

En busca de un oficio. Trabajo y migración en la Escuela Universitaria de Oficios

In search of occupation. Job and migration at the University School of Occupations

Bastida, Penélope; Silva, Sofía; García, Stella Maris

Penélope Bastida

penelopeiriel@gmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)-
UNLP, Argentina

Sofía Silva

sofiasilva@fcnym.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)-
UNLP, Argentina

Stella Maris García

elitagarcia-citybell@gmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)-
UNLP, Argentina

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-e: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

vol. 11, núm. 18, 2022

depracticasydiscursos.ces@gmail.com

Recepción: 30 Junio 2022

Aprobación: 21 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4763664001/>

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.11186314>

Resumen: La formación para el trabajo en contextos de migración constituye una problemática con cierta vacancia en el campo académico y de complejas aristas para su abordaje. En este artículo nos aproximamos desde la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta institución es presentada a la comunidad como una propuesta “formativa, abierta, pública y gratuita” que prioriza la participación de sectores populares en busca de trabajo en el contexto del Gran La Plata. En las últimas tres décadas, la región continúa recibiendo “migrantes” que llegan por motivos de estudio y/o empleo. Aquí se verán itinerarios de migrantes del Perú, Venezuela y Colombia.

Del trabajo de campo resultan entrevistas telefónicas y fuentes documentales. El análisis de la información avanza a través de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son los itinerarios educativos y laborales que atraviesan estudiantes “migrantes”? ¿Las capacitaciones de la EUO les permiten acceder a un empleo? ¿Qué ventajas y desventajas otorga el aprendizaje de un oficio para acceder a determinados empleos en contextos de movilidad? Los casos que son puntos de partida refieren a dos cursos: Albañilería y Auxiliar en Cuidado de Personas Mayores, durante el ciclo lectivo 2019, en pos de reflexionar sobre la articulación entre capacitación e inserción laboral frente a la alta demanda de este tipo de formación durante la pandemia del covid-19.

Palabras clave: oficios, formación para el trabajo, desigualdad, migración.

Abstract: The formation for work in migration contexts is a problem with a certain vacancy in the academic field and complex edges for its approach. In this article we approach through the University School of Occupations to the National University of La Plata (UNLP). This institution is presented to the community as a “formative, open, public and free” proposal that promotes the participation of popular sectors in search employment in the context of Gran La Plata. In the last three decades this region continues to receive “migrants” who come for study and work purposes. In this paper, itineraries of migrants from Peru, Venezuela and Colombia the are exposed.

The formation for work in migration contexts is a problem with a certain vacancy in the academic field and complex edges for its approach. In this article we approach through the University School of Occupations to the National University of La Plata

(UNLP). This institution is presented to the community as a "formative, open, public and free" proposal that promotes the participation of popular sectors in search employment in the context of Gran La Plata. In the last three decades this region continues to receive "migrants" who come for study and work purposes. In this paper, itineraries of migrants from Peru, Venezuela and Colombia the are exposed.

Telephone interviews and documentary sources result from field work. The analysis for information advances through the following questions: What are the educational and labor itineraries that "migrant" students go through? Do the EUO formations allow them to access a job? Focusing especially on, what advantages and disadvantages does learning an occupation give to access certain jobs in contexts of mobility? The cases from which start this study are two courses: Masonry and Assistant in Care of the Adult Elderlies, during the 2019 to reflect on the articulation between formation and job in view of the high demand for this type of occupations during the covid-19 pandemic.

Keywords: occupation, formation for work, inequality, migration.

PRESENTACIÓN

La Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante EUO) inauguró una oferta formativa presentándose como una institución de calidad, que "apuesta a conformar un espacio educativo para la inclusión laboral a través de la capacitación en oficios", cuyos destinatarios son personas jóvenes y adultas, teniendo como propósito "el desarrollo de sus capacidades y competencias para la incorporación al mercado productivo" (Gallardo et al., 2018: 1). La propuesta de la EUO se generó puntualmente para la región del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. Entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, la región incrementaba el asentamiento de población migrante, procedente de otras provincias argentinas y de Perú, Colombia y Venezuela (incluso siendo migraciones sin tradición previa en el territorio). Si bien una parte importante de estos sectores se ocuparía en actividades estacionales vinculadas al cordón frutihortícola, al área de la construcción o el comercio, otra parte era movilizaba hacia una búsqueda laboral incesante en una órbita mayor de credenciales y rubros que podrían llegar a garantizar el camino a un empleo seguro. En este sentido, cabe señalar que, durante los cuatro años anteriores al acontecimiento de la pandemia de covid-19, la flexibilización laboral y el desempleo también aumentaron, propiciando estas búsquedas e instancias de acreditación.

El cruce de las temáticas educación y trabajo, a partir de la propuesta educativa de la EUO, nos permitió dilucidar lineamientos teóricos planteados algunas décadas atrás. La transición de la educación al trabajo en los sectores populares fue tempranamente tratada por Paul Willis (1977), a partir de una investigación empírica realizada en una institución escolar de Inglaterra donde planteaba la "falacia educacional" e "ilusoria" de que a través de la educación -esto es, la obtención de títulos o certificaciones- podrían garantizarse oportunidades de "movilidad ascendente" o el "desclasamiento" dentro de la estructura desigual del capitalismo moderno. Para este autor, la contracultura escolar de la clase obrera puso en evidencia el engaño de aquel "supuesto equivalente democratizador" a través del cual, a razón del don, mérito o esfuerzo personal, cualquier persona transformaba sus posibilidades laborales futuras. A su vez, planteaba que:

existe un elemento de auto-condena en la forma de asumir roles subordinados en el capitalismo occidental [...] La propia cultura es la que prepara con mayor eficacia a los jóvenes de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje, y sin embargo, esta condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación, e incluso como una forma de resistencia (Willis, 1977: 7).

Willis situó la adaptación al trabajo en la clave de un momento crucial y privilegiado en continua perpetuación de las formas culturales obreras.

En el caso argentino actual, “la fragmentación de la relación formación/empleo, condicionada por el proceso de descentralización educativa y presupuestaria, y la poca modificación unificada de los planes de estudio, no se ha superado y siguió marcando las dos primeras décadas del siglo en curso” (Panaia, 2011: 40). Esa falta de acción contrastó con las expectativas del empresariado que ensayó estrategias de flexibilización e innovación laboral clausurando el sistema educativo, hacia una formación mínima que suministrara conocimientos solo para la incorporación y adaptación a nuevos progresos científico-tecnológicos.

La problemática del desempleo y la precarización laboral se había acentuado fuertemente en la década de 1990 con los gobiernos neoliberales. A partir de los primeros años del 2000 se dio un giro político. Algunxs investigadores han planteado qué ocurrió con la implementación del nuevo paradigma de Protección Social Integral^[5], donde fueron diseñadas políticas activas de educación, formación y empleo desde una perspectiva de ampliación de derechos, buscando superar las concepciones focalizadas en las “necesidades y capacidades individuales”. Numerosos estudios dieron cuenta de “uno de los aspectos centrales del paradigma de la protección social: el de interrelaciones y entramados entre distintas políticas y/o componentes de las políticas de educación, formación y empleo de jóvenes (Pefe) orientadas a apoyar las transiciones entre educación y trabajo” (Jacinto, 2016: 3). En este sentido, se dio una transformación interesante a nivel conceptual y subjetivo. No obstante, no logró aun los resultados esperados, principalmente por limitaciones estructurales del mercado de trabajo (Jacinto, 2016).

En lo que refiere puntualmente a este artículo, el objetivo fue realizar una aproximación al análisis de las oportunidades que se les presentaban a estudiantes de la EUO para acceder a trabajos formales o informales a partir de obtener una certificación que valide los conocimientos en el oficio. Nos preguntamos acerca de los trabajos a los cuales acceden, a cuáles no pueden acceder y si es posible una mejoría en la posición socioeconómica ocupada luego de este tipo de trayectorias diversas que combinan experiencia laboral, “educación formal”, “educación formal alternativa” (Bonicatto et al., 2021) o “no formal”, en términos de Jacinto (2021).

HISTORIA DE LA EUO

La EUO inició su proceso de institucionalización en 2011 y 2012, en clubes de Lisandro Olmos, Villa Elvira y en comedores del barrio de Los Hornos y Villa Castells de la ciudad de La Plata. No había pasado mucho tiempo desde la creación de la Dirección General de Políticas Sociales como una oficina propia dentro de la Secretaría de Extensión de la universidad, encargada de la puesta en marcha de la EUO y de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU). Esta dirección, con el proyecto de la escuela, entre otros, apuntaba al trabajo sobre ciertos lazos sociales que si bien ya existían en los barrios, construían un entramado de vínculos entre sectores sociales muy diferentes: profesionales, militantes, trabajadores de casas particulares, obrerxs de la construcción, actores gubernamentales locales, organizaciones sociales, ONG, sindicatos y cooperativas, entre otras. Así, desde un principio, la escuela tuvo sus amarres territoriales en clubes, comedores y asociaciones civiles (Bonicatto et al., 2013). En tal sentido, el movimiento fue el de salir hacia los barrios con la propuesta de una capacitación en “oficios”, reconociendo la problemática de la precarización laboral y/o falta de empleo, y un evidente déficit de propuestas educativas desde las escuelas técnicas públicas de Nivel Medio, que recién por esos años comenzaba a revertirse.

Los cursos ofrecidos comprenden un abanico que incluye “familias de oficios” tales como: metalúrgica, salud, construcción, indumentaria, madera y muebles, gastronomía, mecánica y servicios a terceros. En general, se ofrecen dos niveles de formación. El alcance de la matriculación o certificación se da en el segundo nivel, dependiendo del oficio. El primero de los niveles se implementó en sedes barriales, a diferencia del segundo que cambió de espacio con el tiempo, de los barrios pasó a desarrollarse en el Centro Regional de Extensión Universitaria (Creu)^[6]. El Creu actualmente funciona en un edificio propio de la EUO desde 2018 y a la vera de una de las avenidas principales que ingresan a Berisso, ciudad vecina por el noreste a La Plata. Para el caso del tercer nivel del recorrido -que se ofrece solo en algunos oficios-, es llevado adelante en facultades de la UNLP, espacios que en términos de capital social resultan de gran prestigio y los cuales disponen de instalaciones y maquinaria especializada.

Para 2019, año en que se sitúa el inicio de este proyecto de investigación, la EUO recibe 2473 preinscriptxs y 772 son estudiantes seleccionadxs para diecinueve cursos de modalidad presencial. Subrayamos que para 2020 el número se duplicó a 6413 preinscriptxs, de lxs cuales son seleccionadxs un total de 680. En 2021, el número alcanzó los 48 738 preinscriptxs (datos de elaboración propia a partir de fuentes de la EUO y de Bonicatto et al., 2021). Este enorme crecimiento de inscriptxs, aún en el transcurso de la pandemia, motivó una redefinición de la propuesta institucional de la EUO^[7].

(DES)ARTICULACIONES METODOLÓGICAS ANTE LA PANDEMIA

El proyecto general fue formulado en los meses previos a las medidas destinadas a mitigar el impacto de la pandemia en la salud de la población, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el fortalecimiento del sistema sanitario, medidas dispuestas por el gobierno nacional argentino a través del DNU N° 297/2020, sucesivamente prorrogado (Secretaría de Derechos Humanos, 2020). Este hecho excepcional implicó restricciones sanitarias ante la pandemia del covid-19 que cambiaba notablemente la situación pedagógica propia de la EUO, planteándonos nuevos desafíos metodológicos con relación al diseño inicial. La entrada al campo en la EUO estuvo facilitada por el vínculo previo de una de las autoras que trabajó como tutora en la institución durante cuatro años. El acceso a las fuentes de datos se vio facilitado y agilizado por esta experiencia anterior.

En principio fue identificada la historia institucional de la EOU, luego se seleccionaron dos cursos ofrecidos en 2019 para caracterizar el perfil de lxs estudiantes y hacer foco en algunos itinerarios que llevaron a realizar el trayecto formativo en análisis. Las siguientes preguntas operaron en ejes para la indagación etnográfica posterior: ¿Cómo son los itinerarios educativos y laborales que atraviesan estudiantes “migrantes”? ¿Qué ventajas y desventajas otorga el aprendizaje de un oficio para acceder a determinados empleos en contextos de movilidad?

Para esta presentación, de la totalidad de los diecinueve cursos impartidos para 2019, se consideran dos en particular: el Curso de Auxiliar en Cuidados de Adultos Mayores y el Curso de Albañilería. Ambos cursos fueron realizados con una modalidad presencial y tuvieron una duración anual. Esta selección se hizo pensando en los trabajos que sugieren una segregación ocupacional direccionada hacia las expectativas sociales de acuerdo al género mayormente acentuado en los sectores socioculturales bajos (Barbetti, 2016; Freytes Frey, 2018; Mallimaci Barral y Magliano, 2020). Como la incidencia del género nos llamó la atención en una y otra capacitación, decidimos seleccionar los cursos mostrando al menos dos posibilidades de la categoría.

En el curso de Cuidados, la mayoría de las estudiantes respondió con una autopercepción femenina a la pregunta realizada por tutores, encargadxs de las inscripciones, selección y de los primeros contactos con ellas. Partimos de los datos del curso de un total de 59 estudiantes inscriptas, donde el 20% no terminó la cursada. Un porcentaje similar de las estudiantes trabajaba en el servicio doméstico o en cooperativas barriales. El resto del conjunto estaba desempleado. Aproximadamente, la mitad de las estudiantes se vinculaba a programas

sociales estatales durante la realización del curso (Hacemos Futuro, AUH, Progresar, entre otros). Respecto a la categoría edad, notamos bastante variación, desde jóvenes a adultas, en un rango de 19 a 60 años y con preponderancia de mujeres entre 30 y 40 años de edad. Del 80% de estudiantes que completó el curso, la mayoría había alcanzado el secundario completo, a excepción de dos que alcanzaron estudios primarios.

El otro curso considerado, el de Albañilería, al comienzo contó con la asistencia de 23 estudiantes, de los cuales un 65% dejó de cursar a lo largo del año. De diez personas que continuaron, solo una estudiante era mujer, los otros se autopercebían varones empleados en trabajos temporarios vinculados a la construcción, al comercio, la gastronomía, la limpieza y cuatro de ellos eran titulares de programas sociales del estado nacional. Las edades variaron entre un rango desde los 20 hasta los 30 años, con lo cual se trató de estudiantes jóvenes. En cuanto a su nivel de estudios, la situación era más heterogénea que en el curso de Cuidados, del 35% de estudiantes que completó el curso, cuatro de ellos habían realizado el primario, dos el secundario y cuatro estaban cursando niveles terciarios o universitarios. Estos primeros datos podrían coincidir con el análisis que propone Freytes Frey (2016), donde reconoce una mayor participación de trabajadores jóvenes de sectores populares en el área de la construcción y que en general presentan “bajos niveles educativos”, dado que suele ser una de las primeras experiencias laborales en edades tempranas, donde el aprendizaje del oficio se da ayudando a algún familiar o conocidx en la obra, sin el requerimiento de una capacitación.

El trabajo etnográfico en pandemia nos obligó a modificar las técnicas de trabajo de campo más habituales y “directas”: la observación participante y el diálogo cara a cara. Tal es así que acudimos a la obtención de los consentimientos de manera virtual, a través de intercambios por correo electrónico y por la plataforma de comunicación WhatsApp. Las entrevistas fueron realizadas telefónicamente y grabadas. Pese a las limitaciones, construimos nuevas formas de interacción. Como se dijo anteriormente, la participación de una de las autoras desde adentro del “aula-taller” de la EUO facilitó el acceso, franqueando, de algún modo, las distancias que inauguró la pandemia. Cuestión que implicó no perder de vista el ejercicio de extrañamiento como herramienta metodológica/conceptual en el campo, al considerar el rol anterior de tutora pedagógica.

En los momentos del ASPO realizamos cinco entrevistas en profundidad. La selección de interlocutores/as la hicimos sobre documentos de lo que la EUO llamó “sistema de seguimiento”. Tuvimos en consideración si estaban realizando el curso como requisito para ser titulares de programas sociales y que el curso estuviese concluido. Las personas a entrevistar las elegimos principalmente según criterios de género y de nacionalidad. En cuanto al primer criterio y para el caso de Albañilería, entrevistamos a un varón y a una mujer, estando ambas variantes presentes en el curso, pero la primera con mayor preponderancia. Para Cuidados, solamente conversamos con egresadas porque la totalidad del curso eran estudiantes mujeres.

Respecto a la nacionalidad -y a partir de una pregunta de investigación que tuvo como objeto la presencia de estudiantes migrantes-, recuperamos una muestra representativa de las migraciones internacionales contemporáneas en la EUO. Para el curso de Cuidados, la migración nos llamó especialmente la atención. Del total de estudiantes, un 36% había vivido un desplazamiento desde su lugar de origen, principalmente desde el Perú y, en menor medida, desde Bolivia y Venezuela. Para el curso de Albañilería, reconocemos un 17% de estudiantes con experiencias de movilidad desde Colombia y Brasil. En su mayoría eran argentinos. En uno y otro caso, son datos provistos por la EUO y que responden a la pregunta por la nacionalidad. No contemplamos la autopercepción de la identidad nacional como suele suceder en los casos de los hijos en segunda generación de nacionales o el caso de otras identidades como las indígenas. No obstante, advertimos que de la categoría “argentinos” surgía el fenómeno de la migración interna hacia la capital provincial, considerando la presencia de la Universidad Nacional de La Plata en la ciudad.

Las entrevistas luego se transcribieron y analizaron a través de una lectura reiterada para agrupar citas de discursos bajo categorías provisorias y descriptivas, tales como “contexto de la EUO”, “motivos y lazos de la movilidad”, “géneros”, “situación laboral en pandemia” y otras categorías analíticas, es decir, “trayectorias educativas”, “situación pedagógica”, “trabajo/oficio”, entre otras, que fuimos ajustando en el proceso de análisis. La última categoría la redefinimos como “formación para el trabajo”, teniendo en cuenta que quienes

investigan actualmente la temática la utilizan en un sentido amplio que incluye la secundaria común y técnica, la formación profesional y las políticas de empleo de jóvenes (Jacinto, 2016). Cabe aclarar que este trabajo, situado en la EUO, abarca una población tanto joven como adulta y se centra mayormente en la Formación Profesional (FP) como uno de los niveles educativos que se orienta a la transmisión de saberes sociolaborales y que a lo largo de su historia ha tenido un papel relevante en la formación y cualificación de lxs trabajadores. Lxs estudiantes que se incorporaban a los centros de FP generalmente lo hacían a partir de diversos objetivos y búsquedas como, por ejemplo, obtener una certificación oficial y profesionalizarse en el área, aprender nuevas habilidades, encontrar un espacio de sociabilidad o definir su orientación vocacional. Condicionadxs, a su vez, por la variabilidad de perfiles del estudiantado, con relación al nivel educativo alcanzado, la experiencia laboral previa, las edades, si tienen hijxs y los géneros, entre otras (Millenaar, 2019).

SOBRE LAS MOTIVACIONES DE MOVERSE CON UN OFICIO

La migración acompañó la movilidad de cada una de las personas entrevistadas. María de Los Ángeles y Cristian^[8] lo hicieron desde Venezuela y Colombia, respectivamente. Las otras dos, Elisa^[9] y Adelaida, desde el Perú, en particular desde la región metropolitana de Lima-Collao, siguiendo lazos de parentesco. La inmigración desde Venezuela y Colombia son las más novedosas en el territorio, a diferencia de la migración desde el Perú que creció sostenidamente desde la última década del siglo pasado. Por su parte, Sandra^[10] llegó a la ciudad desde Ayacucho dieciséis años atrás, localidad ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires.

Para las entrevistadas cuidadoras, el “trabajo” u “oficio” encauza la movilidad para el nuevo contexto de incorporación (Glick Schiller et al., 2006). Vale notar que la categoría “trabajo” aparece reiteradamente en la voz de las interlocutoras más que la palabra “oficio” provista por la EUO. María de los Ángeles, de 38 años, 4 de residencia en Argentina, partió desde Venezuela en 2018 porque la situación económica del país allá “no está fácil”^[11]. Viviendo sola, sin hijxs, tal desplazamiento le ha permitido enviar dinero a la familia que aún reside allá. La decisión de migrar tuvo como preludeo una visita a La Plata previa, en compañía de un novio y la posibilidad, en sus palabras, de “una nueva elección de vida”. Ella había alcanzado estudios de “maestra de pre-escolar” y de posgrado en Educación Ambiental en Venezuela. Ya en la ciudad de La Plata, sin la validación de esas credenciales, optó por comenzar una Tecnicatura en Comunicación Popular, con lo cual, para alcanzar su objetivo, se tornó central el trabajo como cuidadora. Respecto a la tarea de cuidadora, nos señaló:

Acá hay muchísimos casos donde un hijo, siempre hay un hijo o una hija que se encarga de contratar a alguien para garantizar el cuidado del papá, pero en Venezuela no. En Venezuela, en ese sentido, siempre el adulto mayor, siempre, se queda más con alguno de los hijos. O por lo menos yo hasta que me vine nunca conocí la figura de cuidador domiciliario. Sí, existen los... ¿cómo se llaman? Los geriátricos existen, obviamente... Las casas de cuidado para adultos mayores existen, pero no es como acá que incluso puede ser una cobertura por obra social. Allá no. No está de esa manera establecido. (María de los Ángeles, comunicación personal, febrero de 2021)

Elisa tiene 39 años de edad, 21 de residencia en Argentina en 2020. Vino a La Plata desde el Perú con 18 años. En ese entonces tuvo una primera labor como cuidadora, pero al poco tiempo retornó a Lima, su ciudad natal. A los 24 años, siguiendo a su madre, viajó a La Plata, para finalmente quedarse. Si bien su madre continuó el itinerario migratorio hacia España, poco a poco llegaron sus hermanas a vivir en la cercanía y Elisa formó familia con su actual marido, que también era peruano. Tuvieron tres hijos con los que actualmente conviven. A raíz de la pandemia, abrió un centro de estética en su casa, para dedicarse a este nuevo rubro y considerándose ya toda una residente del barrio y la ciudad. Ella no se identificó con la categoría “migrante”, no la siente como propia. Cabe señalar que le produjo extrañeza escucharla en nuestras preguntas. “Migrante sos cuando te vas a otro país, estás ilegal y el sistema te presiona”, explicó (Elisa, comunicación personal, febrero 2021).

Adelaida es una mujer de unos 50 años, oriunda de Lima (Perú) que migró primero a la provincia argentina de Córdoba siguiendo a una amiga que allí vivía, luego regresó al Perú y años después volvió invitada por una de sus hijas, pero ya a la ciudad de La Plata, para 2015. Con Adelaida terminamos hablando más tiempo del que nos había dicho que podía brindarnos, mientras cuidaba a una señora. Este trabajo lo comenzó a poco de llegar a la ciudad porque “necesitaba trabajar”. En principio como favor a una conocida y luego porque la sensibilizó. Al cursar en la EUO, notó que empezó “a hacer cambios a consecuencia de la capacitación y de la información que yo recibía a través de las clases”, es decir que la EUO permitió que pusiera límites en las tareas de cuidado, por la dependencia y “la carga emocional” que implicaba (percibida en la forma de tristeza, ansiedad o bloqueo) cuidar a personas “en los últimos años de su vida” y ante “riesgos” durante la atención, por enfermedades cardiovasculares o el mal de Alzheimer, entre otras.

Para el curso de Albañilería, como se dijo anteriormente, conocimos dos experiencias de movilidad distintas, la de Cristian, cuya migración fue internacional y la de Sandra, que su movilidad fue interna, desde una localidad bonaerense hacia la Región Metropolitana de la provincia de Buenos Aires.

Cristian nació hace 31 años en Málaga, en la provincia de Santander, Colombia. Llegó a la Argentina solo, a principios de 2015, y luego vino su hermana, dejando allá una “familia muy numerosa”. Cuando decidió migrar hacia Argentina, tenía 24 años. Estaba “cansado y aburrido” del trabajo que tenía allá como técnico mecánico en una hidroeléctrica. El relato de algunxs conocidxs que residían en La Plata lo impulsó a estudiar en la UNLP. Algunas de las características del contexto argentino que valoró como positivas para su formación profesional fueron “el nivel académico” y la posibilidad de obtener “trabajos de medio tiempo o de fines de semana” que le permitiesen estudiar.

Aparte que también me dejaron claro que a diferencia de allá, acá podía laburar medio tiempo o los fines de semana. Estaba soltero, ¿no? Para ese momento. Y con eso sobreviví. Y en ese momento lo hacía bastante bien. Más allá de la situación económica compleja que se vive acá, para una persona sola que tiene una vida más o menos modesta, pude estudiar y laburar. Poder, se puede; se puede pedalear un poco, se puede remar. (Cristian, comunicación personal, 8 de mayo de 2021)

En su camino fue experimentando muchos y diversos trayectos formativos y laborales que lo acercaron al oficio de la albañilería, en un principio de manera “autodidacta” y luego buscando una “capacitación formal” para lograr, por un lado, construirse la casa junto a su pareja y, por otro, “actualizar su currículum y ser competitivo dentro del área”. Luego de estudiar tres años Ingeniería en Electromecánica en una de las universidades de Colombia, y de realizar cursos adicionales dentro de la misma área, inició la carrera de música en la UNLP hasta el tercer año. En la actualidad cursa el primer año de la carrera de Ingeniería Aeroespacial en la Facultad de Ingeniería de la misma institución.

Sandra tiene 32 años y “se escapó” cuando tenía 15 de su casa en Ayacucho, porque “la estaba pasando muy mal”, para venirse a vivir a La Plata junto a su tío. En 2011 se vinculó al programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Ingreso Social con Trabajo o Argentina Trabaja, implementado desde la Prosecretaría de Políticas Sociales de la UNLP, a través de una de las cooperativas de trabajo que colocaban veredas en distintas facultades (Facultad de Artes, Ingeniería, Trabajo Social, entre otras). El interés por el oficio de la construcción comenzó al ser titular del programa Hacemos Futuro -desde 2016- con el que pudo cursar otras capacitaciones como parte de la Diplomatura en Mantenimiento de Edificios Públicos, el curso de Limpieza Institucional de la EUO y completar los estudios secundarios, a través del Fines. El 2020 la encontró “luchando para agarrar terreno” en la zona de Los Hornos para titularizarlo a su nombre. Después de sucesivos conflictos dentro de su barrio, la “reubicaron desde Hábitat”^[12] asignándole un lote. Para ella, aunque aún no tenga los papeles, su terreno ya “está asentado” y está “más tranquila”, en condiciones de mover parte de la casilla en la que actualmente vive. Su sueño es poder montar ella misma la casilla y luego revestirla de material.

SITUACIÓN PEDAGÓGICA. MIRADAS DESDE LAS AULAS-TALLERES

Respecto a las dinámicas pedagógicas, nos referimos a la situación particular dentro del aula en la que intervinieron tres elementos fundamentales: los/as educadores/as, con la particularidad de ser duplas; los/as educandos/as y el espacio-tiempo pedagógico (Freire, 2011). María de los Ángeles contó que veía usualmente a sus compañeras entrar y salir “como apuradas”, por el apremio de las tareas domésticas o los cuidados en general, tanto fuera como dentro del hogar. Una temporalidad que muchas veces quedaba supeditada a esos compromisos, en detrimento de la asistencia o la permanencia en el curso. A ello, podemos agregar el tiempo de movilidad interurbana en los casos de las estudiantes que residían lejos de los centros de capacitación y que no siempre se hallaban cerca de sus residencias. En ocasiones, los centros de la EUO se abrieron en sedes céntricas o en el espacio del Creu, al noreste de La Plata, en la ciudad vecina de Berisso, lo cual obligaba a la combinación de dos o más colectivos, traducándose en más tiempo de espera o en un gasto adicional de pasajes. Una problemática manifestada por la totalidad de las entrevistadas. Por su parte, Cristian contó que la incompatibilidad horaria que tuvo con sus trabajos durante el curso no le permitió cumplir con “el presentismo” requerido desde la EUO y aprobar el trayecto formativo. Por ese motivo, solo obtuvo el “certificado de asistencia” y no el de “aprobación”.

El tiempo y la distancia de sus casas a las sedes de la EUO era un tema del que se conversaba a menudo en las aulas o durante la situación pedagógica en 2019. Una hipótesis a la que arribamos es que estos factores durante la pandemia se trastocaron por la virtualización de los cursos y probablemente incidió en el creciente aumento de las inscripciones de estudiantes de sectores populares -desempleadxs o laboralmente inactivxs-. Datos que han sido presentados en el balance de la escuela para el período puntual de la pandemia (Bonicatto et al., 2021).

Sobre los aprendizajes en la EUO, que María de los Ángeles llamó “estrategias”, fue el hecho de desenvolverse con mayor confianza en situaciones de riesgo, de lo contrario, no se hubiese animado al trabajo de cuidadora. Elisa coincidió con esto, en que los aportes del curso le permitieron “ganar experiencia” en la nueva ciudad de destino. Especialmente, cuando el trabajo le demandaba el manejo de fármacos o el acompañamiento en el tratamiento de las personas mayores con demencia senil, donde la construcción de una rutina brindaba seguridad a la “abuela”, “paciente” o persona a cuidar.

Dimos especial atención al señalamiento de Adelaida sobre el aprendizaje de cómo poner límites a la tarea de cuidadora, otro de los conocimientos “prácticos” aprendidos. Más aun, al coincidir con las valoraciones de las otras entrevistadas. La “distancia óptima o prudente” consistía en “no darse al 100%” siempre que el respeto mutuo escaseaba y era difícil de lograr, tal como afirma Richard Sennett (2003). A continuación, presentamos maneras de constituir esos límites por ellas.

Cuando normalmente vas a buscar trabajo, la gente piensa que tú vas a ser la doméstica de la casa. Por ejemplo, ahora estoy trabajando y si bien es cierto que con los hijos llegué a un acuerdo de no limpiar, que no limpiaba la casa [...] en todo lo que tiene que ver con la señora, obviamente por la señora, ¡qué sé yo! Por sus valores, por su forma de ser, a veces ella cree que soy la chica de limpieza. (María de los Ángeles, comunicación personal, febrero de 2021)

Tampoco es que vas a desvirtuar limpiando, para eso tiene que venir la empleada doméstica. Hay cosas y cosas que uno no puede hacerlas, no debe hacerlas, porque uno no estudió para eso. (Elisa, comunicación personal, febrero de 2021)

Ella se va a su habitación y me dice: ¿Sabés qué? —Ahora no recuerdo el nombre de su esposo—. Vino a visitarme. Y yo hablaba con ella y yo le decía: Mirá. No, esto no es así. Él ya no está. Porque había un momento en que ella sí recordaba que él había fallecido y que por eso había ido a misa. Ella misma apuntaba en unos papelitos lo que había sucedido, la fecha, los pegaba en la mesa o en la heladera y, bueno, con la otra chica habíamos tomado un cuaderno en el que se tenía que saber todo lo que había hecho durante el día. Y en otra oportunidad ella me está queriendo alcanzar las llaves y veo que alguien, eso fue en la tarde... veo que alguien detrás de ella cruza la puerta. Yo en un momento pensé que era su hijo. Y me dice: ¿Sabés que hoy vino también mi esposo a visitarme? Entonces, automáticamente yo le dije: No. Esto no está bien. Hablé con los hijos, les dije que yo voy a tomarme menos horas y que esto se lo voy a consultar a las profesoras y así fue. (Adelaida, comunicación personal, febrero de 2021)

Por lo anterior, se desprende que la condición de “migrante” habría condicionado la mirada de lxs empleadores. Más precisamente en el rol a desempeñar por ellas, asociado a un imaginario de mujer migrante racializada. No solo se esperaba que cuidase al familiar, sino que también aseara la casa o que cocinara para toda la familia. Tareas que desdibujaban el “oficio” y reproducían una desigualdad de género hogareña que habría de impactar de forma contundente en el tiempo, proyectos y autoestima de la persona atravesada por esa relación de poder (Caggiano, 2019). En el tercer ejemplo vimos, además, una de las múltiples formas en que puede aplicarse la “distancia prudente”, ante el cuidado intensivo que afectaba la lucidez de la propia cuidadora.

María de los Ángeles pudo combinar los aprendizajes con el empleo que tenía en ese momento, directamente relacionado al curso. Uno de los ejercicios aprendidos fue ponerse en el lugar de la persona a cuidado y esta indicación le permitió resolver positivamente distintas situaciones. Recordó el caso de Mila, de más de 90 años, que le hizo un pedido en algún punto desconcertante, pero al que ella cedió y le valió ser aceptada en el trabajo que acababa de empezar:

Lo que sucedió fue que la chica que la cuidaba antes que yo, como que cuando se está retirando me dice que Mila, así se llamaba la señora que yo cuidaba, que estaba molesta porque ella le había pedido ver una película pornográfica y la cuidadora no se la puso, porque le parecía que era una señora que no estaba en edad para ver eso. Y yo lo que hice fue, como eso me dio mucha risa, y la señora toda infartada de que... Y luego le pregunto a Mila qué le había pedido a ella, a la chica que había salido de turno y así con mucha seriedad y decisión me dijo: "Le pedí ver una película pornográfica". Y yo le digo: "¿Sí? ¿En serio?" Me dice: "Sí, quiero ver una película pornográfica". ¿No? Y bueno, como que me voy a hacerle la comida, darle la vuelta, y cuando regreso a hablar con ella, como que me habla molesta. Y yo le digo: "¿Qué te pasa? ¿Por qué estás molesta?" Me dice: "Porque me tratan como si yo fuese una tonta, una boluda. Yo estoy pidiendo ver una película pornográfica". (María de los Ángeles, comunicación personal, febrero 2021)

Para el otro curso analizado, el de Albañilería, Cristian consideró que los contenidos abordados fueron insuficientes para sus expectativas y necesidades, quedándose con el deseo de profundizar más allá de lo trabajado durante ese año.

Yo le agregaría muchas cosas al contenido. Pero eso dependería de cómo la universidad se piensa o el Creu piensa el curso. Así, en niveles, por año, como por ejemplo el curso de mecánica, que estaría buenísimo que tenga por lo menos nivel tres, nivel cuatro. Digamos, construcciones para techos, como otra especialidad, o módulos de terminaciones, pinturas. (Cristian, comunicación personal, mayo de 2021)

Para Sandra, el curso de Albañilería, “en cierto sentido”, tampoco cumplió sus expectativas, porque en su caso no se sintió segura para desempeñarse con autonomía en el oficio. Le gustaría volver a hacer el curso nuevamente y seguir practicando, para poder afianzar sus conocimientos antes de emprender una obra de manera independiente. Para ella también el curso debería contar con mayor carga horaria y duración. En relación con la “inseguridad” expresada por Sandra para desarrollarse laboralmente en el oficio, nos preguntamos si se debió a limitaciones pedagógicas que presentó el curso o a una dimensión vinculada a la construcción cultural hegemónica de los géneros en un ámbito laboral que históricamente perteneció al sector masculino y reprodujo de este modo la división sexual del trabajo.

Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al rol de lxs educadores y educandxs, Cristian consideró importante incorporar educadores “oficiales” o “maestros mayor de obra” a la dinámica del “aula-taller”, además de la capacitación que brindó el profesional a cargo (arquitecto), por la experiencia de tipo “práctica”, del “aprender haciendo”, que estos pueden tener dentro de una obra. A su vez, destacó el trabajo colaborativo que se construía entre compañerxs que tenían experiencia laboral previa en el oficio y otrxs que nunca habían trabajado anteriormente.

Del siguiente modo, Cristian representó su experiencia como estudiante:

Se creó un lindo grupo de trabajo, porque había personas que laburaban dentro del oficio, que se dedicaban a eso. Entonces, era un intercambio de conocimientos y esa parte práctica que quizás el docente no la tenía tan incorporada, la destreza técnica de repetir, repetir y repetir, esos compañerxs ya la tenían. Entonces, estaban pendientes y colaboraban con la clase, con el

profe, para que nosotros pudiéramos incorporar algunas cosas como que agarre la cuchara bien, cómo revocar para pegar el ladrillo. (Cristian, comunicación personal, mayo de 2021)

Las clases que más recordaron y valoraron los dos estudiantes del curso de Albañilería fueron las “prácticas”, donde hicieron la vereda con alisado, lomas de burro y la parrilla del Creu. Tanto Sandra como Cristian realizaron una distinción y valoración significativa para el aprendizaje de la EUO, entre los conocimientos prácticos y teóricos, reconociendo más dificultad para “lo teórico”, para los cálculos, las medidas y la lectura de planos. Saberes que implicaban ciertos conocimientos básicos de matemáticas de la “educación formal” primaria y secundaria, pero que Sandra aún estaba realizando, en aquel momento, en simultáneo al curso de Albañilería.

Cuando empezamos en lo teórico, me podían explicar millones de veces, pero como que me costaba retenerlo o entenderlo. Entonces, a la hora de la práctica, como que ahí fui agarrándole la mano. (Sandra, comunicación personal, febrero de 2021)

DEVENIRES DEL “OFICIO”

El propósito de Cristian al empezar el curso de Albañilería no era solo certificar la capacitación ni dedicarse laboralmente al oficio, sino apropiarse de los conocimientos necesarios para poder construir la casa propia, en el barrio Villa Argüello de Berisso, junto a su pareja y durante los fines de semana, tiempo en el cual no estaba trabajando o estudiando. Sin embargo, a pesar de no recibir la certificación de aprobación, este curso como otros que realizó en 2019 le sirvieron indudablemente en su currículum para poder acceder a su trabajo actual en una empresa metalúrgica, como técnico en automatización e instrumentación industrial. Por otro lado, expresó la curiosidad de conocer y poner en práctica “otras técnicas alternativas de construcción ecológica y de impresión 3D” y vincularse a proyectos de inclusión social de la Facultad de Ingeniería de la UNLP.

Sandra continuó siendo titular del programa social del Ministerio de Desarrollo de la Nación. Dijo verse a futuro en el oficio de la albañilería, como “oficial” en una obra, aunque antes desearía seguir capacitándose en temas vinculados a la construcción y, como Cristian, construir la propia casa. Un punto a destacar es que consideró que su situación laboral no mejoró luego de haber recibido el certificado de aprobación. Mientras cursaba en la EUO, ella trabajaba “en Rappi” haciendo deliveries hasta que enfermó, estuvo un tiempo largo internada para poder recuperarse, atrasándose con el Fines y perdiendo durante la pandemia el trabajo “en negro” de repartidora. Con este desenlace, el escenario se volvía aún más difícil para la búsqueda de empleo.

Para el caso de las tres entrevistadas cuidadoras, la situación laboral en general no cambió luego de completar el curso. Las certificaciones de aprobación para el primer nivel permitieron que arribaran a aprendizajes o “estrategias” valiosas para ellas, de “respeto” en el contexto platense. Pese a ello, el curso no cubrió las horas requeridas para ser contratadas por las obras sociales más reconocidas de la provincia de Buenos Aires, tal como aspiraban al inicio del curso. De modo que las expectativas de un trabajo “en blanco” o de movilidad social previas no fueron cumplidas o se mantuvieron en el plano de la incertidumbre, de acuerdo a lo expresado por las tres interlocutoras a casi dos años de haber finalizado el curso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las tres interlocutoras del curso de Cuidados coincidieron en que ejercer como cuidadoras era un nicho de trabajo accesible en la ciudad de arribo. Sin embargo, ninguna manifestó migrar por el deseo de formarse para ese trabajo en particular. Ellas lo hallaron una vez en Argentina, cuando emprendieron sus búsquedas laborales. La inquietud por realizar los cursos de la EUO apareció inmediatamente después de migrar, sea para capacitarse o conseguir las credenciales necesarias para lograr un empleo. Atendiendo a estos puntos, para el caso de las mujeres del Perú, vimos que sus experiencias de movilidad estuvieron motivadas más bien por lazos de parentesco o de recomposición familiar.

A diferencia de las estudiantes de Cuidados, Cristian y Sandra se acercaron a la albañilería para fortalecer y certificar conocimientos que ya traían, lo que se vinculó principalmente con sus necesidades de construir la casa propia y solucionar problemas habitacionales inmediatos. Indirectamente, la posibilidad de autoemplearse en la mano de obra de sus casas como albañiles daría lugar a una mejora socioeconómica a futuro. Para estos casos, las transiciones entre educación y el trabajo se nos presentaron como “laberínticas”, “reversibles”, sin final conocido (Barbetti, 2016). Ahora bien, el anhelo de un proyecto de vida que mejorase la situación de salida desde sus ciudades de origen fue común en las conversaciones con la totalidad de lxs interlocutores. En este sentido, la formación profesional y el trabajo aparecieron como partes constitutivas de sus proyectos migratorios (o de vida).

Con relación a la situación pedagógica, el contexto disruptivo de la pandemia nos permitió pensar los factores de tiempo y distancia física relevantes e incluso a veces determinantes, para que lxs estudiantes pudiesen permanecer y/o finalizar los cursos en rutinas diarias donde, además de realizar el curso, la mayoría trabajaba de manera informal, sostenía el cuidado de sus familias y/o realizaba la secundaria u otras carreras. Para futuras investigaciones, sería interesante analizar específicamente cuáles fueron las razones del gran crecimiento de inscriptxs en 2021 y cómo resultaron sus trayectorias formativas para el trabajo a partir de una modalidad remota de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ¿cómo impactó pedagógicamente el desarrollo de cursos donde predominaba el aprender haciendo o el aprender teórico/práctico desde plataformas digitales? ¿Efectivamente facilitaron el acceso y egreso de los cursos además de las inscripciones? O si el crecimiento de esos inscriptxs tuvo que ver más con el desempleo o la inactividad laboral acentuada con la pandemia. Para acercarnos a esta última idea, cabe señalar por sondeos oficiales que el 40,3% de los hogares encuestados registró problemas de empleo con un impacto mayor sobre aquellos con “jefes y jefas” de menor nivel educativo -hasta secundario incompleto- en el conurbano bonaerense (Indec, 2020).

La pluralidad de aprendizajes valorados en la experiencia de EUO tuvieron puntos de coincidencia entre lxs interlocutores. Las cuidadoras destacaron haber conseguido mayor “seguridad” o “confianza” en su trabajo con las nuevas estrategias aprendidas en la EUO (la “distancia prudente”, el gesto de “ponerse en el lugar del otro”). Entre lxs interlocutores del curso de Albañilería prevaleció la valoración positiva de un saber práctico colaborativo para construir una vivienda, más aun en un suelo urbano excluyente que se ha encarecido y dolarizado notablemente en los últimos años.

Respecto a las proyecciones laborales de lxs cinco entrevistadxs, recuperamos que Sandra deseaba trabajar como maestra mayor de obra en un futuro. Y Adelaida, para el caso de Cuidados, se imaginaba coordinando un geriátrico. Ambas mujeres hablaban con entusiasmo de ese sueño. Para lxs otrxs entrevistadxs, la posibilidad de capacitarse en la EUO era tan solo un paso a través del cual intentar solucionar necesidades inmediatas económicas y/o habitacionales, ya que sus deseos y proyecciones futuras apuntaban a otros ámbitos: la docencia para María de los Ángeles, la aspiración a estudios de grado en el caso de Cristian o las preferencias en el rubro “freelance” de estética femenina para Elisa. Cristian reconoció que una vez concluido el curso de Albañilería, y otros relacionados al “oficio”, pudo ser “competitivo en el área” para acceder al trabajo en la empresa metalúrgica, y así avanzar junto a su pareja en la construcción de una casa propia. Por el contrario, Sandra no logró insertarse en el mercado laboral de la construcción ni sentirse “segura” para iniciar de manera autónoma la obra de su vivienda, a pesar de tener una trayectoria de más de diez años de capacitación tanto en los programas sociales de los que fue titular como en un curso que certificó en la EUO. Cabe preguntarnos, para futuras indagaciones, cómo operó puntualmente en este punto el capital educativo, así como su condición de mujer, para este tipo de trabajos “típicamente masculinos” que (re)producen desigualdades de género (Millenaar y Jacinto, 2015).

Por último, esta aproximación a la problemática entre educación y trabajo en contextos de movilidad nos acercó a repensar los señalamientos de Larusso y Rodríguez (2018) sobre la necesidad de un planteo político pedagógico profundo para desacomodar estructuralmente esas lógicas tradicionales de reconocimiento/desvalorización de saberes en la consolidación de jerarquías y tipos de trabajo, a las que refirió Paul Willis

(1988). De lo contrario, entendemos que la proliferación de títulos destinados a los sectores populares son más propensos a reproducir la naturaleza opresora del trabajo, a construir falsas jerarquías, sin atisbos de “movilidad ascendente” en la medida en que siempre el conocimiento aparece sesgado y proyectado desde el significado de clase (Bourdieu y Passeron, 1964) y, agregamos, de género. No obstante, la búsqueda de respeto en los espacios laborales y la configuración de una tradición en la formación de “oficios” continúa siendo una resistencia, persistente, entre sectores populares migrantes. Trabajos que en el contexto actual los interlocutores caracterizaron con una exigencia horaria extenuante, de doce horas y un solo día de descanso semanal, de gran desgaste y riesgo físico/emocional, y por ser a menudo informales en cuanto a la garantía de derechos laborales dignificantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbetti, P. A. (2005). Transiciones juveniles hacia el mundo del trabajo: un análisis de los itinerarios laborales iniciales de jóvenes de diferentes sectores socio-culturales en el Gran Resistencia. *Revista de Estudios Regionales*, (1), 173-198.
- Bonicatto, M., Serrichio, S., Iparraguirre, M. y Tramontini, M. (2013). La mejora en las condiciones de empleabilidad de grupos vulnerables. Un desafío conjunto entre la Universidad y las organizaciones sociales. Dirección General de Políticas Sociales. Secretaría de Extensión. Universidad Nacional de La Plata.
- Bonicatto, M., Iparraguirre, M., Santin, M., Serrichio S. y Otero, A. (2021). La educación formal alternativa (EFA) y la virtualización en el marco de la pandemia. Escenarios. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (34), 1-11. Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Caggiano, S. (2019). *Las migraciones como campo de batallas. Desigualdades, pertenencias y conflictos en torno a la movilidad de las personas*. Miño y Dávila.
- Medidas del Estado argentino para la protección de los Derechos Humanos durante la pandemia del covid-19. Las respuestas frente a las recomendaciones de los organismos internacionales y regionales de Derechos Humanos (2020). Subsecretaría de Protección y Enlace Internacional en Derechos Humanos Secretaría de Derechos Humanos Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. <https://bit.ly/3DH8rup>
- Freytes Frey, A. C. (2016). El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción. Tramas locales que median su implementación en el Municipio de Avellaneda. En C. Jacinto (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (101-123). Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Freire, P. (2011). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo, P. J., Moralejo, D. Y. y Vailati, Y. G. (2018). La Orientación Laboral en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata [Ponencia]. 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP.
- Glick Schiller, N., Caglar, A. y Guldbrandsen, T. (2006). Beyond the ethnic lens: locality, globality and o born-again in corporation. *American Ethnologist*, 33(4), 612-633.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020, agosto-octubre). *Estudio sobre el impacto de la COVID-19 en los hogares del Gran Buenos Aires* (1). Ministerio de Economía de la Nación. <https://bit.ly/3TCRIDn>
- 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 *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (3-24). Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Lorusso, A. y Rodriguez, L. (2014). La Educación Superior y el reconocimiento de saberes socialmente producidos de los sectores populares. *Revista Voces en el Fénix*, 33, 78-85.

- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e069>
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción En L. Mayer, D. Llanos y R. Unda Lara (comps.) *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (73-100). Abya Ayala, Universidad Politécnica Salesiana, Cinde y Clacso.
- Panaia, M. (2011). Educación y Trabajo. Calificaciones y formación profesional. *Revista Voces en el Fénix*, 2(6), 38-43.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Editorial Akal.

NOTAS

[1] Recibido 30/06/2022. Aceptado 21/10/2022.

[2] Penélope Bastida. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS)-Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)-UNLP, penelopeiriel@gmail.com

[3] Sofía Silva, LIAS-FCNyM-UNLP, sofiasilva@fcnym.unlp.edu.ar

[4] Stella Maris García. LIAS-FCNYM-UNLP, elitagarcia-citybell@gmail.com

[5] Se ampliaron las fronteras de la formación para el trabajo tendiendo novedosos puentes intersectoriales para el diseño de políticas públicas (por ejemplo, entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, las empresas y los sindicatos, entre otros). Cabe destacar que se incorporó a la Ley Nacional de Educación en 2006 la formación para el trabajo como uno de los fines de la Educación Secundaria y se creó la Ley de Educación Técnica Profesional en 2005.

[6] Varixs cooperativistas y estudiantes, organizados en cuadrillas itinerantes, desarrollaron trabajos de jardinería y forestación del predio, así como de albañilería, herrería y la fabricación de los mobiliarios. En este lugar, además, funciona el Centro de Servicios, donde egresados de la escuela pueden fabricar productos como muebles, rejas, bancos, entre otros, y ofrecer servicios a la universidad (como mantenimiento de espacios verdes, forestación, parquización, riego y limpieza diaria de distintas unidades académicas).

[7] A partir de este fuerte crecimiento se redefinió una doble modalidad de la propuesta formativa, luego de haber transcurrido un año de la implementación virtual de los cursos por la pandemia del covid-19: "El Programa de Inclusión" que mantiene los criterios de selección de estudiantes y la modalidad de trabajo que venía teniendo la escuela en años anteriores, donde se inician trece cursos con un total de 2278 estudiantes. Y la nueva estrategia del Programa de Acceso Masivo (PAM) que consiste en cursos autoadministrados a través de una plataforma digital, donde cada estudiante podría avanzar en las clases y los contenidos habiendo aprobado las evaluaciones correspondientes. En este nuevo formato, la certificación que se obtendría sería de asistencia y no de "competencias".

[8] Se usó un nombre ficticio por elección del interlocutor.

[9] Se utilizó un nombre ficticio a pedido de la interlocutora.

[10] Fue utilizado un nombre ficticio a pedido de la entrevistada.

[11] Los entrecomillados son citas literales de lo dicho en las entrevistas.

[12] Refiere a la Subsecretaría de Hábitat de la Comunidad que pertenece al Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires.

[13] Agradecemos al conjunto de estudiantes que nos prestó su valioso tiempo y disposición, y a Brígida Baeza por sus comentarios en el XII CAAS (Congreso Argentino de Antropología Social). A las autoridades y trabajadorxs de la EUO, especialmente a Álvaro Bretal y Débora Moralejo. Esta investigación tuvo el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.