrementaron sus rentabilidades relativas y su competitividad externa (Basualdo, 2010), y una creciente heterogeneidad de la fuerza de trabajo argentina (Nahón, 2002), así como un notorio aumento en las tasas de desempleo y subempleo.

En tal sentido, siguiendo a Basualdo (2010), la tasa de actividad pasó del 39.5% en 1991 al 42.2% en 2001, mientras que el empleo pasó del 37.1% al 34.5% en ese mismo período. Las tasas de desempleo y subempleo crecieron considerablemente pasando, para la primera de ellas, de un 6% a un 18.3%, y para la segunda de un 7.9% a un 16.3% entre 1991 y 2001.

Lo que sucedió en Mar del Plata-Batán durante este período es análogo a lo que aconteció a nivel nacional: altas tasas de desocupación y subocupación, creciente precarización de los puestos de trabajo, bajos ingresos y regresiva distribución de los mismos. Sin embargo, es importante destacar ciertas particularidades de la ciudad en lo relativo al mercado de trabajo para, de aquí en adelante, tenerlas en cuenta a la hora de entender los sucesos a nivel local. Siguiendo a Actis Di Pasquale (2022) y Actis Di Pasquale y Gallo (2022), la ciudad de Mar del Plata se caracteriza por poseer una mayor variabilidad en sus indicadores del mercado de trabajo que el total aglomerados. En parte, ello puede deberse a razones instrumentales propias del relevamiento de la EPH en el aglomerado Mar del Plata, y en parte puede vincularse con condiciones estructurales que caracterizan al mercado de trabajo local, como su marcada estacionalidad, relacionada con el aumento de la actividad turística durante la temporada estival.

De acuerdo a Lanari (2005), en Mar del Plata durante los años noventa existió un crecimiento del empleo en términos absolutos, pero un empleo crecientemente informal y a tiempo parcial, "... el aumento de empleo en términos absolutos, no es gracias a la economía de mercado, sino a la llamada economía social y familiar [...] mientras la economía de mercado destruyó empleos formales y a jornada completa, en relación

³ Citado en Basualdo (2003). Estudio realizado por J. Santacangelo y M. Schorr: "Desempleo y precariedad laboral en la Argentina durante la década de los noventa", Estudios del Trabajo N° 20, ASET, 2000. Los autores encuentran que en los noventa, mientras en las empresas de menor tamaño los trabajadores gozaban de todos los beneficios sociales en el 25% de los casos, en las grandes empresas lo hacían en una proporción que superaba el 80%.

de dependencia y especialmente en PyMES, el SIU (sector informal urbano) más que compensó esta caída, a través de la creación de puestos en actividades cuentapropistas y con trabajos asalariados no registrados y/o a tiempo parcial, siendo esta situación laboral endeble y/o precaria, muy cercana a la desocupación” (Lanari, 2005, p. 48). En tal sentido, la tasa de actividad pasó del 42.9% en 1995⁴ al 46.2% en 2001. Por su parte, el empleo pasó del 33.4% en 1995 al 35.7% en 2001 y según los datos del censo, en 1991⁵ se ubicaba en el 41.1% de la población total. La inactividad cayó del 57.1% en 1995 al 53.8% en 2001, en tanto que la desocupación creció del 6.7% en 1991 según datos del censo de ese año, al 22.1% en 1995 y al 22.8% en 2001. Por su parte, los trabajadores asalariados del sector privado no registrados pasaron de representar el 44% del total de asalariados del sector privado en 1995 al 52% en 2002 (Lanari, 2005).

Esos cambios no impactaron de igual manera si se consideran los distintos niveles educativos o si se analizan los datos por sexo o por rango etario. Así, personas que no habían finalizado sus estudios primarios y sin instrucción fueron las que mayor participación perdieron dentro de los puestos de trabajo, del 11% en 1995 al 5% en 2002, y si bien los grupos de todos los niveles educativos⁶ aumentaron considerablemente la tasa de subocupación, este grupo fue el más perjudicado, pasando del 21% en 1995 al 58% en 2002. Por su parte, las mujeres adultas fueron quienes explican la elevación en la tasa de actividad, que pasó del 32.3% en 1995 al 37.2% en 2002 (al mismo tiempo que la de los varones aumentó un 0.1% y la de jóvenes cayó del 57.9% al 44.7%).

Si se analiza cómo cambió la composición del trabajo según sector de actividad, se observa que, en consonancia con las transformaciones que impulsó el nuevo patrón de acumulación, la industria y la construcción, sectores vinculados a la producción de bienes, fueron expulsoras de mano de obra, en tanto que los sub-sectores que componen las actividades productoras de servicios incrementan su participación un 11% entre el año 1995 y el año 2002⁷ (Lanari, 2005).

La educación y la FP en los noventa

Si nos enfocamos en la esfera de la educación durante la década de los noventa, encontramos que, aunque las políticas sociales del Estado de Bienestar habían sido ya objeto de reformas durante la dictadura de los setenta y el gobierno constitucional posterior, fueron definitivamente refundadas en esta etapa. La privatización, la descentralización y la particularización caracterizaron esas transformaciones. La reforma del

⁴ Para los datos de los años 1995 y 2001 se tomaron las ondas del mes de octubre de la EPH.

⁵ Los datos locales previos al año 1995 provienen del censo por no existir información de la EPH hasta fines de ese año para el aglomerado Mar del Plata-Batán.

⁶ Nivel Bajo: sin instrucción y primaria incompleta; Nivel Intermedio: primaria completa y secundaria incompleta; Medio: secundaria completa y universitaria incompleta; Alto: superior completa. Para más información ver: Lanari, María Estela, (Ed.). (2005). Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002. Mar del Plata: Suárez. ISBN 987-9494-68-7.

⁷ Los sub-sectores que se agruparon son: Comercio, Hoteles y Restaurantes y Servicios. El Comercio pasó de representar un 19.4% del trabajo total en octubre del año 1995 a representar un 20.3% en el mismo mes del año 2002; Hoteles y Restaurantes pasó del 6% al 5.1% en esa misma etapa; y Servicios creció del 40.9% al 50.3% entre esas dos fechas.

sistema educativo nacional, denominada por el gobierno como Transformación Educativa, estuvo fuertemente alineada (al igual que el resto de las transformaciones de esta época) con las recomendaciones para América Latina por parte de organismos internacionales como el BM. Diferentes leyes, normas nacionales y provinciales, acuerdos entre la Nación y las provincias, entre otras, fueron el aparato que dio curso a esa conversión.

La Ley que vertebró el proceso fue la Ley Federal de Educación N° 24.195. La misma incorporó la noción de gratuidad educativa en la totalidad de la educación, aunque en realidad lo que aconteció fue una creciente privatización y descentralización con un significativo desfinanciamiento educativo (Braslavsky, 1995). El análisis que los gremios y la comunidad educativa realizaron fue muy crítica de esta reforma y se generaron numerosas manifestaciones en rechazo a su implementación (Ruiz, 2008).

La descentralización fue instrumentada a través de la Ley de transferencia N° 24.049 que trasladó a la órbita provincial las instituciones de formación docente, escuelas secundarias y terciarias que aún se encontraban bajo jurisdicción nacional. “La descentralización implicó una responsabilidad pedagógica, curricular y administrativa para la cual la mayoría de las provincias no estaba preparada. [...] para la mayoría fue el símbolo del abandono estatal, y en prácticamente ningún caso conllevó una mayor participación comunitaria en la vida escolar” (Braslavsky, 1995, p. 37)⁸.

La estructura académica pasó de tener un nivel inicial no obligatorio hasta los 5 años de edad, un único nivel obligatorio de 7 años de duración, la primaria, y un nivel secundario de 5 o 6 años de duración según la modalidad y finalmente una educación superior en dos formas, la universitaria y la no universitaria de duraciones variables, a una educación con 10 años de obligatoriedad y una nueva estructura académica: el nivel inicial con el último año obligatorio, la Educación General Básica (EGB) obligatoria de nueve años de duración separada en tres niveles, EGB 1, EGB 2 y EGB 3, luego la Educación Polimodal no obligatoria con una duración alrededor de los 3 años y la educación universitaria en sus dos formas. En cada provincia, sin embargo, la duración de la EGB y del polimodal y los contenidos básicos de enseñanza de la EGB no fueron homogéneos. Dependieron, en cada caso, de las disposiciones específicas que cada jurisdicción tomó para aplicar la ley. La descentralización hizo recaer sobre cada jurisdicción la forma en que se implementarían la nueva estructura académica y la política curricular, lo que dio por resultado estructuras desiguales en cada una de ellas debido principalmente a las capacidades de financiamiento y de administración en cada caso (Ruiz, 2008). En palabras de Ruiz (2008):

“Puede pensarse que la proclamada devolución del poder a las instancias menores de gobierno, por medio de la descentralización, respondió principalmente a una coyuntura ideológica e histórica más que a una necesidad pedagógica de modificación. Esta tendencia global a la reforma del Estado debería ser interpretada como una reestructuración de las relaciones entre sociedad y Estado. El caso de la descentralización educativa en la Argentina, efectuada durante la década de los noventa, se encuadró en este

⁸ Citado en Nahón (2002)

proceso de reestructuración del Estado y del cambio de su papel en la educación, por el que se pasó de uno principal a otro subsidiario” (Ruiz, 2008, p. 289).

La particularización fue otro de los rasgos de esta reforma. Ésta se manifestó, por un lado, con la puesta en marcha de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que en lugar de homogeneizar los contenidos curriculares, dieron por resultado una creciente desigualdad entre regiones y establecimientos educativos ya que si bien fueron caracterizados como del más alto nivel internacional, el contexto en el que se les dio vida (financiero, institucional y de cuerpo docente), que se encontraba crecientemente fragmentado, obligó a que su implementación tomara mecanismos diferenciales, resultando en un refuerzo de las desigualdades ya existentes entre escuelas y entre regiones.

Por otro lado, se implementaron políticas sociales focalizadas de tipo compensatorias dirigidas a los sectores más pobres de la comunidad (Nahón, 2002). Estas políticas se formularon e implementaron por el Ministerio de Educación de la Nación luego de la sanción de la Ley Federal de Educación y consistieron en planes asistenciales que se dirigían a compensar las desigualdades socioeconómicas existentes tanto entre provincias como dentro de cada una de ellas. Las mismas se inspiraron en el principio de equidad e intentaron garantizar la igualdad de condiciones materiales en cuanto al acceso al aprendizaje.

Los criterios sobre los que se fundaron estas políticas fueron los de focalización y priorización. Con focalización se refiere a la identificación de los sectores más vulnerados para la concentración de las acciones y esfuerzos en ellos, en tanto que con priorización se alude a la jerarquización de determinadas problemáticas de manera sostenida en el tiempo (Miranda et al., 2003). La focalización de las políticas responde generalmente a la desigualdad existente en un territorio y a la escasez de recursos estatales dedicados a esa área. Los efectos que conlleva esa selección de población que accede a una determinada política (becas, subsidios especiales, etc.) tienen un efecto estigmatizador al etiquetar como “pobres” o “carentes” a quienes los perciben (Jacinto y Terigi, 2007).

En esta nueva estructura educativa convivían diversos tipos de educación que incluían, en su extremo superior, la formación de los cuerpos técnicos altamente calificados que eran demandados por el sector más concentrado y transnacionalizado de la economía y en las organizaciones, instituciones y entes públicos vinculados a él. Y en el extremo inferior, contrariamente, crecía un sistema educativo desfinanciado que formaba mano de obra escasamente calificada para un mercado laboral crecientemente informal y en retroceso. En medio de ellos, “... la cobertura educativa se expandió de manera regresiva y segmentada, desarrollando al interior del sistema múltiples situaciones educativas con calidad, velocidad, objetivos, recursos y beneficiarios distintos” (Nahón, 2002, p. 43).

La educación en general acompañó las transformaciones que dieron lugar al patrón de acumulación de capital basado en la valorización financiera. Los cambios en la esfera educativa se consolidaron en los noventa y respondieron, por un lado, a las recomendaciones de los organismos internacionales como el BM y por el otro, a los intereses del bloque de poder que ostentaba la conducción del Estado en ese entonces. Un

sistema educativo fragmentado para un mercado de trabajo también fragmentado. Los sectores dominantes se afianzaron dentro de la estructura económica argentina subordinando a la clase trabajadora a través de múltiples mecanismos y a su vez transformaron lo que podemos entender como superestructura, donde se encuentra contenida la educación, en el mismo sentido.

Dentro de la educación, la FP, que había sido consolidada e institucionalizada durante el patrón de acumulación de capital anterior, cuyo auge fue durante los primeros gobiernos peronistas (Oelsner, 2010), dejó de estar presente en la agenda política a partir de la última dictadura militar, aunque creció su oferta debido a las demandas de los sectores informales, quienes buscaban desempeñarse por cuenta propia. Los contenidos y las modalidades se repetían año a año para dar respuesta a esas demandas mientras los sindicatos se hallaban acallados y las empresas dictaban sus propias capacitaciones. De esta manera la FP se encontraba en un proceso de deterioro y marginalidad crecientes (Jacinto, 2015).

En los '90 la FP vivió un proceso de deterioro notable. Al igual que la educación en general, la reforma educativa hizo que la dependencia de la FP pasara de la esfera nacional a las provincias (Burgos y Millenaar, 2019). Los discursos que se afianzaban daban valor a la educación general como formación para el trabajo, generando la marginación de la FP dentro de la esfera educativa (Jacinto, 2015) y su consecuente desfinanciamiento (Tedesco, 2012). Además, debido principalmente a los altos niveles de exclusión laboral y social de la época, inauguró una nueva lógica de funcionamiento, la social, que asistió a aquellas personas expulsadas del mercado de trabajo, principalmente a personas desocupadas, mujeres pobres y jóvenes (Jacinto, 2015). Los discursos en los que se fundamenta esta nueva modalidad se relacionan con el déficit de capital humano, el cual entiende que el desempleo de los supernumerarios se debe a la falta de una capacitación adecuada a la demanda de trabajo (Salvia, 2013). Las reformas educativas en general y de la FP en particular atendieron entonces, por un lado, las transformaciones del aparato productivo, y por el otro, los requerimientos de los sectores más postergados, dando lugar a una educación cada vez más segmentada y polarizada (Tedesco, 2012).

La lógica social dentro de la FP inaugurada en los '90 se sumó a las dos preexistentes: la educativa y la productiva. Las lógicas son "... las maneras en que se articulan (con complementaciones, tensiones y contradicciones) las definiciones sobre: las funciones y objetivos de la FP, los actores que participan y el rol atribuido a cada uno de ellos, el tipo de formación que se provee (permanente-flexible; relaciones entre saberes y competencias) y su reconocimiento; y la población (el sujeto) a la que se dirige." (Jacinto, 2015, p. 121). Dentro de la lógica educativa, la FP se orienta a brindar certificaciones que acrediten saberes y en algunos casos permita la continuidad de estudios en niveles superiores. Las instituciones educativas son las que concentran la oferta formativa que se orienta principalmente hacia las necesidades de los estudiantes. En cambio, la lógica productiva se orienta a las necesidades de la demanda de mano de obra y su oferta se dirige a los trabajadores. Desde esta lógica tanto los sindicatos como las empresas asumen un rol destacado.

En este marco, la FP quedó conformada por una variedad de programas de formación impulsados desde el Estado destinados a la inserción laboral formal, como así también a la informal y al cuentapropismo

(Jacinto, 2015); además crecieron en número y diversidad los brindados por la sociedad civil y el sector privado; aparecieron también cursos de FP “conveniados” con sindicatos, la Iglesia y organizaciones sociales; y muchas empresas brindaban sus propias capacitaciones de acuerdo a las propias necesidades de calificaciones (Martínez y Garino, 2013). Si se clasifica la oferta según las lógicas predominantes, podemos diferenciar, dentro de la oferta estatal, a aquellas que dependían de los ministerios de educación de las provincias, con una lógica educativa dirigida a sectores de bajos recursos y cuyo vínculo con el mundo laboral formal era débil, y aquellas que brindaban formación con una lógica social compensatoria dirigida a beneficiarios de planes sociales. La oferta privada, que brindaba cursos pagos, donde, al igual que en el caso de los dispositivos estatales estaba integrada principalmente por participantes de bajos recursos económicos y funcionaba con una lógica educativa. Y la formación dentro de las empresas dirigida a trabajadores calificados que respondían a los propios requerimientos del sector, enmarcados en una lógica productiva (Jacinto, 2015). Quedó así configurada una formación fragmentada y desarticulada que muchas veces provocó la superposición de oferta y la escasez de posibilidades en otros sectores (Martínez y Garino, 2013; Jacinto, 2015).

La crisis del 2001 y la posconvertibilidad

A partir de 1998, en un contexto internacional de crisis que restringió el financiamiento externo a América Latina junto a la caída de los precios internacionales de los productos de exportación, comenzó la crisis que pondría fin al patrón de acumulación basado en la valorización financiera (Basualdo, 2010). La alianza entre las fracciones dominantes que se había conformado a inicios de los noventa se disolvió, quedando por un lado los grupos económicos locales que proponían la devaluación como vía de escape al régimen vigente, la cual permitía a esos grupos multiplicar en forma proporcional a la devaluación los capitales que habían fugado al exterior durante la valorización financiera, expresión liderada por Duhalde y Alfonsín; y por el otro lado, el capital extranjero y los acreedores externos, quienes postulaban la alternativa de la dolarización de la economía local, representada políticamente por el FMI y el BM. Cualquiera de las dos alternativas intentaba hacer prevalecer los intereses de la alianza en cuestión por sobre los de la otra y por sobre los de las clases subalternas (Basualdo, 2008).

En diciembre del año 2001 se manifestó a través del colapso de la convertibilidad, el agotamiento del patrón de acumulación de capital basado en la valorización financiera que había sido impuesto en la última dictadura militar y se había consolidado en la década de los noventa (Gallo, 2014). La salida finalmente tomada fue la devaluacionista. La distribución de la riqueza se concentró aun más en los sectores ganadores, en tanto que los sectores populares fueron los mayores perjudicados. La desocupación superó el 20% y si se tiene en cuenta la subocupación la cifra era de más del 30%. La caída del salario real no fue menos dramática ya que alcanzó casi el 30% en el año 2002 (Basualdo, 2008). “Se trató de una hecatombe social que provocó una sucesión de presidentes y obligó a poner en marcha medidas de emergencia inéditas, como el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, para asegurar la ‘governabilidad’” (Basualdo, 2008, p. 307).

El ciclo de gobiernos kirchneristas comenzó en 2003 con la presidencia de Néstor Kirchner. El nuevo gobierno se enfrentó a los capitales internacionales y consideró a los grupos locales que habían logrado imponer la salida devaluacionista como la “burguesía nacional”. Esta, desde la nueva óptica que trajo el nuevo gobierno, debía ser fortalecida. La forma de hegemonía cambió: se pasó del “transformismo argentino”, como se mencionó antes, de regreso a la forma clásica de hegemonía. Sin embargo, esta fracción de capital continuó siendo dominante (Basualdo, 2010).

Los gobiernos kirchneristas pueden ser vistos en dos etapas, la primera, desde 2003 hasta 2008, y una segunda etapa que comienza en 2008 y termina en 2015. Durante la primera etapa se puso en marcha una política de desendeudamiento en la que se renegoció la deuda externa con una quita significativa a los acreedores externos y se pagó la deuda al FMI y otros organismos multilaterales de crédito. Además, el peso de la deuda externa respecto al PBI cayó drásticamente. “[Esta política respecto al endeudamiento externo es] claramente divergente con las políticas ortodoxas de la etapa neoliberal. Así, desde 2003 en adelante no sólo se avanzó en un inédito proceso de desendeudamiento, sino también en modificaciones profundas en la composición de la deuda pública, lo que tornó más solvente a la economía argentina” (Basualdo 2017, p. 91).

Las tasas de interés de referencia se mantuvieron por debajo de la inflación, lo que desvió a los capitales de la especulación financiera. Además, se congelaron las tarifas de los servicios públicos (principalmente bajo propiedad de capitales extranjeros) y se desarrolló la política económica sustentada en los “superávits gemelos”. Existió una reactivación de la economía real a partir del cambio de enfoque de las políticas económicas que reemplazaron a las preexistentes, de enfoque monetarista, por otras heterodoxas que modificaron los precios relativos estimulando la producción de bienes, más que nada transables (Basualdo, 2017).

En esta etapa crecieron tanto las ganancias del capital productivo como los salarios de trabajadores y la economía ganó competitividad a partir de la existencia de un tipo de cambio alto en un contexto de un gran aumento de los precios de los commodities agrícolas y la posibilidad de utilizar la capacidad ociosa que en este caso había generado la gran crisis del 2001. Durante esta primera etapa, el gran crecimiento del PBI (8.8% anual acumulativa) fue liderado por el sector industrial, comportamiento contrario al que tuvo lugar durante los 90 donde ese sector tuvo el peor desempeño e incluso un decrecimiento anual acumulativo entre 1993 y 2001. Por su parte, en esta primera etapa, las clases populares vieron un mejoramiento de sus condiciones de vida y también un reconocimiento de sus demandas para intentar reconstruir la identidad nacional, tal como los juicios a los represores del terrorismo de Estado entre muchos otros (Manzanelli y Calvo, 2021).

La segunda etapa de los gobiernos kirchneristas comienza con un cambio de contexto muy importante: el estallido de la crisis internacional de 2008-2009 y en el plano local, el conflicto por la resolución 125 que había terminado con el rechazo a las retenciones móviles luego de un arduo conflicto con los sectores dominantes del agro. En esta etapa emerge un problema serio con la restricción externa, la pérdida de una parte de las rentas derivadas del tipo de cambio y la caída de los costos salariales a nivel

global. A esta etapa la define la confrontación con las fracciones del capital y la emergencia de pugnas entre los sectores del capital y populares que deriva en el incremento de los niveles de precios de la economía (Basualdo, 2017).

Según Basualdo (2017), con el comienzo de la segunda etapa del kirchnerismo, a pesar del claro peor contexto internacional y local, se abre una forma de gobierno que representa las demandas de los sectores populares. Esos sectores pasan a formar parte del bloque de poder dando nacimiento a un gobierno “nacional y popular”. El gobierno, en esa pugna por la distribución del ingreso, se alinea en muchas oportunidades con los intereses de las clases populares. Como ejemplo, sólo por nombrar una de esas medidas, en 2009 puso en marcha la política universal llamada Asignación Universal por Hijo que tuvo un impacto notable en la disminución de la pobreza e indigencia.

La mencionada restricción externa a la que se enfrentó Argentina en esta segunda etapa tuvo varios componentes (sector energético deficitario, tipo de crecimiento industrial con gran componente importador y vencimientos de deuda en moneda extranjera, entre otros), pero el factor determinante que significó la importante caída de las reservas internacionales fue la fuga de capitales al exterior. El papel de este fenómeno, sin embargo, exhibió diferentes comportamientos y fuentes respecto a lo que sucedía en los noventa durante la valorización financiera. Durante la valorización financiera, la fuga se financió en términos de divisas con endeudamiento externo, pero durante el kirchnerismo lo hizo principalmente a partir del excedente del comercio exterior, el cual, por ese motivo, deterioró su capacidad de ser fuente de divisas para el país.

Las principales responsables de la fuga de capitales son algunas empresas que forman parte de la cúpula de las 200 empresas de mayor facturación que si bien fugaron divisas durante las dos etapas del kirchnerismo, es durante la segunda etapa donde se puede asociar a un impacto fuerte en la propensión inversora. En este marco, la fuga de capitales como mecanismo protagónico de la restricción externa provocó la toma de medidas que tenían por objetivo contrarrestar ese fenómeno. Las mismas comenzaron a aplicarse en el año 2011, momento en que se implementó la exigencia de autorización de la AFIP para la compra de moneda extranjera. Al año siguiente se dictaminó que las empresas no podían comprar divisas para girar regalías o dividendos; se bloqueó el acceso a divisas en cajeros del exterior que no tuvieran depósitos en moneda extranjera; se eliminó la opción de tenencia personal de divisas para atesoramiento; se restringió el acceso a divisas para salidas al exterior y se pusieron impuestos a quienes realizaran compras en el extranjero, entre otras (Basualdo, 2017).

Transformaciones en el mundo del trabajo en la etapa de posconvertibilidad a nivel nacional y local

Como se mencionó en el apartado anterior, durante los gobiernos kirchneristas la evolución del PBI fue creciente y se fundó en la redistribución del ingreso. Los salarios reales y su participación en el PBI aumentaron y cayó la desocupación mostrándose una persistente tendencia a la baja en las tasas de pobreza e indigencia (Basualdo et al., 2020). Aumentó la demanda de trabajo en el sector manufacturero, y la

innovación tecnológica y de las comunicaciones provocó nuevos requerimientos de perfiles técnicos y operarios calificados (Actis Di Pasquale y Dalle, 2022; Jacinto, 2015). Esto ocurrió junto a la recuperación de la legislación protectora del empleo y políticas redistributivas basadas en “una perspectiva de ampliación de los derechos sociales y ciudadanos.” (Jacinto, 2015, p. 127). Algunas de esas políticas fueron: “el aumento del salario mínimo, vital y móvil, la incorporación de los aumentos de salario de suma fija al salario básico, el impulso para que se retomaran las negociaciones colectivas de trabajo, la derogación de la denominada “Ley Banelco”⁹ a través de la ley 25.877 de 2004, que intenta reordenar el mercado laboral, el aumento de las jubilaciones mínimas...” (Basualdo, 2008, p.313).

Desde el año 2003 y hasta el 2011 se asistió a un período de creación de empleo. La tasa de empleo creció en 4% (del 59.1 al 63.1%) en tanto que la tasa de actividad cayó del 69.2% al 67.7% y la desocupación lo hizo del 14.6% al 6.8%. Los primeros años fueron los más favorables en términos de creación de puestos de trabajo asalariado. Entre el 2003 y el 2007 el empleo asalariado creció del 68.2% al 76.5% y dentro de él, el empleo registrado en la seguridad social aumentó del 38.8% al 47.4% en el mismo período. En ese contexto, el empleo asalariado no registrado se mantuvo en valores cercanos al 29% en el total de ocupados. Durante esta primera etapa existió una reabsorción de trabajadores que en la crisis del patrón anterior habían sido subsidiados por el Estado por programas sociales. Esa reabsorción fue mayor para las mujeres, principales beneficiarias de esos programas, pero con una mayor proporción de empleo no registrado para ellas en comparación a los varones (Actis Di Pasquale y Dalle, 2022).

Entre los años 2008 y 2011 el empleo continuó su etapa de expansión pero a un ritmo inferior, alcanzándose el máximo nivel de empleo asalariado desde el 2003 de 77.6% en el año 2011. La forma de inserción laboral cambió en esta etapa: mientras el crecimiento del empleo asalariado registrado continuó creciendo, cayó el peso relativo del empleo no registrado. Así, en el año 2007, la categoría ocupacional que agrupa a las asalariadas pasó de representar el 76.5% del total de ocupadas al 77.6% en el año 2011, y si dividimos a esa categoría en asalariadas registradas y no registradas, se encuentra, para el año 2007, una participación del 47.4% y 29.1% respectivamente sobre el total de ocupadas, mientras que en el año 2011 esas sub-categorías alcanzan el 51.9% y el 25.7% respectivamente.

Si se observa esta variable separando a mujeres y varones, la principal explicación de la mejora en esa tasa estuvo explicada por el aumento en la registración del trabajo de las mujeres que pasó del 45% al 51.9% (en tanto que la de los varones creció del 49.1% al 51.2%).

Entre los años 2011 y 2014, las tasas de actividad y empleo cayeron aproximadamente en 1 p.p., sin embargo, para los varones en particular lo hicieron en 2.6 y 2.9 p.p. respectivamente, en tanto que para las mujeres el comportamiento fue contrario, aumentando ambas variables levemente (0.7 y 0.9 p.p. respectivamente). Las tasas de subocupación y desocupación aumentaron levemente sólo para los varones (0.6 p.p.). Si observamos las categorías ocupacionales en esta etapa, vemos que hubo una relativa estabilidad,

⁹ Con Ley Banelco se hace referencia a la ley 25.250.

aunque cayó levemente el empleo asalariado y creció, también levemente, el cuentapropismo (Actis Di Pasquale y Dalle, 2022).

En Mar del Plata, y en consonancia con las mejoras en el sector industrial para el mercado interno y para las exportaciones a nivel nacional, la industria manufacturera local, así como la pesca, la construcción y el turismo tuvieron un reposicionamiento favorable. La tasa de desocupación descendió al 15.9% en el año 2003 (mientras a nivel nacional se posicionó en el 14.6%) apoyada en los planes de empleo y siguió ese curso los años posteriores llegando al 10% en el año 2007. Los años posteriores presentaron una desaceleración de la creación de empleos, alcanzándose una tasa de desocupación en torno al 8% entre 2008 y 2009. A pesar de la crisis que azotó al mundo entero en el año 2008, y que tuvo sus repercusiones en Argentina en el año 2009, la economía se recuperó y los indicadores mejoraron a partir de mediados de ese año, aunque siguieron presentes formas de empleo precarias e informales, lo que muestra la persistencia de una heterogeneidad estructural de la matriz productiva argentina (Lanari, 2012). Para el cuarto trimestre del año 2010 la tasa de empleo alcanzaba al 42.4% de la población, en tanto que en Mar del Plata-Batán llegaba al 44.9%. La tasa de desocupación llegó al 7.3% a nivel nacional y al 8.7% a nivel local en ese mismo año (Perri, 2011).

El salario real promedio (medido en precios de enero de 2006) creció considerablemente pasando, tanto a nivel nacional como a nivel local, de niveles cercanos a los 800 en 2006 a alcanzar los 1400 en 2009 (Perri, 2011). En esta etapa, las presiones por parte del sector trabajador a partir de la recuperación económica iniciada luego de la posconvertibilidad se incrementaron y se centraron en reclamos por aumentos salariales.

Esos aumentos en los salarios reales fueron, durante sus primeros años, principalmente mediante decretos del Poder Ejecutivo. En ese contexto existían niveles salariales muy deprimidos junto con un crecimiento económico elevado, como así también unas ganancias empresarias en crecimiento. Esos aumentos en los salarios reales tuvieron un impacto generalizado dentro de la clase trabajadora, más allá de la actividad específica de la que se hable, aunque en términos relativos favorecieron más a quienes menores ingresos percibían, pues su incremento en términos porcentuales fue mayor. Luego, a partir del año 2006, el principal mecanismo de aumentos salariales se centró en la negociación colectiva entre las organizaciones sindicales y las representaciones patronales, mecanismo que dio lugar, ya en el año 2007, a diferencias sectoriales en las negociaciones colectivas y (Campos et al., 2009).

En la etapa 2011-2015 tenemos, para el aglomerado Mar del Plata-Batán, una tasa de actividad en descenso, que pasó del 49% al 44-45%. Al mismo tiempo, una leve caída de la tasa de empleo, la cual se ubicó en torno al 40% durante esos 4 años y una desocupación en ascenso, del 9.3% al 11.8% en ese período, con un comportamiento oscilante. Mientras tanto la subocupación se ubicó cercana al 11%. En esta etapa, los reclamos por parte de los sectores trabajadores se caracterizaron principalmente por perseguir mejoras salariales (en consonancia con lo que ocurrió a nivel nacional) (Barboni, 2021).

La educación y la FP en la posconvertibilidad

En la esfera educativa, a partir del año 2003 fue transformándose el discurso en materia de política educativa hacia el concepto de “inclusión educativa” que tenía como propósito reemplazar al viejo paradigma de la focalización que había reinado en los años noventa. Las primeras acciones llevadas adelante por Néstor Kirchner fueron diversos programas para la reinserción, permanencia y egreso de alumnos excluides. A partir del año 2005 se sancionaron cuantiosas leyes educativas que buscaban derogar las leyes sancionadas en los noventa y legislar en áreas vacantes.

Una de estas leyes es la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, sancionada en el año 2005, que estableció un incremento progresivo de los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología, tanto por parte del nivel nacional, como también de los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de ello Argentina pasó del puesto 81 al 19 en el ranking mundial de inversión educativa en relación a su riqueza (Ríos y Fernández, 2015). El incremento se propuso alcanzar una participación del 6% del PIB para el año 2010¹⁰ y en su segundo artículo se plantearon varios objetivos que tendieron a direccionar ese incremento en el financiamiento educativo. Entre ellos se destacan: la inclusión de la totalidad de la población de 5 años dentro del nivel inicial; que todos los niños alcancen un mínimo de 10 años de escolaridad y lograr que al menos un 30% de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada completa; el avance en la universalización del nivel secundario o polimodal y conseguir la reincorporación en él de los desertores y la erradicación completa del analfabetismo en todo el territorio nacional (Ruiz, 2008).

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006 estableció la responsabilidad compartida entre el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación a la promoción de una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación; garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (Ríos y Fernández, 2015). Entre sus rasgos principales podemos destacar la búsqueda de la homogeneización del sistema educativo para todo el territorio argentino, la obligatoriedad de la educación secundaria (Miranda, 2010) y la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social (Ríos y Fernández, 2015). En cuanto a la estructura académica, esta ley eliminó la EGB y la Educación Polimodal y se implementaron los niveles primario y secundario de seis años cada uno. Gracias a la obligatoriedad del último año del ciclo inicial, la primaria y la secundaria, se alcanzó una obligatoriedad total de 13 años en la educación. A diferencia de lo que había ocurrido con la reforma educativa de los noventa, esta vez el consenso alrededor de esta propuesta fue mucho más exitoso. Los gremios docentes participaron en la redacción del proyecto de ley y además personas, instituciones y especialistas también acercaron sus propuestas (Ruiz, 2008).

¹⁰ Esa meta fue finalmente superada. En el año 2010 la inversión consolidada como porcentaje del PBI fue del 6.2% (CIPPEC, 2012).

En ese contexto, el rol de la FP fue transformado, fue revalorizada. En primer lugar, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional en el año 2005, Ley N°26.058, intentó revivir la educación técnica y la FP entendidas como sistema educativo. En la misma se establecen como propósitos de la FP “preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo ... [lo cual] permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local” (Ley N° 26058, 2005).

La FP, entonces, persigue objetivos diversos y en la actualidad se han ido incrementando. Estos pueden ser agrupados en objetivos económicos, sociales y de desarrollo personal (Jacinto, 2019). Todos ellos quedan de manifiesto en la propia Ley Técnico-profesional: los primeros al plantearse la búsqueda de mejoras en la productividad de la economía nacional, regional y local; los segundos con la búsqueda de la promoción social y los terceros con la de promoción profesional y personal (Ley N° 26058, 2005).

En segundo lugar, a través de la creación de la Dirección de Formación Profesional que buscó fortalecer el rol de la FP a la vez que avanzar en el reconocimiento de los saberes del trabajo. En tercer lugar, como resaltan Burgos y Millenaar (2019), el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social creó el Sistema Nacional de Formación Continua que intentó fortalecer el rol articulador de la formación ya que se dirigió principalmente a los cursos vinculados al mundo del trabajo como lo son aquellos ofrecidos por sindicatos o cámaras empresarias. Jacinto (2015) identifica en esta intervención una nueva lógica, laboral pero apoyada en una social, que intentó, a través del diálogo tripartito, lograr la promoción de empleo.

Como mencionan Martínez y Garino (2013) la revalorización también se manifestó en el incremento en equipamiento, financiamiento y mejora de las instituciones, aunque remarcan que las medidas que impulsaron programas sociales no tuvieron por objetivo el desarrollo integral, sino que fueron medidas parciales orientadas a determinados sectores que pretendían “activar” al beneficiario a través de una contraprestación brindada a cambio de un subsidio. Las acciones y el financiamiento se dirigieron principalmente al fortalecimiento de la institucionalidad de la FP, cuyos principales receptores son CFP que dependen de los Ministerios de Educación provinciales.

Dentro de esta nueva significación de la FP el actor sindical es clave, pues los centros de FP conveniados brindan formación profesional inicial y continua financiada por el Ministerio de Educación; cursos cortos financiados por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; y capacitaciones relacionadas al Plan Trabajar brindado por el Ministerio de Desarrollo Social. “...la revalorización del empleo (y en sentido más amplio, del trabajo) y las alianzas gubernamentales llevaron al fortalecimiento del rol del actor sindical, al menos en los sectores más integrados de la economía. Es justamente este actor el que convive ahora entre las distintas lógicas, y participa en redes de formación que potencian su accionar y amplían su público y sus alianzas, contribuyendo tanto a la oferta permanente como a la formación continua

más puntual de los trabajadores.” (Jacinto, 2015, p.135). Sin embargo, los empresarios siguen confiando más en su propia capacitación para la formación de trabajadores altamente cualificadas que en la del Estado. Vale aclarar que la nueva lógica social cursa su camino paralelamente a esta FP del diálogo tripartito e incluso los propios actores sindicales la entienden como “cursos de contención social”, concibiendo que quienes la integran no son trabajadores (Jacinto, 2015).

Una novedad de este nuevo rol estatal tiene que ver con el protagonismo de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales en el desarrollo de cursos y talleres de formación. Las demandas de las personas, representadas por estas agrupaciones, incluyen la formación en oficios para el trabajo por cuenta propia y para mujeres y jóvenes de barrios, sectores de la sociedad con altos indicadores de desocupación (Jacinto, 2015).

La segunda valorización financiera a partir del 2015

En el año 2015, de la mano del gobierno de Mauricio Macri, se vivió un cambio de régimen, dándose inicio a la segunda valorización financiera. Esta nueva etapa fue traccionada por una transición de gobierno que implicó el paso de uno nacional-popular, el kirchnerismo, a otro neoliberal. Históricamente, los sectores dominantes habían accedido al gobierno mediante formas no democráticas como el “fraude patriótico” en 1930 o golpes militares como en 1976. Sin embargo, esta fue la primera vez en la que lo hicieron a través de las urnas (Basualdo, et al., 2020).

El discurso del que se sirvió la alianza Cambiemos planteó como razones del estancamiento económico que venía presentándose hacía algunos años a los ejes que se postulan desde la perspectiva neoliberal: un excesivo intervencionismo estatal y salarios reales altos que habían estimulado el consumo por encima de las capacidades productivas del país. Esto habría desencadenado, según sus representantes, el déficit fiscal, la inflación, la distorsión de precios relativos y la escasez de divisas (Wainer, 2021).

Frente a este diagnóstico, la propuesta consistió en quitar al consumo interno como uno de los motores de la economía y en su lugar potenciar los ejes de la inversión extranjera y las exportaciones. Discursivamente, esta idea se planteó como “convertir al país en el supermercado del mundo”. Planteaban que la estructura productiva se inclinaría hacia sectores que podían volverse competitivos, como la producción de automóviles, maquinarias agrícolas y medicamentos, y el trabajo en sectores menos competitivos iría mutando hacia el sector de los servicios. La forma en que esto se conseguiría sería a partir de un cambio profundo de las normativas que una vez puestas en marcha generarían la desregulación y liberalización de la economía argentina (Wainer, 2021). Principalmente esas medidas se enfocaron en la derogación de las regulaciones cambiarias y la devaluación de la moneda, una nueva apertura comercial, la reducción o eliminación de retenciones a las exportaciones y la relajación o eliminación de regulaciones a los movimientos de capitales y la reanudación del mecanismo de endeudamiento externo que tuvo como hito en el período la toma de una deuda sin precedentes con el FMI en el año 2018 por USD 44.500 millones (BCRA, 2021).

Respecto al fenómeno de la fuga de capitales, este continuó a tasas crecientes, pero financiada con endeudamiento externo, a diferencia de lo ocurrido durante el kirchnerismo, período en el cual se financió a partir del superávit comercial (Basualdo, 2019a). Los mecanismos implementados que facilitaron esa fuga fueron tanto el desarme de controles y restricciones a la compra de moneda extranjera, la eliminación de tiempos mínimos de permanencia para las inversiones de cartera y la remoción de la obligación hacia los exportadores de liquidar las divisas en el mercado de cambios. En ese marco, la fuga fue sostenida directamente con la venta de reservas del BCRA obtenidas a través del endeudamiento previo con el sector privado y, sobre todo, con el préstamo recibido del FMI (Wainer, 2021).

Durante esta etapa, 8 de cada 10 dólares ingresaron al país por colocaciones de deuda y capitales especulativos alcanzándose un monto de USD 100.000 millones. Lejos de provocar la tan nombrada “lluvia de inversiones”, estas medidas tuvieron niveles asociados de inversiones transnacionales inferiores a las del período 2007-2013 y un incremento de la remisión de utilidades al exterior. La fuga de capitales se triplicó durante el período, alcanzando los USD 86.000 millones. En ese contexto, a partir de mayo del año 2018, luego de la crisis desatada por la imposibilidad de continuar consiguiendo el gran flujo de divisas a partir del endeudamiento o colocaciones externas, la fuga de capitales al exterior se aceleró y provocó la aplicación de controles de cambio en octubre del año 2019 (BCRA, 2021).

Las exportaciones cayeron durante la gestión de Cambiemos respecto al período 2007-2015. Esto se sintió en todos los sectores exportadores, pero no de manera homogénea: las exportaciones de productos primarios y manufacturas de origen agropecuario ganaron peso en las exportaciones totales generando lo que conocemos como reprimarización de la economía (Wainer, 2021).

Las principales consecuencias del período de gobierno de Cambiemos durante 2015 y 2019 fueron: caída del PBI, una redistribución regresiva del ingreso, lo que empeoró considerablemente las condiciones de vida de los sectores populares, y una fuerte caída de la economía real. Si se observan las ventas de las 200 firmas más grandes y se compara su crecimiento con lo ocurrido con el PBI, mientras que el PBI durante el período 2015-2019 se contrajo en casi 4% a precios de 2004 según datos del INDEC, las ventas de estas firmas lo hicieron a un 10.2% anual (Basualdo *et al.*, 2020). El sector industrial sufrió un considerable retroceso a la vez que el sector de servicios creció. Entre los años 2015 y 2018 el nivel de producción industrial cayó en 11.9 p.p., la destrucción neta de puestos de trabajo sólo en ese sector alcanzó a 118.597 asalariados registrados a la vez que cerraron 3.493 empresas industriales. Paralelamente, la presión importadora derivada de la apertura comercial se plasmó en un crecimiento de más de 10% de las importaciones industriales en valores constantes en el período 2015-2018 (Manzanelli y Calvo, 2021).

Transformaciones en el mundo del trabajo durante el gobierno de Cambiemos a nivel nacional y local

Según Wainer (2019), las medidas implementadas por el gobierno de Cambiemos tuvieron como uno de sus objetivos principales “...retomar la ofensiva del capital sobre el trabajo” (p.324) a través de la redistribución regresiva del ingreso en detrimento de la clase trabajadora. Uno de los focos estuvo puesto en

el intento por reformar la legislación laboral. Ese intento finalmente resultó frustrado, pero tenía como ejes centrales las siguientes modificaciones: reducción de aportes patronales, limitación de la responsabilidad solidaria que eximiría a las empresas que subcontratan a otras de ciertas responsabilidades con los trabajadores que indirectamente trabajan para ella, flexibilización de las horas de trabajo mediante la creación de un banco de horas, creación de un fondo de cese laboral que implicaría la financiación de despidos, reducción de las indemnizaciones, existencia de otras formas de contratación precarizadas que reemplazarían mano de obra en relación de dependencia, entre otras.

La masa salarial durante la gestión de Cambiemos, siguiendo los datos publicados por Basualdo, et al. (2022a), pasó de \$20,967,549 millones en 2016 a \$18,233,042 millones en 2019. Si agregamos a este análisis lo que sucede con el ingreso de los cuentapropistas de distinto tipo, denominado ingreso bruto mixto, se observa un comportamiento contrario al anterior: en 2016 su ingreso fue de \$4,605,712 millones y en 2019 de \$5,326,189 millones (todos estos valores medidos en pesos constantes de 2021). Existió, entonces, una expansión, tanto en términos absolutos como relativos, de la parte del ingreso de la clase trabajadora que recibieron los cuentapropistas y, por lo tanto, una retracción en términos absolutos y relativos de los ingresos de la clase trabajadora recibidos por el sector asalariado.

Los salarios reales cayeron por una sumatoria de medidas que tuvieron por objetivo bajar los costos laborales. La devaluación del tipo de cambio provocada por la derogación de las restricciones a la compra de divisas y por la unificación del mercado cambiario durante el primer trimestre de la gestión de este gobierno alcanzó el 57.4%. Esto junto a la quita de retenciones, la eliminación de las restricciones a las cantidades permitidas para la exportación de ciertos productos cuyos precios internacionales impactan fuertemente en el costo de la canasta básica y los aumentos en las tarifas provocó la aceleración de la inflación. A su vez, la caída de los salarios reales hizo descender la demanda interna de productos y servicios (Actis Di Pasquale et al., 2022).

Siguiendo a Actis Di Pasquale et al. (2022), el período de gobierno del macrismo puede dividirse en 3 etapas si se observan las tasas básicas y la composición del empleo en Argentina: durante la primera, desde el segundo trimestre de 2016 hasta el segundo trimestre de 2017, vemos una caída del empleo para los varones (que pasó del 66% al 63.7% entre el segundo trimestre de 2015 y el mismo período de 2016), explicada principalmente por la caída del empleo asalariado registrado (que cayó del 34% al 32% en ese mismo período), junto a una leve caída en la tasa de actividad. Este comportamiento daría cuenta del efecto trabajador desalentado, efecto que se dio junto al de trabajadora adicional para el caso de las mujeres, quienes aumentaron la tasa de actividad del 45.8% al 47.2% para ese mismo período, aunque la inserción laboral se dio principalmente dentro del cuentapropismo.

Durante la segunda etapa, desde el tercer trimestre de 2017 hasta el segundo de 2018, los salarios reales se recuperaron parcialmente. Para el caso de las mujeres, siguieron los aumentos en la tasa de empleo y de actividad. La inserción fue principalmente dentro de la modalidad cuentapropista, al igual que durante la primera etapa, aunque a diferencia de ésta, creció el empleo asalariado, principalmente dentro de la

informalidad. Finalmente, la tercera etapa que se considera desde el tercer trimestre de 2018 hasta el cuarto trimestre de 2019, se caracterizó por el aumento del desempleo y la desocupación que alcanzó el 10.6% al final del período. El comportamiento de estas variables por sexo muestra las tendencias que se venían manifestando desde el primero de ellos: aumento de la tasa de actividad de las mujeres cuya inserción laboral se dio principalmente como cuentapropistas; y para los varones, una caída del empleo durante los 5 trimestres notándose un incremento en el empleo por cuenta propia.

Así, en Argentina se asistió a un período de destrucción de puestos de trabajo del sector privado y un empeoramiento en la calidad de los empleos registrados. Si bien los niveles de empleo registrado quedaron en niveles similares si se compara el cuarto trimestre de 2015 con el mismo período del año 2019, una mirada más detallada muestra que cayeron los puestos de asalariados privados en 2.4 pp, y aumentó la de independientes y autónomos en 1 pp (Actis Di Pasquale et al., 2022). Según un informe de CIFRA (2020), los salarios reales cayeron en casi 15% entre 2015 y 2019. Si se observan los del sector público, la pérdida aumenta a más del 22% en el mismo período.

La conflictividad laboral durante este período estuvo claramente ligada a lo que ocurrió a nivel macroeconómico y dentro del mercado de trabajo. Los reclamos relacionados a despidos y a renovaciones contractuales crecen a partir del 2016, lo que da cuenta de la transformación en el tipo de conflictividad laboral, ahora de carácter defensiva (Barboni, 2021).

A nivel local, Actis Di Pasquale (2022) realiza una periodización análoga a la descrita en este mismo apartado para el análisis del mercado de trabajo a nivel nacional. Así, encontramos tres etapas: la primera desde el segundo trimestre de 2016 hasta el segundo trimestre del 2017; la segunda desde el tercer trimestre de 2017 hasta el segundo trimestre de 2018 y la tercera desde el tercer trimestre de 2018 hasta el segundo trimestre de 2019¹¹. En la primera etapa se observa un incremento en la tasa de actividad junto a una tasa estable de empleo, lo que da lugar a pensar en la posible existencia del mismo efecto analizado a nivel nacional, el fenómeno del trabajador adicional. Las tasas de desocupación y subocupación se elevaron respecto a los valores históricos para la ciudad, conservando los movimientos propios de la estacionalidad. La segunda etapa, las tasas de empleo y de actividad crecieron, la primera alcanzó el 46.7%, en tanto que la segunda alcanzó al 51% durante el primer trimestre de 2018. La tasa de subocupación, por su parte, mantuvo los niveles elevados alcanzados durante la primera etapa. Durante la tercera etapa, la tasa de empleo se desaceleró y luego cayó, las tasas de desocupación y subocupación se elevaron, esta última alcanzando niveles históricos de 50,000 personas en el cuarto trimestre del 2018.

Asociado al análisis anterior, el autor encuentra que, tanto en la primera como en la segunda etapa, coexistió la caída en la tasa de empleo y de actividad de varones junto a aumentos en la participación de

¹¹ Por falta de información para el tercer y cuarto trimestre del año 2019, la periodización a nivel local finaliza antes que la realizada a nivel nacional.

mujeres en el mercado de trabajo. La segunda etapa, momento en que los salarios reales crecieron levemente, se incrementaron las tasas de empleo para varones y mujeres aunque el aumento fue mayor para las mujeres.

Al igual que para el análisis del país, la conflictividad laboral viró durante esta etapa. Como se mencionó, durante la etapa kirchnerista los reclamos se enfocaron principalmente en conseguir mejoras salariales, mientras que durante esta gestión, predominaron los conflictos dirigidos a conservar o resguardar los salarios y derechos existentes. Si se tienen en cuenta los conflictos laborales con paro y otras medidas de reclamos que no llegan a esa instancia, la Industria Manufacturera local fue la primera en el ranking, y si se observan los conflictos con paro, ese puesto lo ocupa la Administración Pública. Los conflictos que no llegaron al paro son predominantemente por despidos, reclamos contracutuales, condiciones de trabajo o ambiente, en cambio, los que sí llegan a la medida de fuerza con paro de actividades se vinculan con reclamos salariales y contra sanciones o discriminación (Barboni, 2021).

Algunas características de la educación y la FP durante el gobierno de Cambiemos

En la esfera educativa, las acciones llevadas adelante en este período fueron congruentes y formaron parte del planteo estructural anteriormente descrito: por un lado, se adscribió a la idea de reconvertir la política educativa nacional redirigiendo las acciones hacia los intereses y demandas del empresariado; y por el otro, la educación en general sufrió el desfinanciamiento y la descentralización (Rodríguez, 2017). En la provincia de Buenos Aires, durante la gestión de María Eugenia Vidal, se cerraron 70 de los 300 CFP bajo su órbita. Entre ellos, varios llevaron adelante procedimientos judiciales alegando que los mismos respondieron a “persecuciones políticas” y que la documentación que respaldaba esa decisión era irregular (Berguesi, 2018; Sosa et al., 2018).

Características principales del período de gobierno del Frente de Todos

Luego del gobierno de Cambiemos, el Frente de Todos, una alianza policlasista que reunió diversas fracciones de la oposición, asumió el gobierno en diciembre de 2019, tres meses antes que se desatara la pandemia por el Covid-19. A las secuelas descritas del paso de Cambiemos se agregaron las derivadas por la crisis mundial sanitaria y económica de la pandemia. Posteriormente, la guerra de Ucrania tuvo sus repercusiones en la economía local. Los diagnósticos y las formas de abordar la economía del país por parte de la nueva alianza de gobierno difieren estructuralmente respecto a las del gobierno anterior: desde su perspectiva, la demanda agregada es un factor determinante para el incentivo de la producción manufacturera local y en ese marco los salarios reales elevados estimulan el consumo interno. A pesar de ello, durante la gestión del gobierno actual, la distribución del ingreso sigue concentrándose en poder de la clase empresaria y la clase trabajadora pierde participación en el ingreso y poder adquisitivo de sus remuneraciones (Basualdo, et al., 2022b).

Uno de los temas más importantes que el Frente de Todos se propuso revertir cuando asumió era la situación salarial y de ocupación de la clase trabajadora argentina. Si bien la ocupación ha mejorado

considerablemente luego de la pandemia y se han alcanzado niveles de desocupación del orden del 7% para el segundo trimestre del año 2022, esto junto a una sostenida recuperación de la actividad económica que, aunque desacelerada, sigue su ritmo de crecimiento, la masa de trabajadores sigue perdiendo su participación en el ingreso y la contraparte es la mayor participación de la clase empresaria en el ingreso. El excedente empresario fue del 47.8% en el primer trimestre del 2022, valor que supera en 5.1 puntos al del 2017 y en 6.7 al de 2020. El principal mecanismo de redistribución regresiva del ingreso se vincula a la elevada inflación del período, la cual representa una limitante hacia la recomposición de los salarios y la recuperación de la participación de los asalariados en el ingreso. (Manzanelli y Amoretti, 2022).

Si nos detenemos a analizar la participación asalariada en el ingreso, vemos que empeoró durante todo el período analizado salvo durante el año 2020. Durante ese año, el gobierno del Frente de Todos puso en marcha un dispositivo de políticas para contener los impactos de la crisis desatada por la pandemia subsidiando tanto al capital como al trabajo. Sin embargo, si se observa la pérdida de participación de la clase trabajadora en el ingreso desde la gestión de Cambiemos hasta el año 2021, se encuentra que los asalariados perdieron el equivalente a 7.7 billones de pesos de 2021 y también que su mayor pérdida ocurrió durante el actual gobierno (Basualdo, et al., 2022a). Si bien la masa salarial creció, la productividad y el valor bruto lo hicieron en proporciones mucho más elevadas, habiéndose registrado la mayor pérdida de participación durante el 2021. La composición de la masa salarial, por su parte, sigue mostrando la misma tendencia que los años anteriores, la participación del ingreso de los asalariados cae en términos absolutos y relativos, en tanto que la de los cuentapropistas aumenta tanto en términos absolutos como en términos relativos: los asalariados pasan de \$17,025,160 en el 2020 a \$16,845,694 en 2021, en tanto que los cuentapropistas pasan de \$4,862,474 millones en 2020 a \$5,290,023 millones en 2021 (valores expresados en millones de pesos del 2021) (Basualdo, et al., 2022a).

El cuadro siguiente muestra el crecimiento de la participación del ingreso mixto (ingreso que agrupa a los distintos tipos de cuentapropismo), y la caída de la remuneración del trabajo asalariado, ambos respecto al valor agregado bruto para los terceros trimestres de los años 2016 a 2022. Como se mencionó, puede verse allí que el año 2020 fue un paréntesis en las tendencias mencionadas por la aplicación de políticas redistributivas hacia la clase trabajadora.

Participación de la Remuneración al Trabajo Asalariado y del Ingreso Mixto Bruto en el Valor Agregado Bruto (tercer trimestre) para el período 2016-2022 (%)

	016	017	018	019	020	021	022
Remuneración al trabajo							

asalariado	1.2	0.4	5.3	5.7	7.4	3.8	3.6
Ingreso Bruto Mixto	1	1.2	2.2	3.2	2.8	2.7	2.9
Total	2.2	1.6	7.5	8.9	0.2	6.5	6.5

Fuente: elaboración propia en base a datos del INDEC.

A nivel local, las consecuencias de la pandemia en el mercado de trabajo serán analizadas siguiendo a Actis Di Pasquale y Gallo (2022). Según los autores, si se comparan las tasas relativas al mercado de trabajo entre el segundo trimestre de 2020 respecto al mismo período de 2019 a nivel nacional y a nivel local, encontramos que la tasa de empleo cayó del 42.6% al 28.7% en Mar del Plata, lo que representa una caída de casi 14 pp. En el mismo período, a nivel nacional, la caída fue menor, de 9.2 pp., pasando del 42.6% al 33.4%. A partir del tercer trimestre del año 2020, junto al levantamiento de muchas de las restricciones iniciales, se recuperaron los indicadores del mercado de trabajo tanto a nivel nacional como a nivel local, aunque inicialmente, para la ciudad de Mar del Plata, la recuperación fue más rápida.

Si observamos la composición de la población ocupada según la categoría ocupacional se encuentra que en Mar del Plata la caída de las tasas de empleo tanto para la categoría no registrada como para la de cuentapropistas es mayor a la nacional. En el segundo trimestre del 2020, a nivel nacional se encuentran caídas del orden del 45% para asalariados no registrados y del 30% para cuentapropistas, en tanto que a nivel local esas caídas fueron del 57% y 49% respectivamente. Durante el tercer trimestre se encuentra una situación análoga: caídas del orden del 29% y 4% para no registrados y cuentapropistas a nivel nacional y pérdidas respectivas del 39% y 21% a nivel local. Finalmente, mencionaremos que la tasa de actividad local cayó a mínimos históricos tanto a nivel nacional como a nivel local. Alcanzó el 38.8% a nivel local y 38.4% para el total aglomerados. La desocupación aumentó cerca del 100% a nivel local, pasó de un ya elevado nivel de 13.4% al 26%.

2.2. Formación Profesional

2.2.1. ¿Qué es la Formación Profesional?

La FP se encuentra enmarcada dentro de lo que se denomina Formación Para el Trabajo (FPT). Esta última la entendemos como “una relación social multidimensional que pone en juego relaciones de poder entre sujetos históricos con visiones del mundo diferentes. Por ello, las formas que asume esa formación en cada momento son también históricas y cambiantes y están íntimamente relacionadas a las condiciones generales en las que el proceso de trabajo se realiza” (Pronko, 2005, p. 8). Las instituciones que se materializan de esta trama toman formas diferentes y conforman el ámbito más variado de la educación y la

formación en los diferentes países (CEDEFOP, 2017) incluyendo en nuestro país a los dispositivos de educación formal, de formación profesional y de capacitación laboral, dentro de los cuales se provee a las personas de los saberes del trabajo requeridos por alguna ocupación particular o por el mercado de trabajo en general (Jacinto, 2019).

El Estado argentino regula la totalidad de la oferta educativa que se imparte en su territorio, incluida tanto la educación formal como la no formal. Esa oferta puede ser brindada por instituciones estatales, privadas, por cooperativas o por otras organizaciones de la sociedad civil. La educación secundaria se inscribe dentro de la educación formal, en tanto que la educación técnico profesional incluye instituciones de la educación formal, como la educación técnica (modalidad específica de la educación secundaria) y la educación superior técnica, como así también instituciones de la educación no formal como la FP. Por otra parte, la formación superior, dentro de la educación formal, incluye tanto la educación universitaria como la no universitaria (formación académica de grado para el ejercicio de la docencia, el desempeño técnico, profesional, entre otros) (SITEAL, 2019). La educación secundaria queda entonces dividida en educación general y educación técnica, ambas modalidades contenidas dentro de la educación formal. Las dos comparten asignaturas generales y permiten la continuidad de estudios superiores. Su diferencia fundamental es que la educación técnica tiene un componente científico-tecnológico y prácticas en talleres y laboratorios, características que la enmarcan dentro de un modelo educativo tecnológico. La FP, a diferencia de estas dos modalidades, no permite la continuidad en estudios superiores y su enfoque es especializado, es decir, no se brinda una formación general o académica (Jacinto y Lasida, 2010).

Sin embargo, el hecho que la FP funcione independientemente de la educación secundaria no implica la inexistencia de acciones para poner en vínculo esos circuitos paralelos. En la década de los 2000 se pusieron en marcha políticas con ese propósito que eran funcionales a las demandas, tanto de una, como de la otra. Por el lado de la educación secundaria, su asociación con la FP la acerca al mundo del trabajo, lo que implica diluir un poco la oposición formación general-formación especializada, que se funda en un falso debate tanto desde el punto de vista de la producción de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico. Por el otro lado, para la FP, su asociación con la educación secundaria permite la posibilidad de continuidad en el sistema educativo de formación superior universitaria y no universitaria, como así también en algunas otras formaciones. Los programas de este tipo tienen en común que intentan adaptarse a las realidades de los jóvenes y adultos, a diferencia de la educación secundaria tradicional, ofreciendo modalidades semipresenciales o alternativas, como por ejemplo el programa Terminalidad Educativa, que forma parte del plan de “Mejora la Empleabilidad” (Jacinto y Lasida, 2010).

Como características específicas de la FP, nos interesa destacar: que históricamente ha funcionado en un circuito paralelo a la educación formal y que ha estado dirigida a los sectores pobres de la sociedad (Pronko, 2005); que si bien se compone de enseñanzas teóricas y prácticas, estas últimas tienen un peso más relevante que en las demás formas de educación; que se encuentra estrechamente ligada a los cambios en los métodos de producción y por lo tanto a la tecnología; que conlleva una marcada impronta laboral (Casanova,

2003) y que admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal (Ley N° 26058, 2005). Al igual que la FPT, la FP se define como una relación social (i Icart y Martín, 2017) que involucra diversos actores que en la actualidad incluyen: al Estado, las empresas, los gremios, los trabajadores (ocupados y desocupados), representantes de las instituciones públicas y privadas de formación y organizaciones de la sociedad civil (ONGs y movimientos sociales) y asume diversas formas, entre ellas institutos públicos, privados o conveniados con organizaciones sindicales, sociales o la Iglesia, entre otros (Gallart, 2001; Jacinto, 2016). Como se desarrolló en el capítulo anterior, desde los noventa, además, la FP funciona de manera descentralizada, dependiendo de cada una de las provincias (Burgos y Millenaar, 2019).

Los centros de formación profesional suelen extender a quienes egresan de los diversos cursos, titulaciones oficiales. Para el ingreso generalmente se exige haber finalizado los estudios primarios y la edad mínima para hacerlo es de 16 años (Burgos y Millenaar, 2019). La FP tiene como propósito “preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo ... [lo cual] permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local” (Ley N° 26058, 2005).

La FP, entonces, persigue objetivos diversos y en la actualidad se han ido incrementando¹². Estos pueden ser agrupados en objetivos económicos, sociales y de desarrollo personal (Jacinto, 2019). Todos ellos quedan de manifiesto en la propia Ley Técnico-profesional: los primeros al plantearse la búsqueda de mejoras en la productividad de la economía nacional, regional y local; los segundos con la búsqueda de la promoción social y los terceros con la de promoción profesional y personal (Ley N° 26058, 2005).

En este escenario donde conviven múltiples y diversos objetivos, generalmente al perseguir fines económicos se dejan de lado cuestiones sociales y viceversa (Jacinto, 2019). La FP se enfrenta al desafío de lograr un modelo formativo que compatibilice, por un lado, la formación para el mercado de trabajo (no sólo para el empleo asalariado sino también para todas las demás formas de trabajo que existen en la actualidad) y por el otro, la referida a la ciudadanía (para la vida en comunidad, para comprender las relaciones sociales y de trabajo y actuar en forma transformadora) (Casanova, 2003).

¹² En la década de los noventa se incorporó una lógica social dentro de la FP en virtud del surgimiento de problemáticas persistentes vinculadas al desempleo y a la marginalidad. Luego, a partir del 2003, se reconfiguró la FP dando lugar a la entrada de actores que antes se encontraban excluidos del debate de la FP, como lo son las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales (Jacinto, 2015). Si bien desde concepciones muy diferentes, en ambos períodos se complejiza y se amplían los objetivos de la FP.

2.2.2. Saberes del trabajo, Calificaciones y Competencias

Los saberes del trabajo, las calificaciones y las competencias son tres conceptos que se pueden ubicar en dos distintos niveles de abstracción. Los saberes del trabajo, concepto que contiene a los otros dos, hace referencia al aspecto más general de esa relación social. Su forma específica depende del modelo de acumulación y de las formas en que estén dadas las relaciones de poder entre los diferentes actores de la sociedad. En ese sentido, las calificaciones y competencias se asocian a dos modelos de acumulación diferentes, a momentos históricos diferentes.

Los saberes del trabajo

La herramienta teórica *saberes del trabajo* permite realizar una lectura descentrada y abierta del dispositivo educación-trabajo. Con lectura descentrada referimos a que no se adscriben a los procesos productivos que tienen lugar en un determinado bloque histórico, sino que nos invitan a entender la trama compleja que existe entre las diferentes formas en las que el sujeto trabajador se constituye como tal. Entre ellas los aprendizajes técnicos y tecnológicos, la transmisión de conocimientos inter e intrageneracional dentro o fuera del núcleo familiar, la experiencia y las costumbres y rituales ligados a la subjetividad del trabajador, entre otras. De esta manera, esta herramienta teórica excede lo que se conoce como saber-hacer de carácter técnico y comprende además la construcción de estructuras de sentido que *organizan identidad* en los procesos de transmisión del conocimiento (Arata y Telias, 2006).

Cuando se habla de saberes del trabajo, se hace referencia a dos cuestiones: por un lado a la educación y los aprendizajes; y por el otro al trabajo, comprendido éste en un sentido amplio. Ahora bien, el trabajo y la educación son entendidos muchas veces como cosas distintas. Sin embargo, el trabajo es “un aprendizaje en la medida que en la acción sobre el mundo se transforma al mundo y a quien lo transforma.” (Spinosa, 2006, p. 164). Por otra parte, “el trabajo es en la práctica un lugar educativo, ya sea una empresa multinacional, una fundación sin fines de lucro o una organización comunitaria, como también lo es la participación en la educación sistemática.” (UNESCO, 2008, p. 15). Desde esta perspectiva, al definirse el trabajo como aprendizaje y como un espacio educativo, la escisión entre éste y la educación se desvanece y aparecen como aspectos co-constitutivos de la misma cosa. En este sentido, trabajo involucra acción y conceptualización al mismo tiempo. En el momento de hacer, e incluso si se determina no hacer, existe un ejercicio del pensamiento que analiza, diagnostica y determina esa acción (o inacción):

“Nada de nada sería posible, para el hombre en todo caso, sin la representación; es decir la formación en pensamiento de los objetos, de las propiedades, de las relaciones, de las transformaciones, de las circunstancias, de las condiciones, de las relaciones funcionales entre los objetos y con la acción. En síntesis, nada sería posible sin la conceptualización” (Vergnaud, 1996, p.275)¹³

¹³ Citado en Spinosa (2006)

El aprendizaje excede los límites de los contenidos formales, teóricos, para incluir un abanico diverso que incluye los saberes no formales e informales incorporados dentro del mundo educativo y en la propia experiencia de vida en general (Jacinto y Millenaar, 2012). Los saberes del trabajo quedan conformados por todos ellos, que se clasifican en tres tipos: los saberes teóricos que forman parte del corpus de contenidos, de tipo conceptuales, denominados saberes; los saberes relacionados con la acción, relacionado con la capacidad de transformar la realidad mediante actos, denominado saber hacer; por último los vinculados a la elección de un accionar oportuno, pertinente, en una situación determinada, que involucra la identificación y la elección de esa acción de entre muchas, fundada en los aprendizajes de la propia experiencia previa, denominado saber qué hacer (Barbier, 1996)¹⁴. Todos ellos se encuentran entramados y son inseparables uno de los otros, conformando, siguiendo a Puiggrós (2006), capacidades colectivas que van más allá del saber hacer de carácter técnico del trabajo. Estas capacidades colectivas se conforman durante los procesos de aprendizaje, ya que en ellos se transmiten un conjunto de leyes tácitas que conforman la identidad de los sujetos. En síntesis, en palabras de la autora “... los saberes del trabajo son una amalgama de conocimientos, habilidades y experticias íntimamente vinculadas con otros aspectos que hacen a la identidad del sujeto trabajador (costumbres, rituales, etc.)” (Puiggrós, 2006, p.10).

Dentro del sistema educativo, entre otros espacios de aprendizaje, se transmiten los saberes del trabajo. Si bien en general se entiende que los saberes que este imparte se relacionan exclusivamente a los saberes teóricos organizados en corpus de contenidos, Spinosa (2006) afirma que también se adquieren saberes que permiten hacer y transformar la realidad y otros ligados al qué hacer en situaciones específicas. Estos saberes son adquiridos principalmente en la esfera de la experiencia escolar y no como contenidos específicos presentes en los currículos escolares. Sin embargo, instituciones específicas dentro del sistema educativo como son los CFP jerarquizan la transmisión de saberes prácticos donde se intenta reflejar el espacio fabril o de trabajo para lograr superar las dificultades que suponen su enseñanza dentro del modelo del aula escolar (Spinosa, 2006).

En síntesis, al hablar de saberes del trabajo estamos entendiendo que los procesos de aprendizaje del trabajo exceden los saberes de carácter técnico e incluyen tanto *corpus* de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías, como también a aquellos referidos a la toma de una decisión de entre múltiples posibilidades. Los dispositivos en los cuales se transmiten los saberes del trabajo (entre ellos los CFP) son espacios que no sólo enseñan técnicas sino que además *organizan identidad*, es decir, transmiten *formas de ser* a sus estudiantes. De estos saberes se sirve el trabajador en el acto de trabajar. Esa acción está necesariamente acompañada de la conceptualización y se encuentra “mediada por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que además se enmarcan en relaciones no sólo individuales sino colectivas” (Spinosa, 2006, p. 170). Existen otros dos conceptos que trataremos a continuación y que muchas veces se tratan como sinónimos de los *saberes del trabajo*, aunque son más acotados y cuya determinación es histórica. Estos son los términos *calificaciones* y *competencias*.

¹⁴ Citado en Spinosa (2006)

Calificaciones y competencias

Las *calificaciones y competencias* son entendidas en este estudio como *relaciones sociales*. Esto quiere decir que no las definimos como atributos personales de quienes trabajan ni tampoco como características de los puestos de trabajo, sino que “una codificación en términos de calificación o de competencias responde siempre a la misma preocupación social: relacionar y hacer corresponder dos órdenes de distribución, el de las propiedades de los puestos de trabajo y el de los atributos de las personas” (Tanguy, 2003, p. 120). Pensar en las calificaciones o en las competencias como relaciones sociales implica comprenderlas como resultados de interacciones y luchas sociales (Carrillo e Iranzo, 2000). De allí que las formas en que estas son concebidas y estructuradas sean resultado de un “efecto societal”. Esto permite comprender la coexistencia de diversos *espacios* de calificación en diferentes sociedades (Maurice, Sellier y Silvestre, 1982)¹⁵. Las transformaciones en la división del trabajo y por lo tanto en las características de los puestos de trabajo resignifican los saberes buscados por quienes demandan trabajo. Son las diferentes divisiones del trabajo las que conducen a diferentes *fragmentaciones del obrero colectivo* (Carrillo e Iranzo, 2000).

En este marco, las calificaciones y competencias representan dos formas diferentes, en contextos históricos diferentes, en los que existen paradigmas productivos también diferentes, de dar sentido a los requerimientos del sistema productivo en cuanto a los saberes demandados para la realización del trabajo (Carrillo e Iranzo, 2000). De esta manera, la concepción que aquí planteamos de calificaciones y competencias las entiende como mediaciones pues “fundamenta[n] un conjunto de prácticas que buscan poner en relación el funcionamiento del sistema educativo y del sistema productivo” (Tanguy, 2003, p.185)¹⁶.

A pesar de ser producto de construcciones sociales, la relación estrecha que poseen las calificaciones y competencias con la historia suele estar ausente en el sentido común. En palabras de Wiñar (2010) y para el caso de las competencias “...la visión sustancialista y ahistórica del concepto de competencia ignora su vínculo con los intereses y conflictos entre capital y trabajo y la complejidad de los escenarios productivos existentes” (Wiñar, 2010, p. 9). Desde esta perspectiva ¿En qué contexto surge cada una de estas concepciones? ¿A qué necesidades respondió? ¿Qué se propusieron legitimar? ¿Qué diferencias las distinguen?

Las calificaciones del trabajo aparecen en los países centrales como especificaciones derivadas del oficio, de la mano de la división del trabajo propia de las sociedades capitalistas. Su abordaje se remonta a los autores clásicos, entre los que se distingue a Marx, tanto por sus aportes como por la influencia que ejercería su pensamiento dentro de la corriente de la *sociología del trabajo*. Las calificaciones hacen referencia a características como puede ser la autonomía, la responsabilidad, la habilidad, el conocimiento,

¹⁵ Citado en Carrillo e Iranzo (2000)

¹⁶ Citado en Carrillo e Iranzo (2000)

entre otras, y ha contribuido a “... desmembrar y descalificar la noción de trabajo calificado y al hacerlo, a disolver el oficio en la tarea, la ocupación y el job” (Naville, 1956, p.17)¹⁷. Además, se asocian al propósito de hacer corresponder un orden de saberes con un orden jerárquico (Spinosa, 2006), lo que se manifestaría a través de las escalas de remuneraciones salariales. Es decir, los diferentes saberes serían el factor explicativo de las diferentes remuneraciones salariales. A su vez, “lo que explica la cualificación es el orden de las remuneraciones, que era lo que se pretendía explicar” (Rolle, 1988, p.121)¹⁸. De esta manera se llega a una explicación circular de las escalas de calificación o de las escalas salariales. Ambas son, en realidad, producto de discusiones, negociaciones y conflictos, son producto de las luchas sociales. Queda así de manifiesto que las calificaciones permiten limitar, a la vez que legitimar, la arbitrariedad de la organización del trabajo (CEDEFOP, 1994). Entender las calificaciones como construcciones sociales permite comprender a las nomenclaturas y sus clasificaciones (jerarquización), también como tales. De esta manera, esas dos categorías pierden valor explicativo en sí mismas, pues también son un hecho social (Carrillo e Iranzo, 2000).

La utilización del término *competencias* se remonta a la década de 1980. Las modificaciones en la forma de la organización del trabajo relacionadas a: el mejoramiento en la calidad y diversificación de los productos; la competitividad que se incrementó con la mundialización que desprotegía los mercados antes protegidos en un contexto de estancamiento; el surgimiento de nuevas tecnologías utilizadas en los procesos productivos que complejizó y diversificó el trabajo; y la flexibilización laboral, son las características del contexto que dieron lugar al paulatino reemplazo del término *calificaciones* por el de *competencias* (CEDEFOP, 1994). De esta manera, “... este deslizamiento semántico daría cuenta de transformaciones en curso en las relaciones de trabajo” (Tanguy, 2003, p. 119). Las mismas, resumidas por Carrillo e Iranzo (2000), incluyen la movilidad ocupacional ascendente (multicalificación y rotación) y una cultura colaborativa que incluye tanto el trabajo colaborativo de los trabajadores de la producción con los de los mandos superiores y otros grupos y equipos de la empresa, como así también el trabajo entre departamentos y profesionales, y la participación activa y codeterminación de los trabajadores en los procesos productivos.

Visiones como las planteadas por CINTERFOR (1996), CIPPEC (2014), OCDE (1992)¹⁹ y UNESCO (2008) definen a las competencias como la adaptación de la educación a las nuevas formas que ha adoptado el modo de acumulación de capital, es decir, las competencias responden a la necesidad de que la educación contribuya a formar personas que puedan insertarse en la nueva configuración del mercado de trabajo donde ciertos saberes generales son más importantes que los específicos, contraponiendo este término al de calificaciones que dominaba el discurso antes de los '80. El aumento en la complejidad, interdisciplinariedad y los desafíos que propone el avance tecnológico continuo, son la base que da lugar a la definición de las denominadas “competencias de empleabilidad” que incluyen competencias

¹⁷ Citado en Tanguy (2003)

¹⁸ Citado en CEDEFOP (1994)

¹⁹ Citado en CEDEFOP (1994)

comunicacionales, matemáticas, informáticas y actitudinales como iniciativa, emprendedurismo, trabajo en equipo, etc.

Discursivamente, la noción de *competencias* desde “el mundo de las empresas se efectúa correlativamente con la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos [...] y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, de los sindicatos especialmente” (Tanguy, 2003, p.112). Esta, junto a otras nociones como *empleabilidad*, *flexibilidad* o *sociedad del conocimiento*, responden al pensamiento del establishment empresarial, académico y de organismos internacionales que construyen la hegemonía neoliberal (Wiñar, 2010). Con la utilización del término *competencias* se hace referencia a las decisiones individuales en cuanto a la propia elección de educación y formación que permiten insertarse en el mundo del trabajo y mantenerse dentro del mismo en el contexto de continuo cambio tecnológico. Desde esta perspectiva, se responsabiliza a las personas por su situación (Pronko, 2005) y se desconoce la evidencia que muestra que en realidad los problemas de empleo se relacionan al mercado de trabajo (la demanda de mano de obra) más que a la desarticulación entre las competencias demandadas y ofrecidas (déficit en la oferta) (Wiñar, 2010). Este discurso responde a una concepción del mundo neoliberal que puede resumirse, en palabras de Zysman y Arata (2006), como que “... interpela a los sujetos a partir de la imposibilidad y la falta, la invalidez de los saberes adquiridos y las habilidades laborales incompletas para desempeñarse eficazmente en los puestos de trabajo que, frente al vertiginoso cambio de rumbo que sufre constantemente el mundo de la producción, solo les resta aprender a aprender o en otras palabras, aprender a ser flexibles.” (Zysman y Arata, 2006, p.9).

Las implicancias que conlleva esta mirada, siguiendo a Pronko (2005) son que:

“...puede instalarse como un mecanismo perverso que responsabiliza al individuo, tanto por el éxito de su carrera profesional, cuanto por el fracaso de su tentativa de inserción social. El derecho a la formación, cuando no está adecuadamente articulado a otras políticas de inclusión social y de promoción del trabajo decente, corre el riesgo de transformarse, así, en un escudo contra el efectivo ejercicio del derecho al empleo.” (p.53)

El objetivo de la utilización del término *competencias* es el mismo que el que antes tenía la de *calificaciones*: hacer socialmente aceptables las diferencias salariales. En el caso particular de las *competencias*, como resultante de propiedades y acciones individuales (Tanguy, 2003).

Las diferencias entre ambos conceptos incluyen, en primer lugar, que las calificaciones se asocian a clasificaciones profesionales y jerarquías sociales y se aplican principalmente al trabajo industrial, en tanto que las *competencias* no se vinculan directamente a una jerarquía social y se utilizan para referir a una diversidad de trabajos como el industrial, agrícola, educativo, etc.. En segundo lugar, que el tiempo de aprendizaje es parte explicativa, en ambos conceptos, de los salarios, pero para el caso de las *competencias*

los aprendizajes tienden a extenderse a lo largo de toda la vida profesional. Finalmente, que la calificación se relaciona con una propiedad irreversible y duradera de quien la posee, mientras que las competencias aparecen como una cosa inestable y que debe someterse a evaluaciones continuamente (Tanguy, 2003).

Las calificaciones y competencias en Argentina

En Argentina, entre 1946 y 1955, los programas de FP se dirigían a promover calificaciones que, ya sea desde la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) o la DGET (Dirección General de Enseñanza Técnica), tenían como objetivo promover el bienestar de la clase trabajadora. La CNAOP lo hacía desde las denominadas escuelas-fábrica que contaban con dos ciclos de formación durante los cuales se les garantizaba a los trabajadores, quienes al menos contaban con el nivel primario completo, materiales, uniformes, almuerzo y una beca económica. La DGET se desarrollaba dentro de las instituciones preexistentes y en muchos aspectos se superpuso con el circuito de las escuelas-fábrica (Martínez y Garino, 2013). Ambos circuitos se llevaron adelante para lograr el desarrollo de la nación a partir de la formación de obreros que contaran con las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo correspondiente al modelo de ISI, los cuales tenían como eje principal el saber hacer.

En el año 1959 se sancionó la Ley N° 15.240 que estableció la fusión de las dos entidades antes mencionadas dando lugar al organismo autárquico que se denominó Consejo Nacional de Educación Técnica, CONET, con el propósito de uniformar y agilizar lo relativo a la enseñanza técnica y profesional. El CONET también quedó enmarcado y funcionando en el marco de la ISI, al igual que las dos instituciones que lo habían conformado (INET, 2023).

Desde 1976 creció en Argentina la brecha entre los saberes productivos y la revolución científico-tecnológica (Puiggrós, 2006). En los noventa, en el marco de transformación de la estructura económica del país de carácter neoliberal, con el patrón de acumulación basado en la valorización financiera instalado desde hacía más de una década, se desarrollaron cambios que adecuaron la obsoleta configuración normativa a las nuevas necesidades de educación con la reforma del sistema educativo y la sanción de la Ley Federal de Educación (desarrollado en el capítulo anterior) que provocaron la disolución del CONET, y la descentralización educativa (Jacinto, 2016). El nuevo discurso impuso la necesidad de formación en competencias, entendidas como nuevos requerimientos del mercado de trabajo que incluían, para lograr

“... reubicarse en un mercado de trabajo cambiante y dominar las nuevas tecnologías [...] competencias básicas tales como el dominio de las habilidades de expresión escrita y oral; la aplicación de las matemáticas a la solución de problemas de la vida diaria; la capacidad de trabajar con otros, de fijarse objetivos; y asumir la responsabilidad de los resultados” (Gallart, 2006, p.123).

Al respecto Salvia (2013), en un análisis focalizado en el grupo de jóvenes, destaca el rol de organismos internacionales de crédito como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial para la instalación de esta cosmovisión. Las recomendaciones de estas instituciones legitiman la visión que culpabiliza a los jóvenes del desempleo que padecen, dando los motivos en la falta de desarrollo de las

habilidades necesarias para ser empleados y recomendando, de esta manera, políticas de formación que los capaciten en las competencias demandadas para mejorar su empleabilidad. Sin embargo, los resultados de estas políticas no condensan en aumentos en la tasa de empleo, pero, curiosamente, se siguen promoviendo y se promueven, junto a programas de pasantías y contrataciones flexibles que resultan, al menos, controversiales (Salvia, 2013).

Así queda de manifiesto que en nuestra historia se habló de calificaciones en los momentos en que el patrón de acumulación de capital fue de ISI, mientras que posteriormente y de la mano de la transformación en la división del trabajo a nivel global de la nueva hegemonía neoliberal, se habló de competencias haciendo referencia a estas habilidades relacionadas al saber ser. De ahora en más, siempre que hablemos de competencias o calificaciones estaremos entendiendo al término como una relación social ubicada en un contexto histórico dado, que implica además intereses determinados.

2.2.3. Dispositivos de Formación Profesional

Los saberes del trabajo constituyen, siguiendo a Puiggrós (2006), herramientas teóricas para abordar el dispositivo educación-trabajo de manera tal de contemplar las diversas interacciones de los actores involucrados, los propios saberes y la forma en que se encuentre organizada la producción.

Diversos autores que abordan la relación entre educación y trabajo como un dispositivo (Millenaar, 2016; Arata y Telias, 2006; Puiggrós, 2006) adscriben a la definición foucaultiana de dispositivo, la cual incluye una variedad de cuestiones heterogéneas: discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no-dicho, enmarcados en un determinado momento histórico. El entramado de todos ellos conforma un dispositivo. Este es capaz de producir formas de subjetividad (formas de ser) en los sujetos que participan en él. Siguiendo a Arata y Telias (2006) los dispositivos, sumergidos en esta compleja trama, constituyen estrategias de dominación que respondieron a debilidades hegemónicas y como tales intentan detener las contradicciones entre los trabajadores y los capitalistas construyendo un centro que conduzca y oriente las prácticas discursivas.

Siguiendo a Millenaar (2016) la FP puede considerarse un dispositivo en tanto se la entienda como un espacio de formación sumergido en una trama de la cual materializan contenidos, programas y diplomas. En estos dispositivos se transmiten los saberes del trabajo, saberes que dependen del contexto histórico, de la forma que tenga la división del trabajo, de la manera en que las relaciones de fuerza estén dadas en la sociedad y de las lógicas que primen (educativa, productiva o social) (Millenaar, 2016). Estos dispositivos, siguiendo a Puiggrós (2006), son parte de múltiples conflictos que exceden al mundo educativo y productivo, conflictos que lo sobredeterminan.

La relación entre educación y trabajo se caracteriza por ser débil e inestable. Concebirla de manera lineal, como una articulación, implica reducir su vínculo a las políticas estatales. Así como la categoría de saberes técnicos es insuficiente para conceptualizar la diversidad de saberes involucrados en el trabajo, y se

presenta la categoría de saberes del trabajo que la supera e involucra el conjunto de prácticas, estrategias, recorridos, experiencias, costumbres y rituales que van configurando la identidad del trabajador, la relación educación-trabajo entendida de esa forma opaca la intervención de múltiples dimensiones que se imparten en esta trama compleja y nos ofrece una mirada parcial y un diagnóstico errado de la realidad (Arata y Telias, 2006). Entenderla como un dispositivo la sumerge en procesos de socialización más amplios, es decir, la muestra como parte de algo superador y descubre la existencia de relaciones de poder y estrategias desplegadas por los diversos actores involucrados (Puiggrós, 2006).

Su relación con el modelo de acumulación

Si analizamos las diversas recomendaciones de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) con respecto a la FP y las políticas de empleo, encontramos, en primer lugar, cómo el organismo construye y legitima concepciones que resultan funcionales al modo de producción predominante a nivel mundial. Este es constructor, no individualmente, sino entramado en una red de múltiples actores, de hegemonía. En el plano local, otro de esos actores es el Estado. En este apartado nos centraremos en analizar de manera conjunta las manifestaciones de estos dos, enmarcándolas en la forma en que la división del trabajo se manifiesta y enfocándonos en entenderlas como mediadoras de la relación capital-trabajo.

En primer lugar, analizaremos la recomendación principal del organismo para el año 1939. Esta consistía principalmente en promover la generalización de la FP, en hacer que el acceso a la formación se masifique, dado que en un contexto de industrialización, el aprendizaje de un oficio garantizaba la entrada al mundo del trabajo asalariado, sobre todo para los sectores más vulnerables de la sociedad (Pronko, 2005). En esta recomendación se hace referencia a la enseñanza de saberes técnicos, a las denominadas calificaciones, y se encuentra ausente el término competencias, pues para ese momento, la formación en ese tipo de saberes, más relacionados al sector terciario de la economía, no eran aun una realidad para la cual se necesitara adecuar la fuerza de trabajo. Dentro de este marco, Puiggrós (2006) encuentra que, durante el peronismo, la formación para el trabajo resultó un elemento clave para lograr conciliar las demandas de los sectores postergados y la estrategia de industrialización nacional. Es decir, los dispositivos desplegados cumplen una función mediadora, pues por un lado atiende las demandas de ascenso social que las masas venían exigiendo; y además forma a esas masas en los saberes socialmente productivos de ese momento histórico para adecuarlos al nuevo patrón de acumulación de capital.

Las recomendaciones de la OIT desde 1950 se inscribieron en un contexto en el cual la teoría del capital humano, la cual sostiene que los países subdesarrollados lograrían el tan preciado desarrollo si invirtieran en educación y formación, se había convertido en hegemónica. En este marco, sin embargo, estas recomendaciones sostenían que era necesaria la articulación de la FP con políticas de empleo pasivas y activas que promovieran la inserción laboral, pues la evidencia histórica refutaba las afirmaciones de la teoría dominante que establecían que la educación por sí sola traería por resultado la mejora del empleo (Pronko, 2005).

En nuestro país podemos distinguir lo acontecido en la década de los noventa, momento en que la concepción que primó fue coincidente con la teoría del capital humano y se materializaron normativas que reforzaron esta cosmovisión. En este marco las políticas destinadas a la formación y al empleo concebían que el desempleo se debía a problemas relacionados al déficit de competencias, de manera que la formación en esas competencias garantizaría la inserción laboral (Jacinto, 2015). Los problemas de la inserción, entonces, se entendían como fenómenos unicausales donde los propios desempleados eran los responsables de su condición (Salvia, 2013).

Esta nueva hegemonía, siguiendo a Actis di Pasquale *et al.* (2014), se forja desde los '80 en nuestro país. A partir de ese momento se comienzan a legitimar otro tipo de esquemas conceptuales y categorías de análisis que provocaron una mutación de la concepción del mundo, requerimiento clave para los cambios estructurales que se llevarían adelante en los noventa. La nueva cosmovisión en la que se enmarcan estas políticas entiende que los problemas de inserción laboral, como se mencionó más arriba, se deben a faltas en las capacitaciones y formación de las personas. La ignorancia de los condicionantes macroestructurales y la desigualdad en las posibilidades de empleo provocaron que las resultantes de estas intervenciones fueran muy limitadas y contradictorias (Salvia, 2013; Millenaar, 2016). El problema se encuentra en que se evade la causa que margina a parte de la sociedad. La nueva hegemonía propone el desfinanciamiento de los servicios sociales y la flexibilización del mercado de trabajo, condiciones que refuerzan el crecimiento de la precariedad y el desempleo (Actis di Pasquale *et al.*, 2014), para luego atender a las poblaciones marginadas por esa misma dinámica, culpándolas por no estar empleadas. Retomando algunos elementos ya vistos hasta acá, en los noventa se realizó una reforma educativa en el marco de transformaciones estructurales que tuvo por objetivo la desfinanciación y la descentralización de la educación en general. Por su parte, la FP en particular involucró la disolución del CONET y el traslado de cada CFP a jurisdicción provincial (Gallart, 2001; Millenaar, 2016).

Los saberes del trabajo, dislocados con respecto al proceso productivo, el cual se encontraba caracterizado por un incremento en las demandas del sector terciario y la concomitante caída del empleo en los sectores primario y secundario, por un aumento del desempleo en términos generales, por la precarización laboral y sus consecuencias en el incremento de la pobreza, se ponen en cuestión y se fomenta la enseñanza de competencias enmarcadas en modelos flexibles que acompañen esta nueva estructura económica, la enseñanza se va enfocando al “saber ser” y se desplaza del centro el “saber hacer” (Salvia, 2013; Jacinto, 2016). Para atender a las poblaciones más golpeadas se promovió la combinación de FP y trabajo. Estos grupos focalizados incluían a los jóvenes de bajo nivel socioeconómico, mujeres pobres y migrantes, los cuales eran asistidos a través de programas que se inscribieron en la nueva lógica social (Actis di Pasquale *et al.*, 2014; Jacinto, 2016).

En síntesis, tanto la OIT como el gobierno local durante el neoliberalismo de los años noventa, dentro de un entramado más amplio de actores, y junto a normativas e instituciones, enunciados científicos, etc., conciben y promueven la cosmovisión dominante en ese momento que resulta funcional a los intereses

del capitalismo imperante. La culpabilización de la sociedad, pero refiriendo al individuo, como si éste estuviera escindido del contexto que lo conforma, por su condición de desempleo, intermitencia laboral, precariedad, etc., sumado a la emergente lógica social de la FP que aparece para asistir a los grupos más golpeados por el nuevo modelo, combinando planes sociales con formación y capacitación para el empleo, mediando ese conflicto entre los trabajadores y los capitalistas, legitiman la nueva organización del capitalismo en la cual desaparece el Estado de Bienestar y, en el campo del trabajo, la flexibilización laboral, la precariedad y el desempleo son los rasgos emergentes.

Para analizar lo sucedido en el período posterior encontramos, por un lado, las recomendaciones de la OIT del año 2004. Estas muestran un cambio en su visión con respecto a las relaciones entre FP y trabajo. La necesidad de coordinación de los diversos campos de las políticas y programas (económico, fiscal, social, de mercado de trabajo) y la inclusión de lo relacionado a la FP dentro de un plan estratégico integral; la recomendación de la formación permanente y en competencias que doten de empleabilidad a los trabajadores (incluido el objetivo de formar para el emprendedurismo); la sostenibilidad del proyecto, tanto económica como socialmente, son las que pueden destacarse como más relevantes. Como menciona Pronko (2005), para que la educación y formación sean realmente vías de desarrollo, es necesario dotar de “empleabilidad” tanto a la economía, como al campo social, y también al laboral, que son, en realidad, las esferas que concretamente proveen a los trabajadores de esas oportunidades que, en la concepción de “empleabilidad”, terminan responsabilizando al individuo de sus fracasos en la inserción laboral.

Por otra parte, en el campo local, el período que siguió al neoliberalismo, el denominado paradigma de protección social, se caracterizó por un cambio político y económico local, pero también internacional, en el cual se redirigieron políticas y normativas que se habían instalado, en nuestro país durante los noventa (Salvia, 2013). A diferencia de la etapa anterior, en la cual los diagnósticos acerca del desempleo se basaban en la falta de competencias de la mano de obra, en esta nueva etapa, si bien esta característica no se desestimó e incluso siguió siendo central, se incluyeron factores macroestructurales y desigualdades como causales del mismo (Jacinto, 2016). La última reforma educativa y los cambios en las políticas laborales y de empleo (Salvia, 2013), dieron lugar a lo que Jacinto (2016) denomina “la ampliación de las fronteras de la formación para el trabajo”, que consistió en el abordaje de la problemática desde diferentes ángulos a través de múltiples dispositivos. Las oportunidades de empleo, según esta nueva cosmovisión, incluían el crecimiento económico inclusivo, la necesidad de políticas activas tanto de formación como de acercamiento al empleo decente y el acercamiento a las políticas educativas (Jacinto, 2016).

Los resultados de estas intervenciones, como muestran Salvia (2013) y Jacinto (2016), no han significado la inclusión laboral de los sectores más vulnerados. Pues, como señala Salvia (2013), la estructura productiva desequilibrada²⁰ de nuestro país, sumado a las desigualdades sociales y mercados

²⁰ Con estructura productiva desequilibrada se hace referencia a una característica común a los países exportadores primarios en proceso de industrialización y es la coexistencia de dos sectores con niveles de precios diferentes. Para Argentina, el sector primario es el agroexportador, que trabaja a precios internacionales, el cual coexiste con un sector

laborales segmentados²¹ son los condicionantes que determinan el escenario del empleo, y a pesar del cambio de paradigma, las soluciones parecieron centrarse más que nada, nuevamente, en la educación y formación.

Las reformas educativas de esta etapa fomentaron las competencias para la vida ciudadana y laboral al mismo tiempo que se tendieron puentes entre la educación secundaria y la formación para el trabajo. En cuanto a la relación con el mundo laboral y para estimular el empleo formal se llevaron adelante dos tipos de acciones: por un lado, incentivos para que las empresas se comprometieran con el empleo juvenil; por otro lado, apelar a la responsabilidad social empresaria (Jacinto, 2016).

Como se adelantó, las políticas siguieron centradas en la educación, capacitación y formación para atender los problemas de empleo y, en el caso de los jóvenes, por ejemplo, ni la mayor educación ni la FP han sido suficientes para el mejoramiento de su inserción laboral. (Millenaar, 2016; Salvia, 2013). Las reformas educativas, de currículos, la creación de programas de búsqueda de empleo, e incluso pasantías laborales de formación y la promoción de la creación de microempresas no han logrado mejorar sus perspectivas de empleo, mientras que el rol de los empresarios en esta dinámica se relaciona con modestos pedidos de colaboración desde el Estado (Salvia, 2013).

Sin embargo, muchos estudios que abarcan esta temática (Jacinto y Millenaar, 2012; Actis di Pasquale *et al.*, 2014; Roberti, 2016; Millenaar, 2016, entre otros) encuentran que en los CFP o en el marco de programas de formación y capacitación como el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMT) por ejemplo, las personas que los atraviesan manifiestan apreciaciones positivas y destacan su impacto en el plano subjetivo, valorando la formación ciudadana, el conocimiento de los derechos laborales, políticos, etc., conclusiones que se desprenden de las voces de los propios participantes. Siguiendo a Actis di Pasquale *et al.* (2014) estas experiencias impactan positivamente en las subjetividades de los participantes constituyendo experiencias en las que se logra la socialización, el bienestar personal, y un aumento en la confianza además de un mejoramiento en la autoestima, cuestiones que hacen a la dignidad de la persona. Millenaar (2016), por su parte, encuentra que los nuevos saberes, la revalorización de saberes anteriores, el aumento en la

industrial que tiene una estructura de costos y precios considerablemente superior a los internacionales. En ese marco, la industrialización requiere de una cantidad de divisas creciente, divisas que ese sector por sí mismo no obtiene, pues el alto nivel de precios industriales lo impide. Por ello, el abastecimiento de divisas para la industrialización encuentra límites en su financiamiento, el cual queda a cargo del sector agropecuario. Esa disponibilidad de divisas puede verse limitada por el volumen de producción o por problemas en la demanda mundial (Diamand, 1972) como así también, podemos agregar hoy, con la fuga de divisas al exterior.

²¹ Que los mercados de trabajo sean segmentados significa que existen mercados de trabajo diferenciados, cada uno de ellos caracterizado por mecanismos de asignación y formación salarial propios, donde existen restricciones a la movilidad de los trabajadores de un segmento a otro. Cada uno de esos segmentos se asocia a factores de la oferta y de la demanda de trabajo que a su vez dependen de los procesos históricos, el entorno social de los individuos y los aspectos geográficos que los sitúan espacialmente (Marín *et al.*, 2019). Durante el Plan de Convertibilidad y las reformas estructurales de la década de los noventa, la estructura social del trabajo en Argentina fue afectada considerablemente, tanto cuantitativamente como cualitativamente. Si bien su emergencia se comprende desde una perspectiva compleja, como se mencionó antes, en esa etapa se consolidaron cambios estructurales que afectaron a la clase trabajadora argentina en su totalidad (Salvia, 2003).

autonomía, el empoderamiento, la identidad laboral y la revalorización del trabajo, entre otros aspectos, son valoraciones presentes en las experiencias de aquellas personas que atraviesan un CFP.

En síntesis, durante este período, como menciona Salvia (2013), las intervenciones no han cambiado de fondo el diagnóstico o los resultados en cuanto a la problemática de la inserción laboral, aunque, según Jacinto (2016), los cambios en la cosmovisión contribuyeron a mejoras en aspectos claves como la normativa educacional, el sistema de pasantías preexistente, la promoción del diálogo tripartito, etc., sin dejar de destacar el impacto positivo que manifiestan los participantes en cuanto a cuestiones subjetivas. Dado que entendemos la FP como dispositivo, los saberes que allí se imparten incluyen saberes teóricos y prácticos; explícitos y codificados; y también tácitos (Millenaar, 2016) que pueden operar como promotores de un cambio, como verdaderos obstáculos o bien como un elemento que neutraliza demandas, entre otras posibilidades (Puiggrós, 2006).

Podemos concluir entonces que, desde el 2004, la OIT brinda un análisis que complejiza las relaciones entre la formación y el trabajo y las sumerge en el entramado que conforma las relaciones de producción, aunque se ve la centralidad persistente en la problematización de la formación en competencias y la FP permanente. Por otra parte, en el plano local, y en consonancia con lo analizado para el organismo internacional, los diagnósticos complejizaron el modo de entender y enfocar los problemas de la inserción laboral, aunque las acciones concretas fueron más que nada relacionadas al campo educativo y formativo de las poblaciones. Esto lo demuestra el despliegue de políticas y normativas con respecto a la educación-formación y el hecho de que las intervenciones con respecto a quienes demandan esa mano de obra han sido pedidos o incentivos aislados. Sin embargo, no podemos dejar de destacar que la FP medió la relación capital-trabajo apuntando al fortalecimiento y empoderamiento de los grupos asistentes, aspectos para nada despreciables.

Finalmente, queremos mencionar que entendemos los dispositivos de FP y los circuitos de educación-trabajo de manera heterogénea. Con respecto a ello la UNESCO (2008) distingue entre aquellos circuitos transitados por sectores marginados, para quienes se encuentra dirigida gran parte de los cursos y talleres de FP, los cuales se caracterizan por la inserción en el sector informal de la economía, generalmente con un nivel educativo insuficiente para los criterios de los sectores productivos que demandan mano de obra; y otros circuitos transitados por los sectores medios y medios-altos donde el paso por la educación, tanto general como especializada, se convierten, junto a los vínculos informales que los relacionan con el mundo del trabajo, en los nexos que permiten el acceso al mismo. Salvia (2013) encuentra que los programas dirigidos a jóvenes desplegados por el gobierno argentino durante el período de protección social se componen de transferencias de ingresos a los sectores excluidos, mientras que sectores medios y medios bajos son quienes han podido aprovechar las oportunidades de capacitación que brindan. Otro estudio realizado por Jacinto y Millenaar (2012) analiza las estrategias de dos dispositivos de FP, uno destinado a jóvenes que viven en una aguda pobreza, con el nivel secundario incompleto, y otro destinado a jóvenes pobres pero que se encuentran finalizando o ya cuentan con la finalización de sus estudios secundarios. El

primero de ellos forma a los jóvenes para el mercado de trabajo informal, mientras que el segundo lo hace pensando en un trabajo formal y teje vínculos con el mundo del trabajo.

Estos casos demuestran cómo se desarrollan estrategias diferentes para poblaciones desiguales, estrategias que se terminan de consolidar en el plano local, a través de los propios actores que las llevan adelante, ya sean los directivos y responsables estatales, como también las organizaciones con las que articulan (ONGs, agrupaciones de la sociedad civil, sindicatos). La pregunta que surge, entendiendo al dispositivo como actor que forma parte de la construcción de legitimidad, que interviene y media la relación capital-trabajo impartiendo formas de ser en sus participantes, es: ¿Los dispositivos de FP garantizan y refuerzan la continuidad de las formas de exclusión social? ¿Existen experiencias que propongan transformaciones en ese sentido? ¿Los CFP proponen estrategias de intervención diferentes?, ¿imparten *formas de ser* diferentes a sus estudiantes? Estas serán algunas de las preguntas que intentaremos responder a lo largo de la presente investigación.

3. Metodología

La presente investigación tiene por objetivo general analizar la incidencia de los dispositivos de FPI en las trayectorias laborales de sus graduados en el Partido de General Pueyrredon durante el período 2011-2021. La metodología utilizada para ese fin es cualitativa, lo que permite realizar un análisis en profundidad acerca de las múltiples formas en las que estos dispositivos transforman las vidas laborales de sus participantes, tanto desde una perspectiva objetiva como también subjetiva. El diseño empleado es fenomenológico pues permite describir y analizar, en este caso, las trayectorias laborales desde la perspectiva de los propios actores involucrados y sus experiencias.

En ese sentido, es importante mencionar que una de las razones más importantes para abordar el objetivo de este trabajo desde las historias de vida de sus propios protagonistas (egresados principalmente, pero también directivos e instructores) consiste en acceder a un tipo de información que sería difícilmente captada desde metodologías más estructuradas y que supongan una relación más superficial entre quien realiza la investigación y los informantes. El valor de las historias de vida en las ciencias sociales en general tiene que ver con la posibilidad de poner el caso estudiado como representación de un problema más amplio, es decir, como manifestación individual de fenómenos más generales (Mallimanci y Giménez Béliveau, 2006; Bassi Follari, 2014). Los análisis de las trayectorias y de las historias de vida de las personas son una “herramienta privilegiada para dar cuenta de las profundas recomposiciones en la vida religiosa, social, política y laboral que llevan de la supuesta homogeneidad de otras épocas a la heterogeneidad que vivimos hoy” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 30). En ese sentido y siguiendo las reflexiones de Bassi Follari (2014):

... la riqueza y la profundidad de la información, la intensidad y a veces el dramatismo de los relatos, la posibilidad de sacar la actividad académica fuera de las universidades a fuerza de buenas historias y, finalmente, la potencia para permitirnos pensar otros mundos son suficientes argumentos como para embarcarse en hacer historias de vida, aun sabiendo lo que sabemos y teniendo algunas esperanzas ya frustradas (p. 166).

Entonces, en lugar de abordar la temática desde el método biográfico clásico, método que pone en primer lugar el análisis teórico y las hipótesis de quien investiga, este abordaje será biográfico/interpretativo, lo que implica “preocupa[rse] por rescatar la perspectiva del actor. Desde esta orientación, buscamos más reflexionar, conocer y comprender las valiosas vidas de los investigados que probar y verificar las hipótesis del investigador” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p.51).

El análisis que se realiza, sin embargo, no desconoce que a pesar de dar voz a los agentes entrevistados, el método utilizado es también un dispositivo de saber y poder y, de esa manera, es también un

instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida (Bolívar y Domingo, 1996)²². Que las investigaciones de este tipo tengan o no una “cualidad emancipadora” depende, no del método biográfico en sí, sino de quiénes formulen el problema de investigación y de los usos que se haga del conocimiento generado (Bassi Follari, 2014).

3.1. Unidad de análisis

La investigación se funda en 12 entrevistas semi-estructuradas realizadas entre los meses de abril y julio del año 2021 a diferentes actores²³, directivos, instructores y graduados²⁴, de dos CFP provinciales conveniados con organizaciones de la sociedad civil en el partido de General Pueyrredon. Uno de ellos articula con el SMATA (Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor), denominado CFP N° 406 “Brigadier Gral. Don Juan Manuel de Rosas”, al que referiremos a partir de ahora como “centro 1” y el otro con la ONG CEFIL (Centro de Estudios para el Fortalecimiento a las Iniciativas Locales), denominado CFP N° 416 “Dr. Norberto Centeno”, al que referiremos a partir de ahora como “centro 2”. Para el centro 1 se entrevistó a su director, a un instructor y a 4 graduados, tres de ellos varones y una mujer. Para el centro 2, a su directora, un preceptor, una instructora y 3 graduados, dos de ellos mujeres y un varón.

3.2. Técnica de recolección de datos y de análisis de la información

La técnica empleada es la realización de entrevistas en profundidad mediante guías de entrevistas (ver Anexo) diseñadas para cada tipo de actor. Se indagó, para el caso de los directivos, en aspectos institucionales (misión, visión, anexos, cursos y talleres ofrecidos en el tiempo, etc.), personales (motivaciones para ocupar ese puesto, objetivos, limitaciones encontradas en el proceso, etc.), en el vínculo de la institución con el mundo del trabajo y la forma en que se transmiten subjetividades a los estudiantes. Para el caso de los instructores, las guías indagaron en aspectos personales (profesión, motivaciones para dedicarse a la formación, objetivos, etc.), vinculados al taller particular que brinda (contenidos, composición de la matrícula, demanda, etc.), en la vinculación de la institución con el mundo del trabajo y la forma en que se transmiten subjetividades. Respecto a los graduados, las guías abordaron diversas temáticas: los principales ejes fueron sus trayectos educativo (con principal énfasis en la FP) y laboral, ambos abordados objetiva y subjetivamente, y complementariamente se indagó acerca de su familia de origen, su familia propia (en caso de tenerla) y en sus deseos y proyectos a futuro.

El criterio para la selección de los CFP fue que pertenecieran al ámbito provincial y que cada uno articulara con diferentes actores de la sociedad civil (se seleccionó un centro conveniado con un sindicato y

²² Citado en Bassi (2014).

²³ Se realizaron 2 entrevistas a directivos, una por cada centro; 2 a instructores, una por cada centro; 1 entrevista a un preceptor, referente del centro 2; y finalmente, 7 entrevistas a graduados, 4 del centro 1 y 3 del centro 2.

²⁴ cuyo egreso data de al menos tres años al momento de la realización de la entrevista

otro con una ONG). Los que guiaron la selección de los graduados fueron, por un lado, que hiciera al menos tres años de su egreso del CFP y que para cada uno se entrevistaran mujeres y varones (sobre todo teniendo en cuenta la alta concurrencia de varones al centro 1 y la masculinización de los oficios relacionados a la mecánica).

Los contactos con las personas a entrevistar fueron facilitados por otras personas (también entrevistadas o no), método que se conoce con el nombre de bola de nieve. Este método permite el establecimiento de una relación de confianza entre quien entrevista y a quien se entrevista por la presentación que hace la persona ya incluida en el proyecto. Además, permite acceder a personas difíciles de identificar (Blanco y Castro, 2007) como el caso de la graduada mecánica del centro 1.

La totalidad de las entrevistas a graduados y las realizadas a la directora y a la instructora del centro 2 se realizaron telefónicamente teniendo en cuenta las restricciones y los riesgos de la pandemia por COVID-19. Los directivos del centro 1 y su instructor fueron entrevistados en la propia sede del centro respetando todos los protocolos sanitarios vigentes, al igual que el preceptor del centro 2. En estas experiencias se recorrieron las instituciones, cada aula y cada instalación, así como también se observaron las formas en que se habían adaptado a la modalidad de cursadas por “burbujas”. En todos los casos se grabaron las conversaciones y se tomaron notas de campo.

Posteriormente se transcribieron todas las entrevistas y se procedió a su análisis mediante el método de codificación (Glaser y Strauss, 1967). Este nos dotó de las herramientas esenciales para conceptualizar la información obtenida de las entrevistas. El código es la unidad central que según Strauss y Corbin (2008)²⁵ son “los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación” (p.66). Durante la codificación se identificaron en las transcripciones los conceptos fundamentales relacionados a los propósitos de la investigación y al mismo tiempo se descubrieron las propiedades y dimensiones de esos conceptos. La misma no se fundó solamente en la información obtenida de parte de los entrevistados, sino que también lo hizo a partir de la experiencia y de la revisión literaria sobre la problemática. También, durante el procedimiento de codificación, surgieron ideas desde los datos que no eran tenidas en cuenta antes de su análisis (Gaete Quezada, 2014).

A modo de ejemplo se describe cómo se trabajó con la información derivada de las entrevistas a los graduados respecto a la categoría denominada “trayectorias laborales”²⁶: para todas las entrevistas se procedió a codificar cada uno de los fragmentos transcritos. Algunos códigos estaban pre-establecidos y otros fueron identificados y construidos en el momento del análisis de la información. Esos códigos se agruparon en familias de códigos y fueron asignados a tres momentos en las vidas de esos graduados: antes

²⁵ Citado en Acuña (2015).

²⁶ Las otras categorías empleadas son: trayectorias educativas; trayectorias formativas; familia de origen; familia propia y género.

del paso por el CFP, durante el paso por el CFP y luego del paso por el CFP ya que lo que se quiere indagar son las transformaciones que tuvieron lugar (si es que las hubo) a partir del paso por el dispositivo.

Así, quedaron establecidas dos grandes familias de códigos para el análisis de las trayectorias laborales: en una de ellas se agruparon los códigos que refieren a cuestiones objetivas del trabajo y en la otra las que refieren a cuestiones subjetivas del trabajo. En la primera se identificaron los siguientes códigos: condición de actividad (ocupade, desocupade, inactive); edad; estrategia de búsqueda laboral desplegada; condición de contratación; estabilidad/inestabilidad laboral; duración del trabajo; motivaciones para trabajar y para dejar de trabajar; tareas realizadas; capacitaciones en el trabajo; aprendizajes en el trabajo y paga. Para la segunda familia se identificaron: grado de satisfacción con el trabajo actual; subjetividades respecto al mercado laboral general; subjetividades respecto a trabajos particulares; hitos/transformaciones subjetivas; Expectativas y deseos respecto al trabajo; balance respecto al trabajo; características personales importantes para el trabajo; valores inculcados respecto al trabajo.

Una vez finalizada esta etapa, se analizó, para cada centro en particular, qué dicen los diferentes egresados acerca de una misma cuestión, qué tienen en común, qué diferencias/coincidencias manifiestan, etc.; también se comparó esa información con las declaraciones de directivos, preceptores e instructores. Por otra parte, se compararon los resultados obtenidos para cada centro.

4. Resultados

4.1. Descripción general de los CFP

El centro 1 dio inicio a sus actividades en el año 1998 de manera privada. Funcionó bajo esa modalidad hasta el año 2001, momento en el cual la crisis económica les impidió continuar funcionando. En el año 2004 comenzaron las gestiones que darían lugar, en el año 2005, a la reapertura del centro, pero esta vez de manera conveniada con el Estado. El centro se ubica en la calle 3 de febrero 4543.

La oferta formativa incluye, en la actualidad, cursos relacionados a la mecánica de motos (Mecánico de ciclomotores y Mecánica de motos) y autos (Auxiliar mecánico de automotores nafteros, Auxiliar mecánico de automotores diésel, Mecánico de frenos del automotor, entre otros) y también otros relacionados a las actividades afines como es el curso de Operario de Playa de Estaciones de Servicio²⁷. Todos los cursos brindados tienen dos asignaturas comunes, Cultura del Trabajo y Seguridad e Higiene en el Trabajo. Los cursos tienen una duración cuatrimestral o anual según el caso. Se puede ingresar con una edad mínima de 16 años y se necesita poseer al menos los estudios primarios finalizados, aunque los estudiantes en edad escolar (16 a 18 años) que no estén graduados del nivel secundario deben ser alumnos regulares dentro de la educación formal como condición de ingreso y permanencia en el centro.

Por otra parte, el centro 1 articula con una diversidad de instituciones, entre ellas la UNMdP, la ANSES, la Oficina Municipal de Empleo de General Pueyrredon, el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Han funcionado anexos en la penitenciaría de Batán, en la ciudad de Balcarce y en el barrio marplatense Florentino Ameghino. Nos resulta importante destacar que el centro certifica con norma IRAM en gestión de calidad, lo que, entre otras, incluye el seguimiento y acompañamiento del egresado respecto a su inserción laboral; estrategias para lograr la continuidad y finalización del alumno en caso de posible deserción; y una orientación para los ingresantes respecto a los cursos ofrecidos y el curso adecuado a su nivel de formación y experiencia previas. En cuanto a la composición de la matrícula, los directivos entrevistados mencionaron que si bien depende de cada curso en particular, ya que hay algunos más elegidos por jóvenes como son los cursos de mecánica de motos por ejemplo, en general asisten jóvenes y adultos, empleadas y empleadores, marplatenses y personas de ciudades cercanas como Villa Gesell y Maipú, personas de barrios periféricos y céntricos, personas en situación de calle y también en situación de discapacidad. Respecto al género, no asiste un considerable número de mujeres, salvo en el curso de Operario de Playa de Estaciones de Servicio.

Respecto a las ventajas de ser un centro estatal conveniado (en comparación con uno estatal puro), los directivos del centro 1 mencionaron, en primer lugar, que

²⁷ La oferta formativa es dinámica en el tiempo. Ese dinamismo depende, en primer lugar, de los cursos que liste el Estado a través de INET y en segundo lugar, de los que se seleccionen desde el centro en cada planificación.

... lo conveniado, pero te hablo como director de un establecimiento, tienen la ventaja de que ocurre algo, un problema de gas, entonces nosotros llamamos al gremio y tenemos la posibilidad que un gasista matriculado pueda resolver esa situación [...] Era la segunda semana de vacaciones, estábamos a 3 días de comenzar las clases, [...] 2019 fue [...] pasó que una alta tensión de EDEA explotó todo. Las lámparas, las máquinas, todas las máquinas, todo. Llamé al gremio y les manifesté la situación. En otro lugar no podés iniciar las clases porque imaginate todo lo burocrático... bueno, el gremio se hizo cargo de todo, de mandar a un técnico a arreglarnos todo, cambiamos todas las lámparas y bueno ahora se está en juicio con EDEA por esa situación, pero ves... todas las ventajas que tenemos en relación a eso porque hay un respaldo de la organización... (Director, centro 1).

En segundo lugar, la posibilidad de seleccionar directivos e instructores según ciertos criterios. Esto es, por un lado, que se encuentre inserto en el mercado de trabajo desarrollando tareas afines al curso que dicta, y por el otro, "... que se acople al equipo y que piense como nosotros" (Director, centro 1). De todos modos, para el ingreso al centro, "[el estado provincial] nos impone ciertas normas, tiene que cumplir ciertos requisitos. Tiene que tener el título secundario, tienen que hacerle una prueba de idoneidad a ver si el tipo sabe o no sabe..." (Director, centro 1). Finalmente, que el sindicato les propone frecuentemente alternativas para hacer frente a las diversas problemáticas que existen. Una de ellas es la apertura de una guardería, propuesta que les llega a partir de acuerdos entre el Ministerio de Trabajo de Nación y los representantes sindicales de Capital Federal "... para todo aquel padre, madre, que venga y cursen tanto en el instituto superior como en el centro de formación, tengan un espacio para dejar a su hijo con una persona idónea que pueda cuidarlo y no dejen de estudiar por ese motivo [...] lo gestiona Capital Federal y nos ve a nosotros como potenciales para llevarlo adelante" (Director, centro 1).

Respecto al financiamiento estatal, los directores y el instructor mencionaron en reiteradas oportunidades la importancia que este tiene para el logro de una formación inclusiva y de excelencia, y también que el mismo depende del tipo de gobierno que se encuentre al mando del Estado. En gobiernos neoliberales el financiamiento se reduce considerablemente, y en gobiernos nacionales y populares ocurre lo contrario.

...los alumnos que vienen acá lo único que tienen que hacer es venir porque nosotros tenemos todo lo que es equipamiento y herramental. Ahí viene la mano también del nexo con el Estado, el Plan de Mejoras y todo ese financiamiento está destinado a eso, está destinado a herramental, insumos, así que nuestros alumnos tienen que traer el mameluco o ropa para... y nada más. [...] el año pasado [...] adquirimos una balanceadora y alineadora, ¿viste? [...] bueno, cerca de \$900.000 salió eso... y eso fue financiado por el Estado [...] un plan de mejoras, nos dijeron, ustedes fueron seleccionados para el plan de mejoras... \$1.200.000, de los cuales compramos eso y después compramos cajoneras donde se ponen las herramientas, donde se cuelgan, bueno, fuimos comprando todas esas cosas [...] Así que nosotros estamos, donde hay procesos neoliberales, donde no se apuesta al laburo, nosotros estamos complicados. Venimos ahora de un

proceso... en el año 2015 [...] nos llegó una cabina de pintado que hoy vale \$2.000.000. Eh, todavía no la pudimos instalar [...] para mí la cabina esa es el reflejo de la Argentina durante 4 años (Director, centro 1).

Cuando se indagó acerca de la deserción en los cursos, el director mencionaba que:

... varía dependiendo de los cursos. Yo soy instructor de operarios de playas de estaciones de servicio también... comencé como instructor en reemplazo de un compañero que se había lastimado... y tuve que, había inscriptos y solicité, porque tenía el aula, era un aula grande,... y yo pedí por favor si podía incorporar más gente... para no dejar tantos afuera. No sé si incorporamos 38, te estoy poniendo un ejemplo de cómo varía de un curso a otro. Incorporamos 38, finalizaron 37, de los cuales desaprobé a 5. Eso pasó en ese curso... pero por decirte un ejemplo en porcentaje, un 20 o un 15 puede llegar a dejar (Director, centro 1).

Y el instructor, para el caso del curso que dicta, Auxiliar Mecánico del Automotor, nos contaba que:

...siempre pasa que después de las vacaciones hay mucho desgranamiento, entonces es común que en marzo pongamos de más [...] mi curso es particular, digo porque tengo chicos más chicos porque es a la mañana, que no es un dato menor [...] El 60% termina (Instructor, centro 1).

Respecto a los motivos que provocan esa deserción, lo que fundamentalmente sucede según las voces de los directores y el instructor es la incorporación al mercado de trabajo, aunque no es el único factor. El instructor nos contaba que:

...aparece el puerro y desaparecen todos los bolivianos, desaparecen. Aparecen las materias de secundaria [refiere a agosto y septiembre, fechas en las que rinden materias previas] y las madres les dicen, andá a la escuela, deja esa cosa y andá a la escuela... eh, eso es un motivo importantísimo. Eso es lo que más deserción hay porque te digo, son pibes chicos, ¿si? Después está el que quedó en bolas porque en el FinEs no fue, en el secundario de adultos no, ahí boyando y la madre lo pone a hacer un oficio, y si no se engancha, ese también deja, es difícil, es difícil (Instructor, centro 1).

Los directores comentaban que principalmente es:

-Por trabajo, porque consiguen trabajo... es más, eh... comienzan a estudiar y a formarse y ya en muchas ocasiones consideran que son mecánicos, entonces empiezan a buscar trabajo de lo que estaban estudiando. No quieren pero bueno... o consiguen trabajo de lo que sea y corren el riesgo de dejar por el trabajo... necesitan. Ha pasado en personas, bueno a mí me han pasado cosas muy particulares de hablar o de llamarlos, o habían faltado cuatro clases y los llamaba porque tenés que tener el 80% de asistencia, entonces tenés que tener cuidado porque la idea no es que te quedes afuera. Me han dicho, es que no tengo plata para el colectivo... personas mayores, te estoy hablando de personas mayores. Entonces ayudarlo desde ese lado [...]

-Y en esos contextos ustedes tienen alguna herramienta o algo, o...

-No... eh, la voluntad que tenga... bueno, ¿qué hice? Le dije, lo único que te pido, porque se había generado confianza, una persona mayor llorando adelante mío, le dije, lo único que te pido, vení siempre que yo te voy a dar la plata para el colectivo [...] entonces, el resto del año yo le di la plata para que él venga en colectivo... eh, no tenemos otra manera... tiene que... sale de acá, sale de los instructores, los instructores que van y... por decirte un ejemplo, el alumno vive para aquel lado y le dice, te llevo, que también ocurre... es un riesgo porque, quiero decir, una persona... pero lo lleva porque se va caminando a las diez y media de la noche, ¿y si le pasa algo? Entonces bueno, lo llevan y bueno, está mucho ese vínculo.

Respecto a los recorridos de los estudiantes dentro de la institución, tanto los directores como el instructor manifestaban que es muy común que realicen más de un curso, e incluso toda la oferta formativa relacionada a la mecánica. Aunque por supuesto existen también otros perfiles que se inclinan hacia alguna rama en particular o mecánicos de oficio que se perfeccionan o se especializan en áreas como la electrónica del automotor.

La cantidad de inscriptes supera la capacidad de las aulas-talleres en todos los cursos. Su capacidad se establece, según el tamaño del aula, en 25 a 30 estudiantes. En promedio la cantidad de interesados supera en 20 personas ese límite. Esas personas pasan a una lista de espera y en caso de abandono de estudiantes durante las primeras dos semanas de clases, se les llama por orden para ocupar esas vacantes. Hay dos cursos que son los más demandados en la actualidad y las listas de espera suelen ser de 30 o más personas. Esos son los cursos para operar de playas de estaciones de servicio y el curso inicial de mecánica.

Los vínculos entre, por un lado, directivos, instructores y otras personas que trabajan en la institución, y por el otro, los estudiantes, fueron mencionados en reiteradas oportunidades a lo largo de las entrevistas. Mientras se desempeñan como estudiantes, los instructores suelen estar al tanto de dificultades, tránsitos y situaciones de vida de sus alumnos en general y en muchas oportunidades intervienen en ellas, ya sea dando consejos, acercando oportunidades laborales, llevándoles a la casa a la salida del curso, cambiándoles de comisión en caso de incompatibilidades con otras actividades, entre muchas otras. Luego de su egreso, además del seguimiento que realizan con cada uno acerca de la inserción laboral posterior, comentaban que el vínculo personal perdura. Generalmente los instructores saben qué es de la vida de sus estudiantes y muchas veces siguen asistiéndoles y formándoles “...porque gran cantidad ponen talleres... talleres así, ¿viste? en el garage de la casa... le dicen al papá, eh, voy a poner un taller. Se ponen un taller entonces le escriben al instructor y le dicen, Profe, estoy con esta moto, hace este ruido, se la filman, para mí es esto. Y el instructor le dice, sí, fijate lo que habíamos visto... [...] Te siguen formando luego...” (Director, centro 1). Otras veces simplemente se ponen al día, por ejemplo “hay un chico que está en España [...] está trabajando en España, en mecánica de ciclomotores/moto y ahora está en una empresa, nos mandó fotos el otro día y va a hacer, él iba a hablar, [...] va a contar su historia [a los estudiantes de ese ciclo lectivo]” (Director, centro 1).

En cuanto a las limitaciones que identificaron para la mejora de la oferta institucional, los directores mencionaban que, por un lado, el espacio del que disponen para el funcionamiento del centro les ha quedado

chico. Si bien hace algunos años habían intentado comprar un terreno lindero con el centro para su ampliación, quedó frustrado por el precio al que pretendía venderlo su dueño, monto que cuadruplicaba el valor de un terreno de esas dimensiones en esa zona de la ciudad. Por otro lado, planteaban la necesidad de incrementar las horas cátedra que tienen disponibles para poder incorporar el curso transversal de Trabajo y Género, curso que consideran muy importante para la “cuestión, por decirlo de alguna manera, machista... en lo que es esto, la mecánica, ¿viste?... porque hay una mujer y, la verdad, la miran y... después ya se adaptan... pero al principio es como que... hay una mujer... es raro ver a una mujer” (Director, centro 1). Cuando se abordó esta misma temática con el instructor, nos comentaba, por un lado, que el espacio del centro no alcanza para todos los cursos que podrían dictarse “yo quisiera que haya cursos de rectificación, [...] quisiera que haya uno de transmisiones, quisiera varias cosas... hay más, tapicería, cerrajería... el auto abarca muchísimos rubros... eh, cerrajería es un palo que está desierto, para mí está desierto y para mí hay que capacitar en cerrajería” (Instructor, centro 1) y que los cursos de mecánica deberían estar segmentados en niveles, de forma más parecida a como lo hacen en las empresas “ [En Toyota, por ejemplo,] el curso de metrología es el nivel 1, después está el curso de ajuste de motores, el curso de pi pi pi... está todo dividido en niveles... en mi curso eso yo lo doy todo el año, en un solo curso” (Instructor, centro 1). Por otro lado, que hace falta capacitación a instructores para acompañar los procesos que se vienen dando relativos a la inclusión de personas en situación de discapacidad o en recuperación por adicciones

Está atravesada la técnica, como todo el mundo, por otras realidades que no son las del CONET del año sesenta, y está bien que sea así, ¡eh! Eso a mí me parece que le falta nivel, pero al nivel no, a toda la educación. Me parece a mí que ahora el docente, además de enseñar mecánica hace otras cosas más, y muchas veces lo hacemos de corazón, porque no tenemos capacitaciones al respecto, ¿se entiende lo que digo? Por ahí estoy pidiendo mucho eh, por ahí estoy pidiendo mucho... pero me parece que al nivel le falta eso. Porque... es cierto... recibimos pibes de la cárcel, pibes con adicciones de la Casa Caracol, pibes con retraso madurativo, y el nivel no estaba pensado para eso... igual lo hacemos y lo hacemos de corazón, pero no tenemos capacitaciones en ese sentido, me parece que eso le falta al nivel. (Instructor, centro 1)

El centro 2 se fundó en el año 2015 de manera conveniada con el Estado provincial. Luego, “...al final del 2018, durante la gestión de Vidal en la provincia, a nosotros y a otros CFP más en la provincia, les llegó mediante una carta documento que la provincia decidía cerrar el centro [...] fuimos a la justicia, eso fue final de 2018, por lo que 2019 y 2020 el centro estuvo cerrado. Vuelve a las clases, a la presencialidad, el ciclo lectivo, el 2021.” (Preceptor, centro 2). En la actualidad funciona en San Martín 2583, piso 10, Edificio Banco Provincia “actualmente estamos funcionando acá porque el lugar [...] es un comodato que tiene la entidad conveniente digamos, entonces contar con unas instalaciones como estas para nosotros está buenísimo” (Preceptor, centro 1).

La oferta de cursos se orienta desde sus comienzos hacia el ámbito del turismo, la pesca y en términos generales a la empleabilidad. En el 2015 el centro 2 fue nombrado desde la esfera provincial como Centro de Desarrollo Emprendedor “entonces venimos haciendo y hemos hecho laburo relacionado a apoyar

emprendedores, a acompañar a emprendedores y a poder potenciarlo...” (Preceptor, centro 2). Desde el centro, tres de los cursos que se ofrecen permiten a quienes se encuentren inscriptos en los listados para auxiliares de instituciones educativas, sumar puntaje y así aumentar las oportunidades de acceder a un empleo formal (la salida laboral no se limita a ese sector pero es uno de los más importantes). Estos cursos son: Limpieza Institucional, Manipulación de Alimentos y Auxiliar en Instituciones Educativas. Otros cursos que se ofrecen son Coordinador Turístico, Administración de PYMES, Comunicador para Organizaciones Sociales, entre otros. Además, existen dos asignaturas que son transversales a la totalidad de la oferta formativa: Habilidades para Emprender y Relaciones de Trabajo y Género. Los cursos tienen una duración de entre tres semanas, como es el caso de Manipulación de Alimentos, hasta 4 meses como el caso de Coordinador/a Turístico/a. La edad mínima para el ingreso es de 16 años y es necesario tener al menos el nivel primario finalizado.

Las articulaciones del centro con otras instituciones son diversas e incluyen al Patronato de Liberados Bonaerense, la Universidad Tecnológica Nacional, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, el Ministerio de Turismo de la Nación, la UNMdP, la ANSES, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, la Oficina Municipal de Empleo de General Pueyrredon, entre otras. También articulan con una diversidad de organizaciones territoriales, ONGs y sociedades de fomento barriales. Respecto a la composición de la matrícula, las autoridades entrevistadas mencionaron que es diversa pero también que cada curso en particular tiene su propia composición. “Tenés jóvenes y tenés adultos, vienen de los barrios y también de la zona. Depende bastante de cada curso y depende de cómo el centro o el propio instructor se mueva y generen su matrícula” (Preceptor, centro 2). Respecto del curso de Limpieza Institucional, su instructora mencionaba que “la gente que generalmente viene, su nivel de formación, es un nivel de formación básico, es decir, primaria o a lo sumo en muchos casos es secundaria, pero incompleta... y son pocos, realmente te digo, son pocos, los que han terminado el nivel secundario o tienen una formación, o están iniciando una formación de grado... [además] generalmente el público que tengo, mis estudiantes, es de género femenino [...] y es gente de barrio.” (Instructora, centro 2).

Respecto a las ventajas de ser un centro conveniado, el preceptor nos mencionaba la misma característica a la que refirieron los directores del centro 1, esto es la posibilidad de elegir a los trabajadores que forman parte del equipo docente, no docente y directivo del centro.

...en el caso de los conveniados, por ahí a lo mejor, una de las ventajas puede ser que la entidad conveniente designa al personal del centro de formación. Entonces, al hacerlo la entidad conveniente, uno puede predeterminedar y elegir sus propios perfiles, digamos. A diferencia de los puros que quedan sujetos o quedarían sujetos a asamblea y al listado de personas que hay disponibles. Por ejemplo, si los dos cargos directivos hubieran salido a asamblea, probablemente tendríamos un regente capacitado e informado y que conoce el sistema educativo, porque está anotado en un listado y así lo tendría que ameritar estar anotado en un listado, pero no sé si tendría el vuelo de gestión pública que tiene en nuestro caso hoy nuestro regente. [...] Juan Ledesma es el regente [...] viene de la gestión pública, él ha sido director de turismo en Tres Arroyos,

en Lobería. Incluso fue director provincial de turismo también en las delegaciones turísticas que es una oficina provincial de turismo que tiene sede en Mar del Plata. [...] a nosotros y al centro le ha dado vuelo y una proyección importantes desde turismo (Preceptor, centro 2).

También nos contaba que por venir de una organización político-social el significado y las construcciones que los trabajadores tienen respecto al centro son muy comprometidas tanto individual como colectivamente. Han logrado formar un equipo de trabajo sólido, sumergido en la comunidad en general y en la vida de los estudiantes en particular, e incluso han logrado organizarse (CEFIL, trabajadores del centro, egresados y la comunidad) para luchar por la reapertura del centro luego de su cierre en 2018.

La instructora mencionaba, en comparación con la educación universitaria, que “...acá nosotros nos sentamos en ronda... [...] y eso hace a otra cosa también... las ventajas que tiene el centro de formación es que es menos estructurado” (Instructora, centro 2).

Respecto al financiamiento estatal, nos comentaban que el centro se provee de recursos que provienen de SITRARED (Sistema de Transferencia de Recursos Educativos) y otros del estado nacional, pero que los mismos son desembolsados luego de ciertos procesos que en general se gestionan un año y se perciben al año siguiente. Para hacer frente a los gastos de electricidad, servicio de internet, telefonía, insumos como tizas, borradores, hojas, tinta, entre muchos otros, el centro debe administrar “esos fondos que se gestionan de un año para el otro, lo que aporta la entidad conveniente, lo que todos los profes aportamos con nuestro compromiso no sólo laboral sino también económico para que el centro funcione, como también lo que aportan los estudiantes mediante un bono...” (Preceptor, centro 2).

Cuando se indagó acerca de la deserción, el preceptor del centro 2 nos contaba que, al igual que en los demás niveles educativos, existe desgranamiento en la FP. Al ser en su mayoría cursos cortos, intentan hacer que el estudiante pueda compatibilizar sus actividades para sostener la cursada y conseguir la certificación: “Entonces siempre pedimos de hacer el esfuerzo, viste... te quedan dos semanas, tratá de, ¿no podés el horario del laburo correrlo un poquito? Faltá al curso, faltá a esta clase, vení la que viene...” (Preceptor, centro 2). Los motivos que adjudican tanto el preceptor como la instructora a este fenómeno se vinculan principalmente a que consiguen algún trabajo o changa.

Respecto a los recorridos formativos de los estudiantes dentro del centro 2, su preceptor e instructora nos contaban que se propone y se ofrece continuamente la realización de otros cursos, que la idea es que ellos continúen siendo parte de esa comunidad, “que no solamente están para hacer un curso de un mes, tres semanas, dos meses, e irse y listo, que saben que acá pueden hacer un recorrido de cursos y que... no es un curso solo sino que es un curso que depende de un centro de formación donde trabajan más personas, que está conveniado con una de las organizaciones sociales más grandes que hay en Mar del Plata, que también da contención, herramientas para salir a laburar...” (Preceptor, centro 2). Además, que la oferta formativa del centro 2 muchas veces no se encuentra en otras instituciones e incluso se van agregando cursos que la comunidad demanda, como el caso de Administración General del Medio Ambiente, Reciclaje de Residuos

Sólidos y Técnicas de Compostaje, cursos para los cuales la instructora entrevistada había realizado los exámenes de idoneidad poco antes del momento de la entrevista. Al respecto nos contaba que egresados y estudiantes le habían pedido que les avisara cuando se abrieran las inscripciones para poder realizarlos.

Como se mencionó, existen 3 cursos dentro de la oferta formativa del centro 2 que dan puntaje a las personas que se inscriben al listado de auxiliares escolares. Estos conforman una especie de circuito formativo dentro de la oferta de cursos de la institución para aquellas personas interesadas. Incluso la entrada a uno de ellos les garantiza la continuidad en los otros dos cursos: “para el listado de auxiliar es Limpieza Institucional, Manipulación de Alimentos y Auxiliar en Instituciones Educativas... entonces esa matrícula pasa de un curso al otro, al otro. Giran...” (Preceptor, centro 2). La demanda de este tipo particular de cursos es muy elevada. Tanto el preceptor como la instructora (que dicta uno de esos tres cursos), nos relataban cómo habían tenido que organizar las fechas y las formas de inscripción ante la masiva concurrencia de personas interesadas.

Los cursos de auxiliares por lo general, Manipulación de Alimentos dura 3 semanas en este centro; Auxiliar en Instituciones Educativas dura un mes y una semana creo que es; y Limpieza Institucional son dos meses. O sea, son cursos cortitos. [...] se repiten, digamos... manipulación se termina, vuelve a empezar, termina, vuelve a empezar. En un cuatrimestre se dictan varios de manipulación, varios de auxiliar, dos de limpieza. Nosotros inscribíamos en marzo y decíamos, vamos a inscribir para todos los cursos del primer cuatrimestre, bueno... yo te juro que venía gente a las 3:30 de la mañana. ¿Viste las imágenes de la tele con las frazadas? Así... (Preceptor, centro 2).

A otros cursos muchas veces se convocan estudiantes mediante la difusión y reclutamiento que realiza el propio centro y los instructores con el objetivo de generar la matrícula y completar los cupos.

En cuanto a las formas en que la directora, la instructora y el preceptor se vinculan con los estudiantes y egresados, principalmente mencionaban los nexos que construyen con la misma esfera educativa (ya sea dentro de la propia FP como también con nivel primario, secundario y superior). La directora nos relataba que

... mandé a hacer a la imprenta un mapa de Mar del Plata, bueno, ahora lo que falta es amurarlo, acá en la oficina, pero la idea es plasmar ahí, dónde estamos nosotros, dónde están ustedes [refiere a la UNMdP], dónde están los otros centros de formación, municipales, conveniados y los que son puros. eso nosotros lo tenemos en papel, viene un estudiante que dice quiero estudiar tal cosa, y no sólo de centros de formación, sino también en carreras terciarias, universitarias... la idea es escucharlos, saber qué les interesa, y bueno, la verdad que el Estado te brinda una gran oferta educativa en distintos niveles y modalidades, entonces es responder a esa demanda [...] Después, por ejemplo, hubo uno que me manifestó que le dio vergüenza decir que no había terminado la primaria de adultos, pero que bueno, que él quería seguir estudiando con nosotros. Entonces bueno, como yo también al margen soy docente en primaria de adultos, le hice como una pequeña evaluación y ahí nomás lo derive con, también con modalidad de adultos, que es con la que articulamos

también [...] Bueno, yo ahí nomás lo derive con una directora... la directora le asignó una maestra, y él está cursando con nosotros dos cursos y además está cursando la primaria de adultos. La docente lo evaluó y me dijo que para fin de año, si él sigue asistiendo, egresa. Después también hay gente que nos manifiesta, no terminé la secundaria, me falta tal materia, me falta tal otra, entonces bueno ya articulamos con la modalidad de adultos, a ellos ya directamente, me comunico con secundaria para adultos con el coordinador y ahí hacemos la derivación y... y bueno, acompañando a las personas en todo este trayecto formativo (Directora, centro 2).

También suelen invitar a los estudiantes a actividades de la organización conveniente, por ejemplo al festejo del día de la niñez, o a asistir a familias que han sufrido pérdidas materiales en situaciones de inundación de barrios, entre muchas otras. Además, muchos egresados siguen en contacto con sus instructores, les mantienen al tanto de su situación laboral, familiar, les cuentan de proyectos de trabajo, etc.

Respecto a las limitaciones que enfrenta el centro 2 podemos identificar, en primer lugar, el financiamiento. La entidad conveniente es una ONG que aporta según sus posibilidades y muchas veces los responsables del centro deben combinar fondos estatales, los que otorga la ONG, los ingresos que provienen de los bonos que aportan los estudiantes y recursos que los propios trabajadores otorgan para cubrir los gastos del centro. En segundo lugar, la instructora entrevistada nos contaba que encuentra limitaciones a la hora de coordinar prácticas con establecimientos externos al centro. Esto lo adjudica a dos cuestiones: por un lado, por la duración del curso, ya que sólo dispone de dos meses para el dictado de Limpieza Institucional, y por el otro, porque no es sencilla la tarea de encontrar establecimientos que permitan el ingreso a 25 personas para la realización de esas prácticas.

Tanto el centro 1 como el centro 2 funcionan en la actualidad de manera convenida con el estado provincial. Ello implica, respecto al financiamiento, que “lo que la Dirección General de Escuelas hace es bancar los sueldos de tanto la parte administrativa como de los instructores” (Director, centro 1). La entidad conveniente, en estos casos SMATA y CEFIL, proveen los espacios físicos donde funcionan los CFP.

A partir de lo esbozado hasta aquí interesa remarcar, en primer lugar, el claro vínculo entre el patrón de acumulación de capital que rige en cada momento histórico y los sucesos que relatan los referentes en cada CFP. El centro 1 dio inicio a sus actividades durante los últimos años de la primera valorización financiera, pero en ese momento el CFP era de gestión privada, “se pagaba una cuota para el mantenimiento pero con la crisis del 2001 no se pudo mantener y se tuvo que cerrar.” (Director, centro 1). Su reapertura fue en el año 2005, durante el período de posconvertibilidad, de manera convenida con el Estado. “...ese mismo año se dicta la Ley Técnico Profesional. Esa ley lo que hace es financiar todo lo que es la educación técnico profesional que es: escuelas técnicas, formación profesional y agrarias. Nosotros estamos dentro de esa nueva ley.” (Director, centro 1). Desde el momento de su reapertura, el vínculo con el Estado ha sido clave para su funcionamiento. Sin embargo, durante el gobierno de Cambiemos “nos llegó mucha menos plata en estos cuatro años y además la desvalorización que hubo [...] En 2019, antes de las elecciones, me dicen, hay un plan de mejoras ya, tenés que hacerlo ya. Buenísimo, ¿qué hay que hacer? Para informática, 100 lucas...

¿100 lucas? Si hace dos años, cuando el dólar estaba a 40 te pedí 900, ahora me tenés que dar tres palos flaco... bueno, así... es una tomada de pelo. Lo que hicieron fue desfinanciar la técnica. Eso en lo macro si querés...” (Instructor, centro 2).

El centro 2 abrió sus puertas durante el período de posconvertibilidad, en el año 2015, momento en el que el gobierno era de carácter nacional popular. Durante la segunda valorización financiera fue cerrado desde la propia gestión de gobierno provincial, “y como era arbitrario el cierre, la justicia metió una cautelar y finalmente reabrió sus puertas” (Preceptor, centro 2). La reapertura fue en el año 2021. Para el centro 2, a diferencia de lo manifestado por los referentes del centro 1, el financiamiento estatal es insuficiente para hacer frente a los gastos de la institución. El tiempo que transcurre hasta el efectivo desembolso de ciertos programas constituye un problema adicional. La ONG no cuenta con las posibilidades ni la estructura necesaria para garantizar ese financiamiento por sí misma. “...la entidad conveniente [financia el centro] a la altura de sus circunstancias digamos, o hasta donde llega y después es autogestión del centro digamos” (Preceptor, centro 2). Contrariamente, el centro 1 tiene un respaldo financiero sólido y ágil por parte del SMATA y el financiamiento estatal fue mencionado como una gran ventaja sobre todo para la compra de maquinarias costosas en el marco de los planes de mejoras nacionales.

Ligado directamente a esto último se pueden entender las principales limitaciones que presenta cada centro. Según las voces de sus referentes, el centro 2 las asocia principalmente a cuestiones de financiamiento, en tanto que el centro 1 lo hace respecto al espacio del edificio.

Para los dos centros, una ventaja muy importante de ser instituciones conveniadas es que las organizaciones que los llevan adelante (SMATA y CEFIL) seleccionan al personal de los mismos. En los relatos de ambos centros se notó una clara referencia al compromiso individual y colectivo que esos trabajadores tienen respecto a las instituciones. Contaban que han creado sólidos “equipos de trabajo” o incluso nombraban a esa comunidad como una gran “familia”. Dentro de esos equipos, relataban, los objetivos son compartidos y claros. En ambos centros suelen realizar muchas tareas de mantenimiento, limpieza, incluso ampliaciones del edificio o colaboraciones de dinero, les propios instructores y directivos en horarios ajenos a los de sus jornadas, incluso durante los fines de semana y feriados.

En segundo lugar, la oferta formativa del centro 1 se orienta principalmente a los oficios, mientras que el centro 2 lo hace predominantemente hacia el sector servicios. Además, la duración de los cursos difiere: en el centro 1 son cuatrimestrales y anuales, mientras que en el centro 2 son más cortos, su máxima duración es equivalente a la mínima del centro 1. La demanda de los cursos es elevada en ambos centros. Para el centro 1 la cantidad de personas promedio que se inscribe duplica la cantidad de cupos y en el centro 2 los cursos que otorgan puntaje para auxiliares educativos son masivos, llegando incluso a generarse filas larguísimas desde la madrugada anterior a la apertura de inscripciones, en tanto que ciertos cursos no son tan demandados y muchas veces los instructores generan su propia matrícula.

En tercer lugar, si bien los requisitos para el ingreso son los mismos para ambos centros (mínima edad de 16 años y al menos primaria completa), el centro 1 condiciona, a aquellos de entre 16 y 18 años de edad con secundaria incompleta, a ser alumno regular en la educación formal. Además, independientemente de su edad, el centro 1 también realiza el seguimiento y acompañamiento de sus egresados: “Termina un curso, hay que llamar al tipo a ver si consiguió laburo o no, o por qué...” (Director, centro 1) y alumnos en riesgo de deserción “Faltan una semana. Como esto no es como la educación formal que están obligados a ir, nosotros falta una semana, llamamos. Lo dejaste, vení, te hacemos un módulo, bueno... formación profesional tiene eso que por ahí la escuela formal no lo tiene” (Director, centro 1). Respecto a la deserción, desde ambos centros mencionaban que la razón principal que la motiva es el haber conseguido una changa o un trabajo y no poder compatibilizar esa actividad con los horarios de las cursadas. Al respecto, desde ambos centros intentan retener a la persona mostrando cierta flexibilidad (como poder ingresar 20 minutos tarde, prepararle un módulo para que se ponga al día, entre otras) para conseguirlo. También, en ambos centros contaban que la deserción no es homogénea en la totalidad de los cursos. Ella depende, en gran medida, de la composición del curso particular, de la duración del curso, de la salida laboral del curso, entre otras.

El centro 1, entonces, se orienta principalmente al oficio de mecánica y el mercado de trabajo al que apunta es el trabajo en relación de dependencia o autónomo, mientras que el centro 2 lo hace mayormente hacia el sector servicios y al emprendedurismo. Esto queda de manifiesto con los cursos transversales a toda la oferta educativa: mientras que en el centro 1 toma un rol protagónico la enseñanza de la legislación laboral a través de la asignatura Cultura del Trabajo donde se aborda “desde la Ley de Contrato de Trabajo o mínimamente que sepan por qué está bueno el estar en blanco... hasta que sepan qué es una licencia por maternidad. Porque hoy eso no lo ves en ningún lado.” (Director, centro 1); en el centro 2, si bien esto no está ausente, aparece en un lugar central el desarrollo de habilidades emprendedoras a través de la asignatura Habilidades para Emprender. En los recorridos de los estudiantes por la institución, para el caso del centro 1 vemos que predomina la realización de varios cursos, o todos los de la oferta formativa. Esos cursos proveen de conocimientos claramente “acumulativos”, conocimientos que enriquecen el desarrollo de la profesión. Para el caso del centro 2, existe un circuito de 3 cursos que presenta esas mismas características. Esos cursos son los que proveen puntaje para el listado de auxiliares educativos. El resto de la oferta es más diversa y se ubica en diferentes ejes (turismo, comunicación, emprendedurismo, etc.).

En cuarto lugar, si bien las articulaciones de ambos centros son opulentas e incluyen tanto entidades nacionales, provinciales y municipales en el ámbito estatal, como también instituciones territoriales y del mundo del trabajo²⁸, el centro 2 tiene un claro desarrollo territorial, con una capacidad de despliegue y acercamiento a los diferentes barrios del partido que le brinda un alcance destacable: “durante 2015, 16, 17, 18, nosotros tuvimos y recorrimos todas, prácticamente todas las sociedades de fomento, conveniendo con

²⁸ El centro 1 articula de manera informal con diferentes talleres, estaciones de servicio, entre otras instituciones del ámbito del trabajo, para la selección de personal idóneo. El centro 2 también lo hace, mediante una bolsa de trabajo de la organización conveniente, CEFIL.

cada una de ellas y llevando un curso ahí, digamos, por qué... con el objetivo de llevar los cursos o estas herramientas que son de alta empleabilidad, como el curso de manipulación de alimentos, llevarlo a los barrios” (Preceptor, centro 2). Por parte del centro 1 podemos destacar las articulaciones que, de manera informal, tiene con el mundo del trabajo. Por ejemplo, los directores mencionaban que “no somos una bolsa de empleo, pero nos piden y nosotros derivamos. Armamos ternas y les decimos, mirá, este, este y este. En empresas, ya sea el Automóvil Club, estaciones de servicio, talleres que nos han pedido... eh, por ejemplo, cuando estaba Zanella, ahora cerró pero a los de Zanella los capacitamos a todos nosotros y no eran de la actividad nuestra, eran de la UOM” (Director, centro 1). Además, para determinar la oferta educativa realizan un análisis previo en el cual, entre otros actores, participa el sector empresario “hacemos un estudio de la demanda previamente, nos sentamos y lo hablamos [...] con los sectores socioproductivos. Esos son uno de los actores con quienes nos reunimos” (Director, centro 1). En este sentido, el director relataba que los cursos ofrecidos van cambiando a lo largo del tiempo dependiendo de las características de la demanda de trabajo: “porque hubo una época, te voy a dar un ejemplo, el curso de instalador de equipos de GNC... te acordás que hubo un boom, que el combustible se había ido por las nubes y bueno [...] es más, se daba dos veces, ¿sí? Dos veces. Era cuatrimestral y se daba dos veces... nivel uno y nivel dos. Se buscó la manera de formar a la gente, ¿para qué? Para que se pueda insertar en el mercado laboral” (Director, centro 1).

Finalmente, nos interesa remarcar, en cuanto a la composición de la matrícula de cada centro, que en el centro 1 la participación de las mujeres es marginal, sobre todo en aquellos cursos relacionados directamente a la mecánica (y no a las actividades afines como es el curso de operarie de playa de estaciones de servicio). Al respecto mencionaba el director “sí tenés mujeres, pero son excepciones. Es como que la mujer no se integra. Sí hay muchas en estación de servicio” (Director, centro 1). Si nos detenemos a analizar las asignaturas transversales a la oferta educativa de ambos centros, vemos que en el centro 2 se dicta Relaciones de Trabajo y Género, mientras que el director del centro 1 mencionaba, con respecto a la posibilidad de incorporar esa asignatura a la formación, que “hoy se está hablando... realmente estamos incursionando y hablando de relaciones de trabajo y género. Es también un curso transversal. [...] Nosotros no lo pudimos incorporar este año [...] por una cuestión de horas, porque no me daba la cantidad de horas, pero la idea es incorporarlo” (Director, centro 1).

4.1.1. Concepciones que los referentes poseen respecto a la inserción laboral de sus egresados

Los directores del centro 1 nos contaban que los trabajos que suelen realizar las personas que egresan de allí tienen que ver con la propia estructura de la ciudad: “Mar del Plata por lo general, como no tiene industria pesada, el 80% es bienes y servicios. El 20% es la industria pero nosotros acá no tenemos ensambladora, no tenemos fábrica automotriz, entonces... en su gran mayoría son talleres mecánicos, auxilios mecánicos, concesionarias” (Director, centro 1). Otra salida laboral importante es en estaciones de servicio como operarie. Los cursos relacionados a la mecánica de motos suelen ser “una herramienta casi social. Porque ellos entran por eso [para saber cómo arreglar su propia moto], y después sí pueden seguir por otra actividad... igualmente, así y todo [...] es un año y medio de formación” (Director, centro 1).

Para les egresades del centro 2, las certificaciones de los cursos son

...una herramienta más en el currículum para ir a golpear puertas, además que el recorrido [...] con el profe, que es un referente de la cuestión, va a aprender mucho de los compañeros y del profe en abrir una veta en eso mismo que está estudiando y aprendiendo. [Por ejemplo,] las personas que pasan los dos meses por el curso de Luciana [instructora del curso de Limpieza Institucional], cuando lo terminan, estoy seguro que tienen un montón de herramientas más, de empleabilidad en eso, en esa cuestión digamos... uno no le puede responder, sí, vas a conseguir trabajo, porque le estaría mintiendo, yo no lo haría, estaría mintiendo. Pero seguro que va a tener muchísimas más chances de las que tenía antes (Preceptor, centro 2).

Los cursos que más salida laboral tienen son “los de auxiliar, digamos... Coordinador turístico también y va a depender mucho del perfil del estudiante... a lo mejor el pibe que es Licenciado en Turismo, graduado, joven, hace el curso de coordinador, y ya con ese background que trae, mas este certificado que suma, si sale a buscar de coordinador turístico, es probable que lo contraten” (Preceptor, centro 2). La instructora de Limpieza Institucional nos contaba que muchos egresades se insertan como auxiliares en escuelas, pero también lo hacen en otras instituciones como por ejemplo el Hospital Interzonal General de Agudos, FaresTaie y, en el marco de la pandemia, solicitaron muchas personas certificadas para realizar limpieza y desinfección principalmente en departamentos y casas en alquiler temporal en la ciudad. Sin embargo, nos comentaba que la situación actual laboral es muy compleja y la mayoría de sus alumnos y egresades están desocupades

...hago siempre un testeo, a ver a qué se dedican, a ver qué están haciendo y demás... y bueno, la mayor cantidad de alumnos que tengo están desempleados [...] muchos desempleados o con trabajos temporarios o con changas... cuidado de chicos o algún trabajo de limpieza de casas pero no son trabajos en blanco, sino que son trabajos en negro, no son trabajos fijos sino que son temporarios, no es que decir bueno 3 o 4 veces por semana, sino que es cuando sale en la mayoría de los casos... en la mayoría [...] en cuanto a la inserción laboral posterior al curso, no es que es inmediata, como ya te digo, uno tiene que ofrecer el servicio... no es hacer canastas, no es hacer pan, no es tan fácil... o sea, tiene que hacer un currículum y presentarse en lugares de trabajo... no va golpeando las puertas de las casas... o sea, laboralmente, si bien es una fuente muy rica, no es tan fácil conseguir un trabajo porque hay mucho desempleo y mucha competencia (Instructora, centro 2).

Al analizar las concepciones que les referentes de los centros tienen acerca del rol de la institución en la inserción laboral de sus egresades encontramos, en primer lugar, que identifican como la primera barrera para ese ingreso a factores macroestructurales que exceden la cuestión educativa/formativa. El instructor del centro 1 nos decía que “Formarse es generarse oportunidades pero nosotros mucho no... que eso, lo que podemos hacer, es generarles oportunidades. Las políticas de laburo tienen que venir de otro lado, no de la

educación”. Además, mencionaron características particulares referidas a la esfera laboral de Mar del Plata como cuestiones adicionales que hay que tener en cuenta y que agravan la situación:

Para mí pasa en la ciudad, y pasa por un tema de fondo... estamos en la ciudad donde más desocupación hay y no es casualidad... porque realmente no hay trabajo formal, no hay una gran oferta de trabajo formal. Hay personas que escucho que dicen, sí, no trabaja el que no quiere... no, no es así. Sí, podés trabajar, de changa en una obra, lo podés hacer [...] pero el tema de la cuestión formal propiamente dicho, porque uno es lo que trata, que una persona esté registrada... esté registrada para que tenga todo lo que ya hablamos, ¿no? Una ART, cubierto, poder cobrar su sueldo como corresponde en tiempo y forma, y todo... estamos en una situación muy compleja, una ciudad muy particular [...] tiene que ver con cuestiones estructurales (Director, centro 1).

La instructora del centro 2, por su parte, nos decía que los mayores desafíos para conseguir un trabajo tiene que ver con

...la competencia, los estudios [...] es justamente también parte de lo que hablamos en clases... uno a veces, cuando evalúa las condiciones de trabajo, cuáles son sus derechos, las obligaciones, qué nos corresponde, qué no nos corresponde y demás... digo bueno, yo exijo tal cosa porque me corresponde, y atrás mío hay 45 que no exigen nada entonces... la precarización laboral está ahí, es real... las fuentes de trabajo cada vez son menores y lo que es el trabajo en blanco hoy prácticamente, te diría casi que no es lo normal... está el trabajo que es tercerizado... gente que, que tiene que ser monotributista para poder conseguir un trabajo (Instructora, centro 2).

Entonces, directivos e instructores de ambos centros conciben que la formación por sí sola no garantiza la entrada al mundo laboral, que los condicionantes tienen que ver primeramente con cuestiones macroeconómicas y que es necesario el diálogo de los sectores productivos, comerciales, industriales, estatales y educativos para la conformación de un plan estratégico que pueda dar respuesta a la problemática de la desocupación. Advirtiendo esa situación, con esos condicionantes externos a la formación profesional, los referentes entrevistados del centro 1 mencionaban que forman a sus estudiantes para que se inserten en el mercado laboral desarrollando el oficio de la mecánica:

“La visión que tiene el centro es que esa gente pueda conseguir un laburo, esa es la verdad. La misión nuestra es dar una capacitación de calidad y de excelencia. [...] Y yo creo que lo peor que pasó en los últimos años es separar educación y trabajo. Eso es lo peor, que vos solo con tus capacidades vas a solucionar todos tus problemas y toda tu vida y vivimos en sociedad, vivimos en

comunidad... y si las cosas no están hermanadas, no funcionan. Entonces, para qué formamos si no es para el laburo” (Director, centro 1).

Así, mencionaban que si bien “para que salga un mecánico preparado necesitás entre tres años y medio y cuatro”, muchos de los cursos permiten una salida laboral inmediata. Es el caso de Electricidad del Automóvil, donde en “los primeros seis meses ellos ya hacen burros, alternadores y encendido. Hoy hacer un trabajo de esos son tres mil, cuatro mil pesos de mano de obra... y lo aprendió en seis meses...” (Director, centro 1) o “un tipo al que le enseñás a sacar una tapa de cilindro, lo puede hacer abajo de un árbol y ya [...] le estás dando un valor agregado a su mano de obra” (Instructor, centro 1). Tanto los directivos como el instructor coinciden en que las herramientas adquiridas permiten que la persona que se forma en este centro no acepte trabajos mal pagos, porque tienen la posibilidad de ganar más dinero trabajando por su cuenta.

Desde el centro 2, la visión acerca de la inserción laboral se relaciona más con la generación de espacios de aprendizaje, los cuales son útiles a la hora de la búsqueda laboral, y de contención hacia los estudiantes:

Entonces la idea es esa, recuperar los saberes de cada estudiante, recuperar los intereses, generar espacios de aprendizaje recíproco, porque todos vienen con aprendizajes, y la idea es tomarlos, también empoderarlos. A veces vienen algunos como desahuciados con el tema de los trabajos y demás, pero bueno la idea es tomar esos saberes y generar ese espacio de construcción colectiva (Directora, centro 2).

Sin que ello niegue su propósito de la inserción laboral de sus graduados “porque acá vienen con la inquietud de adquirir herramientas para insertarse al mundo del trabajo, y nosotros también” (Directora, centro 2).

Además, los tipos de trabajo para los que cada institución forma a sus estudiantes no son los mismos. El director del centro 1 mencionaba que, como salida laboral, en Mar del Plata “o sos gremialista, o estás en relación de dependencia o te ponés un taller”, pero en el trabajo en relación de dependencia en los talleres “[...] en general estás a prueba, y en una prueba muy irregular. Eso es lo que más se ve” (Instructor, centro 1). Otra salida laboral importante es como operario de playa de estaciones de servicio, uno de los cursos más demandados en la actualidad en el centro 1, cuya salida laboral es formal y “se gana muy bien” (Director, centro 1).

El centro 2 está “orientado hacia el turismo, la pesca y la empleabilidad digamos. Nosotros además de estar orientados hacia el turismo y la pesca hemos capacitado cientos de estudiantes en limpieza institucional, en manipulación de alimentos y en auxiliar de instituciones educativas. [...] Esos [tres] cursos dan puntaje para el listado de auxiliares de educación en el Consejo Escolar [...] para poder aspirar a un empleo formal, en blanco, en la provincia de Buenos Aires” (Preceptor, centro 2). Sin embargo, la mayor parte de esas personas encuentra límites a la hora de insertarse en el mercado de trabajo formal. Por otra parte, se brindan cursos relacionados al emprendedurismo como “Administración de Pymes, por ejemplo, o de manipulación” (Directora, centro 2) y también se ofrecen cursos relacionados con el trabajo en el

territorio, donde existe la posibilidad de comenzar realizando trabajo voluntario con la entidad conveniente y luego, “donde está la mínima posibilidad de convertir ese voluntariado en un empleo formal, se va a hacer, que de hecho es lo que hacemos, sobre lo que trabajamos y a lo que apuntamos permanentemente” (Preceptor, centro 2).

De este primer apartado podemos concluir que en el centro 1 predomina una lógica laboral apoyada en una social, en tanto que en el centro 2 existe una clara preponderancia de una lógica educativa. La existencia de diálogo con el sector productivo para la configuración de la oferta formativa; la forma de articulación con el mundo del trabajo que a pesar de ser informal, está; la concepción del rol de la FP en la inserción laboral de sus graduados; así como el seguimiento de los mismos para acompañarles en el proceso, son los rasgos principales del centro 1 que nutren esta definición. En cuanto al centro 2, destacamos que, si bien el diálogo con el sector productivo para la configuración de la oferta formativa no está presente, su alcance territorial es destacable. Además, si bien el empleo formal es una meta del centro, su foco está puesto en brindar herramientas para la empleabilidad y promover el desarrollo de las capacidades emprendedoras.

4.1.2. Transmisión de subjetividades

Para analizar las formas en las que se transmiten subjetividades a los estudiantes de cada centro, en primer lugar observaremos comparativamente las asignaturas transversales a la oferta formativa de cada uno, y en segundo lugar, las respuestas que dieron los directivos e instructores acerca de las maneras en que forman identidades. Esto nos servirá de insumo para indagar, finalmente, las trayectorias laborales de los egresados.

Como se mencionó, el centro 1 forma a la totalidad de sus estudiantes en Cultura del Trabajo, donde se abordan temáticas relacionadas a los derechos laborales principalmente, y Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ambas asignaturas tienen por objeto el empoderamiento del alumno al momento de encontrarse trabajando en relación de dependencia. “Vos salís del secundario sin eso, y la verdad que vos salís a una selva, sin herramientas, y... eso es algo que nosotros lo hemos visto que, estén o no estén en la actividad nuestra, les va a servir para un laburo equis. Eh, bueno y Seguridad e Higiene para nosotros es... cómo levantar un motor, a ver, acá estamos hablando de pesos muy, elementos muy pesados... vos manejaste mal una herramienta, te lastimás...” (Director, centro 1).

En el centro 2, en cambio, las asignaturas que se brindan a la totalidad de sus estudiantes son Habilidades para Emprender y Relaciones de Trabajo y Género. La construcción de identidades se inclina más hacia el desarrollo de negocios propios que hacia el empleo en relación de dependencia (aunque las cuestiones relacionadas a los derechos laborales no están ausentes). La capacitación en cuestiones de género “se incorpora atravesando toda nuestra oferta educativa. O sea, manipulación, género; administración de pymes, género. O sea, incluso es una disposición que viene también de la Dirección General de Cultura y Educación y desde el Instituto Provincial de Formación Laboral que es del que nosotros dependemos” (Directora, centro 2).

Respecto a las respuestas de los directivos e instructores de cada centro en cuanto a la transmisión de subjetividades, encontramos que en ambos centros el diálogo en las aulas permite a estos actores diagnosticar e intervenir en los ámbitos que van más allá de los saberes técnicos propios de cada taller de formación. El director del centro 1, refiriendo a su rol como instructor, mencionaba que:

“[...] de 33 del curso, 5 tenían trabajo, de los cuales 3 tenían trabajo registrado y 2 no... viste cuando vos decís, no puede ser, impresionante... impresionante ese tema. Entonces bueno, te generaba un grado de preocupación. Entonces dije, bueno, ahora les voy a explicar cómo se podrían presentar ante una entrevista, cómo lo podrían llevar adelante, cómo tiene que ser su actitud. Según lo que considera Marcos [él mismo], ¿no? [...] no tienen que ser ni muy tímidos ni demasiado pum para arriba, viste... tienen que buscar el equilibrio, ese equilibrio va a hacer que la persona que los está entrevistando tenga una visión de ustedes que le llame la atención y que diga, epa, me gustaría incorporarlo. [...] Hice eso de lo del currículum y [les estudiantes] me lo agradecían” (Director, centro 1).

Tanto el instructor como los directivos entrevistados de ese mismo centro mencionaban que se transmiten valores relacionados al respeto, al cuidado del espacio y al compañerismo. El instructor mencionaba que:

... valores también, [...] la familia, el trabajo, el trabajo decente... yo explico esto, no sé... por qué no pego con poxipol si yo vi en un video que lo pegan con poxipol y anda... ¿por qué? Porque yo creo en las relaciones a largo plazo, con mis clientes, tengo clientes de hace 20 años [...] pero es cierto, el poxipol un ratito dura, lo cobraste, fue... y terminó la relación. Sí, eso también se explica al explicar mecánica, ¿sí?” (Instructor, centro 1).

Respecto al centro 2, también se mencionaron el respeto, el compañerismo, el cuidado del espacio, y la solidaridad como valores transmitidos a los estudiantes. Su directora relataba que:

... el tema de los valores lo ponemos en valor nosotros como equipo directivo y como institución en sí. De hecho vemos que son muy solidarios, muy comprometidos, y el tema de los valores lo vemos como una herramienta también, y lo valorizamos y se lo hacemos ver también como parte de la formación (Directora, centro 2).

El preceptor de esta institución refería a las formas en que intervienen en los casos de riesgo de deserción relacionada a incompatibilidad horaria con algún trabajo o changa que el estudiante haya conseguido (principal motivo de abandono de los cursos). Él hacía hincapié en que los cursos sirven para buscar trabajos que brinden mejores condiciones de contratación y que a quienes están evaluando abandonarlos les sugieren que de alguna manera puedan sostener la asistencia al curso, que puedan

compatibilizar ambas actividades cambiando horarios, incluso faltando a alguna clase si es necesario. “[Se trata de] Encontrar un poco el equilibrio digamos, tiene que ver con las habilidades que uno gana para el mundo del trabajo, tiene que ver con eso, con cómo nos desenvolvemos después en el mundo del trabajo... son herramientas también” (Preceptor, centro 2).

Entonces, los contenidos técnicos de los cursos no son los únicos contenidos que se brindan desde las instituciones. Estas, a partir de las cosmovisiones que instructores, directivos y preceptores tienen, intentan transformar o reforzar sentidos y formas de acción de sus estudiantes.

4.2. Impacto de los CFP en las trayectorias laborales de sus egresados

Para realizar el análisis acerca de los impactos en las trayectorias laborales de egresados del centro 1 y 2, primeramente describiremos las características generales de sus trayectorias educativas, más específicamente nos enfocaremos en la situación frente al secundario, sus trayectorias formativas en CFP y las subjetividades que manifestaron respecto a la FP. En todos los ejes abordaremos comparativamente lo encontrado para el centro 1 y el centro 2. Luego, analizaremos las características de sus ocupaciones y sus estrategias de búsqueda laboral antes y después del paso por el centro. Finalmente, indagaremos acerca de subjetividades respecto al trabajo, si están satisfechos con sus trabajos, si desean cambiar de trabajo, qué cosas les gustan y qué cosas no de sus trabajos, entre otras.

Se realizaron 7 entrevistas a graduados de los CFP, 4 de ellas pertenecen al centro 1 y 3 al centro 2. Las entrevistas a graduados del centro 1 incluyen a 3 varones y una mujer y las del centro 2 a 2 mujeres y 1 varón. La tabla a continuación muestra una descripción general de sus situaciones laborales al momento de la entrevista, el año en que realizaron su primer curso en el centro 1 o 2, según corresponda, la cantidad de cursos realizados en esa institución y las edades al momento de la entrevista.

		Edad	Año en que realizó el primer curso en el centro 1 o 2	Cantidad de cursos realizados en ese centro	Máximo nivel educativo alcanzado	Condición de actividad	Tipo de empleo	Estabilidad laboral	Vínculo entre cursos realizados y trabajo actual
Centro 1	Tomás	26	2014	3	Secundario Incompleto	Ocupado	Relación de dependencia/Formal	Sí	Sí
	Nicolás	39	2016	4	Secundario Incompleto	Ocupado	Autónomo	Sí	Sí
	Martín	26	2012	4	Secundario Completo	Ocupado	Relación de dependencia/ Formal	Sí	Sí
	Paula	35	2011	2	Secundario Completo	Ocupada	Relación de dependencia/ Formal	Sí	No
Centro 2	Julia	51	2018	1	Terciario Completo	Ocupada	Relación de dependencia/Formal	No	Sí
	Graciela	51	2016	3	Secundario Completo	Ocupada	Relación de dependencia/Formal	No	Sí
	Juan	38	2016	1	Terciario Completo	Ocupado	Cuentapropista/Coope rativista	Sí	Sí

4.2.1. Situación frente al secundario

Del total de egresados, dos de ellos, ambos del centro 1, no habían finalizado sus estudios en la educación secundaria al momento de la entrevista. Uno de ellos tenía pendiente una materia y el otro cuatro. Los dos manifestaron que les gustaría finalizar sus estudios secundarios y que ello tenía un valor que iba más allá de la inserción laboral. Tomás comentaba:

-Y ... me parece que [la realización de cursos o talleres] no tiene nada que ver con el secundario [...] por ejemplo, a mí, debo 3 o 4 materias del secundario

- Bien. Eso no te impidió a vos conseguir un trabajo formal, en blanco y todo...

- No no, por suerte no. Obviamente lo quiero hacer, viste... es algo a cumplir.

Nicolás manifestaba:

*“Bueno, empecé a trabajar a los 17. Estaba terminando el secundario y bueno, debido a las faltas me quedé libre. Y bueno, digo, qué hago, qué hago, qué hago, con poca imaginación en la cabeza a los 17... si hoy pudiera, la verdad, porque digo, estaría bueno tener la máquina del tiempo, ¿no? Pero bueno...”
(Nicolás, centro 1).*

Salvo por Tomás, el resto de los entrevistados manifestaron que creen que el título secundario se complementa con los títulos de los cursos de FP realizados. Por ejemplo, Martín nos decía que:

“en mi caso particular, en el trabajo que tengo, suma [...] en la parte de concesionarias siempre se busca secundario completo. Igual muchos compañeros que después entraron que me enteré, que lo tenían terminado en tiempo pero no en materias, se lo hicieron terminar estando ahí adentro. Dijo bueno, no lo tenés terminado, terminado me refiero, no que te falten 5 años, que te falten materias, que es diferente [...] es muy importante el secundario, para cualquier cosa, de cualquier trabajo creo que es, tiene que ser esencial” (Martín, centro 1).

Además, sin haber sido una pregunta puntual que se hiciera durante las entrevistas, algunas de las personas entrevistadas nos contaron situaciones en las que dejaron ver cómo durante su paso por la educación secundaria también se formaron sus identidades, cuestiones que van más allá de los saberes propios de los programas de las materias. Paula nos contaba que “hay cosas que te dicen los profesores que te marcan, que no es tanto los contenidos de esta materia, por ejemplo, me acuerdo una profesora que siempre nos dijo que teníamos que ser 10 en lo que hagamos, ya sea barrer la calle, me acuerdo textuales

palabras, y me acuerdo que decía, si no pueden ser 10, que sean 8 o 9, siempre los mejores en lo que se proyecten, y entonces bueno, eso siempre lo inculqué viste, donde iba a trabajar” (Paula, centro 1).

Juan, por su parte, nos contó una anécdota que muestra cómo el trabajo de un docente va más allá de los contenidos propios de la materia que dicta, y que tiene que ver también con las trayectorias posteriores, educativas y laborales de sus estudiantes: “Yo no me voy a olvidar nunca, hace muchos años, yo realmente me emocioné, me encontré con un profesor de Historia de la secundaria que a mí me marcó, me gusta mucho la historia y algunas cosas que él planteaba yo las utilizo. Yo incluso cuando lo vi le dije eso, y me dice, ¿qué hacés el día de hoy? Y mirá, le digo, soy acompañante terapéutico, soy psicólogo social, soy comunicador de salud... ¿y sabés qué me dijo? Además que se me cayó una lágrima... trabajo cumplido... para esto sirve la educación me dijo” (Juan, centro 2).

En síntesis, la educación secundaria es entendida en general como una instancia que mejora la inserción laboral, que se suma a los certificados de FP, pero más allá de eso, es valorada positivamente. Incluso ambos entrevistados que tenían la secundaria incompleta al momento de la entrevista manifestaron desear finalizarla. Además de esto, surgieron testimonios que dan cuenta de cómo la educación secundaria es también un dispositivo en el que se forman identidades, formas de trabajar, propósitos académicos y laborales, etc.

4.2.2. Trayectorias formativas

Los cuatro entrevistados del centro 1 se formaron en la mecánica. De ellos, al momento de la entrevista, los tres varones se dedicaban a labores afines a esa formación: Nicolás tenía su propio taller mecánico, Martín trabajaba en una reconocida concesionaria como mecánico y Tomás trabajaba en una concesionaria, en el sector de repuestos como vendedor, en tanto que la mujer entrevistada seguía manteniendo su empleo previo al paso por el centro 1, como cajera en un supermercado. De los tres entrevistados del centro 2, las dos mujeres trabajaban como auxiliares en instituciones educativas provinciales cubriendo suplencias (sin estabilidad laboral), tarea afín a los cursos realizados en el centro 2, en tanto que el varón entrevistado se dedicaba a la realización de un programa de radio y también se desempeñaba como acompañante terapéutico, la primera de estas labores relacionada con el curso que realizó en el centro 2, Comunicador para Organizaciones Sociales.

En su totalidad, tanto los egresados del centro 1 como los del centro 2, habían realizado más de un curso de formación. Sin embargo, un análisis más detallado permite vislumbrar algunos rasgos distintivos. En el caso del centro 1, todos los cursos realizados por cada uno se relacionan a la mecánica y además fueron llevados a cabo en ese centro exclusivamente, excepto por uno de los graduados, Nicolás, quien inició su formación en la mecánica en otro centro de formación y luego, por encontrarse insatisfecho con la calidad formativa allí brindada, comenzó al año siguiente su recorrido en el centro 1.

...en el 2015 hice un curso [de mecánica] en una escuela acá, no recuerdo bien el lugar, pero la verdad que bueno...era como para decir lo que ya sabía, ahí

me lo explicaban y estaban todo el año... y bueno, al año siguiente no me di por, como vencido diríamos y bueno, y buscando, buscando me dijeron, está SMATA viste... que es de mecánica que esto que el otro, y bueno... fui, averigüé, pregunté, y justo llegó la posibilidad que era el día de inscripciones, mirá cómo será la suerte que fui, me inscribí, bárbaro... con una expectativa grande que la verdad de 10, la verdad de 10. A todo aquél que siempre puedo, sugerirle que lo haga porque la verdad que es hermoso... (Nicolás, centro 1).

De ese mismo discurso emerge además la exigencia en cuanto a la calidad formativa. Nicolás manifestaba: “ya venía haciendo un curso [de mecánica] en otro centro de formación, y no llenaba expectativas y justo di con el lugar, con SMATA, y la verdad que un cambio total...” (Nicolás, centro 1). Martín manifestó que “hay varios lados en Mar del Plata que son gratis, pero que no ofrecen la calidad de enseñanza que hay en el SMATA” (Martín, centro 1).

Por otra parte, ante la pregunta que indagaba acerca del deseo de realizar otros cursos, los cuatro egresados del centro 1 mencionaron que sí les gustaría, y además esos cursos se relacionaban a la mecánica y pensaban realizarlos en el centro 1. Por ejemplo, Paula nos contaba que le gustaría hacer el curso de electricidad en el centro 1, pero al momento de la entrevista no disponía del tiempo para hacerlo. Tomás nos contaba que “estando en el laburo [en referencia al trabajo en el que se encontraba al momento de la entrevista, en una concesionaria] traté de arrancar mecánica diésel que medio que lo tuve que abandonar a ese porque no me daban mucho los tiempos, viste [...] capaz que me gustaría el de inyección electrónica, algo más complejo, viste, o el de electricidad, que no entiendo mucho, todo eso me gusta” (Tomás, centro 1). Nicolás nos contaba que la modalidad de enseñanza que había abierto la pandemia le impedía la realización de los cursos que le gustaría hacer en el centro 1 porque él no tenía internet en la casa y que estaba esperando a que todo volviera a ser 100% presencial para retornar y realizar el curso de inyección electrónica con el instructor Héctor Montiel. Martín nos contaba que quería seguir realizando algunos cursos que le llamaban la atención y que dictaba Alejandro Lanari, el instructor entrevistado del centro 1, pero que no disponía del tiempo por el trabajo, sus hijas pequeñas, el cansancio que ello conlleva, pero que más adelante le gustaría retomar con algunos cursos.

En cuanto a los graduados del centro 2, contrariamente a lo que ocurre con los del centro 1, todos los cursos realizados por cada uno incluyen diversos CFP. Además, no se centran en un oficio o actividad específica. Por ejemplo, Julia mencionaba que “tengo hechos dos millones de cursos. Tengo más de 30. [...] operador de PC, diseñadora gráfica [...] tengo el de bolsos y mochilas, en el María Auxiliadora, el de tapicería en el 403, el de diseño de indumentaria en el 403” (Julia, centro 2). Graciela nos contó “ahí en el centro de formación 416 [centro 2] hice el de limpieza institucional, el del rol del auxiliar y el de seguridad e higiene también [...] cocinero para comedor en el 403, bueno, manipulación de alimentos también en el 403, hice cocinero para restaurante 1 y cocinero para restaurante 2, después hice ahora, que terminé en el 2020, en

el Don Bosco [...] hice uno de cocinero y después hice en el María Auxiliadora, elaboración de carnes y embutidos” (Graciela, centro 2).

Juan, por su parte, había hecho un curso de cuidador domiciliario, curso que dictó el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Y también realizó un curso de conservas en otra institución.

Ante la pregunta que indagaba acerca del deseo de realizar otros cursos, las dos mujeres mencionaron que sí les gustaría, y los cursos que enumeraron refieren a actividades no relacionadas a su desempeño laboral como auxiliares. Julia tenía pendientes el curso de bioconstrucción, el de mecánica en SMATA, aún no tenía definido si el de mecánica de motos o de autos, y el de herrería. Graciela tenía cursos que había comenzado, pendientes de certificación por no haber podido realizar las prácticas por restricciones sanitarias durante la pandemia; esos cursos eran “el de embutidos, el de soja y el de cocinero... que el de cocinero se dividía en dos, uno era panadería y el otro era cocina, que eran como cuatro cursos” (Graciela, centro 2). Y también tenía pensado comenzar otro, “a mí me gustó siempre todo lo que es cocina, viste... había uno ahí en el 416 que al final no me llamaron, que era [...] todo cocina, pescados, embutidos, frutos y hortalizas, todo junto, que duraba todo el año, yo lo había visto para arrancar, mandé la solicitud y se ve que no quedé, pero bueno” (Graciela, centro 2).

Juan, por su parte, mencionó que no le interesaba continuar realizando cursos de FP, nos contó que en realidad se estaba dedicando a dictarlos en lugar de tomarlos. Nos contó que en la radio de La Azotea, radio en la que trabajaba al momento de la entrevista, había dictado cursos y capacitaciones a los compañeros vinculados a la comunicación.

4.2.3. Concepciones acerca de la FP

La visión que predomina acerca del rol de la FP tanto para los graduados del centro 1 como para los del centro 2 es que contribuye a la inserción laboral, principalmente para empleos formales, aunque también para el trabajo por cuenta propia y los emprendimientos personales y colectivos.

Del centro 2, Julia, mencionaba que “[para conseguir un] trabajo estable, formal [...] necesitás por lo menos algún, no te digo un curso, unos cuantos cursos que te capaciten y ahí sí podés llegar a conseguir un trabajo formal. Por eso creo que me encantan los centros de formación profesional... soy la defensora *number one*” (Julia, centro 2). Juan mencionó que la formación contribuye a dotar de ciertos saberes técnicos para el trabajo, pero también esos son espacios de sociabilización y muchas veces son los principales determinantes al momento de la inserción laboral. Finalmente Graciela, por su parte, comenzó el curso en el centro 2 para sumar puntaje y tener más posibilidades de conseguir suplencias como auxiliar en escuelas provinciales.

Del centro 1, Nicolás, mencionaba (en referencia al fallecimiento de su padre y la situación con el taller que él manejaba):

Y me vi ahí y me digo, ahora qué hago digo... o sea más allá de llorarlo o algo digo, ¿qué hago con todo esto? Así que ahí me surgió una de dos, ahí en el momento un amigo me dijo, mirá, tenés dos posibilidades vos... o vendés todo y cerrás... y te dedicás a otra cosa... o una de dos... viste que están los cursos para capacitarse y por ahí capaz que te metés en algo chiquito y empezás... y bueno, así fue... de una idea, una sugerencia, nació esto (Nicolás, centro 1).

Para Paula toda certificación, todo aprendizaje, suma y aporta para la inserción laboral. Tomás nos contaba que había conseguido el trabajo en el que se desempeñaba al momento de la entrevista a partir de una recomendación que habían pedido desde la empresa donde trabaja al centro de formación, por lo que su inserción laboral estaba íntimamente ligada a la formación en el centro 1. Martín incluso había rechazado dos empleos formales como mecánico en empresas importantes siendo estudiante en el CFP por priorizar finalizar sus estudios secundarios. Esas oportunidades surgieron de recomendaciones que del centro habían realizado a esas empresas.

Ligado a lo anterior, es importante analizar lo que les egresados manifestaron como motivaciones para la realización de los cursos y también los balances que de la formación se llevaron. En ambos grupos predominó la respuesta que ponía la inserción laboral como razón y también como consecuencia principal de la formación, pero también mencionaron ejes secundarios. Por ejemplo, del centro 2, Juan dijo respecto al primer curso que realizó, “la cuestión es que eso a mí me sirvió porque empecé a trabajar, pero la capacitación me dejó una punta muy importante que [...] era una dinámica [refiere a una modalidad de enseñanza particular] donde teníamos que reflexionar sobre esa clase que habíamos tenido, sobre esos temas, y la dinámica era desde la psicología social [...] y ahí se me prendió bastante la inquietud en algún momento de estudiar la carrera [en referencia a Psicología Social, carrera que luego realizaría]” (Juan, centro 2). Entonces, los aprendizajes no sólo se vincularon con la inserción laboral, sino que abrieron el camino y despertaron otros intereses que en su caso motivaron la realización de una carrera terciaria.

Julia había realizado muchos cursos de formación en muchos CFP diferentes y su objetivo principal siempre tuvo que ver con lo laboral, ya sea para el empleo formal, como el caso de los cursos que le dieron puntaje para anotarse en los listados para ser auxiliar, como también para hacer trabajos por cuenta propia o microemprendimientos, incluso changas en los veranos, como el curso de collares que realizó en un CFP privado. Sin embargo, nos dijo que los cursos que había realizado no tienen que ver sólo con lo laboral, “lo educativo también eh, ojo [...] laborales y personales también, eh... porque he conocido muchísima gente espectacular, desde ese punto de vista también” (Julia, centro 2). Graciela también nos contaba que ha encontrado otras gratificaciones de realizar los cursos en CFP y que tenía intenciones de realizar otros cursos de cocina, que era un área que a ella le interesaba particularmente, a pesar que ya había hecho todos los cursos que daban puntaje para las assembleas.

Del centro 1, Paula nos contó que se formó en SMATA para conseguir un empleo vinculado a la mecánica. Nos decía que “quería trabajar, sí, me encantaría [...] pensaba que podría, que podría conseguir

algún trabajito o algo de eso, pero...”. Igualmente, el momento en que se le despertó la idea de hacerlo fue en un foro de autos de picadas, por no entender algunas de las cuestiones que hablaban las personas que se reunían allí. Otra vez aparece la búsqueda de conocimiento como motivación para la realización de cursos. A Tomás siempre le gustó la mecánica y empezó por hobby y nos decía “obviamente si conseguía laburo de eso, genial, que es algo que me encanta” (Tomás, centro 1). Nicolás nos contó que el oficio de mecánico “a veces como que lo hacemos por inercia, repetimos actos o acciones o cosas y... y después cuando vas al fundamento y... está bueno [...] después entendés el porqué, viste... y está bueno” y que sentía mucha satisfacción de poder comprender en mayor profundidad. La búsqueda de conocimiento y de comprensión era motor para la realización de los cursos. Martín comenzó el curso con la firme idea de conseguir trabajo como mecánico en una concesionaria. Él nos contó que para ingresar a trabajar en cualquier concesionaria hay que tener experiencia y conocimientos de mecánica. Por ese motivo se inscribió en SMATA para hacer los cursos de FP.

Si analizamos comparativamente con un mayor grado de profundidad esas respuestas, encontramos que para las egresadas del centro 1 hay, salvo para el caso de Nicolás, un interés y un deseo por aprender el oficio y trabajar en el rubro, existe una motivación más ligada a “dedicarse a lo que le gusta”. En cambio, del centro 2, para las mujeres, la realización de esos cursos respondió a la adquisición de puntaje para ingresar en un empleo formal que a algo que se deseara o que se eligiera como trabajo. Juan, del centro 2, que realizó un curso relacionado a la comunicación, a diferencia de ellas dos, lo realizó para adquirir herramientas vinculadas al área que le interesa trabajar.

Por ejemplo, Martín del centro 1 nos contó que su primer acercamiento al oficio de mecánico lo tuvo con su padre: “porque siempre mi viejo y mi hermano tenían Torinos y eso, estábamos, yo me crié también con la panadería [negocio familiar al que se dedicaban sus padres hasta el año 2010 que vendieron el fondo de comercio] pero después, la hora extra digamos, era con mecánica. Siempre estábamos con un karting o con algo, molestando, entre los fierros [...] era esperar el fin de semana para andar en karting o molestar con el Torino” (Martín, centro 1). Tanto para Paula como para Tomás, su interés por la mecánica existía mucho tiempo antes de realizar su formación, pero no tenían experiencia previa como el caso de Martín. En el caso de Paula, su padre le había enseñado el oficio sólo a sus hermanos varones.

Para el caso de las egresadas del centro 2, la realización de los cursos que dan puntaje para participar en las asambleas de auxiliares fueron realizados con el propósito de conseguir un empleo formal. Ambas manifestaron que era la mejor alternativa que tenían para conseguir empleos formales. Por ejemplo, Julia nos dijo que se había anotado hacía más de 20 años en el Consejo Escolar y que “pienso continuar en este trabajo, sí, porque no me queda otra por la edad... yo tengo 51 y viste... me encantaría encontrar un laburo estable que no tenga que estar así [refiere a hacer suplencias]... pero mientras tanto sigo” (Julia, centro 2).

En resumen, la FP es concebida en general como una herramienta para la inserción laboral, tanto para las personas del centro 1 como para las del centro 2. Esa es la principal motivación para la realización de los cursos, aunque no es la única. La satisfacción de comprender en profundidad un tema, la

sociabilización, incluso el aprendizaje de un oficio entendido como hobby aparecen como otras aristas de la formación. Para las personas del centro 1 aparece con más frecuencia la formación para la inserción laboral asociada a un oficio que se disfruta, que se elige. Para el caso de las mujeres del centro 2 aparece como una de las pocas alternativas para conseguir un empleo formal.

4.2.4. Transformaciones subjetivas durante el paso por el CFP

Respecto a las transformaciones subjetivas, se realizaron preguntas a los graduados acerca de si consideraban que desde el centro se inculcaban valores, si se enseñaban cuestiones que iban más allá de los saberes técnicos y si creían que el paso por el centro había transformado su manera de pensar el trabajo y la educación. Las respuestas en general mostraron que sí se transmitían valores y herramientas que iban más allá de los contenidos propios de cada taller, coincidiendo en gran medida con lo que directivos e instructores manifestaron al respecto. Por ejemplo, Martín del centro 1 en referencia a la enseñanza de saberes no técnicos mencionaba que:

En cuanto a mí fue [...] las herramientas, por ejemplo, el que estaba en el pañol con todas las herramientas muy limpias, muy cuidadas, eso también lo aprendí ahí. En un taller yo lo dejaba ahí y al otro día iba a estar ahí, tirada en el piso, ¿no? donde yo trabajaba... si yo no me dedicaba a limpiarlo y a ponerlo en su lugar, no lo iba a hacer nadie. Eh, y bueno, eso de tener la responsabilidad de anotar en un papel [refiere al registro de herramientas], bueno, es muy estricto, bueno, está muy bueno (Martín, centro 1).

Por su parte, Julia del centro 2, en referencia a Luciana Sosa, su instructora del taller de Limpieza Institucional, contaba que “nos dio unas clases espectaculares me acuerdo, de RCP, no sería RCP, sino que sería... ¿cómo se llama eso?... primeros auxilios” (Julia, centro 2).

Para el caso del centro 2, encontramos que, en consonancia con las concepciones acerca del rol de la FP como herramienta para el mercado laboral manifestadas por el preceptor de ese centro, Graciela mencionaba que:

...no es un simple curso en un centro de formación, son títulos oficiales, o sea, a mí me han dicho varios profesores que si vos te vas afuera [otros países], estos títulos tienen muchísimo valor... en cocina por ejemplo, cocinero para restaurante... y sí, nos inculcaban que sigamos, que nos enganchemos con otro... que nunca dejemos, que por más... con la edad que tengamos [...] siempre podemos (Graciela, centro 2).

También comentaban que se inculcaban valores como “el respeto, el compañerismo... el ayudar al otro” (Julia, centro 2). Nicolás del centro 1 decía que “yo por ahí valoro más lo humano [de los docentes] que me muestra que esta persona también tiene los mismos quilombos que yo, o se le complica como se me

complica a mí, y el conocimiento lo ayuda pero veo que también es optimista y a pesar de lo malo puede ver lo bueno” (Nicolás, centro 1).

En cuanto a la identificación por parte de los graduados de la existencia de transformaciones en sus identidades derivadas del paso por el CFP, encontramos que en el centro 1, dos de los entrevistados manifestaron reflexiones que nos resultan relevantes y que dan cuenta del potencial que estas instituciones poseen para incidir en las formas de entender y sentir el mundo de sus alumnos. Paula contaba que:

Yo desde chica siempre siempre quise la industrial. Es más, me había anotado, todo, en la escuela, pero bueno, mi papá no me dejó, rotundamente no. A mis hermanos siempre les enseñaba, o sea siempre estaban con los autos, con las motos, y a mí nunca me dejaban ni agarrar, no sé, una llavecita y... muy machista y bueno, no... de grande, cuando me enteré que podía hacer algún curso, sí, me anoté enseguida. Es más, fui a preguntar si podía, porque era mujer, porque digo, no... me van a sacar a patadas [...] Me atendió la chica esta, la preceptora, divina... toqué timbre, encima yo temblaba como una hoja, y me dijo, no... te va a encantar, te va a gustar, si te gustan los autos. Y bueno, me anotó y arranqué y fue lo mejor. El último día que yo dejé el curso me fui llorando porque para mí era lo más, era como haber ido a Disneylandia, no sé... [...] A mí me dan la posibilidad de que yo tocara el motor, engrasarme, aprender, ¿no? y bueno, si tenía una consulta le decía al profesor o a ellos [sus compañeros] y bueno, sí, me, me mostraron otra cara que yo conocía, que la mujer, bueno... no sé, te pasa el destornillador y está, listo, mirá de ahí. Y no, ellos me dejaban, me daban mi lugar, ¿no? aprender... que era lo que yo quería (Paula, centro 1).

Por su parte, Nicolás mencionaba que:

El paso por el centro despertó curiosidad por el saber, o sea, en general, o sea, antes no me planteaba la posibilidad ni ahí, digo, para qué terminar el secundario, a quién le importa... y después me di cuenta que no es para otros, es para mí todo, todo lo que estoy haciendo es para mí [...] Tenía esa buena voluntad de querer hacer las cosas bien y capacitarme [...] Pero ahora, de capacitarme se complementó con mis ganas, con mi deseo de hacer no sólo las cosas bien, sino de, no sólo de limitarme o de quedarme en esto, decir, quiero ser mecánico, ¿no? sino se amplió, me mostró un horizonte honestamente, una cosa que por ahí antes estaban dormidas o quizás ni las pensaba. [Los docentes] apuntan a la promoción del otro, de preocuparse (Nicolás, centro 1).

4.2.5. Condiciones de actividad y características de los trabajos

Para les egresades del centro 1, la condición de actividad fue la misma para todes antes y después de su paso por el CFP. Todes estaban ocupades antes y después de la realización de los cursos. Sin embargo, sólo para el caso de Paula no hubo modificaciones en cuanto a las características de su ocupación antes y después del paso por el centro.

Martín y Tomás habían trabajado siempre de manera informal hasta luego del paso por el centro 1. Martín, ya desde pequeño, a partir de sus 10 años, trabajaba ayudando a su familia en la panadería familiar y luego, a partir del año 2010, comenzó a trabajar en el taller mecánico del padre luego que vendieran el fondo de comercio de la panadería. Ambos trabajos fueron no remunerados y bastante flexibles en cuanto a los días y la cantidad de horas en que trabajaba. Luego de su paso por el centro 1, a los 18 años, consiguió trabajo en una reconocida concesionaria de Mar del Plata. En ese momento lo contrataron por 6 meses, firmó dos contratos consecutivos de 3 meses de duración. Una vez que finalizó el segundo contrato, pasaron dos meses hasta que lo llamaron para ofrecerle el puesto permanente como mecánico. Durante esos meses Martín buscó trabajo y trabajó en diferentes rubros, incluso, cuando recibió el llamado desde la concesionaria para ofrecerle el puesto efectivo, ya había ingresado con un empleo formal como reparador de máquinas de café:

Bueno, me dijeron, bueno, ya está, mañana no venís más [en referencia a cuando finalizó su segundo contrato de 3 meses en la concesionaria]. Me mandaron una carta, de no renuncia sino que habían terminado mis servicios [...] Dije bueno, vamos a conseguir otra cosa, qué va a ser... y bueno, ya al otro día ya había conseguido otro, otro empleo, que fue Alejandro Lanari [el instructor del centro 1 que fue entrevistado] que me ofreció trabajar ahí en su taller, por un tiempo, ¿no? Ayudandolo, y bueno, eso la verdad que me ayudó bastante. Y a las dos semanas ya había conseguido otro trabajo que era... era ayudante... era una empresa, era una metalúrgica en realidad que bueno, obviamente empecé ayudando, a soldar, a pintar, a hacer tornillos y a limpiar, hacían máquinas de alfajores y eso [...] y estuve trabajando casi un mes y antes que se cumpla el mes, que ya me iban a efectivizar, que ya me dieron la ropa, todo, el alta, me llamó la chica de recursos humanos de Ford, que me avisaba que quedaba fijo [...] listo dije, ya está, me quedo con Ford [...] ya estoy efectivo, ya tengo 7 años de antigüedad [al momento de la entrevista], cobro el 9% de antigüedad así que ya estoy efectivo. El contrato dice indeterminado (Martín, centro 1).

Tomás había empezado a trabajar desde los 16 o 17 años mientras asistía a la escuela secundaria como ayudante de una plomera-gasista. Comenzó a trabajar para poder sustentar sus gastos y mantener su moto. El trabajo lo realizaba por las tardes y lo hizo por unos 2 o 3 años. Además de compatibilizar sus horarios con la escuela, en el 2014, momento en el que cursó el último año de la secundaria, también tuvo que hacerlo con los horarios del CFP, pues ese año comenzó a formarse en el centro 1. Durante los veranos

no trabajaba como ayudante de plomería sino que se dedicaba a trabajar en balnearios, en el estacionamiento y como carpero, pero no por muchas temporadas porque mencionó que no lo aguantó.

Después de trabajar como ayudante de plomería trabajó con un techista. El cambio de trabajo de ayudante de la plomera-gasista a ayudante del techista lo hizo porque la paga era mejor, comentó que era entre 3 y 4 veces más. En ese trabajo permaneció muy poco tiempo porque “por suerte al mes me llamaron de ahí de Comar. Y estoy hace cinco años y medio más o menos ahí, estoy desde el 2015” (Tomás, centro 1). Las condiciones de trabajo habían sido siempre informales hasta su ingreso a Comar y todos sus trabajos los consiguió a través de familiares o conocidos.

Nicolás había empezado a trabajar en el año 1999, a los 17 años, momento en que excedió el límite de inasistencias en la escuela secundaria y perdió la posibilidad de cursar ese año. Sus trabajos eran temporales, hacía changas con gente conocida, por momentos trabajaba en el taller de su padre, pero por diferencias y problemas para convivir con él, su trabajo allí era intermitente. Durante los primeros 13 años de su trayectoria laboral la situación era esa hasta que en el año 2012 empezó definitivamente a trabajar con su padre en el taller mecánico como ayudante. Tres años después su padre falleció y él quedó a cargo del taller. Al momento de la entrevista trabajaba solo. Nos relató:

A los 17 empecé a trabajar, trabajaba con un amigo que estaba en la pintura y en la construcción, que se dedicaba a hacer mantenimiento, trabajos chicos y eso... y ahí estuve trabajando con mi papá, este... por momentos, o sea, es decir, trabajaba un año, un año y medio y la verdad que a veces el trato que teníamos no era muy bueno, este... cortaba y me iba a qué se yo... hacer mantenimiento de parques. Siempre tenía contacto con gente que estaba, qué se yo, que se dedica a soldar, a hacer pintura, en la construcción, y que siempre, la verdad que siempre me he llevado bien con todos, este... no tenía dificultad [...] hasta que, para ser preciso, 9 años, 10 años atrás, que le planteé a él la posibilidad de vuelta de volver a trabajar a mi viejo y le pareció bárbaro [...] y así estuvimos 3 años trabajando juntos y bueno, de un momento a otro, bueno... me quedé así, en un estado solo... [en referencia a que el padre había fallecido] (Nicolás, centro 1).

Luego de su paso por el centro 1, Nicolás, incentivado por la posibilidad de participar de un beneficio estatal para la compra de maquinarias de trabajo, en el año 2017, nos contaba: “declaré todas las cosas, como correspondía, todo eso, y me pedían en los requisitos que aunque sea tener el monotributo social para dejar de estar así como en una economía informal, ¿no?”. Cuando le preguntamos acerca de si había estado trabajando de manera formal en algún momento de su vida nos dijo que no, que la primera vez que blanqueó su trabajo fue cuando se dio de alta como monotributista social a partir de ese beneficio y que no le había interesado nunca trabajar formalmente:

Nunca... nunca llegué a estar en algo formal, viste... y a la vez le esquivaba a eso, honestamente... no sé por qué... es algo medio loco que diga esto pero siempre le esquivé a eso [...] para ser honesto, para ser sincero, no, la verdad que no... Tuve la posibilidad, a través de una persona, de trabajar en una empresa, que se yo... ponele, laboraba con mi papá y le hacíamos el mantenimiento a un hombre que estaba de encargado acá en Moscuza, en una fábrica que se dedicaba a hacer redes, hilos, todo lo que tenga que ver con eso, en el puerto, y me dijo, Marce, no querés venir a laborar acá, así, así... son 8 horas... te pagan en blanco, tenés una obra social, un seguro, todos los beneficios, tenés días de descanso, qué se yo... era tentador, pero qué se yo, no sé, porque uno a veces no sabe pensar o no se da cuenta de las cosas, le digo, cualquier cosa te aviso, viste... honestamente siempre le esquivé a eso... (Nicolás, centro 1).

Paula había empezado a trabajar a los 18 años, luego de finalizar la educación secundaria, para aportar dinero a su hogar. Entre ese momento y el de la entrevista, habían pasado 17 años, los dos primeros había conseguido algunos trabajos por temporada en un café y en un lavadero, ambos en blanco, y también había realizado microemprendimientos y realizado alguna changa durante los inviernos, pero para ella estar en blanco siempre había sido una prioridad. Luego, en el año 2006, consiguió trabajo como cajera en un conocido supermercado y allí trabajaba hacía 15 años de manera formal. Nos contó que:

Yo iba a una agencia que se llamaba Adecco [...] yo siempre insistí a las chicas si me podían conseguir un trabajo porque yo siempre buscaba en blanco porque negro no me interesaba. Y bueno, siempre insistía y bueno [...] y con esa agencia después conseguí [en el supermercado], más adelante, después de insistir varias veces (Paula, centro 1).

Respecto al trabajo como mecánica, mencionó varias veces durante la entrevista que a ella le gustaría trabajar de su profesión pero que nunca se había animado a iniciar un proyecto o a buscar empleo como mecánica. Incluso su principal motivación para hacer los cursos había sido trabajar en un taller o ponerse su propio taller, o dedicarse a algo que tenga que ver con los autos. Siempre se refirió a ello como un deseo frustrado.

En síntesis, para los graduados del centro 1, el paso por el centro había mejorado la calidad de sus trabajos. Tomás accedió por primera vez a un trabajo registrado, Martín por primera vez cobró por su trabajo y estuvo registrado, Nicolás registró el taller y se convirtió en monotributista. Paula, a diferencia de ellos, conservó su empleo formal previo a su paso por el centro 1, no vinculado a su profesión, a pesar de desear trabajar como mecánica.

Respecto a les graduades del centro 2, las historias de Julia y Graciela están claramente marcadas, al igual que la historia de Paula del centro 1, por diferentes cuestiones de género. Julia comenzó a trabajar en

1989, a los 19 años, en Buenos Aires, en un gimnasio como recepcionista. Trabajaba media jornada porque paralelamente estudiaba para convertirse en maestra de grado. El trabajo no era registrado y lo dejó cuando no le permitió más continuar con las prácticas de la carrera que cursaba. Luego consiguió trabajo en una escuela privada como preceptora, también en Capital Federal, hasta que se casó y vino a vivir a Mar del Plata con su marido en el año 1992. Los estudios superiores quedaron incompletos. En la escuela tampoco trabajó de manera registrada.

En Mar del Plata trabajó en un polirrubro que abrió junto a su marido poco tiempo después de llegar a la ciudad y hasta el año 2000, momento en que vendió el fondo de comercio por haberse mudado dentro de la ciudad pero lejos de donde estaba el polirrubro. Luego de eso, nos contó:

...quise buscar trabajo pero viste, casada con un hombre machista olvidate que iba a tener trabajo, pero bueno... [...] él no quería que trabajara... con decirte que había entrado de playera en una estación de servicio, no quiso, había entrado en su época a Movicom, lo mismo, me hizo la vida imposible, hasta que no renuncié no paró, o sea no estuve ni siquiera un mes en cada uno [...] yo tuve maltrato pero psicológico, que creo que es el peor de todos... te deja más marcas [...] Cuando me divorcié [en el año 2004], hacía coso, ventas en la playa, ambulante... todos los veranos [vendía] las cosas que yo hacía, viste que estudié en la escuela de cerámica, bueno, fabricaba y vendía lo que yo hacía... trabajos en esmalte y en vidrio y también lo que hacía es, traía cosas de Buenos Aires y las vendía en la playa. Estuve un montón de tiempo, casi todos los veranos hasta el 2019 creo que fue, que ya ahí dejé [cuando comenzó a trabajar con las suplencias como auxiliar] (Julia, centro 2).

Entre los años 2003 a 2018, Julia sólo trabajaba durante los veranos. En los inviernos estuvo desocupada. Nos contó que buscaba trabajo de diversas formas, entregando currículum, averiguando por conocidos, incluso enviando cartas a los intendentes de la ciudad, pero no consiguió trabajo. Durante esos inviernos la ayudaba económicamente su madre.

Haber comenzado a trabajar como auxiliar le permitió trabajar durante los inviernos y por primera vez estar registrada en un trabajo. Sin embargo, nos contaba “en un jardín estoy, hasta fin de mes, en fin de mes se me cesa la suplencia... sigue siendo inestable [...] te pagan cuando quieren acá en el Estado igual eh [...] me pagaron después de 3 meses, yo entré en marzo y recién ahora me pagaron [en referencia al mes de junio del 2021]” (Julia, centro 2).

Graciela comenzó a trabajar a los 17 años, en 1988, cuando finalizó la escuela secundaria. Nos contó que quería estudiar para ser maestra pero por no tener el título secundario finalizado al momento de las inscripciones no pudo inscribirse ese año. Además nos dijo “yo estaba de novio, me case de jovencita... bueno...” en referencia a que al año siguiente no se inscribió. Ese primer trabajo fue en atención al cliente,

en un comercio que vendía ropa y lo conservó por 5 años, hasta que renunció unos meses después que naciera su hijo.

Cuando su hijo tenía aproximadamente 3 años, en el año 1996, Graciela comenzó a trabajar en casas particulares realizando tareas de limpieza. Este trabajo lo cobraba por hora trabajada y le dedicaba dos o tres días a la semana. Nos contó que ella se reincorporó a trabajar fuera de su casa una vez que su hijo había crecido porque quería tener su dinero. Sin embargo, en el período entre su trabajo en el local de ropa y el de casas particulares, había hecho microemprendimientos como venta de bijouterie.

En el año 2000 y hasta el año 2015 trabajó en un locutorio que inauguró su marido. Nos contaba que ahí “trabajaba todo el día”. Paralelamente, desde el año 2007 ella se anotaba en los listados para ir a las asambleas y conseguir trabajo como auxiliar. En el año 2015 tomó su primera suplencia y cerró el locutorio (comenzó a trabajar como auxiliar antes de realizar los cursos en el centro 2). Desde ese momento hasta el momento de la entrevista trabajó como auxiliar. Respecto a ese trabajo nos contó que:

-Yo sigo siendo suplente, y ahora agarré por una licencia por este tema [de la pandemia], y estuve bastante... desde marzo estoy en el mismo cargo [la entrevista se hizo en junio], pero sigo siendo suplente... en 30 escuelas estuve.

-30 escuelas... ¿estuviste mucho tiempo, digamos, en algún momento, desocupada, sin encontrar escuela, o siempre vas agarrando?

-Y ahora estuve agarrando... estuve en el 2017 creo que un mes y pico sin agarrar... y dos veranos, en diciembre no pude volver porque las asambleas empiezan en febrero o marzo, estuve dos veranos ahí...

-Claro, ¿a vos se te termina la suplencia en diciembre y te quedas desempleada hasta que consigas otra en el siguiente año lectivo digamos... en el siguiente año escolar?

-Claro, empiezan más o menos en marzo las clases...

-Bien, ¿y a veces agarras suplencias que van de un año al otro y cobras tus vacaciones en el verano, o no?

-Sí, por ejemplo, después del 2017 agarré una en marzo del 2018, que tenía que trabajar, empecé a trabajar en el verano, y trabajé hasta ahora, febrero 2021

-Bien, ¿y vos qué posibilidades concretas ves de agarrar alguna titularidad? ¿Es posible o no?

-Y yo sigo sumando puntos con los cursos, [...] te van dando dos puntos. Y yo hice [puntos] trabajando también, cuando vos trabajas un año completo te da 6 puntos. Como yo no voy dejando de trabajar, pero hace mucho que no hay mensualizada, y hay gente que tiene mucho más puntaje que yo, tienen arriba de 100, yo tengo 70 ahora, o un poquito menos... y al no haber, hace como dos o tres años que no hay una buena mensualizada, entonces nos vamos amontonando, ¿viste?

Respecto a la formalidad, nos contó que más allá de los aportes de su trabajo como auxiliar, sólo tuvo algunos meses de aportes en su trabajo en el local de ropa, en el que trabajó por 5 años. Como trabajadora en casas particulares y en el locutorio de su marido estuvo siempre en la informalidad. Nos dijo que: “en el locutorio también [trabajó sin estar registrada], porque estaba todo a nombre de mi marido, entonces la verdad que aportes tengo nada más estos 5 años de la escuela nada más” (Graciela, centro 2).

Juan comenzó a trabajar en el año 2000, a los 16 años, mientras cursaba la secundaria, haciendo changas con su padre, quien realizaba trabajos de pintura y también como letrista. Nos contaba que en esa época había poco trabajo pero algo se trabajaba. Luego, aun en la secundaria, comenzó a trabajar en un kiosco de diarios, trabajo que realizó por casi 5 años. En ambos trabajó de manera informal. Luego del kiosco trabajó casi dos años en una ferretería, su primer empleo registrado. Respecto al trabajo en la ferretería nos dijo que no era lo suyo, no le gustaba trabajar allí. Cuando dejó de trabajar ahí pidió al dueño del puesto de diarios donde había trabajado antes ingresar nuevamente y comenzó, en el año 2010, a hacer el turno nocturno de trabajo en el kiosco de diarios. Mientras trabajaba en el puesto de diarios realizó el curso de cuidador domiciliario, curso que duró 5 meses. Inmediatamente después de finalizarlo comenzó a trabajar en el área de salud, área en la que trabajaría de ahí en más y área que reconoce como su vocación.

Desde el año 2011 y por dos años se dedicó al cuidado de personas mayores. A partir del año 2012 se capacitó en el Programa de Salud Comunitaria que impulsó el Municipio de General Pueyrredon. El programa contempló el pago de una Beca por capacitación y duró 2 años. Una vez finalizado, ingresó a trabajar como promotor de salud en el barrio Ameghino. La relación laboral era “contratado” y a pesar de haber reclamado por el pase a planta permanente junto a sus compañeros, no lo lograron. Esto lo motivó a buscar otro trabajo en el año 2016.

Mientras trabajaba como promotor de salud se había formado como Acompañante Terapéutico a partir de una beca del municipio, en el año 2015. Luego de renunciar a su trabajo como promotor de salud, en el 2016, comenzó a trabajar como acompañante terapéutico, siendo monotributista. Hasta el momento de la entrevista conservaba ese trabajo. En el año 2015 comenzó a trabajar en la radio De La Azotea, donde una vez por semana desarrollaba un bloque de salud. Este trabajo lo conservaba hasta el momento de la entrevista.

En el momento de la entrevista nos contó que tenía proyectado cambiar de trabajo, dejar de ser acompañante terapéutico. Nos dijo:

...acabo de enviar los papeles y demás para empezar a trabajar en zona sanitaria, región sanitaria octava, que es la parte de salud de provincia... ya envié todo, pasó la primera etapa. Llegaron los papeles míos como técnico, técnico no es... voy a trabajar en el área de comunicación [...] que también, uno de los motivos por lo que en este momento no quiero seguir trabajando de esto [en referencia a su trabajo como acompañante terapéutico] es por el tema de los pagos, es un despelote, es un despelote... te pagan, vos lo debes conocer, digamos, el mundo del acompañante terapéutico y a veces los trabajadores de salud mental, tardan en pagarte, te pagan, viste... en este momento por ejemplo me deben 6 meses, en este momento, llevan pagando los meses pero... viste... eso también es un, en realidad una parte de la decisión tiene que ver con la economía, ¿no? Esto que vos estás estudiando... este... por eso, digamos, en el caso de trabajar en zona, es planta permanente viste... y aparte voy a trabajar de lo que me gusta, no es que voy a... voy a trabajar en algo que conozco bien (Juan, centro 2).

Respecto a las transiciones entre los trabajos que mencionamos, nos contaba que había realizado changas o microemprendimientos para subsistir hasta conseguir otro trabajo. Contó:

...y mirá, Yo creo que eso [estar desocupado] me pasó entre medio de... me pasó después que yo termino en el kiosco. Digamos, a mí me pasó entre el kiosco y cuidador domiciliario que ahí trabajé un tiempo en panadería. Después, este... en algún momento entre... entre cuidador y promotor, cuando arranco como promotor de la salud hubo un momento, que también ahí... ahí arranco un emprendimiento por un tiempito, hacíamos prepizzas, conservas [...] [los períodos de desocupación eran de] 15 días, 20 días... pero después siempre alguna cosa inventaba, [...] porque en esa época tenía mis hijos aparte (Juan, centro 2).

Tanto para Julia como para Graciela, la realización de cursos en el centro 2 les permitió sumar puntaje para asistir a las asambleas y estar mejor posicionadas para tomar suplencias. Sin embargo, realizar esos cursos no ha sido determinante para su inserción laboral como auxiliares como sí lo notamos para los varones del centro 1 en la mecánica. Graciela ya trabajaba como auxiliar cuando realizó los cursos en el centro 2 y la realización de esos cursos es parte de una estrategia de posicionamiento en las asambleas que es más amplia e incluye la realización de otros cursos en otros CFP, anotarse año a año para ir sumando puntaje y tomar suplencias largas para completar el año y así sumar más puntaje. Julia estaba anotada desde el año 2000 en los listados del Consejo Escolar y su estrategia para sumar puntaje incluyó la realización de cursos en muchos CFP (en el centro 2 sólo el de Limpieza Institucional le dio puntaje), anotarse año a año, e incluso se graduó de un terciario de esmaltadora en la escuela de cerámica, título que pudo valorizar también para

conseguir trabajo como auxiliar. Para Juan, la realización del curso en el centro 2 no ha sido determinante de su trayectoria laboral aunque sí está vinculado a su labor en la radio y también al trabajo al que se estaba postulando al momento de la entrevista. Para Julia y Graciela, el trabajo como auxiliares ha sido su primer trabajo formal, aunque intermitente y con las problemáticas que ellas mencionaban.

4.2.6. Estrategias de búsqueda de trabajo desplegadas

Las estrategias desplegadas por los graduados del centro 1 significaron, para los varones, transformaciones en diferentes aspectos. Martín comentaba que la primera vez (y la única) que acercó un curriculum vitae a una empresa fue luego de finalizar los cursos en el centro 1. Antes había conseguido todos sus trabajos, no relacionados con la mecánica, mediante sus relaciones sociales. En referencia a la conocida concesionaria en la que trabaja comentaba que “la única vez que fui a golpear y a pedir fue cuando tiré el currículum en [la concesionaria en la que trabaja al momento de la entrevista]. Esa fue la primera vez que yo realmente quería pedir un trabajo que, porque me pareció a mí, bueno, tengo la opción de elegir, bueno quiero elegir.” (Martín, centro 1)

Tomás, por su parte, mencionaba que el trabajo en la concesionaria en la que se desempeñaba al momento de la entrevista lo consiguió a través de uno de sus instructores, quien lo propuso en una terna, cuando desde la empresa solicitaron un mecánico idóneo al centro 1. Los trabajos en los que se había desempeñado antes de eso los había conseguido a partir de sus relaciones sociales. Su primer trabajo con la plomera-gasista lo consiguió a través de un amigo y en los balnearios consiguió a través de su padre.

Nicolás tiene su propio taller e ingresó a formarse en el centro 1, como se mencionó antes, para llevar adelante el taller de su padre, luego de que éste falleciera. El taller que maneja, entonces, es previo a su paso por el CFP, por lo que las estrategias de búsqueda no se vieron alteradas por ese motivo. Sin embargo, como comentamos en el apartado anterior, Nicolás se había inscripto en un Programa estatal y a partir de ahí registró el taller y se inscribió como monotributista social. Esa posibilidad fue acercada a Nicolás a través de su instructor, quien lo acompañó en todo el procedimiento, y el director del centro 1. A través del subsidio, Nicolás pudo acceder a un scanner DEC. Al respecto mencionaba su instructor “yo ahora voy a escanear a lo de Nicolás porque es el mejor scanner que hay, y hay uno en zona sur ahora. Antes tenía que venir a la zona de Colón, ahora voy allá en vez de venir para acá, eso es lo virtuoso” (Instructor, centro 1).

En cuanto a Paula, las estrategias de búsqueda laboral no se vieron alteradas por su paso por el CFP. Ella trabajaba, antes y después de realizar los cursos en el centro 1, como cajera en un conocido supermercado. Luego de su paso por el centro, como contamos, no buscó trabajo relacionado a la mecánica aunque sí lo mencionó como un deseo frustrado. Nos contaba que:

-Sí, yo quería trabajar [en la mecánica]. Sí, me encantaría.

-¿Y alguna vez tiraste un currículum o averiguaste?

-No, no. Porque yo como que no, yo sabía lo que buscaba por internet y miraba, me gustaban los autos pero no, no me animaba. [...] cuando empezó el curso, sí... mis compañeras, que justo estábamos en la época que teníamos auto, me decían... dale, ponete un taller y que sea de chicas [...] y me re apoyaban todas mis amigas y conocidas pero no, quedó ahí. [...] y después a mi marido le dije, vamos a poner un taller, algo así [él es mecánico también y se dedica a ese oficio como empleado], me dice, no... de autos no quiero saber nada. Of... (Paula, centro 1).

En cuanto a les entrevistades del centro 2, tanto Julia como Graciela, ambas con 51 años al momento de la entrevista, se dedicaban, como se mencionó, al trabajo como auxiliares de instituciones educativas dependientes de la provincia de Buenos Aires. Ambas optaron por esta ocupación a edades adultas ante la posibilidad de tener un empleo formal. Además, las dos problematizaron no poseer prácticamente aportes jubilatorios, salvo los proporcionados por sus ocupaciones actuales.

Las estrategias de búsqueda laboral, para el caso de Julia, estuvieron influidas por el paso por un CFP. En su relato nos contó que “me fui anotando [en los listados para el trabajo como auxiliar] desde el 2000... que me dijo una profesora de un centro de formación profesional aunque vos no lo creas... ¿por qué no te anotas para auxiliar? así que me anoté...” (Julia, centro 2). En cuanto a Graciela, su inscripción a los listados fue en el año 2007, cuando aún trabajaba en el locutorio, y los cursos realizados en el centro 2 fueron casi 10 años después, en el año 2016.

Por su parte, Juan, quien se dedica en la actualidad a la realización de un programa de radio en una radio comunitaria y también se desempeña como acompañante terapéutico, mencionaba que el paso por el centro 2, en el que realizó el curso de Comunicador para Organizaciones Sociales en el año 2016, le brindó “cuestiones básicas, que algunas las conocía, otras no... otras me han servido como herramienta... yo creo que lo principal, lo que principalmente me llevé del curso es que ahora tengo un compañero que estudiaba en ese curso” (Juan, centro 2). En su caso, mencionó que su trayectoria de vida previa era muy rica en cuestiones relacionadas a la comunicación desde edades muy tempranas:

Mirá, yo cuando hago el curso de CEFIL tenía una experiencia como importante, porque cuando yo tenía 6 o 7 años, mi mamá me llevaba a las radios [...] tuve un programa a los 18... 17, 18, con un vecino que está a la vuelta [...] Yo participaba y en los encuentros de comunicación [de Juventud Moderna en esa misma época]. A los 18, 19, 20... hacía entrevistas, subía notas a una página web, escribía notas para la página web... digo, hacía comunicación básicamente. [...] en la radio de la azotea había un programa en el que yo hacía una columna. [...] también en el medio de esos años, cuando hago el curso con Carlos (en el centro 2), estaba en la radio pero al mismo tiempo, dos años yo publiqué en el diario La Capital en el suplemento de Cultura (Juan, centro 2).

Entonces, a partir de este análisis, podemos observar que en el centro 1, las formas en las que la institución, a través de sus directivos, instructores y preceptores, intenta influir en las estrategias de búsqueda desplegadas por sus estudiantes y egresades (o fortalecer los trabajos en los que esa persona ya se encontraba, como el caso de Nicolás), tienen un impacto concreto en el caso de los varones entrevistados. Para el caso de Paula, el paso por el centro transformó su identidad según su testimonio, pero no impactó en su desempeño como trabajadora.

En el caso de les egresades del centro 2, las estrategias de búsqueda fueron transformadas sólo para el caso de Julia, pero no en ese centro, sino que en otro al que había asistido previamente. Para Graciela y Juan, las estrategias fueron las mismas antes y después de su paso por el centro.

4.2.7. Subjetividades respecto al trabajo

En este apartado indagaremos acerca de las subjetividades que les egresades de ambos centros non contaron acerca del trabajo. Les cuatro entrevistades del centro 1 manifestaron encontrarse conformes con los trabajos que tenían al momento de la entrevista y aunque todes pensaban en un escenario ideal trabajar de otra manera o en otro rubro, en ningún caso estaban tomando acciones al respecto. Las condiciones de trabajo y el ambiente laboral fueron los tópicos más importantes a la hora de definir un “buen trabajo” y la cantidad de horas trabajadas fue la problemática más relevante entre los aspectos que no les gustaban de sus trabajos.

Para el caso de Paula había sido fundamental, desde que se incorporó al mercado de trabajo, que el trabajo fuera formal. Nos contó que ella había tenido problemas de salud desde pequeña y siempre la cobertura médica por obra social había sido una prioridad en sus búsquedas laborales. En el trabajo del supermercado se encontraba conforme. Relató que para ella era un muy buen trabajo en el que cobraba bien, se le respetaban los derechos laborales y tanto pares como personal jerárquico eran amables en el trato diario. Sin embargo, como mencionamos antes, para Paula era un deseo frustrado dedicarse a trabajar en el rubro de la mecánica. Nos dijo que

lo más importante es sentirte cómodo, ¿no? [en referencia al trabajo en general] que tampoco que la vas a pasar bomba porque... pero bueno, que, que sea, que haya respeto, que haya, no sé, buen clima de trabajo, eso es lo que yo destaco de donde estoy [...] Te tratan de igual a igual y por ejemplo, no sé, para el día de la madre te dan un regalo, para el día del niño les dan un osito, un peluchito a los chicos. Siempre están con los detalles, ¿viste? bueno ese es el trabajo que más o menos ideal que uno tiene. También está bueno hacer lo que a uno le gusta... no es que me encanta pero bueno, lo que yo, posibilidades que yo pude conseguir fue lo mejor [...] y lo malo no sé, bueno a veces que te corta tantas horas un poco las horas de familia, que ahora me doy cuenta de eso. Trabajar tanto (Paula, centro 1).

Respecto al proyecto de trabajo futuro, Paula nos dijo que se veía en otro trabajo, en una fábrica, o quizás habiendo abierto un negocio propio. Pero no era algo que estaba pensando seriamente en ese momento porque estaba cómoda y porque aun con restricciones por la pandemia era difícil pensar comenzar algo nuevo.

Para Tomás es fundamental en un trabajo el buen trato de parte de los compañeros pero más que nada de parte de los jerárquicos, que se promueva un ambiente laboral sin tensión y que se reconozca el trabajo realizado. Lo que no le gustaba era la cantidad de horas que trabajaba por día, de lunes a viernes 9 horas y media y un sábado al mes 3 horas, y que no tenía perspectivas de ascensos laborales: “lo que no veo muy factible es con progresar ahí. Es como que estoy por debajo de 4 personas por decirlo así...”. Cuando le preguntamos qué trabajo le gustaría realizar nos dijo que lo ideal para él sería un trabajo municipal, pero que no era algo que estuviera pensando porque se encontraba muy conforme en la concesionaria donde trabajaba.

Para Nicolás, lo que menos le gustaba del trabajo en su taller eran ciertas tareas:

Por ejemplo, tengo que armar un motor, no sé, la preparación, la limpieza, la organización, es muy tedioso, lleva mucho trabajo, y la verdad es lo que menos se ve... cuando vos abrís o cerrás el capot del auto no ves lo que hay adentro, si está sucio, si está limpio, si está bien o está mal... o sea, no sabés si el mecánico es bueno, es malo, simplemente lo mirás ahí y bueno, y chau. Pero bueno la verdad eso, la limpieza, la preparación, el poco cuidado que la gente le da a las cosas, ¿no?” y lo que más le gustaba era “el haber cumplido, la satisfacción de, más allá de si me pagaron, si no me pagaron, o tuve problemas, no tuve problemas, de saber que hice las cosas bien... honestamente... (Nicolás, centro 1).

Para el futuro en su trabajo mencionó que le gustaría seguir capacitándose y que le gustaría seguir dedicándose a la mecánica pero también que:

- ... mi objetivo final terminar esta materia, y ver si puedo... no estudiar, parecería que si uno me escucha diga este quiere estudiar por estudiar... no, no es así. Estoy en búsqueda o en camino de eso pero de descubrir realmente para qué está uno, ¿no? para qué está uno, más allá del conocimiento o del oficio o de la profesión que pueda aprender y ejercer, ¿no? ¿Para qué estamos acá? Pero sí, me veo bien... no sé si haciendo mecánica...

- ¿Y si no fuera haciendo mecánica? ¿Te imaginás de otra forma? ¿Tenés alguna otra cosa en mente?

-No sé, te podría decir miles de cosas pero... como optimista pienso que mucho mejor, con más perspectiva, no sé, me imagino estudiando una carrera, hay otras de las cosas que por ahí también escuchando las voces de uno le juegan en

contra... a esta edad te vas a poner a arrancar una carrera, y cuando la termines cuántos años vas a tener, viste... siempre está el mundo que es medio pesimista y negativo, viste...

-Sí, y que es mentira también eso... se dice... se dice mucho eso pero es mentira. ¿Qué te gustaría estudiar? Eso que decías digamos, que te gustaría terminar la materia que debías para tener el título secundario y poder, es un, digamos, ¿un sueño tuyo es estudiar?

-Sí, sí. Totalmente... la verdad que sí

-¿Y qué cosa?

-No sé, la verdad, me gustaría estudiar ingeniería...

Martín nos contó que estaba muy conforme con el trabajo que tenía en la concesionaria pero que trabajaba muchas horas y eso era algo que no le gustaba:

el trabajo en general estoy muy conforme, tanto en la empresa como en lo que hago, ¿no? Lo que no me gusta es, ahora en invierno, entrar de noche y salir de noche [...] que hago muchas horas... de 8, de 8 de la mañana a 6 de la tarde. Y eso yo...antes no, antes era muy joven, me doy cuenta, porque no me no me daba cuenta, los chicos lo hablaban, mis compañeros lo hablaban, que ya eran grandes, eran tipos que ya se jubilaron, no, que muchas horas... yo digo bueno, ya nos vamos, tranquilo, no hay problema...pero uno va creciendo, yo ya tengo dos hijos... y ya me pesa entrar de noche y salir de noche. [...] Y uno a veces ya, ya a lo último con mis compañeros ya estamos medio enojados de decir, uh, cuántas horas acá adentro, que salimos y está todo cerrado y bueno, y disfrutar con la familia, la verdad cuesta un poco, pero bueno, nada, lo laboral, la verdad que yo no, no, no, no tengo problemas. En eso estoy muy cómodo pero bueno, simplemente con el horario, ¿no? [...] El entrar de noche, salir de noche y que no te alcance la plata para nada a veces veo el trabajo un poco tedioso... pero bueno, qué se va a hacer... uno siempre va mordiendo los dientes y tratando de salvar el día (Martín, centro 1).

Para Martín lo más importante del trabajo es hacer lo que cada quien desea. Y lo más importante dentro de un trabajo particular es el ambiente de trabajo, tener un buen vínculo con los compañeros de trabajo. Además, nos contó que el día de mañana le gustaría tener su propio negocio, un local que venda motos o bicicletas, o en su defecto cualquier comercio propio, pero que el contexto en ese entonces no era el adecuado para pensar seriamente esa posibilidad.

Para les graduades del centro 2, el aspecto más problematizado respecto al trabajo fue la inestabilidad laboral, las dificultades para conseguir un empleo formal y estable, la falta de aportes suficientes para el momento de la jubilación y los altos niveles de desocupación de la ciudad. Totes elles estaban tomando acciones para modificar su situación laboral. Ya sea estudiando como en el caso de Julia o Graciela, o buscando activamente otros trabajos, como el caso de Juan. Julia nos contó que:

-...si haces una encuesta a todo el mundo te va a decir lo mismo [en referencia a las personas que trabajan como auxiliares en instituciones educativas]... el cobro no es... es realmente el sueldo que tenemos, nosotros no alcanzamos ni a la canasta básica con el sueldo que tenemos.

-Claro, sueldos muy bajos...

-El cobro, las licencias que no tenemos porque no nos dan, al que suplente no nos dan, salvo que sea por Covid en este momento no te dan licencia [...] nosotros si fuéramos mensualizado y titulares nos darían más días.

-¿Vos pensás continuar en este trabajo?

-Sí pienso continuar en este trabajo, sí, porque no me queda otra por la edad... yo tengo 51 y viste... me encantaría poder encontrar un laburo estable que no tenga que estar así.. pero mientras tanto sigo... (Julia, centro 2).

En el momento de la entrevista Julia se encontraba haciendo el tramo pedagógico en FASTA para poder dar clases de Educación Artística (ella se había recibido de esmaltadora en la escuela de cerámica). Su deseo era poder dedicarse a dar clases de Artística en escuelas, preferentemente con niños o adolescentes.

Para Graciela, al igual que para Julia, la falta de aportes jubilatorios era un tema que se mencionó en varios momentos diferentes durante las entrevistas. Graciela se lamentaba porque: “... ahora te querés matar porque vas llegando a los 60, decís... porque yo sí que trabajé toda mi vida... y no tengo los aportes” aunque al mismo tiempo nos planteaba que para ella la formalización de las empleadas de casas particulares, trabajo al que se había dedicado por varios años, era una traba para conseguir trabajo en ese rubro: “Por ahí ahora no se busca tanto en eso [trabajadoras en casas particulares], o no te toman tanto viste, para limpiar ponele, está un poco de miedo ponerlas en bla... trabajar en negro, que te hacen lío.. yo me acuerdo que eso no existía antes, pero ahora la gente tiene miedo de tomar a alguien en negro...” (Julia, centro 2).

Cuando le preguntamos cómo se proyectaba en el plano laboral en unos años nos dijo que trabajando con un cargo permanente como auxiliar en una escuela que le guste, rodeada de niños. Para lograrlo, seguía tomando cursos que pudieran dar puntaje. También nos contó que a ella le hubiera gustado estudiar: “... lo que sí me hubiera gustado, poder haber estudiado algo. Para docente... eso por ahí me quedó, viste... me había anotado para bibliotecaria y después al final fui, hice todo, y no empecé... eso me hubiera gustado...”

que por ahí no lo hice porque bueno, me casé, quedé embarazada enseguida... eso fue lo que más me trabó...” (Graciela, centro 2).

Juan, en su caso, trabajaba de lo que le gustaba. Nos decía que “siempre agradezco, con el tema de la vocación, qué hago lo que me gusta” y aunque en el pasado había rechazado un trabajo en planta permanente para trabajar en La Plata en el sector de salud porque en ese momento sus hijos eran pequeños, ahora estaba en el proceso de ingresar en el área de comunicación del Ministerio de Salud de zona octava. El aspecto que problematizó del trabajo como acompañante terapéutico fueron las demoras en los pagos y la inestabilidad, como mencionamos antes.

Para Juan existe en la ciudad “... una enorme distancia entre la finalización de alguna capacitación o una carrera y la entrada del mercado laboral. Hay un abismo donde los empresarios no se quieren jugar... a mí me da bronca cuando dicen que son vagos y no quieren laburar... bueno ¿qué oportunidades hay? [...] vos fijate, vos hablas conmigo, y fijate todas las cosas que he hecho y estoy peleando... por un trabajo estable, un trabajo con garantías...” (Juan, centro 2).

En síntesis, les egresades del centro 1 manifestaron encontrarse conformes con sus trabajos al momento de la entrevista. Ningune estaba activamente buscando otro empleo aunque todes elles mencionaron que les gustaría realizar otros trabajos. Para elles la formalidad y la estabilidad laboral eran aspectos conseguidos y la cantidad de horas de trabajo apareció como la principal problemática durante las entrevistas. Para los tres varones, dedicarse a lo que les gustaba, trabajar en el rubro de la mecánica, era un logro y un aspecto positivo de sus empleos. Para Paula, contrariamente, dedicarse a su profesión era un deseo frustrado. El buen ambiente laboral fue una característica importante que surgió en los relatos de todes elles.

A diferencia de lo encontrado para les egresades del centro 1, les del centro 2 problematizaron principalmente la precariedad laboral, la falta de aportes, el cobro diferido de su trabajo, la dificultad para ingresar a un trabajo formal y estable. Todes elles se encontraban desplegando estrategias para resolver ese aspecto, ya sea estudiando o buscando activamente otro trabajo. Juan manifestó estar agradecido de trabajar de su vocación, en el área de salud y comunicación, en tanto que Julia y Graciela deseaban trabajar en otras áreas vinculadas a la enseñanza o la docencia. Al igual que lo mencionado por les egresades del centro 2, el buen ambiente laboral fue destacado como un aspecto importante a la hora de definir un “buen trabajo”.

Conclusiones

El propósito de esta investigación es analizar la incidencia de los dispositivos de Formación Profesional en las trayectorias laborales de sus graduados en el Partido de General Pueyrredon durante el período 2011-2021.

Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a actores de dos CFP, ambos provinciales y conveniados, uno de ellos con un sindicato, el SMATA, y el otro con una ONG, CEFIL. Las entrevistas incluyeron no sólo a graduados sino también a representantes, directivos e instructores, de ambos centros. Analizar las voces de los representantes de los centros nos permitió conocer cuáles son las lógicas predominantes en cada uno de ellos, qué cosmovisiones y qué estrategias despliegan, qué aspectos aparecen jerarquizados en su vínculo con egresados y otros actores de la comunidad, entre otros. Estas entrevistas se enfocaron no sólo en aspectos institucionales sino también en aspectos personales.

Por otra parte, en las entrevistas a egresados de esos dos centros, se analizaron sus historias de vida con principal foco en sus trayectorias educativas y laborales para analizar, por un lado, las transformaciones (si las hubo) a nivel subjetivo y objetivo luego del paso por el centro, y por el otro, para poner en diálogo esos resultados con lo hallado para el caso de los representantes de las instituciones. Las preguntas que nos guiaron en la realización de esta investigación fueron: ¿Los dispositivos de FP son espacios de transformación subjetiva y objetiva o garantizan y refuerzan la continuidad de las formas de exclusión social? ¿Los CFP proponen estrategias de intervención diferentes?, ¿imparten formas de ser diferentes a sus estudiantes?

Las conclusiones a las que arribamos se pueden estructurar en tres ejes principales: en primer lugar, el del análisis de las lógicas predominantes y las propuestas formativas de cada uno de los centros analizados; en segundo lugar, el de las trayectorias educativas/formativas de cada grupo de egresados y finalmente, el de las trayectorias laborales de cada grupo de egresados.

Respecto al primero de los ejes y a partir de las entrevistas a representantes de los CFP, encontramos que la existencia, continuidad y financiamiento de ambos centros se vincula estrechamente con lo que ocurre en el contexto nacional. Durante períodos de valorización financiera ambos centros se vieron afectados, por un lado, por cierres de sus instituciones: el centro 1 funcionaba de manera privada durante la segunda valorización financiera y se vio obligado a cerrar sus puertas por falta de financiamiento durante la crisis del año 2001, y el centro 2 cerró sus puertas durante la gestión de Vidal en la provincia de Buenos Aires. Además, ambos centros reabrieron sus puertas en períodos donde la valorización financiera cesó, el centro 1 reabrió sus puertas en el año 2005 y el centro 2 en 2021. El financiamiento estatal también se deterioró durante los patrones de acumulación de capital basados en la valorización financiera.

Tanto para el centro 1 como para el centro 2, una de las principales ventajas de ser centros conveniados es que pueden seleccionar al personal que trabaja en los centros como instructores, directivos,

preceptores. En ambos casos remarcaron que las personas seleccionadas para esos cargos son referentes en el tema en cuestión, personas que trabajan o que tienen experiencia muy valiosa para llevar a los centros. Por ejemplo, para el caso del centro 1, los instructores son personas que tienen sus propios talleres y que además son expertas en las áreas en las que se desarrollan como tales. Para el caso del centro 2, el regente tenía una experiencia sólida y una larga trayectoria en el ámbito del turismo, uno de los ejes principales del centro.

Otra característica mencionada, pero que esta vez es una ventaja para el centro 1 únicamente, tiene que ver con las posibilidades de respaldo y financiamiento de la entidad conveniente ante cualquier necesidad o problema que surja. Para este centro, cualquier inconveniente, reparación o situación que requiera dinero para su resolución es ágilmente atendida por SMATA. De esta manera, aunque los desembolsos por programas estatales para mejoras en los CFP u otras situaciones en las que los centros reciben dinero (por ejemplo, el reclamo a EDEA por alta tensión y rotura de maquinarias) no sean rápidos, para este centro eso no es un problema.

Para el centro 2, por el contrario, el financiamiento es su mayor limitación. La entidad conveniente no tiene las posibilidades de financiar una gran proporción de los gastos del centro, razón por la cual los ingresos estatales que se gestionan de un año al otro y los aportes que profesores y alumnos realizan completan los ingresos para hacer que el centro funcione.

Del análisis de la oferta formativa, la composición de la matrícula, la deserción y articulación con otras instituciones encontramos que el centro 1 posee una oferta formativa de carácter acumulativo, en tanto que en el centro 2 posee una oferta diversificada para el sector servicios y el emprendedurismo principalmente, que se enfoca en ejes tales como el turismo, la pesca, la comunicación y un circuito de tres cursos que dan puntaje para postulantes a auxiliares en el Consejo Escolar, entre otros. Los cursos del centro 1 son más largos que los del centro 2. En ambos la demanda supera en general los cupos disponibles.

El centro 1 certifica con normas IRAM, lo que implica una serie de acciones de acompañamiento desde el momento de la inscripción con la persona que asiste a los cursos y que sigue una vez finalizada la formación para hacer un seguimiento de la inserción laboral posterior del egresado. La composición de la matrícula es mayormente de varones en todos los cursos vinculados al oficio de mecánica, salvo el de Operar de Playas de Estaciones de Servicio. Luego asisten personas de diferentes zonas de la ciudad y alrededores, personas que se inician en el oficio y también profesionales de la mecánica, personas en situación de calle, de adicciones, personas de todas las edades.

En el centro 2 la composición de la matrícula es muy variada en cuanto a género, edad, zona de la ciudad en la que viven, máximo nivel educativo alcanzado, entre otras, aunque hay cursos que tienen composiciones más marcadas, como el caso de los cursos que dan puntaje para auxiliar de escuelas, donde la mayoría son mujeres y en general no tienen el secundario completo.

Ambos centros despliegan una serie de estrategias para evitar las deserciones que van desde las charlas y los consejos, la realización de módulos para que se pongan al día, el cambio de comisión, hasta la

ayuda económica para enfrentar el gasto del transporte que sale del bolsillo de los propios trabajadores del centro. Existe en ambos casos un vínculo muy cercano tanto entre los trabajadores como también entre ellos y sus alumnos, incluso una vez egresados.

Ambos centros articulan con una diversidad de instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil. El centro 2 particularmente posee un alcance territorial amplísimo, llegando a dar cursos en la mayoría de las sociedades de fomento de la ciudad de Mar del Plata. Además, muchos de los cursos que se dictan son propuestos por los propios alumnos. El centro 1, por su parte, se vincula de manera informal con el mundo del trabajo para proponer egresados o alumnos para cubrir determinados puestos de trabajo que esas empresas o talleres demandan. También tienen diálogo con ese sector para planificar la oferta formativa.

Para los representantes del centro 1, el rol de la FP en la inserción laboral de sus egresados es clave. Incluso estando en formación, ya comienzan a trabajar del oficio en talleres o por su propia cuenta. Además, se apunta y se les forma en lo referido a la legislación laboral y seguridad e higiene para dotarles de herramientas y conocimientos sobre sus derechos y obligaciones en la esfera laboral. En el centro 2, si bien se transmiten conocimientos respecto de la legislación laboral, el foco está puesto en dotar de empleabilidad y herramientas emprendedoras a sus alumnos para ingresar al mundo del trabajo.

Del análisis sobre las lógicas dominantes en cada uno de los centros, siguiendo la definición de Jacinto desarrollada en el capítulo 1 de esta investigación podemos concluir que, para el centro 1 la lógica predominante es laboral apoyada en una lógica social. Esto se debe a los hallazgos respecto al diálogo con el sector productivo para la configuración de la oferta formativa; a la forma de articulación con el mundo del trabajo que a pesar de ser informal, está; a la concepción del rol de la FP en la inserción laboral de sus graduados; así como al seguimiento de los mismos por parte del centro para acompañarles en el proceso.

Para el centro 2, encontramos que la lógica predominante es educativa. Las certificaciones que brindan acreditan saberes pero no hay un vínculo con el sector productivo para la determinación de la oferta formativa o los contenidos que se brindan. Muchos de los cursos, incluso, son propuestos por los propios alumnos o graduados. Existe un fuerte vínculo entre el personal del centro, los alumnos y egresados y las personas que forman parte de la ONG. El gran alcance territorial de este centro se vincula estrechamente a las cualidades de la organización conveniente. Además, desde CEFIL se invita a los alumnos a participar de las diversas actividades que llevan a cabo en la comunidad.

En esta investigación se entiende a los CFP como dispositivos, por lo que se indagó en las entrevistas a directivos e instructores acerca de la transmisión de subjetividades hacia los alumnos. Allí encontramos que tanto en el centro 1 como en el centro 2, no sólo se forma a los estudiantes en aspectos técnicos sino que también se proponen formas de ser y de entender el mundo. Así, cada centro transmite saberes que exceden a lo puramente técnico e incluyen aspectos de lo más variados, que van desde normas y reglas institucionales hasta consejos sobre formas de administración del tiempo, cómo presentarse a una entrevista de trabajo, cómo tratar a clientes y colegas, qué trabajos o estrategias de búsqueda desplegar, entre muchas otras.

Respecto al segundo eje y a partir de las entrevistas a les egresades de ambos centros, encontramos que les del centro 1 poseían una trayectoria formativa acumulativa realizada exclusivamente en ese centro y todes elles tenían intenciones de seguir formándose en el futuro en ese mismo centro. Para les del centro 2, encontramos trayectorias diversas, todes elles tenían realizados cursos en diferentes áreas o ejes y a su vez habían sido realizadas en diferentes CFP.

En su totalidad manifestaron la importancia del rol de la FP para la inserción laboral, aunque también existían motivaciones como el conocimiento, la sociabilización o el poder dedicarse a un hobby. Para les graduades del centro 1 el aprendizaje del oficio aparece más ligado a algo vocacional, en tanto que para el caso del centro 2, sólo el varón entrevistado mencionó esto. Para las mujeres del centro 2 los cursos realizados las posicionaron mejor para poder conseguir empleos formales como auxiliares en instituciones educativas, trabajos en que se habían postulado por ese motivo, pues ambas entendían que no tenían otras alternativas para conseguir empleos formales a su edad.

Respecto a las transformaciones subjetivas, les graduades contaron que desde los centros se transmitían valores y herramientas que iban más allá de los contenidos propios de cada taller, coincidiendo en gran medida con lo que directives e instructores manifestaron al respecto. Transformaron su manera de trabajar, cuidar y organizar los elementos de trabajo. También adoptaron posturas y conductas de formación continua, la idea de permanecer dentro del circuito de formación y educación formal. Y formas de vincularse con las otras personas mediante el respeto, el compañerismo.

Dos graduades del centro 1 manifestaron transformaciones en sus identidades durante su paso por el centro. Por un lado, Paula estuvo por primera vez en un entorno de aprendizaje de un oficio del que había sido excluida anteriormente, en su entorno familiar. Ella incluso pensó que no iba a ser admitida para realizar un curso de mecánica del automotor por ser mujer. Su llegada al centro 1, el recibimiento de la preceptora y luego su experiencia realizando el curso hizo que pudiera cumplir un deseo que tenía desde chica. Nos contó que fue una experiencia altamente gratificante y que a partir de allí entendió que el lugar de la mujer en la mecánica no es para “pasar una llave” sino que es un lugar del que una se puede apropiarse.

Por otro lado, para Nicolás el paso por el centro despertó su interés por la formación y la educación, no sólo en la mecánica sino también para la finalización de sus estudios secundarios y la realización de una carrera universitaria. Según los términos que él utilizó, el paso por el centro le permitió ver que lo que hay allá afuera no es para otros sino que es también suyo, es también de él. Así, se apropió de su oficio y además pasaron al campo de lo posible opciones que antes no tenía en mente. Aparecieron cosas que antes “tenía dormidas”.

Respecto al tercero de los ejes, el de sus trayectorias laborales, encontramos que si bien todes les del centro 1 estaban ocupades antes y después de su paso por el centro 1, la única trayectoria en la que no hubo modificaciones luego de su paso por el centro fue la de Paula. Aunque ella deseaba dedicarse a la mecánica y había empezado a formarse allí con esa idea no había realizado proyectos laborales vinculados. Lo mencionó

siempre como un deseo frustrado o inconcluso. Para los varones, la situación es diferente, Tomás accedió por primera vez a un trabajo registrado, Martín por primera vez cobró por su trabajo y estuvo registrado, Nicolás registró el taller y se convirtió en monotributista. Los tres lograron insertarse (salvo Nicolás que ya se encontraba en el rubro) en trabajos vinculados a su formación como mecánicos.

Para les egresades del centro 2 encontramos, en los relatos de las mujeres, que el paso por el centro fue una estrategia para posicionarse mejor en las asambleas para conseguir empleo como auxiliares en escuelas provinciales. Pero antes de la realización de los cursos en el centro 2 ya estaban inscriptas en el Consejo Escolar. Ambas habían optado por este empleo por entender que no podían conseguir otros trabajos formales. Los aportes jubilatorios fueron mencionados por las dos como de los primeros trabajos en los que habían recibido aportes jubilatorios. Sin embargo, a pesar de la formalidad, ambas mencionaron que eran trabajos inestables porque ninguna había podido titularizar cargos y que tenían demora en los cobros. Para Juan, la realización del curso en el centro 2 no ha sido determinante en su trayectoria laboral aunque sí está vinculado a su labor en la radio y también al trabajo al que se estaba postulando al momento de la entrevista.

Respecto a las estrategias de búsqueda laboral antes y después del paso por el centro, para los varones del centro 1 encontramos que hubo transformaciones en ese sentido, por primera vez Martín había presentado un currículum vitae para conseguir empleo, Tomás había sido recomendado por el personal del centro para ingresar a trabajar donde lo hacía en el momento de la entrevista y Nicolás había realizado la registración de su taller y había accedido a un subsidio para la compra de maquinaria. Para este caso, si bien no es una estrategia de búsqueda laboral propiamente, sí puede entenderse como una estrategia para una mejor inserción a la hora de ofrecer el servicio de mecánica. Para el caso de Paula, el paso por el centro transformó su identidad según su testimonio, pero no impactó en su desempeño como trabajadora.

En el caso de les egresades del centro 2, las estrategias de búsqueda fueron transformadas sólo para el caso de Julia, pero no en ese centro, sino que en otro al que había asistido previamente. Para Graciela y Juan, las estrategias fueron las mismas antes y después de su paso por el centro.

En relación a sus subjetividades respecto al trabajo, les egresades del centro 1 estaban conformes con sus trabajos al momento de la entrevista y en ningún caso se encontraban en la búsqueda activa de otro empleo, pero sí en todos los casos mencionaron que les gustaría tener otro empleo. Para les cuatro la formalidad y estabilidad laborales eran características de sus empleos y en el caso de los varones se dedicaban a lo que les gustaba, dentro del rubro de la mecánica. En su totalidad mencionaron trabajar muchas horas semanales, aspecto identificado como el principal dentro de los que no les gustaban. Para Paula, contrariamente, dedicarse a su profesión era un deseo frustrado. El buen ambiente laboral fue una característica importante que surgió en los relatos de todes elles.

A diferencia de lo encontrado para les egresades del centro 1, les del centro 2 problematizaron principalmente la precariedad laboral, la falta de aportes, el cobro diferido de su trabajo, la dificultad para ingresar a un trabajo formal y estable. Todeles elles se encontraban desplegando estrategias para resolver ese

aspecto, ya sea estudiando o buscando activamente otro trabajo. Juan manifestó estar agradecido de trabajar de su vocación, en el área de salud y comunicación, en tanto que Julia y Graciela deseaban trabajar en otras áreas vinculadas a la enseñanza o la docencia. Al igual que lo mencionado por los egresados del centro 2, el buen ambiente laboral fue destacado como un aspecto importante a la hora de definir un “buen trabajo”. La totalidad de los varones entrevistados, ya sean los del centro 1 como el del centro 2, se dedicaban a su vocación, lo que les gustaba hacer. Para las mujeres, ya sea la del centro 1 o las del centro 2, eso estaba ausente.

Entonces, retomando las preguntas que se mencionaron al principio, encontramos que ambos centros son dispositivos que, si bien desde lógicas diferentes, se proponen ser espacios de formación para la inserción laboral y para la transformación subjetiva. Respecto a la esfera laboral, el centro 1 se enfoca en la inserción formal o el trabajo autónomo en la mecánica y el centro 2 se enfoca en brindar herramientas para el emprendedurismo y la empleabilidad. Ambos son espacios de sociabilización comprometidos con sus alumnos y la comunidad en general.

Cada centro tiene impregnada la esencia que su entidad conveniente posee: en el centro 1 el diálogo tripartito para la determinación de la formación, el seguimiento y acompañamiento en la inserción laboral a sus egresados, el respaldo financiero de parte del sindicato, la oferta formativa acumulativa y los cursos transversales que se dictan son aspectos troncales; en tanto que en el centro 2, se destaca la territorialidad, el compromiso social y la articulación robusta con instituciones y espacios de diferentes niveles estatales, territoriales y ONG y también la diversidad de oferta formativa para la empleabilidad, la contención y el compromiso con la comunidad.

De esta investigación nos interesa también desprender algunas recomendaciones de políticas públicas para el campo de la FP. Por un lado, y relacionado directamente a los comentarios de los actores entrevistados, que se forme a los trabajadores de los centros en género y también en cuestiones vinculadas a la formación y acompañamiento de personas en situación de discapacidad, de adicciones y de calle.

Que se enriquezca el diálogo entre representantes del Municipio, del sector del comercio, los servicios y la industria locales y las comunidades de los CFP para ubicar a la FP como una vía para el desarrollo de General Pueyrredon. Es decir, que la FP tenga un rol protagónico y estratégico en el marco de un plan de desarrollo local acordado entre los diferentes sectores de la comunidad.

Que se destinen fondos a cubrir becas de transporte, de materiales, etc. para aquellos estudiantes que así lo requieran. Que se forme de manera transversal a todos los estudiantes de CFP en perspectiva de género en el trabajo como lo hace el centro 2 y en legislación laboral como lo hace el centro 1. Entendemos a los CFP como dispositivos y en ese sentido, estas dos áreas como pilares fundamentales para la formación subjetiva e identitaria de trabajadores con una conciencia crítica y transformadora de la realidad que nos rodea y de la que somos parte.

Bibliografía

Acevedo, A., Cicciaro, J., Díaz Langou, G. y Jiménez, M. (2014). Inclusión de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires. CIPPEC.

Actis Di Pasquale, E., Alegre, P., Atucha, A. J., Aspiazu, E., Cutuli, R., Fernández Blanco, A., ... y Malvassi, S. A. (2014). Políticas sociales, políticas de empleo, entre necesidades y contingencias. Desde la capacitación al trabajo.

Actis Di Pasquale, E., y Gallo, M. E. (2020). La reconfiguración del mercado de trabajo de Mar del Plata en tiempos de cambio macroeconómico (2011-2019). *FACES*, 26(55), 9-34.

Actis Di Pasquale, E. (2022). El trabajo en Mar del Plata. Feminización, informalidad y segmentación en tiempos de cambio macroeconómico.

Actis Di Pasquale, E., y Gallo, M. E. (2022). El Impacto de la pandemia en mercado de trabajo precarizados y segmentados: un análisis de los efectos sobre el escenario laboral. *Economía Coyuntural*, 7(2), 55-92.

Actis Di Pasquale, E., y Dalle, P. (2022). La evolución del empleo en Argentina en la doble crisis prepandemia y pandemia. Un análisis intra e interregional (2011-2020).

Actis Di Pasquale, E., Gallo, M. E. y Capuano, A. (2022). El impacto de la doble crisis prepandemia y pandemia sobre el mercado laboral argentino. En Dalle, P., (Ed.), *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia. Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa* (pp. 269-294). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.

Alaluf, M., y Stroobants, M. (1994). ¿ Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional CEDEFOP*, (1), 46-55.

Arata, N., Y Telias, A. (2006). El dispositivo educación-trabajo: notas conceptuales y previsiones metodológicas.

Arceo, E. (2020). Globalización y desarrollo. *Realidad Económica*, (329), 10-33.

Banco Central de la República Argentina. (2020). Mercado de cambios, deuda y formación de activos externos, 2015-2019.

Barboni, G. (2021). La conflictividad laboral local como expresión de la evolución del mercado de trabajo. Análisis de su dinámica y relación con el contexto nacional entre 2011-2019 (Tesis de Grado, Universidad Nacional de Mar del Plata).

- Basualdo, E. (2003). Las reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa. *El auge y la crisis de la valorización financiera*, 42-83.
- Basualdo, E. (2008). La distribución del ingreso en la Argentina y sus condicionantes estructurales. *Memoria Anual*, 307-326. CELS.
- Basualdo, E. (2010). Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo xx a la actualidad. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Basualdo, E. (2017). Endeudar y fugar: Un análisis de la historia económica argentina, desde Martínez de Hoz hasta Macri. Siglo XXI Editores.
- Basualdo, E. (2019a). Los patrones de acumulación de capital en los modos de producción capitalista. En *Fundamentos de economía política. Los patrones de acumulación desde los clásicos al neoliberalismo del siglo XXI* (pp.41-78) Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Basualdo, E. (2019b). La instancia estructural de los patrones de acumulación de capital. La conformación de la estructura económica a través de la oferta y la demanda final y su vinculación con la demanda intermedia. En *Fundamentos de economía política. Los patrones de acumulación desde los clásicos al neoliberalismo del siglo XXI* (pp.79-114) Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Basualdo E., Manzanelli P. y Amoretti, L. (2022a). La distribución del ingreso en la etapa actual, FLACSO/CIFRA (Documento de Trabajo CIFRA N° 18), julio 2022. Disponible en <http://www.centrocifra.org.ar/docs/La%20distribucion%20del%20ingreso.pdf>
- Basualdo, E., Manzanelli, P. y Calvo D. (2022b) *Los grupos económicos locales durante el siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI*. Documento de Trabajo No 26 del Área de Economía y Tecnología de la FLACSO, Buenos Aires.
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(3), 129-170.
- Berguesi, L. E. B. (10 de diciembre de 2018). Vidal intensifica el ajuste en educación con el cierre de Centros de Formación Profesional. *Política y Medios*. <https://politicaymedios.com.ar/nota/11602/vidal-intensifica-el-ajuste-en-educacion-con-el-cierre-de-centros-de-formacion-profesional/>
- Bezem, P., Mezzadra, F., y Rivas, A. (2012). Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. *Informe Final, Informe de Monitoreo y Evaluación*, Bs. As.: CIPPEC.
- Blanco, C. M. C., y Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (27), 10.

Burgos, A. y Millenaar, V. 2019, La formación profesional y la Educación de Jóvenes y Adultos: vínculos con el mundo socio-productivo y nuevas institucionalidades. En *Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 1*, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

Campos, L., Fernández, A. L., y Gallo, M. E. (2009). El papel de la negociación colectiva salarial en la posconvertibilidad y los desafíos actuales. *El Trabajo en Argentina. Condiciones y Perspectivas*, (17), 6-9.

Canitrot, A. (1980). La disciplina como objetivo de la política económica. Un ensayo sobre el programa económico del gobierno argentino desde 1976. *Desarrollo económico*, 19(76), 453-475.

Carrillo, J. Iranzo, C. y Garza, D. (2000). Calificación y competencias laborales en América Latina. En *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 179-212). México. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*. Oficina Internacional del Trabajo, CINTERFOR.

Delfini, M., Drolas, A., y Montes Cato, J. (2021). La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales. Estudio sobre sectores productivos en Argentina.

Diamand, M. (1972). La estructura productiva desequilibrada argentina y el tipo de cambio. *Desarrollo económico*, 12(45), 25-47.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe: volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework.

Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, (48), 149-172.

Gallart, M. A. (2001). La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro.

Gallart, M. A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?. CINTERFOR.

Gallo, M. E. (2013). Determinación de los salarios y modelos de acumulación en Argentina: los condicionantes en la determinación de la dinámica salarial durante el régimen de convertibilidad (Doctoral dissertation, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Gallo, M. E. (2014). Restricción externa de la economía y restricciones sociopolíticas al desarrollo: las limitaciones del régimen de acumulación actual. In VII Jornadas de Economía Crítica.

Gautié, J. (2004). Repensar la articulación entre mercado de trabajo y protección social en el posfordismo. *Cuadernos de relaciones laborales*, 22(1), 147-184.

Girón, A. (2008). Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad. El Consenso de Washington y las reformas estructurales en América Latina. En Lechini, G. (comp.) *La globalización y el Consenso de Washington. Sus influencias sobre la democracia y el desarrollo en el sur* (pp. 45-60). CLACSO.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

González, M. L. (2011). La relación de largo plazo entre patrones de crecimiento y mercado de trabajo: un análisis sobre los salarios en Argentina entre 1950 y 2006. Tesis doctoral. FLACSO.

González, M., y Garriga, C. (2020). *Informe sobre empleo y salarios registrados*. CIFRA-CTA. <http://www.centrocifra.org.ar/docs/CIFRA%20informe%20sobre%20empleo%20y%20salarios%20dic20.pdf>

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.

Hobsbawm, E. J. (1999). Primer mundo y Tercer mundo después de la Guerra Fría. *Revista de la CEPAL* (67), 7-14.

i Icart, I. y Martín, D. (2017). Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional.

INET (2023, 29 de julio). Historia CONET/INET. Disponible en <https://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Jacinto, C. Y Lasida, J. (2010). Formación profesional para la cohesión social: una revisión de América Latina.

Jacinto, C., y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.

Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles educativos*, 37(148), 120-137.

Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo: alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social [en línea]. *Claudia Jacinto, coord. Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 3-24.

Jacinto, C. (2016). Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.

Jacinto, C. (2018). Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, 17-32.

Jacinto, C. (2019). La formación para el trabajo como sistema. En Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 2, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

Lanari, María Estela, (Ed.). (2005). Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002. Mar del Plata: Suárez. ISBN 987-9494-68-7

Lechini, G. (2008). Introducción. En Lechini, G. (comp.) La globalización y el Consenso de Washington. Sus influencias sobre la democracia y el desarrollo en el sur (pp. 9-24). CLACSO.

Leontieff, W. (1985). La estructura del desarrollo (1963). En *Análisis económicos input-output* (pp. 97-125). Ediciones Orbis, España.

Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Publicada en *Boletín Oficial*, 8 de septiembre de 2005. Argentina.

Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.

Manzanelli, P., y Calvo, D. (2021). La apertura comercial y la desindustrialización durante la gestión de Cambiemos. *Cuadernos de Economía Crítica*, 7(13), 97-214.

Manzanelli, P. y Amoretti, S. (2022). Informe de coyuntura N°39. CIFRA. Disponible en <http://www.centrocifra.org.ar/docs/Informe%20de%20coyuntura%20N%2039.pdf>

Marín, A., Perea, P. y Martínez, M. (2020). El enfoque de los mercados de trabajo segmentados: origen y evolución. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 38(1).

Marini, R. M. (1996). Proceso y tendencias de la globalización capitalista. *La teoría social latinoamericana*, 4, 49-68.

Martínez, S., y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en la Argentina. Una genealogía posible. *Investigaciones en la escuela secundaria*, 47-70.

Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). Educación y Trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. *Santiago de Chile: OREALC/UNESCO*.

Millenaar, V. (2016). Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional en Jacinto, C.(2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente*.

Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571-598.

Miranda, E. M., González, S. S. y Lamfri, N. Z. (2003). Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Editorial Brujas.

Nahón, C. (2002). Política social y acumulación de capital en la Argentina: la fragmentación regresiva de la educación, la salud y la previsión social en la década del noventa. *FACES*, 8(15). 22-70.

O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una teoría del Estado. En Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal* (pp.1-50). Paidós, Buenos Aires.

Oelsner, V. (2010). “Productores en lugar de parásitos”. El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios del siglo XX. *Propuesta Educativa*, (34), 123-126.

Perri, M. y Lanari, M. (2009). La dinámica laboral de los jóvenes. Un análisis comparado de la situación laboral en momentos de recesión y post-convertibilidad. Comunicación presentada en 9 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires [ARG], 5-7 agosto 2009.

Perri, M. S. (2011). El mercado de trabajo de los jóvenes marplatenses. Su evolución y las respuestas de los actores del sistema de relaciones laborales en el período 2003-2010 (Tesis de Especialización, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Portelli, H. (1976). Gramsci y el bloque histórico. México. Siglo XXI.

Pronko, M. A. (2005). Recomendación 195 de OIT: cuestiones históricas y actuales de la formación profesional. Oficina Internacional del Trabajo, CINTERFOR.

Puiggrós, R. (2006). *Peronismo: Sus Causas, El* (Vol. 5). Editorial Galerna.

Ríos, L., y Fernandez, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 38-46.

Roberti, E. (2015). La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: Un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvi3n y su imbricaci3n con otras esferas vitales (La Plata, Pcia de Buenos Aires) (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educaci3n).

Rodríguez, L. G. (2017). “Cambiamos”: la política educativa del macrismo. *Question/Cuesti3n*, 1(53), 89-108.

Ruiz, G. (2008). La nueva reforma educativa argentina seg3n sus bases legales. *Revista de Educaci3n* (348) 283-307.

Salvia, A. (2003). Mercados segmentados en la Argentina: fragmentaci3n y precarizaci3n de la estructura social del trabajo (1991-2002). *Laboratorio*, 4(11-1), 5-11.

Salvia, A. (2007). Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político. *En Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.*

Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. En *Departamento Política Global y Desarrollo. Berlin (Alemania): Friedrich-Ebert-Stiftung.*

Schorr, M. (2006). Cambios en la estructura y el funcionamiento de la industria argentina entre 1976 y 2004: análisis socio histórico y de economía política de la evolución de las distintas clases sociales y fracciones de clase durante un período de profundos cambios estructurales. Tesis doctoral. Buenos Aires. FLACSO.

Schorr, M., y Wainer, A. (2017). Preludio: Modelo de acumulación. Una aproximación conceptual. *Unidad Sociológica, 10*, 6-10.

Schvarzer, J. (1978). Estrategia industrial y grandes empresas: el caso argentino. *Desarrollo Económico, 18(71)*, 307-351.

Schvarzer, J. (1997). Los grandes grupos económicos argentinos. Una larga y poco convencional retirada estratégica. *Nueva Sociedad, 151*, 88-101.

SITEAL (2019). Perfil del país. Argentina. En *Formación para el trabajo y cohesión social* (pp. 11-59). Madrid. UNESCO.

Sosa, M, Verduga, D., Bianco, M., Izumi, J., Stagnaro, R. y Gotta, R. (2018, 12 de diciembre). Vidal cierra Centros de Formación Profesional en la provincia. *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/politica/vidal-cierra-centros-de-formacion-profesional-en-la-provincia/>

Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común, 2(5)*, 164-173.

Tanguy, L. (2003). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. *De la Garza Toledo, E. y Neffa, JC., El trabajo del futuro. El futuro del trabajo.*

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Wainer, A. (2019). ¿Desarrollismo o neoliberalismo? Una economía política del macrismo; Instituto Argentino para el Desarrollo Económico; *Realidad Económica; 48 (324); 33-68.*

Wainer, A. (2021). Una nueva “década perdida” en la Argentina y su crónica crisis en el balance de pagos. *Cuadernos de Economía Crítica, 7(14)*, 53-79.

Wiñar, D. L. (2010). Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990. *Revista Vías, 3(3)*, 6-14.

Zysman, A., y Arata, N. (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. *Anales de la educación común*, 2(5), 76-85.

Anexo

Guía de preguntas para graduados

1. Esfera Laboral

1.1. ¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿Qué edad tenías? ¿Por qué empezaste a trabajar? ¿Qué pensaba tu familia respecto de que comiences a trabajar?

1.1.1. ¿Dónde quedaba, cerca o lejos del barrio? ¿Cómo lo conseguiste? ¿Qué características tenía? [horario, salario, aporte social, contratación, capacitación] ¿Te gustaba? ¿Cuánto tiempo trabajaste ahí? ¿Por qué lo dejaste?

1.2. Luego, ¿Qué otros trabajos tuviste? [reabordar los aspectos mencionados y prestar atención a las decisiones laborales en relación a otras esferas de la vida y acontecimientos externos] ¿Qué cosas pudiste aprender en esos trabajos?

1.3. Después de ingresar al mercado laboral, ¿Estuviste inactivo en algún momento? (no trabajabas, ni buscabas trabajo)

1.4. ¿Estuviste desocupado en algún momento? (que buscabas trabajo y no encontrabas) ¿Por cuánto tiempo? ¿Qué estrategias adoptaste en tu búsqueda laboral? ¿Te dieron resultado? ¿Qué características personales creés que son importantes para acceder a un trabajo? ¿Cuáles fueron los problemas que tuviste para conseguir un trabajo? ¿Cómo viviste ese momento? ¿Qué hacías con tu tiempo libre?

1.5. ¿Cuál es tu actividad laboral actual? ¿Cómo conseguiste este trabajo? ¿Hace cuánto que trabajás ahí? ¿Qué características tiene? ¿Qué te enseñó este trabajo? ¿Cómo es un día normal de trabajo en tu vida? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de tu trabajo? ¿Qué te gustaría cambiar: cuáles son los problemas que tenés en el trabajo?

1.6. ¿Pensás continuar en este trabajo? ¿De qué depende? ¿Te gustaría trabajar en otro lugar, en otra actividad? ¿Dónde y/o en qué actividad? ¿Por qué? ¿Estás haciendo algo para buscar ese trabajo? ¿Por qué no/De qué forma?

1.7. ¿Estás buscando trabajo?

1.7.1. ¿Por qué no?

1.7.2. ¿Hace cuánto tiempo? ¿Qué estrategias usas y que dificultades encontrás en tu búsqueda laboral? ¿Tenés algún trabajo en mente?

1.8. ¿Cómo ves la situación del trabajo actualmente?

1.9. ¿Qué es el trabajo para vos? ¿Cuál es la característica más importante que tiene que tener para vos un trabajo? [El salario, la forma de contratación, el lugar de trabajo, el oficio o actividad que se realiza, la disposición horaria, la cercanía, etc.] ¿Qué es en tu opinión un “buen trabajo”?

1.10. ¿Qué lugar tiene el trabajo en tu vida? ¿Siempre pensaste así o cómo lo veías antes? [Qué significado adquiere y cómo fue cambiando a lo largo del tiempo] ¿Qué aportó el trabajo a tu vida? ¿A qué aspecto de tu vida le das más importancia? [La familia, el trabajo, los amigos, la educación, el barrio, etc.]

1.11. ¿Recibís alguna contribución estatal para el ingreso familiar? ¿Cuál/es?

1.12. ¿La pandemia afectó tu trabajo, tu forma de buscar trabajo, etc.? ¿De qué manera?

2. Capacitaciones en centros de formación profesional

2.1. ¿Qué curso/s de capacitación laboral realizaste? ¿Cuándo lo/s realizaste? ¿Dónde lo/s realizaste? ¿Cómo te informaste? ¿Qué objetivos buscabas?

2.2. ¿Cómo te enteraste del curso que decidiste hacer? ¿Siempre estuviste al tanto de la existencia de estos centros? ¿Un amigo, conocide te contó? ¿En tu barrio se difundió esa información? ¿Tus familiares y amigos conocen estas propuestas formativas? ¿Conocés mucha gente que haya hecho este tipo de cursos? ¿Trabajan de eso?

2.3. ¿Tu idea al empezar el curso fue dedicarte a esa profesión en el futuro o empezaste por otro motivo? ¿Luego del paso por el centro de formación buscaste trabajo de eso? ¿Cómo? ¿Realizaste tareas relacionadas con esa profesión en el ámbito familiar/de amigos? ¿Les cobraste por ese trabajo?

2.4. ¿El centro de formación al que fuiste quedaba cerca de tu casa? ¿En qué ibas al centro?

2.4. ¿Para vos la realización de este tipo de cursos/talleres se “agregan” al título secundario, es decir, le suman al título o lo “reemplazan”?

2.5. ¿Cuál fue el resultado? ¿Qué aspectos te gustaron y qué aspectos no? ¿Te ayudó a conseguir trabajo?

2.6. ¿Te interesa participar en algún otro curso? ¿Por qué? ¿Sobre qué tema-área?

2.7. ¿Mientras realizabas el curso/taller trabajabas (ya sea trabajo formal, informal, changa)? ¿Cuántas horas, cuántos días por semana? ¿Podías organizar los horarios para ir al taller? ¿Alguna vez tuviste o pensaste abandonar el taller por el trabajo? ¿Rechazaste algún trabajo por realizar el taller?

2.8. ¿Mientras realizabas el curso buscabas trabajo? ¿De qué manera? ¿Conseguiste? ¿Qué trabajo conseguiste? ¿Tenía relación con el curso que hacías? ¿Ese trabajo te permitía seguir cursando el taller? ¿Encontraste dificultades para compatibilizar las dos actividades?

2.9. ¿Ingresaste al curso a través de tu participación en el Programa Más y Mejor Empleo, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, Argentina Trabaja, etc.? ¿Percibías alguna beca o estímulo económico (como puede ser el Progresar) por encontrarte cursando el taller? ¿Ese dinero a qué lo destinabas principalmente? ¿Era suficiente para afrontar los gastos que te representaba la realización del taller (transporte, materiales)? ¿Qué opinión tenés acerca de ese programa o beca?

2.10. ¿Realizás en tu casa tareas de limpieza, cocina, cuidado de hijos u otros familiares? ¿Cuáles? ¿Cómo hacías para organizar tus tiempos? ¿Alguna vez tuviste que abandonar o pensaste hacerlo por estos motivos?

2.11. ¿Tu trabajo actual o algún otro trabajo que hayas realizado se relacionan con esa formación? ¿Cómo?

2.12. ¿Qué pensás que la institución (los docentes, preceptores/as, directivos/as) te inculcó? ¿Se hablaba de valores en las clases o talleres? ¿De cuáles?

2.13. ¿Considerás que la institución (a través de sus docentes, preceptores/as, directivos/as) te enseñaron otras cosas además de los contenidos del curso? ¿Cuáles?

2.14. ¿Cambió tu forma de pensar el trabajo, la educación/formación u otros aspectos luego de pasar por ese curso o taller? ¿Cuáles? ¿Cómo cambió?

2.15. ¿La pandemia afectó decisiones de capacitación, cursos que estabas realizando, etc.? ¿De qué manera?

3. Esfera Educativa

3.1. ¿A qué colegio fuiste? ¿Cómo es la escuela a la que fuiste? ¿Cuál fue el último nivel que alcanzaste? ¿Qué edad tenías?

3.1.1. ¿Por qué abandonaste? ¿Por qué retomaste los estudios? ¿Cuáles son tus expectativas al finalizar la escuela?

3.1.2 ¿En algún momento trabajaste y estudiaste al mismo tiempo? ¿Por qué? ¿Eso te trajo problemas para continuar tus estudios? ¿Abandonaste la escuela o pensaste hacerlo por el trabajo? ¿Renunciaste a algún trabajo para no abandonar la escuela?

3.2. ¿Qué opinión tenés sobre la escuela? ¿Qué opinión tiene tu familia? ¿Creés que terminar el colegio te puede servir en otros ámbitos, por ejemplo en el trabajo? ¿De qué forma?

4. Familia de Origen

4.1. ¿De dónde son tus padres? (lugar de nacimiento y residencia) ¿Qué edad tienen?

4.2. ¿Qué nivel de educativo alcanzaron?

4.3. ¿Cuál es su actividad laboral actual? ¿Qué trabajos anteriores tuvieron? ¿pasaron por períodos de desocupación?

4.4. ¿Y tus abuelos?

4.5. ¿Qué opinión tenés de esos trabajos? ¿Te gustaría aprender alguno de esos oficios/actividades laborales? ¿Cuáles crees que son las diferencias o similitudes en relación a tu recorrido laboral?

5. Familia Propia

5.1. ¿En qué momento te fuiste de la casa de tus padres? ¿Por qué tomaste esa decisión? ¿En qué condiciones (en pareja o solo/a)? ¿Con qué medios?

5.2. ¿Con quién/es vivís? ¿En qué barrio viven? ¿Ese lugar es propio, alquilado, prestado?

5.3. ¿Tenés hijos? ¿Cuántos? ¿Qué edad tienen? ¿Van a la escuela? ¿De qué tareas de cuidados te encargás (cocinarles, llevarlos y traerlos a la escuela, llevarlos al médico, a vacunar, ayudarles con las tareas, acompañarlos en el juego/recreación, etc.)?

5.4. ¿Qué miembros de tu familia tienen trabajos remunerados? ¿Cómo se distribuye en tu familia la realización de tareas de limpieza, cocina y cuidados de hijos? ¿Cómo se organizó esa dinámica?

5.5. ¿Cuentan en tu familia con la ayuda de alguien más para afrontar las tareas de cuidado/limpieza/cocina? ¿Con quién? ¿Cuántas horas por semana aproximadamente? ¿Le pagan por esas tareas?

5.6. ¿Cómo es la situación económica actual en tu familia? ¿Les alcanza el dinero con el que cuentan para afrontar la totalidad de gastos mensuales que tienen? ¿Han tenido que tomar decisiones como puede ser mudarse de casa, vender algún objeto de valor, dejar de salir a comer, etc. por no alcanzarles el dinero?

6. Temporalidad

6.1. ¿Qué opinión tenés de tu vida pasada? ¿Cambiarías o cambiaste algo de tu vida en el presente? ¿Cómo te ves hoy en día?

6.2. Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿Cuáles serían? ¿En qué cambió tu vida tras esa situación?

6.3. Proyectos laborales

6.3.1. ¿Cómo imaginas que será tu trabajo dentro de 5 años? ¿Qué te hubiese gustado en tu camino laboral? ¿Qué deseas para tu vida laboral? [Distinguir entre en qué se ven trabajando y en qué les gustaría trabajar]

6.4. Proyectos vitales

6.4.1. ¿Pensás en el futuro? ¿Cómo te ves dentro de 5 ó 10 años? ¿Qué creés que te espera? ¿Por qué opinás eso? ¿Qué te hubiese gustado? ¿Qué proyectos tenés?

6.5. ¿Qué deseás para tus hijos?

7. ¿Te gustaría contarme algo más que no hayamos hablado? ¿Qué te pareció la entrevista?

Guía de preguntas para directivos

1. Institucional

1.1 ¿Cuándo abrió sus puertas este centro? ¿Cuál es su misión? ¿Cuál es su visión?

1.2. ¿Hace cuánto sos director/a de esta institución? ¿Por qué te interesaste por este trabajo? ¿Qué objetivos tuviste y tenés respecto de tu rol dentro de la institución? ¿Con qué dificultades te encontraste al ingresar? ¿Creés que siguen estando?

1.3. ¿Cómo está conformado el centro de formación profesional? (provincial, articula con sindicato u ONG) ¿Qué ventajas creés que tienen los centros como este que articulan con sindicatos/ONG? 1.4. ¿Esta institución articula con otras de alguna manera? (otros centros de formación profesional, empresas, escuelas técnicas, UNMDP, etc.) ¿Cómo? ¿A nivel territorial articula con otras instituciones barriales como sociedad de fomento, centro de integración comunitaria, escuelas, clubes, etc?

1.4. ¿Este centro participa de programas como el Más y Mejor Empleo, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo? ¿Con cuáles? ¿De qué manera participan? ¿Qué cuestiones te parecen acertadas y cuáles no de ese/esos programa/s?

1.5. ¿Cómo está financiado este centro? ¿Creés que deba incrementarse el financiamiento? ¿Para qué cuestiones? (mantenimiento edilicio, compra de maquinarias o tecnologías nuevas, etc.)

1.5.1. ¿Tienen cooperadora? ¿Qué parte aproximadamente de los estudiantes aportan? ¿Para qué se utiliza lo recaudado? ¿Alcanza con lo recaudado a cubrir los gastos previstos?

1.6. ¿Cómo es la composición de estudiantes en el centro? ¿En su mayoría viven en las cercanías del centro de formación? ¿Qué parte aproximada son jóvenes y qué parte adultos? ¿Vienen más mujeres o varones? ¿En todos los cursos es igual o hay cursos que se caracterizan por composiciones de alumnos diferentes? ¿Cómo? ¿Por qué creés que sea así? ¿Las composiciones son similares a lo largo del tiempo o han ido cambiando? ¿Cómo?

1.7. ¿Cuántos alumnos se inscriben cada año aproximadamente? ¿De esos alumnos cuántos terminan los cursos? ¿Por qué razones creés que una parte abandona los talleres? ¿Qué creés que puede hacerse para evitar o minimizar esa situación?

1.8. ¿Qué problemáticas surgieron durante la pandemia? ¿Cómo fue la adaptación a la virtualidad? ¿La matrícula se vio afectada por la pandemia?

2. Cursos y talleres

2.1 ¿Los cursos son gratuitos? ¿Les estudiantes deben comprar materiales para la realización de los cursos?

2.2 ¿Qué cursos/talleres se dan en este centro? ¿La oferta formativa fue siempre la misma? ¿Qué cursos/talleres se agregaron o quitaron a lo largo del tiempo? ¿Por qué?

2.3 ¿Creés que hay cursos/talleres que deberían agregarse/quitarse de la oferta formativa? ¿Cuál/es? ¿Por qué?

2.4 ¿Cómo se determinan los contenidos dados en cada curso? ¿Quiénes intervienen en esas determinaciones? ¿Encuentran limitaciones para dar los contenidos que creen ideales? (estructura edilicia, financiamiento para maquinarias, materiales, etc.)

2.5 ¿Cómo es la demanda de cursos? ¿Cuántas vacantes hay para cada uno? ¿Los cupos suelen agotarse? ¿Qué cursos tienen mayor demanda? ¿Por qué creés que eso pasa?

2.6. ¿Creés que los estudiantes que pasan por este centro adquieren los saberes que buscaban al inscribirse en el curso o taller elegido? ¿Creés que esos saberes son los que se buscan o necesitan para desempeñarse en el mundo del trabajo, ya sea como empleada en una empresa, para el emprendimiento propio, para la changa o para otras formas de trabajo?

3. Vinculación con el mundo del trabajo

3.1. ¿Cómo ves la situación actual del mundo laboral? (desocupación, informalidad, etc.)

3.2. ¿Sabés cómo incide el paso por este centro en la inserción laboral posterior de sus estudiantes?

3.3. ¿Ustedes articulan de alguna manera a los estudiantes o graduados con el mundo del trabajo? ¿Cómo?

3.4. ¿Qué cursos/talleres son los que más salida laboral tienen? ¿Por qué creés que es así? ¿Esa salida laboral en qué condiciones suele darse (empleos formales, informales, changas, emprendimientos)?

3.5. ¿Con qué dificultades creés que se encuentran los graduados de esta institución para su inserción laboral (del mercado de trabajo, formativas, personales)?

3.6. ¿Se forma a los estudiantes para algún tipo de trabajo en particular? (formal, informal, autónomo, etc.) ¿Se enseñan cuestiones relacionadas a los derechos laborales desde la institución?

4. Transmisión de subjetividades

4.1. Además de los saberes técnicos, ¿qué otros saberes se imparten desde esta institución? ¿Cómo se transmiten?

4.2. Creés que desde la institución, ya sea a través de directivos, docentes o preceptores, ¿se transmiten valores a los estudiantes? ¿Cuáles? ¿De qué manera?

4.3. ¿Creés que el paso por el centro de formación transforma a los estudiantes más allá que en los aspectos relacionados con los saberes técnicos? ¿Les estudiantes “salen” con otra forma de ser? ¿De qué manera?

5. ¿Te gustaría contarme algo más que no hayamos hablado? ¿Qué te pareció la entrevista?

Guía de preguntas para instructorxs

1. Docencia

1.1. ¿Cuál es tu profesión? ¿Hace cuánto te dedicás al dictado de clases en centros de formación profesional?

1.2. ¿Qué cursos/talleres dictás actualmente? ¿Dictaste otros cursos antes? ¿Cuáles?

1.3. ¿Tenés otro trabajo aparte de este? ¿Cuál?

1.4. ¿Por qué te interesaste en dictar cursos en este centro de formación profesional? ¿Cuáles eran tus expectativas al ingresar? ¿Las pudiste cumplir? ¿Por qué?

1.5. ¿Te encontraste con dificultades al comenzar tu trabajo en esta institución? ¿Con cuáles? ¿Los pudiste solucionar?

1.6. ¿Cómo te adaptaste a la virtualidad a partir de la pandemia? ¿La matrícula se vio afectada?

2. Curso o taller particular

2.1. ¿Creés que los programas del taller se adaptan a lo que buscan los estudiantes? ¿Y a las demandas de saberes, ya sean para el trabajo como empleada, trabajador por cuenta propia, changas u otras formas de trabajo? ¿Por qué?

2.2. ¿Creés que el curso/taller que dictás debería modificarse de alguna manera? ¿Por qué? ¿Qué tipo de limitaciones creés que existen a las modificaciones que podrían realizarse (de financiamiento, trabas institucionales, edilicias, etc.)?

2.3. ¿Cómo se determinan los contenidos dados en el curso que dictás? ¿Quiénes intervienen en esas determinaciones? ¿Encuentran limitaciones para dar los contenidos que creen ideales? (estructura edilicia, financiamiento para maquinarias, materiales, etc.)

2.4. ¿Cómo es la demanda del curso que dictás? ¿Cuántas vacantes hay? ¿Los cupos suelen agotarse?

3. Estudiantes

3.1. ¿Cuántos alumnos se inscriben en general en el taller que dictás? ¿El cupo se completa en general? ¿Quedan muchos en espera?

3.2. ¿Cómo es la composición de los estudiantes del curso que dictás? ¿Vienen muchos del barrio? ¿Qué parte de ellos aproximadamente vive lejos del centro de formación? ¿Son mayormente adultos o jóvenes? ¿Mujeres o varones? ¿Por qué creés que sea así? ¿La composición del curso ha sido la misma a lo largo del tiempo o ha cambiado? ¿Cómo? ¿Por qué creés que sea así?

3.3. ¿Qué parte de esos estudiantes abandonan el curso? ¿Por qué creés que esto pasa? ¿Qué pensás que puede hacerse para evitar esa situación desde la institución y desde el mismo taller?

3.4. ¿La gente del barrio se vincula de alguna manera con el centro de formación? ¿Saben de la oferta educativa? ¿El centro o el taller en particular se vincula de alguna manera con el barrio? ¿El centro de formación articula con instituciones barriales como sociedad de fomento, clubes, centros de integración comunitaria, etc.?

4. Vinculación de la profesión con el mundo del trabajo

4.1. ¿Cómo ves la situación actual del mundo laboral? (desocupación, informalidad, etc.)

4.2. ¿Sabés cómo incide el paso por este curso en la inserción laboral posterior de sus estudiantes?

4.3. ¿Ustedes articulan de alguna manera a los estudiantes o graduados con el mundo del trabajo? ¿Cómo?

4.4. ¿Qué cursos/talleres son los que más salida laboral tienen? ¿Por qué creés que es así? ¿El curso que dictás tiene salida laboral? ¿Esa salida laboral en qué condiciones suele darse (empleos formales, informales, changas, emprendimientos)?

4.5. ¿Con qué dificultades creés que se encuentran los graduados de esta institución para su inserción laboral (del mercado de trabajo, formativas, personales)?

4.6. ¿Formás a los estudiantes para algún tipo de trabajo en particular? (formal, informal, autónomo, etc.) ¿Se transmiten cuestiones relacionadas a los derechos laborales desde el curso que dictás?

5. Transmisión de subjetividades

5.1. Además de los saberes técnicos, ¿qué otros saberes impartís en tus clases? ¿Cómo los transmitís?

5.2. ¿Creés que se transmiten en tu clase, además de los saberes técnicos, valores? ¿Cuáles? ¿De qué manera?

5.3. ¿Creés que el paso por este curso/taller transforma a los estudiantes más allá que en los aspectos relacionados con los saberes técnicos? ¿Les estudiantes “salen” con otra forma de ser? ¿De qué manera?

6. ¿Te gustaría contarme algo más que no hayamos hablado?