

Lo que hacen los "jóvenes ni-ni"

Una etnografía de procesos de producción de políticas, juventudes y Estado en el Bajo Flores

Autor:

Isacovich, Paula

Tutor:

Manzano, Virginia

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**LO QUE HACEN LOS "JÓVENES NI-NI". UNA
ETNOGRAFÍA DE PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE
POLÍTICAS, JUVENTUDES Y ESTADO EN EL BAJO
FLORES.**

TESIS DOCTORAL EN ANTROPOLOGIA

Tesista: Lic. Paula Isacovich, DNI 27.680.668

Directora y Consejera de Estudios: Dra. Virginia Manzano

Buenos Aires, Febrero de 2016

Índice

Agradecimientos	5
Introducción	7
Del interés por los jóvenes y la política a la formulación del problema de investigación...	12
Transición democrática y neoliberalismo: la reconfiguración del campo de estudios y de intervenciones sobre la juventud	18
La conformación de un espacio político en torno a jóvenes de sectores populares: límites para la acción y desbordes	21
Abordaje metodológico	25
Organización de la tesis	30
Capítulo 1.	
Del Estado del arte a la elaboración de un enfoque antropológico sobre las juventudes y el Estado.....	37
Políticas orientadas a jóvenes: formación laboral, educación formal, promoción de derechos y control social	39
El trabajo y el problema de la transición a la vida adulta.....	51
De la transición al transitar. Perspectivas sobre el Estado y la juventud	57
De las políticas al estudio del Estado y los procesos políticos gubernamentales.....	63
Capítulo 2.	
El Bajo Flores o La producción de espacios para la vida, la política y las políticas	74
El barrio Castelli en el Bajo Flores: urbanización, despojo y resistencias	78
La inscripción espacial de Aprender a Trabajar: Conseguir un lugar y un barrio para un proyecto	83
Los años noventa: autoconstrucción, disputas y políticas	88
Ocio, consumo, producción de la vida en las calles del Bajo Flores	96
De los barrios como "condicionamientos" al carácter productivo de los lugares.....	101
Capítulo 3.	
¿Qué es Aprender a Trabajar?: Dilemas, historicidades y cotidianeidad de la preparación de los jóvenes para el trabajo.....	105
La vida diaria en Aprender a Trabajar: Más allá de la emancipación y el disciplinamiento	108

Las jornadas de 2010: el desborde de las edades y los desafíos de alcanzar a “los que peor están”	119
Historicidades y reactualizaciones: genealogías cambiantes de políticas de formación e inserción laboral.....	131
De las políticas a los procesos: Aprender a Trabajar en la historia y en la vida de los jóvenes del Bajo Flores	140

Capítulo 4.

La producción cotidiana del Estado y las políticas de juventud: legibilidades, rituales y tácticas.....	142
“No somos solo un programa, es una pelea histórica”: Acerca de ser o no ser Estado ..	147
Rituales instituyentes y normas esquivas	158
Hacer las políticas y regular el <i>trabajo en el Estado</i>	167
De las políticas de juventud a los procesos de producción de la vida y del Estado	173

Capítulo 5.

La economía política de la vida cotidiana en el Bajo Flores y la producción social de las políticas de las juventudes	179
Ferias, changas, obras y otros quehaceres. El universo de posibilidades en el que se insertan, las vidas de los sectores populares, y las acciones de las políticas de juventud	186
Trabajo, moral y proyectos en pugna	198
De la promoción del “trabajo docente” a la regulación de las economías populares: políticas y modos de transitar la juventud.....	213

Capítulo 6.

Juventudes, proyectos y generaciones políticas: politicidades articuladas en Aprender a Trabajar	218
Los jóvenes de los años noventa: De “autonomías” y carreras políticas	223
Militancias, política y políticas: Acerca de los sentidos del trabajo	238
Los <i>pibes</i> del Bajo Flores: Vivir entre militantes y trabajadores estatales	245
De los jóvenes como objetivo de las políticas a las juventudes como productoras de la política	248

Conclusiones.	252
----------------------------	-----

De la "exclusión" a la reconfiguración de un campo de temas y problemas en torno a la juventud.....	253
De las relaciones a la producción social e histórica del Estado y las políticas de juventud.....	257
Lo que hacen los jóvenes ni-ni: de las transiciones a los modos de vivir la juventud.....	260
Últimas reflexiones y nuevos interrogantes	263
Bibliografía Citada	266
Fuentes	283
Medios Gráficos	284

Agradecimientos

La escritura de esta tesis no hubiera sido posible sin la colaboración de numerosas personas.

En primer lugar, quiero agradecerle a sus protagonistas: los jóvenes, trabajadores, militantes, vecinos, y todos aquellos con quienes compartí momentos en el trabajo de campo. Su generosidad hizo posible un mundo de aprendizajes y descubrimientos al que espero haber hecho algún honor.

En segundo lugar a mi Directora, Virginia Manzano, por la dedicación a la investigación, y el esfuerzo vertido en esta tesis, que cuenta con horas de lecturas, sugerencias que enriquecieron enormemente lo que yo hubiera podido escribir. Junto con ella, agradezco a mis compañeras del equipo de investigación que dirige, en especial a Marina Wagener, Felisa Cura y Lucila Moreno por todo lo compartido e intercambiado en estos años.

En tercer lugar a Mabel Grimberg, por acompañarme en este proceso como directora de la beca que me permitió dedicarme a investigar plenamente durante cinco años. Con ella al CONICET, por las becas otorgadas, y a los integrantes del Programa de Reconfiguración Estatal, Resistencia Social y Construcción de Hegemonías, con quienes tanto aprendí, especialmente en la primera etapa de este proceso que hoy culmina.

También aprendí mucho en estos años de mis alumnos de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de José C. Paz. A ellos, por sus reflexiones y experiencias, y a ambas universidades por todo lo que aprendo a diario en ellas, mi reconocimiento. A mis compañeros de trabajo en UNPAZ por el placer de trabajar con ellos, que nutrió también la etapa final de las reflexiones.

A la cátedra de Historia de la Teoría Antropológica de la UBA, y en especial a Susana Margulies, por haberme brindado un espacio de formación y pertenencia, y también por la paciencia en la última etapa de escritura de la tesis.

A mis compañeros de distintas militancias. Sin ellos nada de lo que digo sobre la política y las políticas tendría sentido ni fundamento.

A algunos amigos, que acompañaron este tránsito. Nombraría a muchos pero quiero destacar a algunas: Lara Bersten y María Julia Name, además de su amistad, me brindaron una ayuda enorme en el tramo final de esta tesis. Con Lucía Petrelli nos acompañamos en nuevos rumbos de investigación, en el Conurbano, lo cual es un placar para mí. Y con Luciana Lavigne, en estos cuatro años, hemos compartido varias las gestas: de hijos, de tesis.

Finalmente, quienes más han contribuido a que este proceso llegue a buen puerto son mis amores más cercanos y más profundos: mis padres, Carlos Isacovich y Claudia Gil, quienes me brindaron ayuda de todas las formas que estuvieron a su alcance, y cuando fue necesario inventaron otras. A ellos y a mi suegra, Silvia Simoni, gracias también por haber cuidado de Vicente, haciéndole pasar buenos momentos.

A Pablo, por haber sido padre, madre, amo de casa, y haber atendido cuanto frente se abriera en el último tiempo. También por el amor y la contención. A Vicente, por sus sonrisas, sus reflexiones, sus recibimientos efusivos, sus ocurrencias y todo eso que me hace tan linda la vida y cada día más. Y a la hermanita que está llegando, también, por acompañar con suaves movimientos los últimos esfuerzos de este recorrido.

Introducción

En el año 2009 se cumplieron 20 años del funcionamiento de Aprender a Trabajar, una política estatal, un proyecto militante, a la vez que una compleja y cambiante serie de actividades que, en torno al trabajo político con jóvenes y a su formación laboral, y centrada en la capacitación en oficios, se instaló en el Barrio Castelli, Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires en la bisagra histórica entre la “transición democrática” y la “década neoliberal”.

A fines de aquel año, como sucedería en todos los meses de diciembre subsiguientes, se realizó en la sede de Aprender a Trabajar *una muestra* del trabajo anual efectuado en el marco de los talleres de Mecánica Automotriz, Herrería, Periodismo, Orientación Laboral, Cerámica, y algunos otros de menor envergadura. Esa vez, la muestra era especialmente significativa en ocasión de la celebración del vigésimo aniversario. El evento tuvo lugar un jueves por la tarde y aquel día realicé mi primer acercamiento al barrio, a personas y organizaciones sociales y a una multiplicidad de acciones cotidianas e historias que con el correr del tiempo lograron otros contornos en mis registros de investigación.

En el patio de la sede de Aprender a Trabajar, sobre una de las paredes, se exhibía una muestra de fotos que narraba su historia por medio de imágenes de personas; cambios en la fachada y el interior que evidenciaban reformas edilicias escalonadas en el tiempo; y murales pintados en las paredes durante años anteriores. Guillermo, docente del taller de Construcciones e Instalaciones, me acompañó en aquel recorrido, iluminando historias de algunas personas retratadas sobre las que volveré en detalle a lo largo de la tesis: Pepe, Goyo y otros *fundadores*¹ de Aprender a Trabajar; Jorge y otros *ex alumnos*, algunos de los cuales actualmente son docentes de talleres de Herrería o Electricidad; o *las mamás* del comedor. Las presentaciones iban acompañadas de relatos sobre distintos aspectos, entre los cuales destacué en mi registro de campo inicial la referencia permanente al vínculo con distintos funcionarios de gobierno, algunos de los cuales habían facilitado que Aprender a Trabajar consiguiera una sede para los talleres, mientras que otros, no les enviaban siquiera los

¹ Las cursivas señalan términos nativos que serán objeto de análisis a lo largo de la tesis. Utilizaré en cambio las comillas para remarcar palabras relevantes para el argumento desarrollado. Asimismo, las citas bibliográficas las indicaré mediante comillas y letras de imprenta, en tanto que las citas de expresiones orales colocarán entre comillas los textos transcritos en cursiva.

recursos necesarios para el funcionamiento diario, como por ejemplo materiales de trabajo.

Mientras los invitados iban arribando, recorrí junto a Guillermo la sede: dos plantas en las que se distribuían ocho aulas; una oficina; un amplio salón común; un comedor; dos baños, dos escaleras de acceso a la planta alta; y una terraza de dimensiones generosas. Cuando pasamos junto al aula del taller de Construcciones, Guillermo convocó a Pedro, un joven de unos quince o dieciséis años, quien estaba allí junto a su madre y su hermana menor. La niña vestía una remera del Programa de Orquestas Infantiles de la Ciudad. Una vez en el aula, Pedro y Guillermo nos mostraron una estructura de caños plásticos y conectores que simulaba ser la instalación de agua de una vivienda. Y entre ambos nos explicaban a las tres mujeres (a la madre y la hermana de Pedro, y a mí) su funcionamiento y el trabajo que habían estado haciendo durante el año para aprender a instalar circuitos como aquel. También relataron que, como parte del trabajo en el taller, habían instalado en Aprender a Trabajar un mecanismo de desagüe gracias al cual la sede había dejado de inundarse los días de lluvia, además habían construido una parrilla en la terraza.

La madre de Pedro comentó que ella estuvo en desacuerdo cuando su hijo decidió dejar la escuela pero con el tiempo lo había entendido. El joven prefería aprender un oficio y, mientras que en la escuela él decía que *"no le quedaba nada"*, al volver de Aprender a Trabajar solía contar entusiasmado lo que había hecho, y también había empezado a reemplazar a su madre en tareas hogareñas como treparse a un edificio cercano para *"colgarse de la luz"*, algo que hasta aquel momento resolvía ella misma. Además, ella y su hijo habían conversado sobre la posibilidad de retomar juntos el secundario al año siguiente.

Guillermo comentó que la idea de los talleres de Aprender a Trabajar era también que los trabajos realizados pudieran dejarles a los adolescentes *"una monedita"*. Sin embargo, durante aquel año habían logrado hacer tan poco dinero que habían decidido entre todos gastarlo en un asado que compartieron los chicos del taller al finalizar la construcción de la parrilla. Entonces, la madre de Pedro consultó si era posible que él hiciera al año siguiente una pasantía, dado que en breve cumpliría la edad de dieciséis años que se requería para ingresar a un Programa de prácticas laborales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, comentó que estaba orgullosa de que su hijo

este año había podido comprarse *"solito las zapatillas de \$500, que yo no se las hubiera podido comprar"*.

Tras aquella charla recorrimos, junto a otras sesenta personas más, aula por aula. El contingente estaba integrado por alumnos y alumnas de los talleres, algunos de sus familiares, trabajadores de Aprender a Trabajar y de otras políticas estatales, entre las que destacaban –por su guardapolvo blanco- unas médicas que trabajaban en un centro de salud del barrio. También había militantes de agrupaciones universitarias y de organizaciones del Bajo Flores, y docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en adelante UBA). Además, un nutrido grupo de jóvenes y niños circulaba entre el patio y la puerta, conversando y jugando entre sí. En cada lugar, alguien relataba tareas realizadas durante el año, o se exhibían imágenes de trabajos, por medio de fotografías o de papeles afiche colocados en las paredes. Los chicos del taller de Herrería, cuyo profesor era Mario, un joven ex alumno de Aprender a Trabajar que rondaba los 25 años, vendían candelabros, maceteros y otros objetos pequeños hechos por ellos. Exhibían además sillas y otros objetos de mayor porte que ofertaban contra pedido. Las chicas de periodismo, que al igual que sus compañeros varones tendrían entre 13 y 18 años, distribuyeron una revista "a colaboración", donde incluían notas, fotografías del barrio, poesías y una fotonovela, todo escrito, diseñado y producido por ellas en el taller. Algunas de ellas estaban acompañadas de sus pequeños hijos, al igual que la docente del taller, quien posiblemente promediara los treinta años de edad. También los más pequeños, niños que debían rondar los doce años de edad mostraban y ofrecían piezas como lámparas y alcancías confeccionadas en cerámica y luego pintadas con colores brillantes.

Sobre el final de recorrido, hubo un tiempo para que expresaran unas palabras invitados de una ONG, de la UBA y del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, a cuya presencia ese día haré referencia en los capítulos sucesivos. Tras eso, Martín, uno de los trabajadores de Aprender a Trabajar que había guiado el recorrido por las aulas, nos convocó a todos los presentes a dividirnos en tres grupos para discutir en cada uno en torno a alguno de los siguientes ejes: Juventud y formación para el trabajo; Juventud, derechos y ciudadanía, y Juventud y educación.

Mientras los grupos se acomodaban en distintos espacios, Guillermo me guió hasta la terraza para desde allí facilitarme una primera aproximación –casi panorámica- a la

geografía del barrio. Señalando hacia las construcciones de mayor altura, me indicó cómo ubicar el barrio Castelli, la cancha de fútbol del Club San Lorenzo de Almagro, el Barrio Illia, y la Villa 1-11-14.

Minutos después nos integramos al grupo que se había instalado en la terraza para discutir sobre Juventud y formación para el trabajo. A modo de inicio, Martín propuso que hiciéramos una *ronda de presentaciones*, lo que me permitió advertir que entre quienes estábamos allí reunidos, cinco eran trabajadores de Aprender a Trabajar, un número similar eran ex alumnos, y también había militantes de una ONG y docentes de un Centro de Formación Profesional, institución estatal perteneciente al área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Los chicos y chicas no se habían quedado a discutir, al menos no en ese grupo, tampoco sus familiares. En cuanto a mí, comenté que había llegado allí para conocer Aprender a Trabajar, que era antropóloga, y prontamente Martín me solicitó que tomara apuntes de la discusión para luego ponerlos a disposición de los presentes.

Pasada la ronda de presentaciones nuevamente Martín sugirió una pregunta como inspiradora para la discusión "*¿Para qué trabajo formarnos desde los sectores populares?*" La consigna dio lugar a relatos sobre cooperativas de trabajo, reflexiones sobre las expectativas y experiencias de trabajo de algunos jóvenes presentes, de las posibilidades precarias que ofrece el mercado laboral, sobre los estigmas que dificultan a los habitantes del barrio acceder a un trabajo si dan cuenta de su domicilio. También se conversó sobre la militancia que sostiene los proyectos con los chicos, y sobre las relaciones con otras cooperativas y fábricas recuperadas de las cuales es posible aprender.

Cerca de las 20 horas, Jorge, uno de los trabajadores de Aprender a Trabajar que vivía en el barrio, se acercó a comunicarnos que debíamos salir porque tenían que cerrar la puerta. Nos despedimos, y aquella vez Guillermo me alcanzó hasta una parada de ómnibus que quedaba a unas pocas cuadras pero fuera del Bajo Flores. Por el camino, mencionó una serie de lugares sobre los cuales no era conveniente que circulara sola.

Aquella primera visita al Bajo Flores, sobre la que volveré en el Capítulo 2 de esta tesis, me introdujo en un mundo sumamente complejo, denso, en el cual fui advirtiendo una profusión de historias, relaciones sociales y proyectos. La observación directa, las

conversaciones, la “discusión”, me permitieron advertir un mundo de políticas estatales, militantes, jóvenes docentes, alumnos y ex alumnos, también niños y adultos, madres alumnas, docentes o madres de alumnos, vecinos y trabajadores.

Advertí que ese mundo de políticas estaba atravesado por vínculos complejos y cambiantes con distintos gobiernos, lo que resultaba significativo considerando que Aprender a Trabajar era una política estatal dependiente de la Dirección de Fortalecimiento de Vínculos, inscripta a su vez en la Secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires. Allí trabajaban casi veinte personas contratadas por el Estado bajo diversos marcos normativos de regulación, también actuaban al menos diez trabajadores de otras políticas estatales que articulaban acciones orientadas a jóvenes y adolescentes del barrio en la sede de Aprender a Trabajar -la aproximación de los datos refiere a la variabilidad del número de trabajadores, por motivos como jubilaciones, renuncias, ingresos y otros que observé en el transcurso del trabajo de campo-. Asimismo, un conjunto de entre diez y quince militantes barriales o universitarios hacían allí un trabajo político con jóvenes. Considerando solamente a quienes formaban parte de Aprender a Trabajar (es decir, sin contar a los trabajadores de otros programas que utilizaban la sede para distintas actividades), atendían a un número de entre sesenta y ochenta adolescentes y jóvenes.

En esa primera aproximación también comencé a comprender que el barrio resultaba una dimensión relevante: indicios tales como las tareas invertidas en la refacción de Aprender a Trabajar –que según los trabajadores decían no podían esperar que las resolviera el gobierno de turno-; la práctica de *colgarse de la luz*, los peligros de circular sola; el estigma que impedía revelar el domicilio, y también la notable presencia de organizaciones barriales, sembraron en mi un interés por indagar en las relaciones entre el barrio, las juventudes y las políticas.

En cuanto a los ejes propuestos para el debate en grupo durante aquella jornada, los mismos revelaban algo que la literatura especializada da cuenta sistemáticamente: la manera en que el problema de la juventud, o más precisamente de las políticas de juventud, se estructura en torno a la educación, al trabajo, y a la promoción de derechos. Estos asuntos en Aprender a Trabajar, como fui identificando a lo largo de mi investigación, se imbricaban con otros proyectos tales como eran la formación de

cooperativas, lo que suponía entendimientos particulares sobre el trabajo y los trabajadores, así como la atención dispensada a la búsqueda de dinero que manifestaban algunos jóvenes deseosos de comprarse zapatillas, entre otros objetos.

A lo largo de la tesis, iré indagando en todos esos temas que en aquella primera visita se abrieron para mí: la compleja articulación de políticas estatales y militantes en torno al trabajo con jóvenes; la centralidad que cobra el aprendizaje de oficios en ese trabajo; la densidad de organizaciones; la historia de Aprender a Trabajar; historias personales como las de los *fundadores*; los vínculos con funcionarios de gobierno; la relevancia de las refacciones y mejoras en la sede de esta política; los vínculos familiares; las posibilidades de acceder a “una monedita” y a determinados consumos (es decir, algunos deseos y demandas de los jóvenes); la escolaridad; las pasantías laborales, y las cooperativas. También la circulación espacial y las indicaciones sobre trayectos y horarios que me fueron señalados como viables o inviables para recorrer en soledad, los estigmas que afectan a los habitantes del Bajo Flores, la práctica de “colgarse de la luz”. Todos estos aspectos del proceso que analizo en estas páginas aparecieron articuladamente en mi primera visita iluminando diferentes dimensiones aspectos que hacen a la comprensión densa de la producción social, histórica y cotidiana de políticas de juventud.

Del interés por los jóvenes y la política a la formulación del problema de investigación

El origen de mi interés por el tema de esta tesis se remonta a una preocupación inicial por entender las relaciones de los y las jóvenes con la política: sus sentidos, sus formas, sus espacios. Esta inquietud se relacionaba con los profundos “efectos del neoliberalismo” sobre las vidas de jóvenes de sectores populares: la falta de trabajo para ellos y sus familiares que persistía a lo largo del tiempo, la precarización de los medios de vida disponibles, la ampliación de la desigualdad social y en consecuencia el deterioro de las condiciones de vida. Se inscribía además en el intento por debatir una idea de amplia circulación hace una década que suponía un cierto desencanto de la política, o bien que el interés político de los y las jóvenes adoptaba formas “nuevas”, ligadas a expresiones culturales y estéticas (Citro, 2008; Kropff, 2008), y alejadas de

los escenarios tradicionales de la política entendidos ellos como partidos políticos, sindicatos o centros de estudiantes, y espacios de gobierno.

A su vez, cuando comencé a investigar este tema en el año 2008, trabajaba en el Ministerio de Educación de la Nación, y allí había notado una fuerte preocupación por el "abandono escolar". Tal inquietud suponía una relación entre las perspectivas de inserción laboral de los y las jóvenes de sectores populares y sus experiencias en la escuela media: sus aprendizajes, su asistencia diaria, la continuidad o discontinuidad de sus recorridos educativos, y también los circuitos segmentados de acuerdo a posicionamientos socioeconómicos de las familias, entre otras preocupaciones. En aquel momento la economía crecía de manera sostenida, algo que en mayor o menor medida persistió durante los años subsiguientes. Pero de todos modos la situación del empleo de los jóvenes continuaba siendo difícil, circunstancia que para aquellos que habitan barrios populares, persiste hasta la actualidad.

Los jóvenes de sectores populares representaban asimismo una preocupación cristalizada en imágenes estereotipadas difundidas en los medios de comunicación así como también en discursos de funcionarios de gobierno y de los llamados "expertos". La mayoría de tales imágenes los estigmatizaban y descalificaban. En el caso de los discursos periodísticos, la figura del joven (varón) de sectores populares era y es asociada a episodios de violencia y delito (Gentile, 2011), naturalizando una visión de estos sujetos como "pibes chorros". En cambio, en oficinas ministeriales de áreas de educación y trabajo, discursos de funcionarios y académicos colocaban como tema de agenda la situación de jóvenes que con el correr de los años fueron quedando reducidos a una categoría estadística –que subsume múltiples sentidos–: los "ni-ni", quienes no estudian, no trabajan ni buscan trabajo. Si bien estas imágenes son movilizadas con fines diferentes, la primera especialmente con el objeto de condenar a los jóvenes colocados como "pibes chorros" y la segunda, cuando son referenciados como "ni-ni", para intervenir en sus vidas a fin de protegerlos, ambas figuras comparten una mirada que agrega pobreza, desocupación y delito, y localiza el producto de tal agregación en barrios populares. Por ejemplo, la emergencia posterior de programas de "prevención del delito juvenil" administrados por áreas gubernamentales de justicia y seguridad, centrados en la "capacitación laboral", representa un indicador de sus conexiones, más allá de cuál sea la voluntad de quienes

sostienen concepciones de los jóvenes de sectores populares cercanas a estas imágenes.

Desde un inicio, en mi caso no acordaba en definir a esos jóvenes por atributos descalificantes ni por la negación de sus prácticas, pensaba de manera intuitiva que no era adecuado conceptualizarlos como un "ni", aun cuando el término pudiera reflejar preocupaciones por sus condiciones de vida como las que expresa el discurso tecnocrático². Mucho menos compartía la versión de los medios de prensa que los acusaba masivamente de "pibes chorros".

Los jóvenes de sectores populares, mujeres y varones, estaban siendo objeto de intervenciones estatales y sociales entre las cuales sobresalían las denominadas "políticas de formación e inserción laboral" junto con otras de promoción del compromiso comunitario y la ciudadanía o, en otros términos, las de "participación juvenil". Con el avance de la investigación, comprendí que aquellos lineamientos privilegiados para la intervención que había identificado en base a un relevamiento preliminar de las acciones orientadas a jóvenes en distintas agencias y niveles de gobierno, eran en realidad ejes que habían sido definidos y establecidos como problemas y temas de agenda centrales por distintos organismos transnacionales desde la denominada transición democrática, tanto en Argentina como en América Latina.

Interpretar esos lineamientos generales de intervención sobre los jóvenes se me figuró un desafío. En este sentido, la inscripción de mi investigación en un proyecto más amplio, que indagaba en procesos políticos colectivos de sectores populares³, me permitió socializarme en profundidad con una literatura principalmente antropológica que analizaba de manera relacionada las políticas estatales y las acciones populares, describiendo la centralidad que cobran los vínculos con el Estado en la vida política de los sectores populares. Esta literatura, y los intercambios con integrantes del equipo de investigación, me sensibilizaron académicamente para advertir que tales vínculos

² Esta práctica de definir por la negación y le negatividad a los y las jóvenes fue analizada sistemáticamente por investigaciones pioneras en temas de juventud en nuestro país (Chaves, 2005).

³ Me refiero al Programa de "Reconfiguración estatal, resistencia social y construcción de hegemonías" dirigido por la Dra. Mabel Grimberg y específicamente a los proyectos dirigidos por la Dra. Virginia Manzano, así como al dictado del seminario de grado "Poder, política y procesos de resistencia: problemas y enfoques en antropología social" en 2011 y 2013.

difícilmente pueden comprenderse reduciendo el lugar de los sectores populares al de meros “destinatarios” pasivos, en tanto estos viven esas relaciones de modos que implican alguna clase de politicidad.

De esta manera, la construcción de un abordaje antropológico para el estudio de las relaciones entre jóvenes de sectores populares y políticas estatales, tal como fue la primera formulación de mi proyecto de investigación doctoral, me impulsó a situar mi investigación en un barrio en particular: el Bajo Flores. Este es el nombre dado usualmente a una amplia zona -que será descrita a lo largo de la tesis y en especial en el Capítulo 2-, ubicada al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre los barrios de Flores, Villa Soldati, Parque Chacabuco, Nueva Pompeya y Parque Avellaneda. Está compuesta por áreas donde prima la autoconstrucción, enmarcadas principalmente en lo que se denomina la Villa 1-11-14, y otras construidas a través de planes habitacionales ejecutados en distintas épocas, al menos desde los años cincuenta del siglo XX hasta la actualidad.

Desde abril de 2009, el apoyo de una beca doctoral del CONICET me permitió una dedicación plena a la investigación que sostiene esta tesis, y en particular asistir de manera sistemática a Aprender a Trabajar. Allí conocí y fui tramando vínculos con distintas personas tales como trabajadores de áreas estatales de Niñez y de Juventud así como de Desarrollo Social o de Salud; militantes barriales y sindicales; estudiantes universitarios, algunos de ellos inscriptos en agrupaciones político-estudiantiles; trabajadores sociales; docentes de talleres de oficios o de áreas como lectoescritura o matemáticas. A su vez, estar en Aprender a Trabajar significó entrar en contacto con jóvenes de sectores populares, mujeres y varones de entre 14 y 30 años aproximadamente, y también con adultos y niños, residentes en la villa 1-11-14 o en otros barrios del Bajo Flores, muchos de ellos migrantes recientes de países como Bolivia y en menor medida Paraguay y Perú, o bien del norte y litoral argentinos.

La experiencia cotidiana en ese espacio me permitió advertir rápidamente la importancia que otorgaban trabajadores de programas estatales y militantes barriales a la creación de oportunidades de trabajo remunerado para los y las jóvenes con quienes se vinculaban diariamente y también para sí mismos. Mas también pude identificar las dificultades para encontrar o generar tales oportunidades, y fundamentalmente para sostenerlas en el tiempo, o bien para disputar las condiciones laborales en los marcos

de las políticas estatales. En otros términos, el trabajo de campo mostró que las políticas de formación laboral no eran solamente lineamientos de intervención planificados desde agencias de gobierno sino también espacios de labor para trabajadores estatales, quienes promovían por medio del trabajo y la formación laboral regulaciones sobre las vidas de los jóvenes (coincidentes y también otras disidentes con las regulaciones proclamadas en la letra de las políticas estatales de escala más amplia). Otra particularidad de Aprender a Trabajar, como descubrí más tarde, es el modo complejo en que a lo largo de su historia de más de veinte años, fue siendo redefinido, disputado, discutido el encuadramiento o no de las acciones allí realizadas en marcos de programas y agencias estatales; de acuerdo a distintas posibilidades y contextos.

Los jóvenes, por su lado, tomaban parte de estas iniciativas desde múltiples dimensiones y pertenencias como el barrio en el que habitan; la inscripción en relaciones familiares o de pares; el tránsito por circuitos de variadas políticas de infancia y juventud como escuelas o instituciones de encierro; las experiencias (laborales o no, legales o ilegales) de acceso al dinero y al consumo, entre otras. Asimismo el aprendizaje de oficios se entretrejía con la construcción de vínculos entre jóvenes y adultos; habitantes del barrio, militantes, trabajadores estatales que habitaban otros barrios pero acudían al Bajo Flores. Por medio de estos vínculos, los y las jóvenes obtenían ayuda para la tramitación de documentos de identidad o para el acceso a controles de salud. Además lograban acompañamiento en situaciones conflictivas con sus parejas, o sus familiares, ante las cuales podían encontrar en Aprender a Trabajar adultos y pares con quienes conversar, apoyo para discutir alguna situación puntual con sus padres y/o madres, o inclusive algún refugio eventual cuando no podían continuar viviendo donde residían ante una situación crítica.

Con estos jóvenes se encontraban en Aprender a Trabajar otros de edades cercanas, mayormente proveniente de lo que en Argentina se denominan "sectores medios", quienes intervenían en estos procesos en calidad de trabajadores estatales. Estos movilizaban acciones orientadas a los jóvenes del Bajo Flores pero también generaban demandas sobre sus propias condiciones de trabajo en las políticas, por ejemplo la inscripción de sus tareas como trabajo en el Estado, con un salario estipulado; la vigencia anual de los contratos de trabajo, y más recientemente el pase a planta

permanente. Todo ello en vínculos cooperativos y conflictivos con sus pares adultos en Aprender a Trabajar y con funcionarios de gobierno.

Gradualmente, comencé a comprender que para entender las políticas de formación e inserción laboral -que como decía constituye una línea nodal de intervención sobre los jóvenes de sectores populares- es preciso ampliar el foco de indagación para captar los procesos de vida de los y las jóvenes que participan de ellas, atendiendo a distintas dimensiones tales como el barrio en que habitan y los modos de estar en los espacios que recorren; la historicidad, tanto de las políticas como de las prácticas de los sujetos; los vínculos políticos entre actores del barrio, con agencias de gobierno y con otros actores sociales involucrados en las políticas; las posibilidades y condiciones de acceso a trabajos remunerados; los afectos que ligan a jóvenes y trabajadores estatales, los compromisos contraídos en esas relaciones. Comprender esto requirió elaborar un enfoque político y relacional que permitiera analizar las políticas en el marco de relaciones conflictivas de dominación, consenso y disputas de poder.

Desde ese enfoque, reformulé el problema de investigación en términos de comprender a las políticas de juventud orientadas a la formación en oficios como parte de los procesos de producción social, cotidiana e histórica de la vida de personas de sectores populares y del propio Estado. Así formulado, el objeto de estudio de esta tesis no son ni las políticas en sí mismas, ni el Estado como actor externo, ni los y las jóvenes en sí, ni sus relaciones, sino más específicamente el proceso social por el cual el Estado, las políticas y las juventudes son producidos, inscriptos en y por medio de esas relaciones. La tesis analiza entonces los modos en que esas relaciones producen y reproducen la vida de los sectores populares y, en ese mismo proceso, el Estado y las políticas de juventud. De esta manera, la formulación propuesta rebasa y obliga a revisar las conceptualizaciones sobre los términos del proceso estudiado: las juventudes, las políticas y el Estado.

Así planteado, estudiar las políticas y el Estado como parte de la producción social de la vida supone atender a los procesos históricos de configuración de categorías de sujetos para la intervención (como los "jóvenes ni-ni") pero también a las condiciones y posibilidades de vida espacialmente inscriptas en barrios populares y en la ciudad de Buenos Aires; al mercado de trabajo, a las regulaciones y actores sociales y políticos involucrados en las posibilidades diarias de acceso al mercado (de trabajo y de

consumo); a las estéticas y a los valores morales promovidos por jóvenes y trabajadores estatales; entre otros aspectos. En este sentido, el problema se desplaza de la visión de una exterioridad de las políticas, que suele ser común en aquellos estudios que focalizan en la clasificación estatal de sujetos para la intervención o en el "impacto" de intervenciones "expertas", hacia una propuesta acerca de cómo éstas se constituyen desde modos de vida de los jóvenes a la vez que modelan esos mismos modos de vida. Esto permite asimismo dar cuenta de la capacidad de agencia de los jóvenes, en tanto que ellos y ellas con sus iniciativas también hacen a la producción de las políticas, y desde ese lugar participan en la producción del Estado simultáneamente que de sus modos de vida, aun en condiciones de subordinación y desigualdad social.

De conjunto, este abordaje procura contribuir a los estudios sobre las políticas, sobre el Estado, y sobre los modos de vida (subordinada) de los sectores populares, especialmente de jóvenes, analizados todos estos términos de maneras relacionadas. El abordaje de este objeto se posibilita a partir de colocar el foco etnográfico en los contextos generados a partir de la implementación diaria de las políticas de juventud. Y se sitúa en un campo de discusiones académicas, conectadas asimismo con discursos promovidos desde áreas de gobierno, que abordó la cuestión juvenil con especial atención en las últimas décadas.

Transición democrática y neoliberalismo: la reconfiguración del campo de estudios y de intervenciones sobre la juventud

Pese a que la población joven fue objeto de intervención estatal específica desde por lo menos las primeras décadas del siglo XX, las relaciones entre jóvenes y políticas adquirieron centralidad y connotaciones particulares hacia el final del mismo siglo, cuando Latinoamérica fue escenario de cambios en la estructura económica y social, relacionados con la implementación de políticas de orientación neoliberal que en la mayoría de los países flexibilizaron regulaciones laborales y del comercio internacional, entre otras cuestiones. Estos cambios tuvieron profundos efectos sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población, los cuales se evidenciaron en el incremento del desempleo, el subempleo y la informalidad o precariedad de los trabajos disponibles; en la ampliación de la desigualdad social como de la heterogeneidad de los sectores populares, y también en el crecimiento de la población

que habita villas de emergencia, asentamientos y barrios populares con altos déficits de infraestructura urbana y habitacional (Battistini, 2012a; Jacinto, 2008; Manzano, 2011a, 2013). Si bien estas transformaciones afectaron al conjunto de la sociedad, su peso relativo entre los y las jóvenes fue especialmente importante (Aparicio-Castillo, 2013; Kessler, 2010; Miranda, 2008; Salvia, 2013).

Los efectos del neoliberalismo sobre los sectores más empobrecidos de la población joven fueron abordados fundamentalmente por medio de políticas e instituciones ligadas a la educación y el trabajo. Esto se explicó en parte por la lectura de tales efectos en términos de “desafiliación” o “exclusión” respecto de instituciones sociales “integradoras”: principalmente el trabajo, pero también la escuela y la familia, cuya debilidad fue considerada un efecto colateral del desempleo (Otero, 2010a; Pérez Islas, 2008). Las preocupaciones en torno a la “desocupación” y la “exclusión” de los y las jóvenes permearon los modos en que aquel grupo etario quedó instalado en la agenda pública como “problema social” (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras, y Van Raap, 2008; Jacinto, 2008; Miranda, 2008; Otero, 2011; Salvia, 2008).

Ya sobre el cambio de milenio, en distintos países de la región se verificó una recuperación sostenida de la economía durante varios años, que tuvo su expresión en el crecimiento del empleo⁴. No obstante, persistió un desempleo juvenil relativamente alto en relación con otros grupos etarios (Filmus y Calcar, 2013; Jacinto, 2010a; Salvia, 2008, 2013). En ese contexto, cobró centralidad en la agenda estatal la escolaridad de los jóvenes de sectores populares, luego de décadas de historia argentina en las cuales la escolarización había sido un canal de movilidad social ascendente para los sectores populares (Chaves, 2010; Jacinto, 2010b; Pérez Islas, 2008; Salvia, 2008), y aun cuando se constató que el tránsito por la escuela no aseguraba la inserción laboral posterior (Jacinto, 2008; Filmus y Calcar, 2013; Salvia, 2008).

La preocupación sobre el denominado segmento joven de la población (divergentemente caracterizado e interpelado) también se evidenció en la multiplicación de políticas públicas, tanto estatales como impulsadas por organizaciones de la sociedad civil. Más que modalidades dicotómicas, se trata de

⁴ De acuerdo con Filmus y Calcar (2013) el desempleo disminuyó del 10,4% al 7,5% entre 2000 y 2008. La mención es relevante porque, como muestran este y otros trabajos, el crecimiento económico en la década del '90 en ocasiones sucedió en paralelo con un decrecimiento del nivel de empleo de la población (Pérez Islas, 2008).

acciones que en numerosos casos involucran de alguna manera a agencias estatales, pero también a diferentes actores sociales. Entre las políticas gestionadas colectivamente por asociaciones sociales se destacaron las cooperativas, los micro-emprendimientos productivos, las propuestas educativas alternativas al nivel medio de la educación formal como son los bachilleratos populares. Estas políticas fueron impulsadas por organizaciones de trabajadores desocupados (Otero, 2010b; Vázquez, 2011), agrupamientos de estudiantes universitarios que situaron su militancia en barrios populares (Cura, 2012), o bien por asociaciones de trabajadores de empresas (recuperadas o no) y también por sindicatos (Padawer et al, 2008), entre otras.⁵

A su vez, desde la década del '80 las políticas hacia la juventud habían sido promovidas por organismos internacionales, por ejemplo por medio de la declaración del año 1985 como "Año internacional de la juventud" por la Organización de las Naciones Unidas (Balardini, 2003; Krauskopf, 2004; Rodríguez, 2010) y la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989. La Convención fue incorporada a la Constitución de la Nación Argentina en 1994, y ya en 1998 la Ciudad de Buenos Aires aprobó una Ley (Nº 114) que recoge sus principales orientaciones. A nivel nacional, la normativa data de 2006, cuando fue sancionada la Ley 26.601 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.⁶

En suma, en los últimos treinta años, se configuró un campo de políticas orientadas a jóvenes en Argentina y en América Latina en el cual la formación e inserción laboral de jóvenes de sectores populares, y las políticas orientadas a favorecer y regular esos procesos, fueron instalándose como temas centrales y permanentes de la agenda pública al punto en que resultan hoy objetos ineludibles de la acción política con y sobre estas poblaciones condensando múltiples sentidos y modalidades que serán abordados en los próximos capítulos. Estas políticas son colocadas como modos de

⁵ En los últimos años, una parte cuantitativamente significativa de estas acciones políticas con y sobre los jóvenes volvieron a encausarse más decididamente por medio de políticas estatales y partidos políticos tradicionales, aun cuando continuaron involucrando organizaciones sociales, como en los casos del Plan FiNES y el Programa de Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja. Algunos de estos procesos serán abordados en el Capítulo 3.

⁶ La influencia de esta normativa fue analizada con mayor detalle por investigaciones del campo de los estudios de infancia pero las difusas fronteras entre adolescencia y juventud resultan en su relevancia para estos temas. Por otra parte, como será trabajado en el Capítulo 3, aún en el caso de políticas orientadas a jóvenes mayores de 18, quienes no están alcanzados por estas normas, la influencia de estas en la conformación de enfoques y objetivos se expresa de manera permanente, especialmente en los discursos de trabajadores estatales, en especial de aquellos que de profesión son trabajadores sociales, y que trabajan con niños, adolescentes y jóvenes procurando para todos la *promoción de derechos* (Elizalde, 2011; Villalta, 2010).

promoción de la movilidad social ascendente, de prevención del delito, de fortalecimiento de la subjetividad individual, de impulso al compromiso político de los y las jóvenes, de apego a un modelo de vida social y familiar cuya vigencia no se cuestiona.

Consecuentemente, el tema fue analizado por una multiplicidad de autores provenientes de distintas disciplinas desde múltiples ángulos y enfoques. El conjunto de la bibliografía, que sintetizo y analizo en el Capítulo 1, aporta distintos elementos a la comprensión del problema pero en términos generales la cuestión de la inserción laboral de los jóvenes se aborda asumiendo que el curso de la vida debe transitar alguna clase de instrucción que prepare al joven para una futura inserción laboral en un empleo formal – idealmente-, o al menos en un trabajo remunerado e inscripto en marcos legales y legítimos de la economía. La juventud queda así colocada como una etapa de transición hacia una adultez trabajadora, especialmente cuando se trata de sectores populares, y a ese tránsito se supone que deben contribuir las políticas de juventud. Por otra parte, los distintos análisis miran estos procesos o bien desde las políticas, o bien desde una mirada colocada en la juventud pero sin detenerse en los modos en que las relaciones entre ambos términos pueden resultar mutuamente constitutivas y explicativas. En cambio, la investigación que sustenta esta tesis me inclina a pensar que las relaciones que se establecen entre jóvenes y políticas estatales no pueden ceñirse a esos modelos asociados a instituciones modernas como la escuela y el trabajo, y que en cambio otras opciones de vida están configurando la juventud y –desde esas mismas relaciones- también las políticas.

La conformación de un espacio político en torno a jóvenes de sectores populares: límites para la acción y desbordes

En este marco, la tesis que sostengo afirma que desde fines de la década de 1980 se fue configurando un espacio privilegiado de acción política sobre los y las jóvenes de sectores populares, centrado en programas de formación e inserción laboral, permeado por políticas estatales, y en el cual se articulan iniciativas, anhelos y proyectos políticos, y se forman actores –jóvenes y adultos, posicionados de modos diversos- de manera conflictiva, contradictoria y también cooperativa.

La configuración de este espacio resulta de la concurrencia de múltiples procesos y relaciones entre fuerzas sociales, destacándose las transformaciones de la estructura socio-productiva que contribuyeron a la ampliación de la pobreza y la desigualdad, así como los cambios en los modos de trabajo y en las normativas que los regulan; la focalización de las intervenciones estatales sobre grupos delimitados de la población, particularmente sobre los jóvenes; la incidencia de los programas estatales en la estructuración de las acciones políticas de diversos agrupamientos sociales y en los vínculos cotidianos de los sectores populares con el Estado; la persistencia de núcleos de pobreza urbana en espacios definidos; el lugar privilegiado de la educación como objeto de demandas y como política de preparación para el trabajo; la centralidad que se le otorgó –históricamente, en el marco del capitalismo- al trabajo legal y remunerado como modo de integración a la vida social, en especial en relación con los sectores populares; la expansión de las tecnologías como instrumentos tanto de trabajo así como de consumo. Además, sobresalen procesos específicamente vinculados con las juventudes tales como la manera en que la juventud fue socialmente colocada como etapa de transición a la vida adulta; la producción social de imágenes estereotipadas sobre la juventud que la colocan como factor en y de “riesgo social”; la prolongación de la escolaridad de la población; la configuración histórica de distintas “generaciones” de jóvenes asociadas a sentidos, objetos y modos particulares de asociación y de acción política.

Las políticas de formación e inserción laboral, a su vez, reelaboran una historia más amplia que se advierte indagando en las conceptualizaciones y modalidades de intervención sobre los niños, los jóvenes y sobre los sectores populares, también las políticas educativas orientadas a la formación de trabajadores, los sentidos y proyecciones del compromiso político de militantes de diversas inscripciones políticas y generacionales, y también las particularidades de la vida y la economía en los barrios populares urbanos.

En el espacio político de intervención sobre los jóvenes de sectores populares que emerge desde la década del ochenta se reorganizan y articulan historias, acciones y expectativas de diferentes actores sociales inscriptos en políticas y agencias estatales: militantes de organizaciones políticas de los años '70 que devinieron en los años '90 trabajadores estatales de políticas de juventud; asociaciones barriales, sindicatos de trabajadores estatales y agrupaciones de estudiantes universitarios que despliegan

acciones políticas en barrios populares en articulación con políticas de juventud, y en el marco de relaciones con otras organizaciones, instituciones y vecinos. También se articulan las acciones de los propios jóvenes, sus familiares y otros actores locales, quienes en el marco de relaciones diarias con las políticas, con los trabajadores estatales, y también con militantes de diversa procedencia, producen sus propias vidas y en esos mismos actos condicionan, producen y reproducen las políticas en sus espacios de vida.

Las acciones orientadas a promover la formación e inserción laboral de los jóvenes de sectores populares, confrontan con sus posibilidades de vida y de trabajo, entre las cuales priman las opciones precarias y mal remuneradas. En estas condiciones sus modos de relación con trabajadores e intervenciones estatales se elaboran en marcos de aprendizaje, cooperación, confrontación, afectividad y resistencias.

Es así que esta tesis también pretende profundizar la comprensión sobre las vidas de estos jóvenes, sobre sus experiencias de trabajo, y sobre los modos en que participan en la producción de políticas de juventud imprimiéndoles particularidades con sus acciones y demandas. Al mismo tiempo, procura aportar elementos al conocimiento sobre el Estado y las políticas, atendiendo en detalle a las regulaciones y clasificaciones que operan sobre los jóvenes y otros actores, y a las modalidades de relación entre jóvenes, militantes barriales o universitarios, habitantes de barrios populares urbanos y trabajadores estatales. Esto requiere considerar a los jóvenes y a las políticas no como términos distintos de una relación sino enfocarlos en un mismo proceso social del cual son productores y productos. Asimismo, es necesario restituir los modos en que las personas involucradas en estos procesos habitan el espacio, para iluminar cómo la socialización, el aprendizaje, el entretenimiento, los modos de trabajo legales e ilegales, el consumo y otros aspectos pueden aparecer, antes que escindidos, entramados en prácticas, políticas y vínculos sociales.

Este abordaje supone apartarse de la delimitación de las prácticas laborales en términos del denominado "trabajo decente"⁷ para captar las múltiples tareas definidas contextualmente como trabajo por distintos jóvenes, restituyendo la historicidad de las

⁷ La idea de trabajo decente, promovida por organismos como la Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2007) y retomada por distintas investigaciones, es definida como referente a empleos "productivos", que generan ingresos "adecuados" o "justos", los cuales están amparados por mecanismos de protección social y respeto a los derechos laborales (Gallart, 2008; Levaggi, 2004).

prácticas, las políticas y las instituciones. Atender a las categorizaciones de los propios actores permitirá advertir sentidos que ellos y ellas otorgan a sus acciones diarias y por extensión comprender aspectos relevantes de la configuración de las políticas, como la apuesta a la organización de cooperativas de trabajo, o la inscripción de un conjunto de actividades como política estatal, o a la sindicalización de personas que se colocan a sí mismas como trabajadores estatales, o la diversidad de actividades que puede encerrar una propuesta de formación laboral en oficios, y que no necesariamente se advierte desde la letra de las políticas. En otro orden, como veremos, la perspectiva de la antropología política adoptada se distancia de las miradas que suponen una relación vertical Estado / Sociedad, para indagar en los modos en que los sectores populares que se relacionan con agencias estatales en el marco de políticas de juventud consiguen incidir en los modos de ser gobernados.

Enfoco de cerca las prácticas cotidianas de jóvenes y trabajadores estatales en una experiencia de formación laboral, con el supuesto de que identificar tales prácticas puede contribuir a una comprensión de los modos de vida de las juventudes de sectores populares, que no presuponga ni inactividad (como la categoría ni-ni), ni transiciones únicas y determinadas (como la que supone que los jóvenes vulnerables que “no estudian ni trabajan” están condenados a la marginalidad y al delito, es decir, a ser “pibes chorros”).

En este sentido, discutiré un conjunto de miradas que colocan a la juventud como una etapa de “transición a la vida adulta” (ver Capítulo 1). Sin negar la transitoriedad de la juventud ni el proceso de autonomía relativa que conlleva el pasaje de la infancia a la adultez, tomo distancia del enfoque de transiciones especialmente en su formulación normativa que supone una serie de puntos de llegada tales como la vivienda propia o la independencia económica, los cuales resultan limitantes para pensar los procesos protagonizados por jóvenes del Bajo Flores que procuran conseguir trabajo y dinero pero no siempre comparten esos fines, o no siempre los alcanzan y no por ello, sostengo, dejan de ser jóvenes. En cambio, recupero un enfoque de la condición juvenil como categoría relacional, histórica y situacional, y especialmente atiendo a la centralidad que adquieren, en la constitución de sus modos de vida, lo que la literatura sobre juventudes ha denominado el “estilo” y los “consumos culturales” (Chaves, 2010; Perez Islas, 2008, entre otros). Asimismo, tomo en consideración la importancia de la clase social, por ejemplo para captar los modos diversos en que unos y otros jóvenes

se sitúan en estos procesos y construyen relaciones y posibilidades desde esas condiciones. Estos desplazamientos, articulados con la revisión de la verticalidad Estado/Sociedad, y las relaciones entre clases y juventudes, permitirán advertir que entre estos jóvenes, algunos logran colocarse como trabajadores estatales, otros como alumnos de talleres de oficios, y en esas clasificaciones encierran modos de vivir la juventud y de vincularse con agencias estatales.

Finalmente, en esta tesis tomo distancia de la categoría ni-ni para indagar en las prácticas cotidianas de esos jóvenes que por momentos no estudian, o no trabajan, y por momentos sí lo hacen, y que mantienen relaciones cotidianas con trabajadores e instituciones estatales que intervienen de modos diversos en las configuraciones particulares de políticas locales.

En suma, a partir de un estudio etnográfico, y desde un enfoque político y relacional, busco mostrar cómo en un proceso social particular en el que las opciones de vida son limitadas, las políticas estatales y las relaciones entre jóvenes y trabajadores estatales hacen a la manera -cotidiana y a la vez históricamente configurada- en la que estas personas producen socialmente su vida, participando con ello de la producción diaria del Estado y las políticas. La mirada etnográfica permitirá a su vez mostrar cómo estas relaciones involucran transferencia de conocimientos y oportunidades de trabajo pero también vínculos afectivos, actividades recreativas colectivas, procesos de demanda históricamente configurados, conexiones con instituciones y programas a los que los jóvenes recurren para resolver otras dimensiones de sus vidas como las vinculadas con la salud o la obtención de documentación personal y otros aspectos relacionados de la vida social.

Abordaje metodológico

Los datos de esta investigación no han sido recogidos sino elaborados sobre la base de un diálogo entre las observaciones etnográficas que realicé (y otras fuentes que relevé) y la teoría antropológica (Peirano, 1992) que fui precisando a lo largo de la formación doctoral. La centralidad del proceso de indagación empírica estuvo colocada en la observación de numerosas actividades en las que estuve presente con distintos niveles y modos de participación, desde la observación silenciosa en un rincón de

talleres de oficios o de Derechos Humanos, entre otros a los que asisten jóvenes del Bajo Flores, hasta la movilización colectiva en el marco de protestas sindicales o la limpieza de Aprender a Trabajar en jornadas colectivas de trabajo o el diseño de instancias de capacitación interna de los trabajadores de Aprender a Trabajar junto con el equipo de personas designado para planificar los encuentros.

Como ya señalaron Bourdieu y Wacquant (2005), metodología y teoría no son aspectos diferenciados de la investigación social sino que el enfoque con el cual se abordan distintas temáticas los abarca de modo inescindible. Por ello no hay técnicas que garanticen objetividad en la etnografía sino que el rigor científico es posible sobre la base de un trabajo de reflexión y articulación entre la teoría y la descripción por el cual las conceptualizaciones implícitas son reconocidas y analizadas (Rockwell, 1989). En ese sentido, el trabajo de construcción y redefinición periódica del objeto y enfoque de esta investigación, al cual contribuyeron instancias intermedias tales como presentaciones a becas, la solicitud de admisión al programa de doctorado, los informes de avance para seguimiento del proceso discutidos con mi Directora o con el equipo de investigación que integro, constituyeron los insumos fundamentales para definir recorridos de indagación y trabajo de campo.

El proyecto doctoral que constituyó el punto de partida de esta investigación contemplaba la realización de una etnografía centrada en la operatoria diaria de políticas de juventud, y en la manera en que jóvenes y trabajadores estatales se vinculan con estas iniciativas en los marcos más amplios de su vida cotidiana, en tanto "momento productivo y reproductivo de la vida social" (Padawer, 2004) que se basa en rutinas aprendidas e interacciones intersubjetivas, a partir de marcos de referencia compartidos aunque conflictivos (Berger y Luckmann, 1972).

Una de las primeras tareas a las que me aboqué consistió en seleccionar el lugar para iniciar el recorrido etnográfico. Luego de explorar distintas posibilidades inicié una etapa de trabajo de campo intensivo en el Bajo Flores, en torno a Aprender a Trabajar, el nombre de uso cotidiano que refiere centralmente a un *programa* estatal, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, pero también a un edificio en el cual se desarrollan distintas políticas orientadas fundamentalmente hacia jóvenes que viven en el barrio. La selección de esta experiencia atendió a: la antigüedad de veinte años en el funcionamiento de esta

política -suponiendo que esto me permitiría restituir sus principales características en función de distintos y cambiantes contextos históricos-; la complejidad que identifiqué entre política estatal y *militancia*, y la centralidad que sus protagonistas otorgaban a la formación laboral y al aprendizaje de oficios (tales como Mecánica; Construcciones; Comunicación y Diseño, y Herrería) para abordar la situación de “jóvenes vulnerables”.

La primera etapa de trabajo de campo intensivo se prolongó por un período de diez meses, entre marzo y diciembre de 2010, y las observaciones realizadas fueron registradas en notas de campo y elaboradas en registros detallados, a lo cual procuré dedicarme los días inmediatamente posteriores a cada visita. Estos registros, en tanto textos producidos en el marco de esta investigación, constituyeron oportunidades para la reflexión cotidiana sobre el proceso de campo (Balbi, 2008). En particular, la observación en talleres y otras instancias me permitió reconstruir interacciones cotidianas en las que se pusieron en juego concepciones sobre los jóvenes, sobre el barrio en el que habitan, y sobre las políticas estatales, contribuyendo a regular conductas y expectativas. A la vez que identifiqué diversas maneras en que los jóvenes confrontan, negocian y/o aceptan estas propuestas regulatorias.

Durante los primeros tres meses, concurrí sin una agenda previamente fijada. Esto me permitió identificar, por un lado, la multiplicidad de programas estatales y de otros proyectos que se movilizan cotidianamente en la sede de Aprender a Trabajar, así como la multiplicidad de actividades puestas en acto o debatidas con distintos *vecinos* y organizaciones del barrio. Al mismo tiempo, la circulación por diferentes espacios me permitió constituir diversos vínculos con personas que trabajan allí y que mostraron actitudes divergentes respecto de mi trabajo. Esos intereses fueron relevantes para la manera en que durante el tiempo que siguió a esa etapa inicial se fue estructurando mi estadía en el lugar (Isacovich, Cura y Moreno, 2011). En ese proceso, los distintos sitios de campo aportaron a diferentes aspectos del desarrollo conceptual (Manzano, 2011b).

Otro de los intereses que guió mi trabajo de campo fue conocer y circular por el barrio. Sin embargo, esta posibilidad estuvo limitada puesto que las personas me fueron transmitiendo maneras específicas (y organizadas) de circular e iluminando lugares y horarios en los que era posible la circulación y censurando otros como inviables. Las dificultades de movimiento me colocaron ante el desafío de dar cuenta de un proceso político y social más amplio, y de un barrio, desde un lugar acotado. Como señaló

Wacquant (2006) respecto de un gimnasio de boxeadores en Chicago, la oposición socialmente construida entre la calle y el ring (en mi caso, entre Aprender a Trabajar y el barrio) iluminó un conjunto de visiones, problematizaciones y sentidos de las acciones que cobran relevancia en el proceso etnografiado.

La dificultad para circular por el Bajo Flores fue enfrentada por medio de una expansión hacia otros circuitos por los que se movilizan diferentes trabajadores estatales. Con ellos tuve posibilidad de acceder a otros espacios localizados en y fuera del barrio tales como viviendas particulares, universidades, asociaciones sindicales, edificios estatales, establecimientos escolares y centros culturales. Esta circulación fue relevante para advertir la multiplicidad de actores y de relaciones sociales desde las cuales se producen cotidianamente las políticas de juventud, como también así los sentidos diferenciales que los distintos actores otorgan a sus prácticas. Fue especialmente relevante el acceso a sus actividades sindicales para advertir que las personas que producen las políticas en las situaciones bajo estudio se relacionan con el Estado desde la categoría de *trabajadores estatales* desplazando a otros planos la identificación en calidad de técnicos o "expertos" en la implementación de programas, y al mismo tiempo la relevancia que adquiere esta categoría y la reglamentación del trabajo en la producción cotidiana de las políticas y del Estado (Isacovich, 2012). Asimismo, esa clasificación de sí, articulada con modos históricamente diferenciados de transitar las edades, me orientó a reflexionar sobre las configuraciones generacionales de la acción política.

El trabajo de campo sistemático continuó durante 2011, con visitas puntuales entre febrero y junio, y de manera intensiva entre julio y diciembre. Luego de ese año continué en contacto con las personas y realicé visitas esporádicas en distintas ocasiones. Durante todo el proceso de observaciones opté por tomar nota durante las situaciones, siempre y cuando mi propia participación en ellas lo permitiera. La visibilidad de mi libreta de campo fue relevante para construir mi lugar en un proceso político en el cual fui permanente convocada a involucrarme de otras maneras, y también para comunicar a los y las jóvenes el trabajo que estaba desarrollando, dando lugar a discusiones y consultas diversas, sobre temas tales como los objetivos de la investigación, la política de representación del proceso estudiado en formatos textuales y fotográficos, entre otros asuntos.

Paralelamente, realicé entrevistas a trabajadores estatales, jóvenes y militantes

barriales. Cinco de estas fueron historias de vida a trabajadores de Aprender a Trabajar. Otras cinco fueron entrevistas abiertas en profundidad a trabajadores de los talleres las cuales se centraron en la reconstrucción de su ingreso al *programa* y/o en sus tareas diarias. Realicé cuatro entrevistas semi estructuradas a *militantes barriales*, indagando específicamente sobre sus actividades relacionadas con jóvenes en el marco de un club deportivo. Finalmente, entrevisté a tres jóvenes, dos alumnos de los talleres de oficios y una vecina del barrio y miembro del club deportivo mencionado. Las entrevistas me permitieron identificar modos de vinculación entre las personas (*jóvenes y adultos*) y las políticas, reconstruir datos históricos y narrativas sobre la historia de Aprender a Trabajar, entre otros aspectos. Si bien tuvieron un lugar secundario en mi investigación, fueron relevantes para identificar los sentidos que las personas otorgan a sus prácticas (algo que sin duda surge también de numerosas conversaciones informales). No obstante, en el caso de los jóvenes, la entrevista no resultó el medio más adecuado para aproximarme a tales sentidos, con la excepción de dos de ellos con quienes la confianza construida se combinó con una fluidez discursiva de los entrevistados y un deseo manifiesto de verbalizar distintas cuestiones. Por ello, la mayor parte de las referencias etnográficas a jóvenes están extraídas de situaciones como conversaciones en el patio, almuerzos compartidos, y también de escenas colectivas en el aula.

Por último, la investigación involucró el análisis de fuentes secundarias. En una primera instancia, esta indagación se centró en información estadística elaborada por organismos estatales, documentos orientadores de políticas públicas de juventudes y diagnósticos producidos por organismos internacionales como la Organización Internacional de Trabajo; por otros nacionales como la Dirección Nacional de Juventud, o la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Buenos Aires y otros organismos y políticas estatales referidos a jóvenes y adolescentes. Aquel relevamiento me permitió advertir temas que eran colocados como problemas y definidos como objeto de intervención, y fue relevante para la elaboración de las primeras formulaciones del proyecto doctoral así como para la definición del espacio adecuado para el trabajo de campo.

Las fuentes consultadas entre 2010 y 2015 fueron prioritariamente normativas vinculadas a la implementación de políticas de juventud en el Bajo Flores, documentos de agrupamientos sociales y políticos que actúan en el barrio, especialmente aquellos producidos en Aprender a Trabajar y otras organizaciones o programas relacionados, elaborados por personas con las cuales interactué en ese período.

Organización de la tesis

La tesis se organiza como un texto etnográfico a lo largo del cual se exponen datos de campo relacionados con referencias históricas, sociodemográficas, y también de fuentes documentales, todo ello en diálogo con la literatura especializada y con la bibliografía sobre la cual se sostiene mi enfoque y por tanto la argumentación.

A lo largo de los seis capítulos en los cuales el texto se ordena, expongo diferentes dimensiones que no refieren a aspectos escindidos ni escindibles de la vida social, sino a nudos de discusión y de sentido, los cuales identifiqué como relevantes para la comprensión del proceso estudiado, y cuya integración –que en la vida diaria es total-sugiero cuando resulta pertinente para presentarla luego, de modo más global, en la sección final de la tesis dedicada a las Conclusiones.

La estrategia etnográfica elaborada para la investigación, el análisis de los datos producidos y la exposición de los resultados, se centra en las acciones de un conjunto de personas, en tanto seres “de carne, nervio y sentidos (en el doble sentido de sensual y significado), un ‘ser que sufre’ (...) y que participa del universo que lo crea y que, por su parte, contribuye a construir” (Wacquant, 2006: 15). Por ello, la búsqueda narrativa se orientó a exponer las acciones, no en sí mismas sino encarnadas en las personas que las realizan, atendiendo a sus contextos de interacción, a sus historias, y a las condiciones más amplias, sociales, políticas, e históricas en las cuales las acciones cotidianas tienen lugar (tal como reflexionó Manzano, 2011b).

En cuanto a la política de representación respecto del proceso particular que estudié en esta tesis, me interesa reflexionar específicamente sobre dos aspectos parcialmente relacionados. Uno de ellos se vincula con el contexto social y las construcciones de sentido sobre los jóvenes de sectores populares en los cuales se inscribe la tesis, cristalizadas en las imágenes de los “ni-ni” y los “pibes chorros”. Estas imágenes, que reducen una multiplicidad de actos, historias, experiencias, sentidos (nuevamente en el doble sentido) a un imaginario acotado, conformados por ideas preconcebidas y elaborados sobre eventos aislados, o bien –salvando las distancias- sobre clasificaciones socioestadísticas en torno a la (in)actividad, demandan una exposición sumamente reflexiva de las personas y de sus actos, especialmente por los prejuicios moralistas y la hostilidad de clase a las cuales el lenguaje, y la modalidad adoptada

para la escritura podrían contribuir. No obstante, como señaló Bourgois (2010), estos cuidados no deberían dar lugar a una narrativa paternalista o a una omisión de la miseria social que de alguna manera resulta cómplice de la opresión (2010: 42).

Por otra parte, como señalan Bover et al (2011), las acciones cotidianas de las personas, aun cuando podrían parecernos moralmente condenables (como el robo eventual y menor de algún objeto en un espacio donde los jóvenes encuentran propuestas políticas dirigidas hacia ellos de modos sumamente afectivos), analizadas como formas de comunicarse de aquellas personas, pueden contribuir a comprenderlas.

El tema de esta tesis, como se verá en los capítulos 1, 3 y también en el 6, es un tema "caliente", en el sentido de que se ha vuelto un objeto de interés e intenso debate para la mirada tecnocrática, militante y académica (dando lugar a una circulación cruzada de categorías, teorías y posicionamientos que es parte ineludible de mi objeto de estudio). En ese marco, relatar la experiencia, restituir los sentidos atribuidos por jóvenes y trabajadores estatales a sus prácticas, visibilizar el trabajo político, es para algunas de estas personas una forma de la disputa política (tal como lo identificó para otro proceso Fernández Álvarez, 2010). Posiblemente haya sido por ello que varios de los protagonistas de esta tesis solicitaron que la escritura consignaran los nombres reales de las políticas y de las personas. Ello sucedió, con particular claridad, en dos ocasiones: la primera en el marco de un taller con adolescentes, ante quienes presenté, al inicio de 2010, una síntesis del trabajo que me proponía realizar allí. En ese marco, varios chicos manifestaron su voluntad de que yo escribiera un libro sobre ellos y uno agregó: "*sacame una foto, quiero salir en la tapa*".

La otra ocasión fue durante 2014, cuando fui invitada a presentar resultados de la investigación en el marco de una jornada de capacitación interna para trabajadores y trabajadoras de Aprender a Trabajar, sobre la cual volveré en el Capítulo 4. En aquella oportunidad, presenté una síntesis orientada por una pregunta que me habían hecho llegar previamente para estructurar la exposición y el debate del día. La pregunta era ¿Qué es el Estado? Su formulación revelaba, tanto la reflexividad de la cual el tema había sido objeto a lo largo de la historia de Aprender a Trabajar, como un nivel de conocimiento respecto de mi propio trabajo de análisis del proceso que ellos y ellas protagonizaban junto a jóvenes del barrio.

Sobre el final de la jornada, compartí con ellos la pregunta que me inquietaba en torno a si utilizar la denominación de la política en la cual trabajaban o bien un nombre ficticio. También aclaré que la duda se refería exclusivamente al programa, dado que

no estaba dispuesta a revelar nombres propios. El tema se debatió muy brevemente, o debiera decir mejor que se analizó, porque debate no hubo: todos quienes hablaron coincidieron en que no tenían "*nada que ocultar*", y me manifestaron claramente que querían utilizar la denominación real. También hubo quienes preguntaron por qué motivo no exponer los nombres de cada uno de ellos. Tal vez el recuerdo de publicaciones que algunos de ellos reivindicaban como instrumentos de la memoria de lucha en el barrio, las cuales identificaban a personas particulares (como el de Blaustein, 2001, que referiré en el Capítulo 2), permitan comprender mejor esa voluntad de exposición.

No obstante, al momento de escritura de la versión final de esta tesis, en febrero de 2016, el contexto político cambió. El gobierno electo democráticamente hace algunas semanas, asumió con una virulencia cuyos límites aún no están claros. Tal virulencia se ha expresado en numerosos despidos –más de veinte mil en la administración pública nacional-, en el impulso de causas judiciales y la detención a dirigentes sociales, entre los cuales destaca la jujeña Milagro Sala, entre otros indicios cuya magnitud resulta prematuro dimensionar. En ese contexto, y ante el enfrentamiento que varios protagonistas de esta tesis manifestaron con el actual Presidente de la Nación y el partido político que él conduce, he decidido alterar, no sólo los nombres propios, sino también datos correspondientes a políticas, barrios (no el Bajo Flores pero sí el barrio específico donde se ubica "Aprender a Trabajar"), y también alterar u omitir algunas referencias. La decisión, que podría ser revisada y discutida en el futuro para revertirla en otros formatos de publicación, procura no exponer innecesariamente a las personas, en un texto cuyo principal fin se orienta a comprender, en la mayor profundidad que he podido alcanzar, un conjunto de procesos imbricados, los cuales puedo reconstruir aquí a través del vínculo con aquellas.

En cuanto a su organización, como decía previamente, la tesis consta de esta introducción, seis capítulos y las conclusiones.

El **Capítulo 1, Del estado del arte a la elaboración de un enfoque antropológico sobre las juventudes y sobre el Estado** presentará una sistematización del conocimiento sobre las políticas y los procesos de formación e inserción laboral de jóvenes de sectores populares, tanto en Argentina como en otros países de América Latina. Tal síntesis constituye una dimensión constitutiva de la tesis recién presentada, aunque el capítulo propone a continuación un abordaje diferente

para los mismos procesos. Para ello expondré allí los fundamentos de un enfoque elaborado sobre la base de literatura antropológica y sociológica sobre el Estado y sobre las juventudes, que lejos de escindir los procesos de formación e inserción laboral los inscribe en los marcos más amplios de la vida cotidiana de un conjunto de personas. Esta propuesta supone pensar relacionalmente los procesos políticos articulados en torno a los y las jóvenes de sectores populares y su formación e inserción laboral, situándolos en el espacio.

El **Capítulo 2, El Bajo Flores o La producción de espacios para la vida, la política y las políticas**, discute la relevancia atender al espacio donde las políticas y las relaciones entre jóvenes y trabajadores estatales tienen lugar. A través de un recorrido histórico por los modos en que fue habitado el Bajo Flores, sus características y las políticas estatales más relevantes desplegadas a lo largo del tiempo hacia el área urbana en la cual se inscribe, voy presentando aspectos que configuraron algunas particularidades de Aprender a Trabajar y del trabajo político que allí se realiza con jóvenes. La discusión del capítulo procura superar enfoques que redujeron lo espacial a una dimensión condicionante –de manera homogénea- de la vida de las personas, o bien a una escala propicia para el análisis.

Allí describo el barrio visualmente y también con datos estadísticos, indicando instituciones, actores y programas que muestran las múltiples intervenciones sobre sus habitantes. A nivel de la historicidad de las prácticas, restituyo los orígenes del Bajo Flores, la llegada de migrantes a la zona, la construcción del barrio Castelli, las políticas de erradicación de la dictadura y el repoblamiento en los años '80, seguido más recientemente de un notable crecimiento poblacional. En esa historia los vecinos debieron movilizarse para resistir desalojos, construir aulas, buscar un lugar para vivir, entre otras cuestiones. Este recorrido permite situar la creación de Aprender a Trabajar en un momento de poblamiento del barrio, y de emergencia de las problemáticas de infancia y juventud en la agenda política. Y también recuperar la llegada al barrio de algunos protagonistas de la tesis.

El **Capítulo 3, ¿Qué es Aprender a Trabajar?: Dilemas, historicidades y cotidianeidad de la preparación de los jóvenes para el trabajo**, se aboca a situar la política estudiada como parte de un nuevo espacio político en torno a la juventud que se inicia en los años ochenta, y que va cobrando formas e impulsos particulares en un proceso en el cual se entran las orientaciones de organismos internacionales, las transformaciones de la estructura social y productiva –en Argentina pero también en otras regiones del mundo-, las acciones estatales a nivel nacional y

local, y también las iniciativas de los trabajadores, militantes y jóvenes que producen Aprender a Trabajar. Para ello, y recuperando datos de campo pero también documentos de políticas estatales y fuentes elaboradas por investigación de terceros, haré referencia a una diversidad de políticas de formación laboral orientadas a jóvenes de sectores populares en la Argentina, y también a los modos en que estas han sido historizadas. Luego, mostraré que estas políticas abordan un conjunto de temas colocados como problemas de sectores populares, que en otros contextos históricos habían sido atribuidos a distintos sectores sociales como los denominados “menores”, y también otros, y que más recientemente, en las últimas décadas, fueron redefinidos en términos de las políticas de juventud.

El **Capítulo 4, La producción cotidiana del Estado y las políticas de juventud: legibilidades, rituales y tácticas**, indaga en la producción cotidiana de las políticas, de regulaciones y del propio Estado que anida en las prácticas y relaciones sociales observadas. A partir del posicionamiento ambiguo que tiene Aprender a Trabajar respecto del Estado, así como de los vínculos históricos de cooperación y conflicto con distintos trabajadores y agencias gubernamentales, abordo la relevancia que adquirió la producción de documentos y en particular de modos de legibilidad estatal tanto para jóvenes como para trabajadores estatales, y para el propio *programa*. Atendiendo a la sindicalización de un conjunto de trabajadores de los talleres; a discusiones y demandas sobre el estatus legal de Aprender a Trabajar como *programa estatal*; a la relevancia que adquieren gestiones cotidianas para obtener documentos de identidad o certificados de escolaridad primaria de alumnos de los talleres, mostraré que la documentación puede ser parte de una aspiración extendida de estrechar lazos con agencias estatales. Esto permitirá a la vez comprender que las legibilidades y modos de gubernamentalización de sus vidas a las que aspiran unos y otros son desiguales, pero están no obstante relacionadas: los jóvenes dependen de cierta legalidad de Aprender a Trabajar para obtener un certificado de estudios, los trabajadores gestionan Documentos de Identidad y realizan otras tareas cuya legibilidad demandan para obtener un mayor reconocimiento salarial, entre otras imbricaciones.

El **Capítulo 5, La economía política de la vida cotidiana en el Bajo Flores y la producción social de las políticas de las juventudes**, indaga en la economía política de la vida cotidiana en el Bajo Flores, atendiendo tanto a las experiencias laborales y modos de acceso a recursos económicos como a los proyectos personales que algunas personas manifiestan en relación con estos temas y a los modos de regulación del trabajo que observé en Aprender a Trabajar.

A lo largo del tiempo, los trabajadores de esta política generaron oportunidades de trabajo para jóvenes y otros vecinos del barrio construyendo aulas, por medio de cooperativas, realizando trabajos ocasionales para habitantes y comercios de la zona, y también viabilizaron transferencias de dinero a los y las jóvenes en el marco de políticas estatales de juventud. Por otra parte, Aprender a Trabajar mismo fue en un comienzo una oportunidad laboral para personas que volvían del exilio o para antiguos alumnos de los talleres de oficios, entre otros. Estos relatos, inscriptos en procesos más amplios que otras investigaciones permitieron iluminar sobre la actividad económica en el barrio, refieren a los modos en que las transformaciones de la economía argentina en los últimos veinticinco años se expresan en la vida de estas personas.

El capítulo asimismo da cuenta de construcciones simbólicas del Bajo Flores como una "jungla" cargada de peligros, que colocan la calle y Aprender a Trabajar como opciones dicotómicas asociadas a elecciones de vida antagónicas: el trabajo o el delito. Estas imágenes se ligan con miradas difundidas por los medios de comunicación sobre los barrios populares y también con categorías expertas que colocan a los jóvenes de sectores populares como aquellos que no estudian ni trabajan. Así, quedan moralmente impugnadas las prácticas de los jóvenes, sus espacios (como la calle, la esquina, la plaza), sus consumos, sus hábitos, sus estéticas y sus vínculos sociales (los que activan en sus grupos de pares y los que se debilitan como los familiares o los entablados con la escuela). A partir de esa mirada, las políticas se orientan a que estudien, que trabajen o que ocupen su tiempo de modos legales. La vida alrededor de Aprender a Trabajar muestra que esas preocupaciones académicas y desde la gestión pública tienen fundamento pero al mismo tiempo las historias de algunos jóvenes que estudian, trabajan, y se ven involucrados en acciones ilegales o padecen los efectos nocivos del consumo de drogas muestran algunos límites de estas miradas.

El **Capítulo 6, Juventudes, proyectos y generaciones políticas: politicidades articuladas en Aprender a Trabajar**, explora los distintos modos de resistencia y las búsquedas que confluyen en Aprender a Trabajar relacionadas con las posibilidades de mejorar las condiciones de vida de los y las jóvenes, y de las personas del barrio y de los sectores populares en términos más amplios. En ese sentido, se atenderá a los distintos proyectos políticos que se encuentran y tensionan allí, dando sentidos no siempre coherentes ni coincidentes a las prácticas. Las personas que hacen Aprender a Trabajar, en el marco de diversas experiencias generacionales, identificaciones políticas e historias de vida, promueven no sólo la inserción laboral de jóvenes sino también la

organización política, con ciertos ideales revolucionarios; vínculos afectivos y modos de relacionamiento familiares; articulación de organizaciones barriales; mejoras en las condiciones materiales de vida y de trabajo. A su vez, estos proyectos evidencian raíces históricas que pueden ser interpretadas en términos de "generaciones", mostrando también la relevancia de diversas experiencias de género o condición socioeconómica para comprender los modos en que la inscripción en dichas generaciones se configura y para advertir sus variantes. Las personas que promueven estos proyectos libran disputas en las que están en juego sueños, imaginarios, posibilidades, ansiedades y necesidades urgentes, por medio o influjo de los cuales también se configuran las políticas de juventud y los modos de vivir este momento de la vida.

Finalmente, un apartado resumirá las principales **conclusiones** sobre las políticas, el Estado, las juventudes y los procesos de formación e inserción laboral de acuerdo a como fueron abordadas en el conjunto de la tesis. Y dejará planteados algunos temas pendientes para continuar indagando y explorando, acompañando a los y las jóvenes en su devenir al compás de tiempos políticos e históricos cambiantes.

Capítulo 1 – Del estado del arte a la elaboración de un enfoque antropológico sobre las juventudes y sobre el Estado

La cuestión de la inserción laboral o de las posibilidades de “integración” social de los jóvenes de sectores populares fue problematizada ampliamente en las últimas décadas, en un contexto en que el desempleo afectó especialmente a la población joven y en el que las políticas orientadas a intervenir en ese asunto se sucedían, extendían e incrementaban.

Los estudios más prominentes en ciencias sociales sobre estos temas parten fundamentalmente de dos teorías sobre la desigualdad, las cuales expondré con mayor detalle a lo largo del capítulo, una de ellas recupera las visiones sobre la “desafiliación” como producto del fin de la “sociedad salarial”. La otra retoma una genealogía de reflexión sobre “heterogeneidad estructural” que caracteriza el desarrollo dependiente de los países de América Latina atendiendo a la cuestión de la “masa marginal”. Además, gran parte de los trabajos académicos se inscriben en la conceptualización de la juventud como etapa de transición a la vida adulta, lo que supone un horizonte de autonomía económica, laboral y habitacional a la cual no todos llegan.

En un nivel más amplio, estos análisis suelen seccionar Estado, Mercado y Sociedad como instancias diferenciadas. De ese modo, las preguntas giran en torno a si el Estado genera o no políticas que favorecen la creación de empleos; sobre qué características de la fuerza laboral demanda el Mercado; y cómo la Sociedad es objeto de la intervención estatal y en algunas ocasiones sujeto que produce demandas. Así, los trabajos generalmente segmentan una totalidad social en la cual la agencia y el carácter productivo de la juventud queda opacado. Frente a esta sensibilidad académica, intento generar un aporte para restituir a los jóvenes de carne y hueso, y también al Estado corporizado en acciones y relaciones cotidianas situadas en contextos históricos y en lugares particulares.

En otros términos, esta tesis propone efectuar un aporte a la comprensión de los modos de vida de los jóvenes y de sus inserciones en la política. Para ello se sustenta en contribuciones de la teoría antropológica al entendimiento del Estado, las políticas y la juventud, recuperando una tradición intelectual que atiende a la historicidad de las prácticas sociales. En ese sentido, analizaré la manera en que los jóvenes toman parte

de políticas de formación e inserción laboral en el sur de la ciudad de Buenos Aires desde un enfoque político y relacional inscripto en una perspectiva de procesos de hegemonía. En otras palabras, la tesis indaga en las acciones que jóvenes de distintos sectores sociales (y también adultos) realizan diariamente en el marco de procesos de vida atravesados por políticas de juventud. Ello requiere atender al mismo tiempo a los marcos institucionales en los cuales se producen las políticas de juventud; a los lenguajes y esquemas clasificatorios que son utilizados cuando se tematizan aspectos de la vida social y se construyen sujetos para la intervención estatal; a los modos en que el Estado se reproduce diariamente por medio de conductas, demandas y regulaciones movilizadas por múltiples actores; a la creatividad política de las prácticas de los sujetos involucrados en estos procesos, especialmente de los y las jóvenes; a la vida cotidiana en los barrios donde tienen lugar las políticas. Asimismo, en el enfoque elaborado para el análisis, la adscripción etaria es una dimensión relevante en la estructuración de prácticas y relaciones sociales. Específicamente, atiendo a la juventud en tanto categoría social, histórica, relacional y política, que se construye contextualmente y que supone -tanto en una perspectiva sincrónica como en una diacrónica configurada en diferentes generaciones- la coexistencia de múltiples modos de vivir la juventud.

Puntualmente, este capítulo inicial recorre el estado del arte respecto de las políticas de juventud y de los procesos de formación e inserción laboral de jóvenes. A efectos de sintetizar los principales aportes a la comprensión del tema, organizo una amplia literatura (latinoamericana y argentina) en dos ejes de análisis: uno de ellos se centra en las políticas, atendiendo tanto a aquellas específicamente orientadas a intervenir en la inserción laboral de los jóvenes de sectores populares, como a otras que relacionan la educación escolar con la inserción laboral, en términos de políticas de ampliación de derechos y promoción de la ciudadanía. El segundo eje hace foco en la manera en que fueron analizados los jóvenes "destinatarios" de estas políticas, ponderando la identificación de la juventud como una etapa de "transición" a la vida adulta.

La sistematización de esta literatura también implica formular una serie de desplazamientos conceptuales que a mi entender pueden contribuir a captar aspectos no identificados de estos procesos, o bien a reflexionar desde ellos sobre el Estado, las políticas y las juventudes. En esa dirección, para comprender el sentido de esos desplazamientos y la base sobre la cual se sustentan desarrollaré el enfoque de

investigación desde el cual se definió gradualmente el objeto de estudio así como la producción y el análisis de datos del trabajo de campo.

Políticas orientadas a jóvenes: formación laboral, educación formal, promoción de derechos y control social.

Las políticas específicamente orientadas a la formación para el trabajo de sectores populares tienen en la Argentina una historia que puede remontarse a las misiones jesuíticas, o bien a las escuelas de “primeras letras, artes y oficios” de fines del S. XIX, y en la cual fueron importantes las instituciones no escolares de formación profesional, que si bien contaron con impulso estatal, fueron promovidas simultáneamente por organizaciones sociales como sindicatos, partidos políticos, iglesias u ONGs (Gallart, 2008; Riquelme y Herger, 2006). Estas instituciones eran sumamente diversas pero compartían, de alguna manera, un objetivo de instrucción de la población trabajadora y de crecimiento económico nacional e industrial, como era el caso de las políticas de capacitación y certificación de aprendices desarrolladas por empresas y sindicatos, o de las Escuelas de oficios que desde los años '30 del siglo XX se dedicaron a formar herreros, electricistas, carpinteros y otras especialidades requeridas especialmente en centros urbano-industriales (Ayuso y Arata, 2009; Herger, 2007).

Paralelamente, desde fines del S. XIX comenzó a delinearse en la Argentina una modalidad de intervención política y gubernamental sobre niños y adolescentes que, sobre la base de la distinción entre niños y “menores”, promovió políticas para aquellos sujetos de temprana edad que por distintas razones no se adecuaron al rol de alumnos o trabajadores que les habían atribuido las elites políticas e intelectuales, y en cambio habitaban las calles de modos que resultaron ilegítimos a los ojos de los sectores acomodados (Zapiola, 2010).

Las distintas tradiciones de intervención sobre la población joven y adolescente parecen haberse redefinido cuando confluyeron, a fines de los años '80, las políticas de juventud -un campo recientemente diferenciado de intervención estatal- y un conjunto de políticas focalizadas orientadas a abordar el desempleo. En efecto, entre fines de los años '80 y comienzos de la década siguiente, en vinculación con las reformas neoliberales, se produjeron transformaciones profundas en el abordaje estatal de la

“cuestión social” orientadas por criterios de “eficacia” y “eficiencia” del gasto que focalizaron la intervención sobre grupos sociales particulares (Manzano, 2011a, 2013; Vommaro, 2011). Como emergente, las políticas “sociales” cobraron centralidad en el modo de relación entre el Estado y los sectores populares (Manzano, 2011a). En ese contexto, señala Jacinto (2010b), surgieron las políticas de formación laboral para jóvenes en América Latina en tanto programas “compensatorios” orientados específicamente a jóvenes que no habían concluido la escuela secundaria, y a quienes vivían en contextos de pobreza (Jacinto, 2010a). Si bien la literatura las fija a este contexto, mi apreciación es que tales políticas se remontan a una historia anterior, y que en aquel momento cobraron particularidades y un renovado impulso.

Se trataba mayoritariamente de cursos cortos de base local que, a diferencia de la formación escolar, dependían de los Ministerios de Trabajo (Gallart, 2008), ya fuera de manera directa o mediante la subcontratación de cursos a diversas entidades (Aparicio-Castillo, 2013). Junto a las políticas de capacitación, otras modalidades de intervención estatal en torno a la inserción laboral de los jóvenes se enmarcaron en los cambios en la legislación laboral –la llamada Reforma Laboral- a través de sistemas de pasantías o modalidades de contratación “flexibles” (Battistini, 2012b; Jacinto, 2010a; Tuñón y Salvia, 2008).

En ese nuevo marco se multiplicaron políticas, programas y cursos de formación impulsados por agencias estatales, organizaciones sociales, empresas privadas y otros actores (De Ibarrola, 2013; Gallart, 2008; Herger, 2008; Jacinto, 2010a; Riquelme y Herger, 2006). Entre las modalidades de intervención, se destacaron acciones de formación profesional/ocupacional; prácticas laborales o pasantías en empresas; políticas de orientación y financiamiento para el autoempleo o la generación de microemprendimientos, y más recientemente políticas de terminalidad de la educación secundaria. En algunos casos, estas políticas comprendían aportes monetarios para los jóvenes participantes (Gallart, 2008; Jacinto, 2010b)⁸.

⁸ Para el año 2000, y en el marco de la crisis económica mencionada, se extendió en Argentina la implementación de programas de ocupación transitoria, que otorgaron subsidios a personas desempleadas a cambio de contraprestaciones laborales o educativas (Manzano, 2013). Estas políticas, también llamadas de “transferencias condicionadas de ingresos” incorporaron posteriormente a la infancia y la juventud como población destinataria (Jacinto, 2010b; Llobet y Minujin, 2011; Medán, 2013).

Cómo es definido el desempleo juvenil en estos programas ha sido un motivo de reflexión para las ciencias sociales, debido a que en base a esas interpretaciones se orientaron formas específicas de intervención política. Durante la década del noventa, los dispositivos se basaron en un diagnóstico que sostenía que la magnitud amplificada del desempleo de la población joven se debía a su baja calificación, y procuraron mejorar su "empleabilidad"⁹ mediante componentes de capacitación (Jacinto, 2010b; Schmidt y Van Raap, 2008). Estos enfoques colocaron a los propios jóvenes como responsables de su dificultad para acceder al empleo (Herger, 2007). Así, fueron parcialmente reemplazados por visiones que dieron mayor relevancia a condicionamientos estructurales ligados al mercado de trabajo y la desigualdad social, fundamentando las acciones estatales en teorías de la desafiliación social (Schmidt y Van Raap, 2008) y destacando la importancia de la educación formal y las capacidades vinculadas a los "códigos del mundo laboral" (Jacinto, 2010b).

Algunos diagnósticos elaborados como fundamentación de políticas estatales, dan mayor centralidad a la situación social y a los condicionamientos estructurales que enfrentan los y las jóvenes, sosteniendo que ante la escasez de empleos "decentes" deben promoverse formas de autoempleo, por medio de microemprendimientos. Ante estas propuestas, las investigaciones académicas señalaron que este tipo de políticas pretenden generar "soluciones mágicas", sin atender a las dificultades propias de la falta de experiencia laboral de los jóvenes (Jacinto, 2010a), y por ello concluyen cuando se acaba el financiamiento (Gallart, 2008). Otra variante pondera el desconocimiento de los jóvenes respecto de las lógicas de selección, contratación y regulaciones del mundo del trabajo, originando iniciativas de orientación para la inserción mediante tutorías o cursos de orientación ad hoc sobre cómo elaborar un currículum, buscar trabajo, o vestirse para una entrevista, y eventualmente sobre derechos y legislación laborales (Jacinto, 2010a). La ponderación del "desconocimiento" de las lógicas laborales también sustenta políticas de pasantías, oficinas de empleo encargadas de conectar a los jóvenes con empresas (generalmente pequeñas y medianas) y acciones de promoción del primer empleo mediante exenciones impositivas. Otra propuesta se orienta a la institucionalización de la

9 La concepción de la "empleabilidad" de las personas ligada a su instrucción tiene relación con las teorías del capital humano y la economía de la educación, pero su uso en Argentina emergió en un contexto de incremento del desempleo atribuyendo a los jóvenes la responsabilidad por sus problemas para emplearse (Herger, 2007; Jacinto, 2010b). Luego fue virando de sentido, por ejemplo para cuestionar dispositivos basados solo en la enseñanza de un oficio marcando que la empleabilidad se relaciona con las competencias básicas que provee la educación formal (Gallart, 2008).

formación y promueve un enfoque de educación para toda la vida, con instancias parciales certificables (Herger, 2007; Riquelme y Herger, 2006) y articuladas con la educación formal (Gallart, 2008).

En cuanto a los diagnósticos inscriptos en la letra de las políticas, que buscan abarcar la complejidad de los elementos involucrados en la inserción laboral de los jóvenes, resultaron inespecíficos (Jacinto, 2010a), en tanto que aquellas políticas que procuran un abordaje integral de las situaciones de vida de jóvenes y adolescentes, las reducen a un listado de problemas sobre los que no se considera ni su interrelación ni los modos en que funcionan en la vida cotidiana (Llobet y Minujín, 2011).

Así como en la transición entre los siglos XIX y XX, se produjeron categorías diferenciadas de niños y adolescentes sobre las cuales se operaron modalidades de intervención política, y en particular estatal, sobre fines del siglo XX nuevamente los modos en que las desigualdades sociales y el desempleo afectaron a los y las jóvenes habilitaron miradas que interpretaron su vulnerabilidad -en el caso de aquellos provenientes de sectores populares, en especial de los varones- en términos de peligrosidad y "riesgo social", para luego estructurar las políticas como formas de control de la juventud (Chaves, 2010; Guedes, 2006). Entre las intervenciones estatales orientadas a prevenir y regular tales "peligros", se destacaron las políticas de formación e inserción laboral (Van Raap, 2010). Así, comenzaron recientemente a implementarse acciones así definidas ya no solamente en áreas de gestión del trabajo y la educación, sino también en otras como la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de nuestro país, otorgando subsidios a "jóvenes en conflicto con la Ley penal" a condición de que se comprometan a trabajar, estudiar o hacer cursos de formación profesional. El análisis de estos programas los identificó como modalidades de control moral que colocan el énfasis en los procesos de "subjetivación" de los jóvenes por medio de acciones orientadas a que ellos puedan elaborar "proyectos de vida" (Medán, 2013). Y permitió advertir sobre la nueva responsabilización individual que suponen (Jacinto, 2013).

Por otra parte, en el marco de los estudios sobre políticas de formación laboral para jóvenes, un campo prolífico de indagaciones se centró en las relaciones entre educación escolar y preparación para el trabajo. La orientación específicamente productivista que ya desde fines del siglo XIX mostraron las escuelas de "primeras letras, artes y oficios", luego se desarrolló ampliamente en las instituciones nacionales

de educación técnica, cuya relevancia desde mediados del siglo XX ha sido destacada (Gallart, 2008; Herger, 2007). Por fuera de estos establecimientos, la literatura señala que el enciclopedismo de los contenidos escolares (Dussel, 2005) habría primado sobre los “saberes ligados al trabajo” (Zysman y Arata, 2006). Pero las relaciones entre educación secundaria y trabajo no se limitaron a la educación técnica, si extendemos la mirada del aprendizaje, más allá de los saberes técnicos específicos, a otros asuntos más disciplinarios, como el cumplimiento de horarios, las pautas de vestuario o los modos de interacción con otros sujetos jerárquicamente diferenciados. En ese sentido, la escuela fue concebida y construida como una instancia fundamental de la construcción de una nación moderna cuya función se orientó hacia la “civilización” de los sectores populares, y por ello fue –al menos en el plano moral- un espacio de instrucción de los trabajadores.

Posiblemente impulsada tanto por las políticas estatales como por la propia valoración de la escuela y la educación que atraviesa la sociedad argentina, en las últimas décadas la escolaridad se expandió notablemente, tanto en el nivel básico o primario como en el secundario o medio y también, aunque en menor medida, en el nivel superior. Si a comienzos del siglo XX la escuela secundaria resultaba accesible a un porcentaje minoritario de la población, desde mediados del siglo XX, se fue incrementando progresivamente la matrícula y la escuela fue ocupando un espacio en la vida de numerosos jóvenes que comenzaron a integrarse al trabajo más tardíamente (Miranda, 2006)¹⁰.

Este proceso estuvo apoyado por cambios en la legislación que extendieron la obligatoriedad de la escuela de 10 a 13 años (desde el último año del nivel Inicial conocido como preescolar hasta la finalización de la educación media, de acuerdo con la Ley N° 26.206) e incrementaron notoriamente el presupuesto educativo (Ley N° 26.075). Cambios similares han sido señalados también para otros países de la región: por ejemplo tanto en México como en Chile se establecieron 12 años de escolaridad obligatoria a partir de 2003 (De Ibarrola, 2004). Más recientemente, en 2009, Brasil llevó a 14 los años de escolaridad obligatoria contemplando un ingreso al nivel inicial a los 4 años de edad de los niños y un egreso al completar el nivel medio a los 18.

¹⁰ La expansión de la escolarización en Argentina abarca todo el siglo XX. Hasta mediados de esa centuria el nivel privilegiado fue el primario mientras que luego comenzó a incrementarse la población que asistió a la secundaria, que pasó de menos de 25.000 alumnos a nivel nacional en 1914 a más de 2.500.000 para el final del siglo (Miranda, 2006). En ese proceso fue un hito significativo la eliminación de los exámenes de ingreso a la escuela media en 1985.

Esto, a su vez, se relaciona con el hecho que la educación escolar ha sido colocada en términos de “derecho de la infancia y la adolescencia”, dando lugar a la implementación de un conjunto de políticas orientadas a garantizar el ejercicio de ese “derecho” (o bien el cumplimiento de la “obligatoriedad”), tales como la apertura de nuevas escuelas, la distribución de becas para estudiantes y, más recientemente, la Asignación Universal por Hijo.¹¹

Lo que numerosas investigaciones suponen es que con anterioridad a la crisis neoliberal, en épocas de “pleno empleo”, los individuos transitaban por la escuela y de allí pasaban sin mayores interrupciones al mercado de trabajo. Ese pasaje era desigual en sus plazos y condiciones de acuerdo a características regionales, nacionales, de los mercados de trabajo y vinculadas al origen de clase de los sujetos. No todos alcanzaban los mismos años de escolaridad ni lo hacían a iguales edades, el acceso al empleo suponía condiciones desiguales, pero el pasaje o la transición estaba más o menos asegurada. Luego, cuando el Neoliberalismo acabó con el pleno empleo y los Estados de Bienestar, la transición de la escuela al trabajo (o de la juventud a la adultez, como veremos más adelante) se habría visto interrumpida.

Más allá de que algunos de estos supuestos (como el que afirma que existió “pleno empleo”) debieran ser revisados para la historia Argentina en particular, lo que me interesa señalar es cómo esta mirada dio y da forma a los interrogantes y preocupaciones que guían numerosas investigaciones en el tema, recortando la relación escuela y trabajo tanto para el análisis como para las intervenciones sobre las juventudes.

Si bien las relaciones entre educación y trabajo resultan un supuesto compartido por distintos enfoques y autores, los modos en que ambos se relacionan han sido considerados de maneras diversas. Por un lado, distintos trabajos discutieron la centralidad que cobra la formación escolar tanto para el acceso al empleo como para el futuro desempeño laboral. En este sentido, los estudios demostraron que la ampliación

¹¹ La Asignación Universal por Hijo es un monto fijo de dinero que mensualmente la Administración Nacional de la Seguridad Social otorga, por cada hijo menor de 18 años, a personas desocupadas, empleadas en forma irregular (sin que les sean reconocidos y abonados los aportes patronales correspondientes) o que perciben ingresos por debajo del Salario Mínimo Vital y Móvil fijado por el Poder Ejecutivo Nacional. A efectos de mantener la percepción de la AUH, los adultos responsables del cobro tienen que realizar controles de salud para el niño o niña y garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

de la matrícula, y de los años de permanencia en la escuela, no resolvieron los problemas de acceso al empleo (De Ibarrola 2013; Filmus y Calcar, 2013; Gallart, 2008). Ello fue atribuido en parte a que la capacitación no genera por sí misma trabajo (De Ibarrola, 2004), aunque también se cuestionó la "calidad" de la educación por cuanto no alcanza a desarrollar las "competencias" básicas para garantizar la "empleabilidad" (Gallart, 2008). Relacionadamente, se advirtió sobre un proceso de "devaluación de las credenciales educativas" –que ya había sido identificado hacia los años '70, en Europa, por Bourdieu y Passeron- por el cual se requiere título universitario para empleos a los que en otras épocas era posible acceder con nivel secundario completo, y lo mismo se repite para otras titulaciones (Filmus y Calcar, 2013; Jacinto, 2010b). Esta situación fue sintetizada por medio de metáforas espaciales como la del "efecto fila" y el "paracaídas". La primera de ellas refiere a que las credenciales (en particular la de nivel medio) ya no garantizan empleos formales o "de calidad" (Jacinto, 2010b) pero colocan a sus egresados "primeros en la fila" respecto de quienes poseen menores titulaciones. La segunda indica que los años de escolaridad ralentizan la caída de las condiciones laborales de las personas en contextos de crisis económica (De Ibarrola, 2004; Filmus y Calcar, 2013). Dada la coincidencia entre la expansión de la matrícula de la escuela secundaria y el deterioro del empleo, una hipótesis fue que la educación funcionó como refugio ante la falta de oportunidades de trabajo para los jóvenes (Miranda, 2006).

Asociado a esto, se debatió sobre las relaciones entre educación y distribución de la riqueza o posibilidades de movilidad social. Al respecto, las investigaciones coincidieron en señalar los límites de la educación para revertir inequidades (De Ibarrola, 2004; Morduchowicz, 2013), aunque también hubo algunas que ponderaron su relevancia, señalando la correlación entre las titulaciones y el acceso a empleos de menor precariedad y mayor salario (Dávila León, 2013); especialmente en contextos de tecnificación de los métodos productivos que requieren mayor capacitación (De Ibarrola, 2004).¹²

12 En este escenario, se advirtió que la multiplicidad de ofertas de capacitación laboral y de actores que las generan, dio lugar al señalamiento de que existe un "mercado de ilusiones a corto plazo" (Herger, 2008; Riquelme y Herger, 2006) que habría aprovechado los elevados niveles de demanda de educación en Argentina, y también la ausencia de controles estatales sobre la calidad de los cursos, para sostener acciones que no se corresponden con las expectativas de mejorar la inserción laboral.

Contrariamente, otra perspectiva del tema sostuvo que la posibilidad de completar la escolaridad y acceder a un empleo estable y formal depende más de condiciones "adscriptas" a los jóvenes (como el origen socioeconómico) que de aquellas adquiridas, tales como la capacitación y las credenciales escolares (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras y Van Raap, 2008). En este sentido, se han distinguido la segmentación¹³ escolar, y también la de los mercados de trabajo, como factores de reproducción de la desigualdad. Por todo ello, se sugirió que las políticas de formación laboral no pueden ser efectivas sin intervenir en el mercado de trabajo (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras y Van Raap, 2008). Otro análisis de estos problemas permitió afirmar que en América Latina la ampliación de la inclusión educativa, la devaluación de credenciales y la precarización del empleo generan demandas de educación pero no para la movilidad social sino para competir horizontalmente (en términos de estratos sociales) por los puestos a los que los jóvenes estarían socioeconómicamente destinados (Kessler, 2010).

Más allá del contexto argentino, el lugar de la educación como institución central de preparación para la vida adulta y el desempeño laboral puede rastrearse por distintas líneas de extensa profundidad histórica. Pero en el marco del capitalismo y la modernidad, adquirió una especificidad relacionada con la "invención" de la juventud (punto sobre el que volveré luego), y específicamente con la separación de la formación respecto del espacio de trabajo (Feixa, 1999; Jacinto, 2010a; Souto Kustrín, 2007).

Si las relaciones entre educación y trabajo en el marco del Estado de Bienestar y de la crisis neoliberal constituyen un punto de partida explicitado por varios de los trabajos reseñados, la visión iluminista moderna que asume una necesaria preparación específica para el desempeño laboral, delegándola en instituciones sociales particulares constituye un supuesto básico generalmente no analizado que atraviesa toda la literatura sobre las relaciones entre escuela, trabajo y juventud. Tal supuesto cobra particular fuerza en aquellos textos elaborados en diálogo con las teorías del "capital humano" desarrolladas en la década del '60 (Miranda, 2006; Morduchowicz, 2013; Van Raap, 2010). Estas teorías emergieron para explicar el crecimiento y desarrollo de los países cuando estos procesos no podían reducirse a los factores clásicos: tierra, trabajo y capital. Encontraron que la "inversión en capital humano", es decir en educación de la

¹³ El término segmentación refiere a cuando el origen socioeconómico resulta determinante para comprender el tipo de educación y de empleo al que las personas acceden.

población, resultaba rentable y eficaz (Morduchowiz, 2013). Sus ideas fundamentaron numerosas investigaciones y también acciones políticas sobre la educación, aun cuando fueron ampliamente cuestionadas. Si bien la mayor parte de los trabajos presentados en este apartado discuten aquellos postulados, la pregunta por la relación entre escolarización, capacitación laboral, productividad y acceso al empleo continúa estructurando las discusiones.

En esta literatura la universalización del modelo escolar no se cuestiona pese a que persiste un importante sector que no accede o no permanece en la escuela secundaria. En cambio, la pregunta está colocada en si la terminalidad de los niveles medio y superior aumentó en igual medida que la matrícula¹⁴, o bien en cómo garantizar que los y las jóvenes concluyan la escolarización obligatoria, y también en los sentidos que adquieren la escuela secundaria y su finalización (Miranda, 2006; Mereñuk, 2010). La relevancia de estas preguntas en la agenda pública se evidenció con la emergencia de políticas de terminalidad escolar así como con la creación y reconversión de instituciones educativas en base a nuevos formatos (Gallart, 2008; Jacinto, 2010a; Mereñuk, 2010)¹⁵.

En términos metodológicos, hallé estudios cuantitativos y cualitativos, basados tanto en datos estadísticos, encuestas elaboradas por los propios investigadores, y también investigaciones basadas en entrevistas y grupos focales, o bien trabajos que analizan normativas y otros documentos, y algún análisis histórico o basado en observaciones y trabajo de campo. La mayoría combina en sus análisis el uso de técnicas y fuentes diversas. Su alcance es regional, nacional y también hay estudios locales. Estas investigaciones fueron realizadas por sociólogos, antropólogos, politólogos, licenciados en educación, psicólogos, economistas e historiadores. Al tratarse de un tema central en las agendas políticas gubernamentales, las discusiones académicas están atravesadas por informes de agencias internacionales y dependencias de gobierno, y se puede ver una circulación –con y sin matices de sentido- de categorías elaboradas en contextos académicos y de gestión.

14 Si bien la terminalidad no se incrementó tanto como la matrícula, Miranda compara datos que evidencian su crecimiento: mientras que en 1970 sólo el 15,8% de los jóvenes de entre 25 y 29 años había completado la secundaria como mayor certificación escolar, en 2001 la cifra alcanzaba el 37,2%. En el mismo periodo y para el mismo segmento etario la población que culminó estudios de nivel superior se cuadruplicó, pasando del 2,8% al 11,9% (Miranda, 2006).

15 Estas modalidades de escolaridad y terminalidad del nivel medio, entre las cuales se destacan en Argentina el Plan FINEs del Ministerio de Educación Nacional y los llamados Bachilleratos Populares, fueron impulsadas tanto por agencias estatales como por militantes políticos y organizaciones de la sociedad civil (Cura, 2012; Mereñuk, 2010).

Los trabajos abrevan en distintas fuentes y elaboran sus argumentos desde diferentes puntos de vista pero entre ellos se destaca la influencia de teorías que analizaron las últimas décadas del siglo XX en Europa, y también en América Latina, como un período de pasaje de la sociedad salarial y los Estados Benefactores, a una modernidad líquida caracterizada por la flexibilización de las regulaciones financieras, laborales e inmobiliarias y la individualización del curso de la vida (Bauman, 2003), en la cual se plantea de manera renovada la "cuestión social", por la "desafiliación" respecto de instituciones centrales que garantizaban la integración social de los individuos como la educación y especialmente el empleo asalariado y estable (Castel, 2009). Esta mirada supone que se complejizó e individualizó el modelo de integración de las nuevas generaciones (Jacinto, 2010a), y que ante la falta de institucionalización y de previsibilidad que aquella otorgaba, se individualizan también las responsabilidades por los éxitos y fracasos en la integración (Bauman, 2003). Al mismo tiempo, supone una población excedente o supernumeraria, que en función de su prescindencia en el ámbito de la producción resulta también descalificada en los planos cívico y político (Castel, 2009).

Atendiendo a la necesidad de pensar las particularidades del capitalismo moderno en países como la Argentina por su lugar subordinado en el marco de relaciones con distintos actores de la economía mundial, otros estudios presentados se fundan en la teoría de la heterogeneidad estructural de Raúl Prebisch, según la cual la existencia de mercados de trabajo con productividades diferenciadas es una característica estructural del desarrollo latinoamericano. Esta teoría, articulada con la de la masa marginal elaborada por José Nun, permitió sostener que existe una población excedente de fuerza de trabajo, abocada a "actividades pre-capitalistas y de subsistencia", y que es intrínseca al modelo de desarrollo de la región (Salvia, 2007; Van Raap, 2010).

A mi modo de ver, las teorías que identifican una nueva modernidad iluminan transformaciones importantes en la estructura social y las posibilidades de vida de amplios sectores de la población, pero no es tan claro, al menos para el caso Argentino, que hayan existido tiempos de pleno empleo y garantías de movilidad social en el pasado, y por ello no es evidente la novedad de la incertidumbre y la precariedad como horizonte posible para los sectores populares más postergados. El antecedente de la construcción de la categoría "menor" como modo de clasificación de niños que de algún modo resultaban ofensivos y hasta peligrosos (Zapiola, 2010) pone en duda la novedad de estos escenarios. Y sugieren que podría revisarse la cuestión colocando la

novedad más cerca de los temas problematizados y los modos de abordaje socialmente elaborados que en la inscripción laboral de los sujetos (sin negar por ello la relevancia que cobró el desempleo a comienzos del siglo XX).

En cuanto a las teorías que ponderan la marginalidad latinoamericana, aportan elementos importantes para comprender problemas históricos pero en contrapartida pierden de vista su variabilidad a lo largo del tiempo, y en ese marco presentan límites para explicar las diversas modalidades de intervención sobre la población joven y adolescente, que por ejemplo dieron lugar a la sanción de la Ley N° 10.903 “de Patronato de Menores” en 1919, y a su reemplazo por una nueva Ley N° 26.061 de “Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” en 2005, que evidencia tanto lenguajes como conceptualizaciones divergentes de niños y adolescentes regulando de otra manera las intervenciones sobre esta población.

Ambos enfoques colocan el centro del problema en una estructura socio productiva que no requiere de la totalidad de la población y que por lo tanto genera un “excedente” conformado por quienes luego son los destinatarios de las políticas. El punto es sumamente relevante por cuanto el trabajo se ha constituido en el principal modo de intervención y control sobre la juventud. La novedad no es tanto cómo el trabajo (remunerado y legal, eventualmente protegido por regulaciones laborales) sea colocado como el modo de inscripción social moralmente validado, lo que supone una oposición a otras actividades; otros usos del tiempo y el espacio; otras formas de acceso al dinero y al consumo, no siempre legales ni legitimadas. Efectivamente, el valor moral atribuido al trabajo es constitutivo del capitalismo. La novedad, en todo caso, es el modo en que quedó colocado en el marco de la emergencia histórica de políticas específicamente orientadas a las juventudes.

Estas discusiones contribuyen a comprender la centralidad que cobran las políticas educativas en los proyectos centrados en la promoción del empleo juvenil, y por ello en los modos de abordaje de la juventud de sectores populares. Esa centralidad involucra a los modos y objetivos de intervención, tanto del Estado como de los diversos actores sociales que confluyen en estos procesos, incluidos los y las jóvenes. No obstante, es preciso revisar algunos aspectos, a los cuales procuro aportar. Por un lado, el conjunto de las discusiones supone un horizonte de inserción laboral que no es necesariamente compartido en los términos de empleo formal y *derechos* (educativos, laborales) por

los y las jóvenes. Al respecto, mis datos de campo sugieren que ellos y ellas emergen como actores rebasando ampliamente el imaginario escolar que los coloca como objeto de instrucción, capacitación y disciplinamiento, y lo hacen de modos diversos, por ejemplo por medio del consumo, o del vestuario, entre otros aspectos (ver el Capítulo 5). También sus inserciones laborales se vislumbran con otra complejidad que no es necesariamente resistida por los y las jóvenes, o no en los mismos sentidos que la literatura señala (nuevamente, sus demandas y expectativas, sus disputas diarias, no se dirigen necesariamente a las protecciones del empleo formal). Captar estas complejidades requiere atender a las acciones diarias de los sujetos, y al mismo tiempo suspender la segmentación de la experiencia de vida en categorías totalizadoras como Estado, Mercado y Sociedad para enfocar como las políticas, la (re)producción de la vida, la producción del Estado y la producción en términos más clásicos (de aulas, por ejemplo, de rejas, de espacios para las políticas y la formación laboral) están profundamente imbricados (estos puntos se expondrán mejor en los capítulos 2, 4 y 5).

Los debates sobre las políticas de trabajo dirigidas a jóvenes conllevan una mirada del Estado no siempre explicitada. Si bien volveré más adelante sobre este punto, vale decir que al Estado se le suelen imputar voluntades, como la de perpetuar la desigualdad social o pacificar a los jóvenes ante el desempleo y la precarización, lo cual supone cierta reificación del conjunto de agencias, normas y procesos que constituyen lo estatal. Eso mismo sucede con los reclamos de coherencia presentes en algunos trabajos, dando por sentado que la diversidad de políticas son -o debieran ser- elaboradas en una instancia estatal desde la cual llegan más o menos linealmente a los "beneficiarios", quienes nuevamente quedan en la sombra, reducidos a una categoría de exclusión e intervención estatal que oscurece tanto sus posibilidades de agencia como las maneras particulares en que esa "exclusión" es vivida.

Los estudios sobre políticas de formación laboral para jóvenes alcanzan notorios aportes al conocimiento de las relaciones entre educación y producción pero, más allá de cómo los autores ponderen esas relaciones¹⁶, los procesos de vida de los y las

16 Los análisis sobre las relaciones entre educación y sistema productivo son muy numerosos. Filmus y Calcar (2013) los organizan en tres modelos: la sociología clásica de Parsons y Durkheim, que postula una relación positiva entre educación y economía en una línea en la cual pueden inscribirse las teorías del capital humano. La sociología crítica de autores como Althusser y Bourdieu, quienes sostienen que la educación contribuye a reproducir las desigualdades sociales, inculcando a los alumnos los conocimientos, valores y actitudes que el sistema económico requiere, y reproduciendo las reglas del orden establecido de

jóvenes (así como la génesis y los efectos de las políticas), quedan inscriptos en una mirada que secciona Estado, Mercado y Sociedad como instancias diferenciadas a partir de las cuales puede ser comprendida la vida social: un Estado que educa, regula, interviene o no lo hace; un Mercado que demanda ciertas fuerzas laborales y no otras; una Sociedad que es objeto de las demandas, de las regulaciones, de la educación, y que eventualmente demanda educación, trabajo y regulaciones. Esta matriz es el soporte desde el cual se configuran objetos y preguntas de investigación. En el próximo apartado, recorro precisamente los estudios que iluminan a esos “destinatarios” de políticas: los y las jóvenes de sectores populares.

El trabajo y el problema de la transición a la vida adulta

Las políticas de formación e inserción laboral también fueron analizadas colocando en el foco a los jóvenes, apelando para ello a una conceptualización socio estadística de los mismos como segmento poblacional, o bien a un enfoque de la juventud como “transición a la vida adulta”.

Los estudios basados en estadísticas poblacionales, elaboraron categorías definidas por criterios etarios y socioeconómicos para definir “perfiles de beneficiarios de las políticas”, incorporando como variables datos relativos a su nivel educativo, composición familiar, tenencia de hijos, entre otros (Tuñón y Salvia, 2008). Luego, los ubicaron como segmentos particulares de la población económicamente activa (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras, y Van Raap, 2008; Salvia, 2008); de la población escolar (Filmus y Calcar, 2013) y de la focalización de programas estatales (Jacinto y Millenaar, 2009).

Así definida, la juventud como categoría sociológica fue colocada para medir el impacto de las diversas políticas analizadas (laborales, educativas, focalizadas). Al respecto, se destacó que aquellos jóvenes que están en las condiciones más extremas de vulnerabilidad difícilmente logren acceder a los programas o sostener su participación en ellos (Tuñón y Salvia, 2008). El foco en características estructurales también

acuerdo con selecciones operadas por los sectores dominantes. Por último, los autores ponderan la necesidad de inscribir tal relación en cambiantes contextos históricos (Filmus y Calcar, 2013). Por su parte, Van Raap (2010) considera constitutivos de un enfoque “institucionalista” a los estudios sobre las credenciales educativas y sus efectos en el trabajo y el acceso al empleo, y agrega asimismo a su ordenamiento de los debates un enfoque estructuralista latinoamericano promovido por la CEPAL, sobre el que volveremos en el próximo apartado.

permitió notar que algunas iniciativas dirigidas a jóvenes de sectores populares contribuyen a anclarlos en sus “contextos de exclusión” (como algunos barrios populares) al proponerles una educación de baja calidad orientada a empleos informales e inestables (Jacinto, 2013). Para superar los límites de estas propuestas se sugirió promover en los jóvenes una mirada crítica que los comprometa en la exigencia de que se cumplan sus derechos (Molina Dearteano y Sanguinetti, 2009).¹⁷ En otro orden, estos enfoques permitieron captar la variabilidad histórica de la edad de inicio de las trayectorias laborales y el tiempo de permanencia en la escuela (Miranda, 2006), la cual fue asociada a la segmentación de los mercados de trabajo y así problematizada para iluminar cómo la experiencia laboral acrecienta la desigualdad de capacitación entre quienes acceden a distintos tipos de trabajo (De Ibarrola, 2004).

Desde comienzos de la década del 2000, y en un contexto de intensa circulación y diálogo entre bibliografía académica y aquella producida en ámbitos de gestión u orientados a la gestión, fue extendiéndose una preocupación por la situación de jóvenes que, en términos de la estadística laboral, fueron inicialmente referidos como “inactivos”¹⁸. La tematización de estas situaciones así consideradas devino luego categoría: los “ni-ni”, es decir los jóvenes que no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo. Esta categoría, que alude especialmente a jóvenes de sectores populares para indicar “exclusión absoluta” (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras y Van Raap, 2008:38) o bien “inactividad absoluta” (Miranda, 2006), condensó distintas miradas de la juventud, las cuales fundamentaron la focalización de acciones, evaluaciones de impacto, interrogantes y objetivos de intervención sobre este grupo específico en el marco más amplio del universo juvenil (Filmus y Calcar, 2013; Jacinto, 2008; Miranda, 2006, 2008; Oficina Internacional del Trabajo, 2007; Salvia, 2008; Weller, 2007).

Por otra parte, existen aproximaciones cualitativas a procesos concretos de implementación de políticas relacionadas con el apoyo a la inserción laboral, en las cuales las experiencias de los jóvenes, mujeres y varones, emergen con mayor detalle. Un tópico fueron las percepciones juveniles sobre las relaciones entre educación y movilidad social, y sobre las políticas sociales (Van Raap, 2010), atendiendo a las particularidades que imprimen las diferencias de género en esas experiencias (Medán,

¹⁷ La cuestión de la calidad de la educación en relación con la promoción de una formación amplia y de crítica fue señalada como elemento nodal de la segmentación educativa y los modos en que la escuela media puede contribuir a reproducir o a cuestionar la desigualdad social (Dussel, 2005).

¹⁸ En alusión a su clasificación simultánea entre quienes “no trabajan” y aquellos que “no buscan trabajo”.

2011, 2013; Millenaar, 2010). También se estudiaron las motivaciones que manifiestan los y las jóvenes al embarcarse en programas de terminalidad educativa (Herger, 2008; Mereñuk, 2010), así como la relevancia que adquieren en sus trayectorias, relacionadas con aspectos tales como la territorialidad y los vínculos familiares (Mereñuk, Dursi, Millenaar, y González, 2009). Como estos, otros estudios destacaron las frustraciones manifestadas por jóvenes que no lograban permanecer en la escuela (Otero, 2010a; Van Raap, 2010), y también las percepciones sobre sus propios recorridos laborales, poniendo en evidencia que estos son fragmentarios y que muchas veces no son concebidos por los jóvenes como trabajos (Otero, 2011).

Los estudios exploraron también las expectativas de los y las jóvenes, señalando que refieren a la satisfacción de necesidades materiales, de realización personal y de reconocimiento, y que están alejadas de lo que los empleos accesibles les permiten resolver (Otero, 2011). Estas investigaciones advirtieron que las expectativas de movilidad social ascendente por medio de la educación podrían no ser propias de los jóvenes, destacando que ellos manifiestan otras aspiraciones. Así, la relación entre deseos y oportunidades rebasa una mirada dicotómica en términos de adecuación o fracaso (Kessler, 2010).

Tanto los estudios cuanti como los cualitativos, indagaron en la relación entre estas políticas y las posibilidades de movilidad social. El telón de fondo de estas investigaciones, es la preocupación por los efectos del neoliberalismo (o bien de la "heterogeneidad estructural"), y especialmente la extendida discusión pública sobre la situación de los jóvenes de sectores populares que, esquematizada en las imágenes de los "pibes chorros", o bien en aquella más técnica sobre los "ni-ni", condensa inquietudes, condenas morales e intervenciones sobre un segmento de la población al cual se considera en "situación de riesgo" y también como un peligro en sí mismo (Pereira Leão, 2005).

En estos estudios, el abordaje de los jóvenes, y en ese marco la ponderación de los procesos de formación e inserción laboral, se asentó en una imagen de la juventud como transición a la vida adulta. Esta idea supone que las personas atraviesan un proceso desde una mayor dependencia de su hogar de origen hacia una mayor autonomía, entendida en términos de independencia económica, constitución de una pareja y de un nuevo hogar independiente del familiar (Bendit, Hahn y Miranda, 2008;

Casal, García, Merino y Quesada, 2006; Dávila León, 2013; Jacinto, 2008, 2010a; Kessler; 2010; Otero, 2010a; Salvia, 2008; entre otros). La instancia central de la transición a la adultez es el pasaje “de la escuela al trabajo”.

Desde este punto de vista, distintos trabajos analizaron cómo las transformaciones estructurales de las sociedades de fines del siglo XX afectaron la continuidad en el pasaje de la escuela al trabajo, dando lugar a trayectorias¹⁹ fragmentarias, no lineales, reversibles, individualizadas y diversas. Por ejemplo, se señaló que a veces los jóvenes alternan períodos de empleo y desempleo, que se retiran de la educación para luego regresar, que deben volver al hogar parental luego de haberse ido, y que las distintas clases (o sectores) sociales tienen más o menos tiempo para transitar su transición (los más pobres dejan antes la escuela para entrar a trabajar, disponen de un tiempo más reducido de financiamiento de sus padres). Tomando en cuenta la heterogeneidad de las juventudes latinoamericanas, y la realidad de muchas personas que nunca en su vida acceden a una vivienda autónoma o a un empleo estable y “decente”, algunos autores señalaron que no todas las trayectorias son exitosas, y optaron por proponer una mirada plural de las transiciones (Jacinto, 2008, 2010a).

La diversidad de propuestas teóricas y aproximaciones empíricas, aportan numerosos elementos para comprender el problema, y coinciden mayoritariamente en atender o bien a las políticas (educativas, laborales, específicamente orientadas a la inserción laboral, entre otras), o bien a la juventud, pero es más extraño que se las estudie en relación. En este sentido, constituyen excepciones algunos trabajos que abordaron subjetividades juveniles en marcos de interacción con políticas. Estos estudios analizaron la incidencia de los dispositivos en relación con la subjetividad, advirtiendo que estas experiencias dejan huellas en los jóvenes que se las apropian para procurarse luego capital social o recursos económicos, y también se motivan a partir de ellas (Jacinto, 2010a; Jacinto y Millenaar, 2009) contribuyendo a su “fortalecimiento subjetivo” (Mereñuk, Dursi, Millenaar, y González, 2009). Así, las políticas juegan un papel en la identidad social, la vocación y los proyectos de los jóvenes, y la “mediación institucional” puede contribuir a su mejor inserción laboral, pero no a la movilidad

¹⁹ En este enfoque, si la transición a la vida adulta supone puntos de partida y de llegada socialmente definidos (de autonomía económica y habitacional, con terminalidad educativa y familia constituida), las trayectorias o itinerarios refieren a los recorridos que, respecto de esos aspectos, realizan las personas. Estos itinerarios suponen tanto las elecciones racionales de los individuos como las determinaciones familiares y estructurales más amplias en las cuales realizan sus elecciones (Casal, García, Merino y Quesada, 2006).

social ascendente, ni tampoco a la equiparación de oportunidades en términos de género (Millenaar, 2010). Contrariamente, se consideró que algunos programas instruyen a los jóvenes en la idea de que la baja empleabilidad es la principal causa de su desempleo, trasladándoles la responsabilidad como modo de control social por medio de la subjetividad (Van Raap, 2010). Desde otra mirada, se afirmó que los programas de prevención del delito juvenil, más que promover la inserción laboral o restituir derechos, producen sujetos dotados de herramientas para asumir la responsabilidad por sus elecciones cotidianas en el manejo de "riesgos" (Medán, 2013).

Estos trabajos atienden a la subjetividad juvenil pero colocan a estos sujetos como meros receptores sobre quienes esas políticas impactan, se adecuan o no a sus expectativas, les aportan nuevos capitales, etc. La producción de estas políticas, queda así ubicada en la esfera del "Estado", prevaleciendo una mirada lineal vertical donde el Estado formula e implementa acciones e intervenciones, o bien regula aquellas impulsadas por agentes privados (u omite hacerlo). Sin embargo, la experiencia etnográfica me ha mostrado la producción social de las políticas de juventud puede ser resultado de múltiples acciones y relaciones en las cuales intervienen jóvenes, diversas agencias estatales, trabajadores y funcionarios, también militantes sociales –en condiciones desiguales-. Y que por medio de tales acciones las políticas se resignifican, son transformadas y son producidas.

Esta visión fue problematizada por estudios antropológicos sobre las políticas que acentuaron los procesos de sujeción y subjetivación que aquellas promueven (Shore y Wright, 1997; Shore, 2010). Asimismo, adoptaré un enfoque de relaciones de hegemonía para restituir la politicidad de la trama de relaciones entre sujetos, conjuntos sociales y agencias estatales en la cual, es posible y cobra formas particulares, la producción de políticas.

Volviendo sobre lo trabajado, entonces, la experiencia holística de la vida de los jóvenes es reducida a categorizaciones estadísticas, en tanto son considerados destinatarios de políticas elaboradas en sentido vertical, y en tanto también se los enfoca en términos de transición. Así, se pierden del punto de vista de los análisis las múltiples relaciones que los jóvenes establecen con estas políticas en los marcos más amplios de su vida cotidiana.

En otro nivel de lectura, los trabajos muestran un cierto encantamiento con las instituciones centrales de la modernidad como la educación, la familia y especialmente el trabajo –estos últimos, colocado como horizontes de la “transición a la adultez”-, como las únicas vías posibles de mejoramiento de la vida de los y las jóvenes, colocado en términos de “integración” y “movilidad social”. Al mismo tiempo, se percibe un desencanto con el curso efectivo del capitalismo moderno que se expresa en la relativa desesperanza respecto de las situaciones de los más empobrecidos y el fracaso de sus procesos de integración y ascenso social. Vale decir que no se trata de un encantamiento expreso con la modernidad, ni de un desencanto respecto del capitalismo. Esa es la lectura que esta tesis propone sobre la construcción social (académica y política) del “problema” de la formación y la inserción laboral de los jóvenes de sectores populares.

Más allá de los climas intelectuales de época y las relaciones de hegemonía en los cuales todos formamos nuestras visiones, estos encantos y desencantos pueden comprenderse mejor revisando: la constitución histórica de la juventud; con ello especialmente la centralidad que cobraron el Estado y las regulaciones sobre el trabajo juvenil e infantil, así como la ampliación de la educación obligatoria, para la constitución de este grupo etario en los albores de la modernidad europea (Groppo, 2000; Souto Kustrín, 2007), y también la centralidad que cobraron los niños en tanto proyectos de nuevos modelos de familia moderna (Fonseca, 1998).

Al mismo tiempo, la discusión conceptual sobre la categoría juventud imbricada en un estudio de enfoque antropológico, político y relacional sobre las relaciones que los jóvenes, mujeres y varones, entablan con trabajadores y agencias estatales en su vida cotidiana, contribuirá a tomar distancia de las “transiciones” como modelo y horizonte, para dar cuenta de los modos de transitar la juventud que expresan sujetos cuyos intereses no se restringen a la educación o a la inserción en empleos “decentes”. La mirada colocada en la vida diaria de estos jóvenes permitirá figurarlos tomando distancia de las imágenes de los “pibes chorros” y los “jóvenes ni-ni”, y captar mejor la complejidad de sus vidas y sus relaciones con políticas estatales.

Esta discusión sobre las juventudes, que en esta tesis parte del análisis de un proceso social particular movilizado por jóvenes del Bajo Flores, estudiantes universitarios, y

también por adultos que cursaron talleres de oficios en su juventud en Aprender a Trabajar, y actualmente se desempeñan allí como trabajadores, ayudará a dimensionar un tema que no he visto problematizado: que en los procesos de políticas de juventud los jóvenes no son solamente quienes quedan colocados como destinatarios. Esa diversidad de juventudes que se relacionan en la producción diaria de las políticas, permite vislumbrar una clasificación de actores y sectores sociales donde edad y clase se imbrican como criterios clasificatorios que dejan colocadas a las personas en un lugar de subordinación (el joven) en función, tal vez no solo de su condición etaria, sino también de su socioeconomía. Problematizar las conceptualizaciones sobre las juventudes puede contribuir a comprender mejor los modos de vida y las acciones políticas de los y las jóvenes en su diversidad.

De la transición al transitar. Perspectivas sobre el Estado y la juventud.

A lo largo de la tesis, iré mostrando cómo las políticas estatales, particularmente aquellas dirigidas a promover la formación e inserción laboral, constituyen una dimensión central de los modos de vida de muchos jóvenes, al menos en el Bajo Flores. Afirmar que las políticas tienen un lugar central en sus vidas, es de algún modo sostener que el Estado, o bien una de las maneras en que se presenta el Estado la tiene.

Este punto de relación entre los jóvenes y las políticas, requiere una reflexión sobre esta categoría que no puede reducirse a una segmentación estadística de la población, ni a rasgos sociológicos estructurales ni menos aún a caracteres psicobiológicos universales. En cambio, hablar de jóvenes supone siempre atender a una pluralidad de modos de vivir la juventud históricamente situados y relacionamente configurados, en cuya constitución resultan relevantes tanto las instituciones sociales fundamentales cuanto las políticas estatales, los ámbitos de socialización propios de jóvenes y sus consumos culturales y sus estéticas, así como las relaciones con otros actores etariamente distantes.

La juventud o adolescencia y la edad fueron objetos tempranos de interés para la antropología, por ejemplo en los trabajos de Morgan y Maine, y posteriormente en los de Boas, Malinowski, Van Gennep o Benedict (Bucholtz, 2002; Feixa, 1997) los cuales

se abocaron a indagar cuestiones tales como los ritos de pasaje, las relaciones intergeneracionales, o los hábitos matrimoniales, entre otras. De acuerdo con Feixa "El estudio antropológico de la juventud surge, hacia 1928, en dos escenarios diferentes: el debate naturaleza-cultura en las sociedades primitivas y la cuestión de las nuevas patologías sociales en las sociedades urbanas" (1997: 4).

Algunos de esos estudios concebían a la juventud como etapa biológica y psicológica de la vida humana (Bucholtz, 2002), aunque tempranamente hubo trabajos que refutaron aquellas visiones de la psicología que definían la adolescencia por la inestabilidad emocional, la tensión y la transición (Mead, 1985 [1929]; Mannheim, 1993 [1928]). Para la misma época, estudios sociológicos comenzaron a enfocar las culturas juveniles partiendo de investigaciones en barrios populares de Chicago. Estos trabajos advirtieron la centralidad de la edad en la cultura norteamericana (Feixa, 1997), indicando la importancia de las pandillas para la sociabilidad juvenil en algunos espacios urbanos (Foote Whyte, 2008 [1943]). Otros en cambio focalizaron en la centralidad de las vivencias compartidas para comprender la estratificación de los sujetos en diferentes generaciones (Mannheim, 1993 [1928]), o bien se ocuparon de los jóvenes en su "rol" definido en base a un status social con expectativas de acción opuestas a las de los adultos (Parsons, 2008 [1942]).

El conjunto de estos aportes contribuyeron a delinear una perspectiva de la juventud que ha sido ampliamente retomada por estudios sociales de distintas disciplinas y lo será en esta tesis: la mirada sociohistórica o culturalista por sobre la determinación psicobiológica de una personalidad definida por la edad, la centralidad de los espacios de sociabilidad entre pares y las experiencias vitales que resultan significativas en la conformación de generaciones de jóvenes. No obstante, para analizar los vínculos que los jóvenes construyen activamente con agencias y trabajadores estatales será necesario atender a la observación realizada por distintos autores que sistematizaron aquella literatura, señalando cómo la mayoría de los estudios pioneros compartieron una perspectiva adultocéntrica (Feixa, 1999; Pérez Islas, 2008) que otorgó poco interés a las posibilidades de agencia juvenil (Bucholtz, 2002; Chaves, 2010; Kropff, 2010).

Tras la Segunda Guerra Mundial, procesos tales como el surgimiento de una industria orientada hacia la juventud, el incremento de matrícula en estudios medios y superiores, la multiplicación de producciones culturales de jóvenes y la visibilización de

grupos juveniles como actores en conflictos sociopolíticos favorecieron la multiplicación de investigaciones sociales sobre jóvenes, especialmente en Europa y Estados Unidos (Feixa, 1998; Chaves, 2009). En los años '60 y '70 autores europeos como De Martino y Monod advirtieron el carácter conflictivo y la heterogeneidad de las llamadas culturas juveniles (Feixa, 1997; Pérez Islas, 2008). En ese contexto, investigadores de la Escuela de Birmingham destacaron la relevancia de la clase social por sobre las relaciones etarias para la explicación de las culturas juveniles (Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2008 [1975]; Willis, 1988 [1977]) y señalaron la importancia del "estilo" y los consumos culturales en las disputas simbólicas que emprenden los jóvenes (Pérez Islas, 2008).

Las discusiones sobre la emergencia histórica de la juventud resultan significativas para comprender las relaciones mutuamente constitutivas entre Estado y juventud. En ese sentido, algunos autores sitúan su delimitación como grupo social definido en los comienzos de la modernidad, durante el S. XVIII (Souto Kustrín, 2007), y destacan cómo en este período se institucionalizó y cronologizó el curso de la vida (Groppo, 2000). Es decir que se segmentó en etapas cronológicas el tiempo vital y se lo normalizó en relación con una serie de prácticas adecuadas a cada fragmento temporal, de la mano de la escolarización y otras instituciones modernas como el servicio militar o los juzgados de menores (Feixa, 2006)²⁰. Estos procesos tienen un correlato en la institución de un nuevo modelo de familia "moderna" (burguesa) centrada en el matrimonio y su descendencia. En esta familia los hijos son el centro de las energías y la madre la principal responsable de su crianza y socialización (Fonseca, 1998). Como ha sido dicho más arriba, en la emergencia de la juventud fue relevante la regulación diferenciada del trabajo adolescente (Feixa, 2006; Groppo, 2000; Souto Kustrín, 2007).

El conjunto de estas discusiones resulta relevante para el enfoque que sostiene esta tesis en tanto se relaciona a su vez con la emergencia de estructuras burocráticas que dieron forma al Estado Moderno y con él a modalidades de intervención que se constituyeron al mismo tiempo que se instituían clasificaciones etarias de la población, como es el caso del servicio militar o la escuela.

²⁰ Otros en cambio, remontan la identificación de un sector de la población clasificado como joven a la figura del efebo en la antigüedad clásica (Feixa, 1998), o atribuyen una noción moderna de juventud a los escritos de Rousseau en *Emilio* (Pérez Islas, 2008), otros

Reconociendo esa historicidad, distintas investigaciones en ciencias sociales han mostrado que, lejos de ser una condición natural o una fase universal del desarrollo humano, la juventud es una construcción social e histórica cuya definición requiere atender a la diversidad de modos en que las clasificaciones etarias son producidas, y con ello a características como el género, la clase, el barrio de residencia, las identificaciones étnicas, las pertenencias institucionales, los lenguajes y estéticas adoptados, la heterogeneidad de las prácticas, trayectorias y universos simbólicos de las personas clasificadas como jóvenes, así como a las representaciones propias y ajenas acerca de lo juvenil y al trabajo político en relación con las edades (Criado, 1998; Groppo, 2000; Machado Pais, 2003; Margulies y Urresti, 1998).

Las clasificaciones etarias –tanto aquellas basadas en la edad cronológica, como las que se asientan en actividades características que se atribuyen a distintas etapas de la vida- han sido y son disputadas (Bourdieu, 1990 ; Bucholtz, 2002), al tiempo que pueden variar de acuerdo con circunstancias tales como podrían ser variaciones poblacionales por las cuales hay mayor o menor cantidad de personas de algunos tramos etarios, o bien crisis económicas (Bucholtz, 2002) que impulsan a las personas a ingresar más tempranamente al mercado de trabajo. Por otra parte, desde la antropología se advirtió el riesgo de generar, en el marco de estas propuestas, una mirada homogeneizante que invisibilice la diversidad al esencializar procesos en categorías estructurales (Padawer, 2004). Por ejemplo, como señaló Feixa (2006) mientras que para los jóvenes burgueses del siglo XIX la juventud emergió como una etapa de moratoria social marcada por el aprendizaje escolar y el ocio, para los sectores populares significó una expulsión del trabajo y un ocio forzoso. Análogamente, las relaciones entre juventud y consumos culturales y estéticos cobran sentidos diferenciados para jóvenes de sectores acomodados o empobrecidos, favoreciendo relaciones diferenciadas con la escuela, el trabajo y el dinero.

En cambio, recuperamos un enfoque de la condición juvenil como categoría relacional, histórica y situacional (Chaves, 2010) y especialmente atendemos a la centralidad que adquieren, en la constitución de sus modos de vida (Grimberg et al., 1998), lo que la literatura sobre juventudes ha denominado el “estilo” y los “consumos culturales” (Pérez Islas, 2008). En el Bajo Flores la circulación de ropa deportiva de marcas reconocidas, el uso de atuendos como gorras y zapatillas, el cuidado del cabello, el uso de dispositivos tecnológicos para comunicaciones o bien para la reproducción de

música resultan significativos en los vínculos entre jóvenes y también –aunque de modos más conflictivos- con adultos como los trabajadores de Aprender a Trabajar. Todos estos objetos de consumo cuyo precio de mercado es elevado en relación con los montos de dinero que los alumnos de los talleres perciben por medio de becas, pasantías y emprendimientos productivos, tensionan los vínculos en tanto permiten exhibir bienes preciados y de difícil acceso, y junto con ello movilizan preguntas en los actores locales sobre la manera en que fueron adquiridos.

En otro orden, los estudios sobre jóvenes también fueron colocados como lentes privilegiadas para observar procesos sociales más amplios. Así, algunos trabajos consideraron que la juventud puede analizarse como metáfora de la propia sociedad (Passerini, 1996) o bien del cambio social (Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2008 [1975]), de acuerdo a configuraciones históricas particulares. Desde otra perspectiva, Durham (2011) sugirió que la categoría juventud permite enfocar las relaciones de poder en tanto los jóvenes son colocados como problemas sociales prototípicos, de modo que pueden ser pensados como un indicador acerca de lo que está siendo disputado o regulado en un contexto específico. Esta perspectiva renueva la lente con la que podemos enfocar la letra de las políticas y lo que enuncian sobre la juventud.

La centralidad del estilo y el consumo para numerosos jóvenes de sectores populares abre un interrogante respecto de si es algo propio de su edad, o bien de la constitución histórica de lo juvenil en Argentina (Manzano, 2010), o si en cambio puede ser analizado como indicador de procesos sociales más amplios por los cuales el trabajo ya no adquiere la centralidad de otras épocas como vía de integración social y en cambio el consumo tiene una nueva relevancia (Otero, 2011b). En este punto, la idea de juventud como metáfora (Passerini, 1996) o bien como lente privilegiado para leer procesos sociales (Durham, 2011) contribuye a repensar las miradas de las relaciones entre jóvenes, políticas y política.

Por otra parte, una preocupación compartida por distintos autores latinoamericanos se centró en visiones que estigmatizan a la juventud, tanto las que la reducen a un problema social (“violenta”, “drogadicta”, “desocupada”, “desertora escolar”), como las que definen a este grupo etario como consumidor pasivo, privilegiado, despreocupado, o como promesa de un futuro mejor (Reguillo, 2000; Padawer, 2004). De acuerdo con Llobet (2011), estos estudios se expandieron en un contexto en que la desigualdad social y los dramas sociales que afectaban a la infancia y la adolescencia quedaron

colocados como un dato estructural y pasaron a ser pensados en términos relacionados con las causas de la "inseguridad". La crítica a aquellas visiones dieron lugar a señalar que las miradas hegemónicas de la juventud latinoamericana responden a modelos represivos o jurídicos del poder, y niegan o negativizan a los jóvenes y sus prácticas (Chaves, 2010). En un sentido relacionado, estudios sobre juventud y sexualidad en relación al VIH-SIDA cuestionaron la concepción universalista, ahistórica y naturalizadora de los jóvenes como "problema social" presente en programas sanitarios de prevención y en investigaciones en epidemiología y ciencias sociales, y sugirieron abordar las prácticas de los jóvenes en el contexto más general de las trayectorias, condiciones y modos de la vida social de los sujetos (Grimberg, 2002).

En busca de pensar la edad como dimensión estructurante de la práctica social, complemento esa mirada con aquella elaborada por Kropff (2010) sobre la juventud como articulador identitario en relaciones conformadas por alteridades etarias. La autora distingue (tal como lo hizo en otro contexto la antropología británica clásica) entre grados de edad y grupos de edad: los términos niñez, adolescencia (o juventud), adultez y vejez refieren a grados de edad y expresan cómo las sociedades fragmentan el ciclo vital. Las personas que son interpeladas por ellos conforman grupos de edad a partir de experiencias compartidas (el término juventud puede interpelar a distintos grupos). La autora equipara los grupos de edad a las generaciones en una acepción de este concepto que destaca las experiencias históricas compartidas, especialmente cuando esas experiencias son las "originarias" en el sentido de que las personas "nacen" como actores sociales en una arena específica y son reconocidas como grupo etario por otras generaciones (Kropff, 2010).

Recuperando el conjunto de los aportes hilvanados en este apartado y en particular una sistematización de Pérez Islas, proponemos pensar la juventud como un concepto relacional, históricamente construido, situacional, representado, cambiante y transitorio, que se produce cotidianamente en el marco de relaciones de poder y desigualdad social (Chaves, 2010). En ese sentido, la juventud es un modo de vivir una parte de la vida culturalmente configurado y agenciado por los sujetos. Así se estructuran relaciones desiguales en términos etarios de modo tal que los jóvenes deben ser educados, encaminados, corregidos, enderezados –lo cual no supone negar su resistencia ante estos procesos y relaciones sociales- (Chaves, 2010; Infantino, 2011).

En este punto, es necesario hacer una salvedad sobre el término adolescente/adolescencia. El mismo está asociado a una tradición psico-biologicista de la conceptualización de las edades, que no suscribo. No obstante, y dado que es el término con el cual numerosas políticas y normativas estatales interpelan a jóvenes menores de 18 años de edad, lo utilizaré eventualmente en esta tesis cuando la fluidez de la escritura así lo requiera, aunque preservando el sentido definido aquí para la juventud. De ser pertinente, haré alguna reflexión específica para distinguir los modos en que las políticas interpelan a jóvenes mayores o menores de 18 años de edad, o bien cómo lo hacen respecto de "niños" y "adolescentes" interpelados diferencialmente por políticas "de infancia".

Recuperando la elaboración propuesta, en esta tesis, la juventud no es una categoría estadística, no un proceso de transición hacia un horizonte signado por la inscripción en instituciones modernas como la familia (propia) y el trabajo. Esto implica que los jóvenes no se definen por su "inactividad", como los "ni-ni", ni son simples destinatarios de las políticas. Y tampoco son analizado por los niveles de éxito o fracaso en la "transición". En cambio, considerar sus procesos de vida en contextos de relaciones con políticas y trabajadores estatales, inscriptos en un barrio e históricamente situados, permite aportar a comprender sus vidas a partir de esas políticas (aunque no en términos de "impacto" sobre el "empleo" o la "empleabilidad"). Y al mismo tiempo, las políticas se explican también por los modos de vida de esos jóvenes. Para completar la definición de esa dialéctica y del modo en que será comprendida, es necesario establecer de qué manera será conceptualizado el Estado.

De las políticas al estudio del Estado y los procesos gubernamentales.

Como decía, la pregunta sobre políticas de juventud o sobre la política remite a un interrogante más general sobre Estado. Se trata de un interrogante que en antropología es tan antiguo como la disciplina misma, desde que autores como Morgan (1971) y Maine (Palerm, 1982) colocaron el surgimiento del Estado como momento clave en el proceso de civilización humana.

Sin ir tan lejos, la discusión sobre el Estado se reactivó en América Latina desde fines del siglo XX, en el contexto de crisis del neoliberalismo y de las políticas focalizadas

sobre grupos particulares de la población, y también en relación con la llamada globalización y el lugar de los estados nacionales en ese marco. La actualización del debate dio lugar a una serie de enfoques que ampliaron la comprensión de lo político enfocando, antes que al Estado, procesos, prácticas, presencias estatales.

En este marco, para entender la relación entre políticas y jóvenes, recupero contribuciones que reelaboran la propuesta de Karl Marx (1975 [1846]), quien teorizó sobre el Estado en estrecha relación con la producción de la vida material de hombres y mujeres. Las nuevas formas de la cooperación productiva en el naciente capitalismo industrial acentuaban la apropiación desigual de los productos del trabajo. Para Marx las instituciones en general y el Estado en particular son un correlato de este proceso. Esta posición discute con teorías contractualistas, en particular critica la idea del Estado como resultado de un contrato voluntario, consciente y racional, proponiendo en cambio que el sistema político es un producto de la historia de la vida social y específicamente de la producción, concebida como una historia de violencia y despojo. Simultáneamente, conlleva una crítica al supuesto de que existe posibilidad de conciliar los intereses particulares en pos de un bienestar general en una sociedad de clases. En cambio, el interés común emerge como una ilusión que cobra forma propia e independiente en el Estado, separada de los intereses individuales. Así, el Estado expresa las relaciones existentes de dominación de una clase por sobre otras, y respalda los intereses de la clase dominante, aunque no sin contradicciones (Marx, 1975 [1846]).

Esta mirada, sumamente relevante para evitar reducir el Estado a la expresión de una voluntad política lineal y unívoca, fue extremada por Abrams (1977) para sostener que el propio Estado es la ilusión que legitima la dominación²¹. El autor distinguió el Sistema-Estado (no únicamente como un conjunto de instituciones, sino como un proceso en continua formación y transformación) de la Idea-Estado. Y propuso abandonar el estudio del Sistema-Estado para estudiar la sujeción políticamente organizada y su legitimación (la Idea-Estado). Para Abrams, un problema de las teorías sociológicas y marxistas es que analizan al Estado de manera escindida de la Sociedad²². En cambio abogó por un estudio histórico de la construcción del Estado como

²¹ Esta propuesta abreva a su vez en la afirmación de Radcliffe-Brown (1940) de que el Estado no existe, que constituye una ficción filosófica, mientras que la realidad fenoménica son los seres humanos y las relaciones que los conectan entre sí.

²² Algo semejante señala Abelés (1990), cuando sostiene que la "ilusión" a la que Marx refiere es

proceso y como proyecto que se constituye en las relaciones conflictivas entre dominantes y dominados.

Para analizar las relaciones entre jóvenes y políticas, retomaré la propuesta de Abrams tal como fue recuperada por antropólogos que sugirieron que el poder estatal no se reconoce solamente en instituciones sino en un conjunto de prácticas y procesos visibles por sus efectos (Trouillot, 2001). Entre los efectos de Estado, se destaca el de "legibilidad" entendido como producción de un lenguaje y un saber clasificatorio y regulador de personas, colectividades y ambientes. Desde esta mirada se afirmó que el Estado "no tiene fijeza institucional consolidada sobre bases teóricas ni históricas" (Trouillot, 2001: 2) y que por lo tanto no ejerce su influencia solamente por agencias gubernamentales. La propuesta de Trouillot no supone que no tenga una existencia real sino más bien que su materialidad radica en los procesos y las relaciones de poder. La relevancia de los procesos históricos y las prácticas cotidianas para la comprensión del Estado fue también destacada por Corrigan y Sayer (2007 [1985]), quienes analizaron la formación del Estado inglés como una revolución cultural, entrelazada con la conformación de la sociedad burguesa y el triunfo del capitalismo. En ese proceso, las rutinas y rituales de mando organizan la construcción del gobierno, o bien de la distinción entre gobernantes y gobernados, donde propiedad y disciplina son elementos centrales en la constitución de sujetos e identidades. Y se establecen regulaciones sobre la vida, organizando los tiempos y espacios posibles de la cotidianidad (Sayer, 2002). Esta mirada del Estado me permitió comprender, entre otros aspectos, la centralidad que cobran las regulaciones sobre los usos de tiempos y espacios de la vida de los jóvenes en tanto que objetivos de las políticas.

La propuesta de Corrigan y Sayer fue recuperada para pensar la formación estatal en México como un proceso histórico que no puede reducirse a aspectos económicos y a eventos políticos aislados (como la Revolución Mexicana). Joseph y Nugent (2002) destacaron cómo la cultura popular y el Estado se constituyen relacionamente, dando lugar a formas reguladas de vida que resultan de luchas cotidianas donde los grupos dominados no son autónomos pero tampoco reproducen abiertamente los términos de la dominación. Su análisis destaca la importancia del lenguaje y la producción de categorías socioculturales para el ejercicio de gobierno. En este sentido, mostraron que

fundamentalmente la de la independencia del Estado respecto de la lucha de clases.

aun cuando se legitiman demandas populares, los términos del reconocimiento pueden anular elementos constitutivos de la identidad popular generando resistencia de los pobladores (Nugent y Alonso, 2002). Estas propuestas dialogan con las políticas que promueven la "participación" juvenil procurando limitar formatos y temáticas abiertas a la intervención, algo que es permanentemente desbordado por los y las jóvenes que no solamente actúan en la producción de políticas en los términos en los cuales son convocados a hacerlo.

El conjunto de estos trabajos, que de modos diversos recuperan la mirada de Marx y también la de Abrams, previenen contra la reificación del Estado. Eso mismo puede afirmarse de otro conjunto de análisis de inspiración marxista que abordaron el Estado en los términos propuestos por Antonio Gramsci, incorporando las instituciones de gobierno (o la "sociedad política") así como las múltiples organizaciones de la "sociedad civil". La teoría del italiano, que advirtió sobre la irreductibilidad del Estado al gobierno, y la necesidad de pensar la política en términos más amplios, colocó no obstante al Estado como el ámbito privilegiado del poder y la lucha (Trouillot, 2001). Y comprendió las disputas en tanto procesos de hegemonía (Grimberg, 1997; Crehan, 2004), concepto central de un enfoque político y material que permiten captar relaciones de poder históricas y cambiantes que involucran niveles de consenso y coerción. En otras palabras, Gramsci mostró que la dominación nunca es total, no puede ejercerse sin resistencia, y dio cuenta de las mediaciones simbólicas que configuran las relaciones políticas determinadas en última instancia por las relaciones de producción (Pires do Río Caldeira, 1989).

Las reelaboraciones antropológicas del concepto de hegemonía apuntaron luego que disputas y modos de dominación no son bipolares sino múltiples, (Roseberry, 2002; Grimberg, 1997), y que no pueden comprenderse en términos de proyectos políticos coherentes o unificados sino que entre las elites tanto como entre los sectores populares los conflictos son diversos (Roseberry, 2002), afectando cualquier idea de proyecto estatal (Sayer, 2002) o popular.

Estas ideas permean de modo constante la mirada desarrollada en esta tesis, contribuyendo a comprender los modos conflictivos (y cooperativos también) en que trabajadores, funcionarios de gobierno, jóvenes del Bajo Flores y militantes barriales, de edades y sectores socioeconómicos diversos, confluyen en los procesos políticos

estudiados, produciéndolos en marcos donde los intereses, deseos y posibilidades de acción no se comprenden apelando a lógicas binarias que clasifican a los actores entre el Estado y la Sociedad. En cambio, aquí, todos estos actores, promueven modalidades de acción política y de construcción del Estado que no son antagónicas pero tampoco idénticas. Y en esa construcción resultan relevantes cuestiones como el lugar de residencia, la inscripción laboral, la edad (o las distintas generaciones), entre otros.

Otra vertiente de estudios antropológicos sobre el Estado de la cual se nutre esta tesis se apoya en las ideas de gubernamentalidad y biopolítica propuestas por Michel Foucault (1996 [1976]; 2009 [1978]), quien consideró que uno de los fenómenos fundamentales de la modernidad y el desarrollo del capitalismo fue la forma en que el poder se hizo cargo de la vida. La tecnología biopolítica penetró las técnicas disciplinarias del cuerpo individual y del trabajo orientadas a aumentar su fuerza productiva, y las transformó para ocuparse simultáneamente de la población, por medio de mediciones estadísticas y políticas de natalidad, mortalidad, higiene pública, ahorro y seguridad social entre otras. En ese marco se incorporan como objetos del gobierno no solo los súbditos sino sus bienes, su patrimonio, pero no solamente para salvar la propiedad –en tanto deber del gobernante– sino para asegurar la prosperidad y el bienestar (Foucault, 2009 [1978]), lo cual va acompañado de la emergencia de un poder de policía, y supone una continuidad entre política, economía y moral. Con la biopolítica surgió también el problema de la ciudad. Esta propuesta discute la centralidad política atribuida al Estado por visiones marxistas canónicas que, al colocarlo como instrumento principal de la reproducción de las relaciones de producción y desigualdad social, lo constituyen en ámbito u objeto privilegiado de la lucha por el poder. En cambio, para el autor francés la racionalidad de gobierno supera las instituciones gubernamentales y es parte de un poder que circula sin centro pero que se expresa de modo característico en el Estado.

La perspectiva de Foucault será de utilidad para analizar algunas particularidades que asumen las relaciones de los sectores populares con los trabajadores estatales y funcionarios de gobierno. Esta fue recuperada por antropólogas que procuraron discutir las visiones del neoliberalismo como un proceso de retracción o debilitamiento del Estado. Para ello propusieron estudiar el Estado desde sus márgenes, entendidos como espacios no regulados, o parcialmente indisciplinados, donde el derecho y el orden deben ser continuamente restablecidos y donde el Estado permanentemente está

redefiniendo los modos de gobernar (Das y Poole, 2008).²³ La hipótesis es que la experiencia del Estado en estos espacios ilumina dinámicas de control que afectan al conjunto de la población así como también modos de resistencia y creatividad por los cuales se instituyen formas alternativas de acción política y económica. En esta mirada, el Estado es concebido como regulación y disciplinamiento, algo que Asad (2008) señaló críticamente para sugerir que el pensamiento contemporáneo reifica al Estado habilitando así un reclamo de lealtad, tanto de los gobernantes como de los gobernados (Asad, 2008; Das y Poole, 2008). La apuesta de estos autores contribuye a analizar cómo la ciudadanía redefine el Estado y produce sus márgenes al delegar poder pero también al reclamar la ampliación de "derechos" y otras demandas, que no necesariamente se comprenden en términos del lenguaje de ciudadanía.

La propuesta foucaultiana resulta fértil para analizar la política popular también en otro sentido. De acuerdo con Chaterjee (2011), si la sociedad civil es la forma particular que adoptó la politicidad de las elites²⁴, ligada a la lógica de los derechos universales y la ciudadanía, la política popular está sustraída a esa forma. En cambio, esta puede comprenderse mejor en términos de sociedad política. El concepto remite a las demandas de grupos particulares de la población clasificados y mensurados por medio de técnicas de gobierno (como las políticas de juventud). Así, la política de estos sectores es modelada por la gubernamentalidad y puede pensarse como parte de la forma en que los gobernados eligen cómo ser gobernados. Esta mirada colabora a captar la politicidad de acciones diarias que los y las jóvenes realizan en los procesos de las políticas, y que no cobran la forma de acciones colectivas inscriptas en agrupamientos identificados, ni se expresan en lenguajes reivindicativos codificados.

Otra dimensión de la gubernamentalidad fue analizada por estudios que enfocaron la manera en que la transnacionalización creciente de la economía, y en particular la tercerización de servicios tanto por empresas como por agencias gubernamentales del "norte" hacia países del "sur" (como la India) se configuran en parte a partir de acciones estatales como la formación de obreros calificados (Sharma y Gupta, 2006). Estos procesos, afectan a los estados por ejemplo en la mayor recaudación impositiva y la menor conflictividad política con los trabajadores que consiguen de este modo un

²³ En un sentido relacionado Fassin (2003) analizó la exposición del cuerpo a que las personas se ven sometidas para acceder a ciertas políticas estatales en Francia, de modos que exceden la letra de la ley.

²⁴ Chaterjee (2011) afirma que Marx y Hegel presentaron a la sociedad civil como sociedad burguesa, algo que fue recuperado por el antropólogo contemporáneo y proyectado al análisis de la sociedad hindú.

empleo. Los autores postulan que dicha transnacionalización altera una relación básica del Estado Moderno como la establecida entre soberanía y territorialidad, e incide sobre categorías de la ciudadanía. Tales estudios contribuyen a pensar cómo el poder se ejerce por medio de una variedad de relaciones e instituciones como ONGs transnacionales, u otros, que no podrían rubricarse automáticamente como "el Estado". Esta mirada sugiere que el Estado es más una conexión horizontal entre instituciones e individuos por medio de los cuales se ejerce el poder que una institución mayor y vertical donde el poder reside. En ese sentido, Ferguson y Gupta (2002) advirtieron que tal espacialidad es una metáfora por medio de la cual los estados son experimentados como entidades con propiedades entre las cuales destacan una verticalidad que contribuye a naturalizar su autoridad, asegurar su legitimidad y a representar al Estado por encima de otros centros de poder. Estas metáforas, especialmente, colocan al Estado por encima de la "sociedad" habilitando la percepción de que luego sus acciones bajan hacia ella. Pero el Estado no es siempre exitoso en su reclamo de verticalidad. Atender a esta advertencia, en el marco de un estudio que problematiza las juventudes y sus relaciones con lo político, permite analizar como jóvenes involucrados en procesos políticos, a diferentes personas de edades cercanas. Haberlas analizado en términos de "roles" tales como trabajadores estatales o beneficiarios de políticas, las habría dejado subsumidas a las relaciones entre Estado y Sociedad, sin que se notasen otros atravesamientos de sus vínculos, fundamentales a la hora de comprender los modos de hacer estas políticas.

En el contexto de emergencia de intervenciones estatales sobre grupos particulares de la población –o bien en tanto las ideas neoliberales suplantaron el modelo de bienestar-, antropólogos británicos propusieron el desarrollo de una antropología de las políticas y para ello sistematizaron el concepto de *policy*, en referencia a instrumentos de gobernanza que –a diferencia de lo que suponen las miradas de las políticas como políticamente neutrales- son tanto vehículos ideológicos como agentes de la organización de la población asociados a sistemas de poder y autoridad (Shore y Wright, 1997). En otros términos, las políticas son procesos complejos tendientes a imponer condiciones, normas y regulaciones sobre las conductas de los sujetos y a producir nuevas categorías del individuo por medio de hábitos de autogestión y autorregulación. El análisis etnográfico permitió establecer que las políticas no pueden ser comprendidas como ejercicios de control de la población racional y linealmente direccionados de arriba hacia abajo así como tampoco diferenciar fases de

“formulación” e “implementación” o bien “autores” de las políticas (Shore, 2010)²⁵. Esta mirada, contribuye tanto a comprender la emergencia de las políticas de juventud y su expansión en el Bajo Flores desde los años ‘80, como los modos en que éstas son producidas y redefinidas en las relaciones cotidianas entre trabajadores estatales, militantes y jóvenes.

Schavelzon (2010) afirma que la antropología del Estado puede mirar lo que esta fuera del Estado como supervivencias que van desapareciendo, o bien mostrando que también en el propio Estado hay precariedad y violencia, y que este propone avanzar controlando y “civilizando” lo que está por fuera. Su mirada supone que el avance es en buena medida contra la voluntad de lo “no domesticado”, por ejemplo de etnicidades que se oponen a su encuadramiento en esquemas de poder occidentales. O bien de jóvenes que no comulgan con las prescripciones de las políticas de juventud. No obstante, y aun considerando estas disputas, el avance de la regulación estatal puede ser buscado por sectores de la población para mejorar sus condiciones de vida (Chaterjee, 2011; Nugent, 2007).

En esta tesis propongo considerar el Estado en una densidad de sentidos que articulan los aportes presentados, en un intento de pensar las políticas de formación e inserción laboral para jóvenes en el sur de la ciudad de Buenos Aires desde un enfoque político y relacional, inscripto en una perspectiva de procesos de hegemonía. Para entender esos procesos, es relevante mirar las normas e instituciones pero también someterlas a la duda que sugiere el pensar al Estado como una ilusión.

Procuró atender a cómo la producción social de políticas supone una racionalidad que excede a las instituciones y avanza buscando disciplinar sujetos, y también a cómo en las relaciones sociales y demandas de jóvenes, trabajadores, vecinos del barrio, entre otros, estas políticas van cobrando diversas formas y modalidades. La visión de producción del Estado y las políticas se apoya en la propuesta de Das y Poole (2008) de pensar el Estado desde sus márgenes, considerados como un espacio parcialmente regulado desde el cual las fuerzas de la naturaleza humana amenazan permanentemente el dominio. Desde esta perspectiva, las prácticas y demandas desplegadas por los sujetos así como las regulaciones operadas sobre sus vidas

²⁵ Las políticas cotidianas fueron analizadas por autores que enfocaron el modo en que los cuerpos se constituyen como sujetos y objetos de gobierno inscriptos en categorizaciones que los colocan como pobres, inmigrantes (Fassin, 2003) o bien como indígenas o mapuches (Boccaro, 2007)

pueden ser analizadas como constructoras de lo estatal desde sus márgenes. El enfoque de estas autoras, que sostiene una cierta sustancialización del Estado al suponer un límite entre dentro y fuera, puede no obstante ser repensado para analizar las acciones cotidianas. Es decir, que en vez de buscar individuos, territorios o instituciones que pudieran estar fuera de la influencia del poder estatal, busco analizar la manera en que se produce el Estado (y las políticas) al avanzar en la regulación de las conductas a través de prácticas específicas y de acuerdo con normas y normalizaciones particulares.

Abrevando en este conjunto de teorías la tesis se propone como una contribución al estudio del Estado en Argentina, en la Ciudad de Buenos Aires particularmente, enfocado desde las relaciones entre jóvenes y políticas orientadas a favorecer su formación e inserción laboral. Adoptando un enfoque que procura tanto despersonalizar –o no reificar– al Estado como visibilizar a las personas que lo hacen cotidianamente, en el marco de múltiples disputas políticas, se inscribe en ese sentido en una larga historia de estudios sociales que, reflexionando sobre distintos temas, le han otorgado centralidad al problema estatal (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Así formulada, la conceptualización del Estado me permitirá captar aspectos que no fueron analizados en otros estudios como la centralidad que cobran en las políticas de juventud las regulaciones sobre usos del tiempo y de espacio. También las formas en que los y las jóvenes “participan” de la producción de estas políticas desbordando ampliamente las temáticas y ámbitos abiertos a su intervención, y que se diversifican de acuerdo con dimensiones tales como el lugar de residencia, la inscripción laboral y la edad de quienes hacen parte de la producción de las políticas. Los modos de “participación”, asimismo, evidencia tanto demandas de ciudadanía y de inscripción en categorías de legibilidad estatal, como otras que no necesariamente se expresan en un lenguaje de “derechos”. De esta manera, es posible captar una politicidad de las acciones diarias que sin adoptar formas colectivas de protesta, disputan condiciones y posibilidades de vida. De todo ello surge que las políticas no se comprenden como ejercicios verticales del dominio estatal sobre la Sociedad, sino proceso más complejos (aunque sí suponen el ejercicio del poder en condiciones de desigualdad).

De esta manera queda elaborado un enfoque donde la producción de las políticas de juventud y de los procesos de formación e inserción laboral de los y las jóvenes se

comprenden atendiendo a acciones cotidianas que se configuran no sólo por las prescripciones de las políticas de juventud, o bien del “trabajo decente”, sino también por vínculos sociales, anhelos y posibilidades de consumo, opciones estéticas, valores morales, entre otros aspectos que iré considerando en el desarrollo de la tesis.

El concepto de producción recupera las mismas tradiciones intelectuales retomadas en la construcción de la mirada sobre el Estado: por un lado, el carácter productivo y transformador, de la naturaleza, de la conciencia y de las relaciones sociales, que identificó Marx para el trabajo humano (1975). Por otro, el carácter productivo del poder (y en particular del poder estatal), tal como fuera identificado por Foucault en el marco de su discusión con los enfoques legalistas y represivos y luego operacionalizado por distintos autores reseñados más arriba.

Entre los aspectos que analizaré, cabe destacar la cuestión de la juventud urbana de sectores populares y los modos en que fue siendo asociada desde su emergencia a imágenes de la delincuencia y rebeldía, donde los modos de ocupación de espacios públicos, y en particular de la calle, fueron relevantes para explicar tanto estas imputaciones como los reclamos de intervenciones sobre la juventud (Feixa, 2006; Souto Kustrín, 2007). Estas cuestiones fueron particularmente iluminadas en los trabajos dedicados a la socialización de los jóvenes, algunos de los cuales asociaron la ampliación de la desigualdad social, la escasa perspectiva de movilidad social ascendente respecto de otras décadas, la persistencia de circuitos educativos diferenciados y la expansión de los miedos en las ciudades, como condiciones para una “socialización en espacios homogéneos”, cuya dimensión espacial es la segregación urbana (Chaves, 2010).

El enfoque sobre juventud, Estado y políticas elaborado en esta tesis discute algunas imágenes que se actualizaron en América Latina y Argentina en las últimas décadas de la mano de las teorías sobre “marginalidad”, “exclusión” y “nueva cuestión social”, y que luego cobraron forma cristalizada en las figuras de los “pibes chorros” y los “jóvenes ni-ni”. A tal fin, constituyen insumos los aportes de autores como Bourgois (2010), Epele (2010) y Wacquant (2006, 2007) quienes mostraron cómo socialización y actividades económicas, sueños y moralidades, se imbrican en modos de habitar espacios tales como la calle o el gimnasio (o una escuela de oficios) en busca no sólo de educación, trabajo o dinero sino también de afecto, respeto y otras posibilidades de

vida.

Un enfoque antropológico político y relacional que atienda particularmente a la economía política y los procesos de hegemonía en la vida cotidiana de los y las jóvenes contribuirá a pensar cómo se configuran las políticas, identificando algunas resistencias y particularidades que las acciones de jóvenes, militantes y trabajadores estatales les imprimen a las acciones gubernamentales dirigidas a ellos y a ellas.

Capítulo 2. El Bajo Flores o La producción de espacios para la vida, la política y las políticas.

Llegué al Bajo Flores por primera vez un caluroso viernes por la tarde de fines de 2009. Aquel barrio resultaba para mí totalmente desconocido, pese a que está situado en la ciudad de Buenos Aires, donde he vivido desde niñez y por la cual había circulado ampliamente a lo largo de mi vida. Nunca antes había recorrido el Bajo Flores, ni a pie ni a bordo de algún vehículo. Luego de unos treinta minutos de viaje en colectivo desde mi casa y en dirección sur, alcancé la esquina donde debía descender. Había ido hasta allí para conocer Aprender a Trabajar, que aquel día celebraba sus 20 años de historia. Guillermo me indicó telefónicamente cómo llegar, él trabajaba desde hacía varios años como docente del *taller* de Construcciones, y me había invitado al festejo para que considerara la posibilidad de realizar ahí el trabajo de campo para mi investigación sobre políticas de juventud. Pero en lugar del nombre de una calle y una numeración, como se acostumbra referir las direcciones en distintos barrios de la ciudad, me explicó que debía descender en cierta esquina, caminar unas cuadras, atravesar una plaza y bordear un gimnasio, y así encontraría la sede de los talleres de oficios.

Poco antes de descender del ómnibus intenté ubicar esas referencias en un mapa pero no logré identificar un recorrido. En cambio, allí donde debía ver una plaza, entre otras indicaciones, el plano mostraba un espacio amplio con el nombre de Barrio Castelli, sin calles ni otras divisiones. Le consulté por Aprender a Trabajar a una señora con uniforme de enfermera que se había acercado a la puerta del colectivo para bajar en la misma parada. Me miró asombrada, me preguntó si conocía el barrio y me advirtió que no debía circular por allí sin conocer porque era peligroso. Luego dijo no saber dónde era el lugar al que me dirigía pero se ofreció para ayudarme a encontrarlo.

Al bajar, recorrimos algunas cuadras a pie desde la parada del ómnibus hasta la sede de los talleres. En ese recorrido pude observar numerosos comercios, consultorios odontológicos, edificios estatales como campos de deportes, una escuela, un Centro de Acción Familiar, un Centro de Salud; algunos puestos callejeros de venta de alimentos y ropa usada, una plaza, dos edificios en los cuales se organizan comedores populares subsidiados por agencias estatales. Identifiqué además un centro de jubilados y la presencia de numerosos hombres, y también algunas mujeres, en pequeños grupos en la esquina donde se concentran paradas de colectivos y una calle que permite *entrar*²⁶ al barrio en automóvil (a diferencia de otras calles que son más angostas, por las que sólo es posible circular a pie y a las cuales usualmente se denomina *pasillos*). Algunas de esas instituciones mostraban una arquitectura que podía reconocer como

²⁶ Como señaló Segura (2009), las metáforas de la entrada y la salida del barrio marcan estos territorios socialmente demarcados y segregados, lo que no implica ni aislamiento ni autonomía pero sí una distinción que tiene efectos sobre la vida de las personas.

propia de construcciones estatales de las últimas tres décadas, y contaban con carteles identificatorios de las actividades allí realizadas y de las áreas de gobierno con las cuales estaban relacionadas.

En cuanto a las viviendas, junto a clásicas construcciones de dos o tres unidades por terreno, similares a las que pueden verse en distintos barrios de la ciudad, se veían numerosas edificaciones habitadas sobre las lozas de algunas casas, que en muchos casos mostraban el ladrillo hueco sin revestimiento, o no tenían colocadas ventanas aun cuando estaban los aberturas correspondientes en las paredes, parcialmente cubiertas por rejas metálicas. También observé puertas que parecían conducir a subdivisiones en la planta baja de algunas unidades.

Por el camino la mujer vestida de enfermera me preguntó por los talleres, quiso saber si yo era trabajadora social, maestra o qué estaba haciendo allí, y comentó que iba a traer a sus hijos *"para que no se metan en líos porque el barrio está bravo"*.

Estas primeras referencias tales como los modos de codificar una ubicación verbalmente y en un mapa, las advertencias de la señora sobre los peligros de circular por allí y la identificación que hizo de mí rápidamente como una persona ajena al barrio, o bien la presencia de numerosas instituciones y en particular de comedores, o las edificaciones subdivididas y las paredes a medio construir que se elevaban en la altura, configuraron una primera impresión del barrio Castelli, y de la zona más amplia conocida como El Bajo Flores, densamente poblada²⁷ y conformada por villas y viviendas construidas por planes habitacionales. Pese a los "peligros" sobre los que fui advertida, esa primera visita fue importante para comenzar a vincular ese territorio con dimensiones de la vida que quedan ocultas en las imágenes que estigmatizan al lugar como uno de los barrios más violentos de la ciudad. En otras palabras, caminar el barrio me permitió acortar y, a la vez, comenzar a vislumbrar las distancias sociales que se expresan en imágenes espaciales (Segura, 2009) y que hacen a los modos de relación de algunos barrios populares con otros espacios de la ciudad.

Así llegué a Aprender a Trabajar, primeramente me sorprendió un poco encontrar un lugar sin carteles ni insignias, algo que esperaba ver en una escuela de oficios que según me habían informado pertenecía al ámbito de la administración pública. En seguida tomé contacto con Guillermo, él comenzó a presentarme a sus *compañeros* y me olvidé de esta sorpresa que con el tiempo volvería como pregunta sobre los modos en que estas personas (algunas de las cuales trabajan en relación de dependencia respecto de agencias estatales) y estas prácticas, se

²⁷ De acuerdo con un informe de la Sindicatura General de la Ciudad (2009), la Villa 1-11-14 contaba al 2006 con 40.000 habitantes, mientras que los Barrios Rivadavia I, Rivadavia II, Castelli e Illia sumaban en conjunto 12.000 personas aproximadamente. Considerando estos datos, la población del Bajo Flores superaría los 52.000 habitantes.

vinculan con el Estado.

Ese día se celebraba la historia de Aprender a Trabajar pero también era ocasión de la muestra de fin de año donde se exhibía el trabajo realizado en los talleres durante 2009. Guillermo me acompañó a ver una muestra de fotos sobre los veinte años de los talleres. Mientras observábamos las imágenes, fue relatando algunos hitos que consigné en un registro de campo:

"La exposición de fotos en el patio del edificio mostraba distintos momentos de la historia desde que, cuando Grosso era intendente de Buenos Aires (en 1989), consiguieron el lugar, hasta ahora. En el relato de Guillermo se destacaban algunas cosas: cómo habían ido construyendo el edificio de que hoy disponen (que al principio no tenía más que un par de ambientes y hoy tiene al menos 6, no llegué a ver bien, y dos plantas), que arrancaron con el taller de Mecánica y poco a poco fueron incorporando los demás, las historias de algunas personas que integran el proyecto, las dificultades para conseguir recursos y las relaciones con distintas gestiones gubernamentales de la ciudad."

A lo largo del trabajo de campo, el *barrio* y el edificio donde se llevan a cabo diariamente los talleres han sido tema de discusiones, relatos, proyectos y preocupaciones que se reiteraron insistentemente en mis registros. Tal recurrencia me alertó sobre la importancia de estos asuntos en la vida cotidiana de Aprender a Trabajar y en la de quienes animan las políticas que allí suceden.

La mayor parte de los estudios que abordaron las políticas de formación e inserción laboral para jóvenes analizaron escasamente la manera en que las condiciones espaciales hacen parte de los modos particulares en que estas se configuran. Entre los trabajos relevados, aquellos que atendieron al espacio lo hicieron considerando el "barrio" o bien el "territorio" donde las políticas tienen lugar. El "barrio", fue analizado principalmente como ámbito de socialización y de vida, que por sus características impone "condicionamientos estructurales" o concentra "constelaciones de desventaja" desde las cuales los y las jóvenes hacen frente a los desafíos de la vida adulta (Jacinto y Millenaar, 2009, 2012; Mereñuk et al, 2009). Desde ese punto de partida, se afirmó que la socialización acotada a "barrios pobres" da lugar a experiencias generalizadas de abandono escolar, o de tránsito por instituciones escolares de "baja calidad educativa" y también de precariedad laboral. Así, el barrio actuaría como un límite al impacto posible de las políticas de formación laboral, dando lugar a dispositivos que orientan sus acciones a la economía social o a trabajos informales, y fundamentalmente a que los jóvenes "incorporen el trabajo como un valor" (Jacinto y Millenaar, 2009, 2012). Y deriva, en la perspectiva de las autoras, en que las políticas reproduzcan la "exclusión" anclando a los

jóvenes en sus contextos locales (Mereñuk et al, 2009).

Estos trabajos iluminan aspectos relevantes tales como las dificultades de acceso a empleos formales (las cuales son objeto de preocupación y reflexión de trabajadores estatales y militantes barriales, aunque no es tan claro en qué medida constituyen un tema para los propios jóvenes). También ilustran su tránsito irregular y fragmentado por la escuela media, que no siempre acaba con la titulación, así como los cambios en el valor atribuido al trabajo, y especialmente al empleo formal. El problema, a mi juicio, es que en esta mirada el "barrio" es colocado como un ámbito dado que impacta de modo homogéneo en la vida de sus habitantes. Al mismo tiempo, la conceptualización de los jóvenes y sus contextos geográficos que asocia una situación de desempleo juvenil con "los peligros del estar en la calle", al no atender a la historicidad de las juventudes, disocia aspectos cuyas relaciones han sido señaladas por otros estudios. Me refiero en especial a las conexiones entre los modos vivir el tiempo de ocio y de ocupar las calles de las ciudades, y la emergencia histórica de los jóvenes como grupo diferenciado de la población.

Por otra parte, los trabajos que analizaron el "territorio" lo colocaron como ámbito privilegiado para la implementación de políticas públicas y para su análisis o evaluación, atendiendo a la manera en que gobiernos locales reelaboraron los dispositivos sobre la base de un reconocimiento de la heterogeneidad de las juventudes de sus distritos (Crescini y Bergami, 2012), o bien identificando los actores locales que hacen parte de tales procesos de implementación (Mereñuk et al, 2009; Van Raap, 2010). El territorio como espacio acotado de implementación es también para algunos analistas un espacio adecuado para la evaluación de impacto de las políticas de formación laboral en tanto permite recortar sectores excluidos en el marco de zonas de concentración de pobreza urbana (Tuñón y Salvia, 2008); así como seguir trayectorias de jóvenes que han pasado por algún dispositivo específico de formación laboral (Jacinto y Millenaar, 2012). En este caso, la mirada del territorio (y en algunos trabajos del barrio aunque en el sentido específico de espacio acotado y por ello más adecuado para la intervención) supone que las políticas pueden ser comprendidas en términos de secuencias temporal y socialmente lineales de identificación de 'problemas sociales', diseño de soluciones (las políticas), implementación y evaluación.

En cuanto al edificio, o ámbito específico donde suceden las políticas de juventud, no he encontrado análisis ni apreciaciones. Seguramente yo tampoco habría atendido a estos puntos de no haber emergido del trabajo de campo como objeto de tareas, reflexiones, disputas y otras acciones cotidianas.

En este capítulo, entonces, me interesa advertir sobre la fertilidad de pensar los barrios en términos históricos y procesuales como espacios que son producidos continuamente mientras la

vida y las políticas se producen en ellos. La propuesta se sostiene en las elaboraciones de Lefebvre (1974) y Gordillo (2006, 2010) quienes advirtieron la relevancia que cobra lo espacial en el capitalismo de fines de siglo XX y principios del XXI. En el enfoque del primero, el espacio es resultado de la acción política, contradictoria, y es un elemento central de la producción capitalista actual porque es parte de las fuerzas productivas por las cuales se reproducen las relaciones sociales de producción (Lefebvre, 1974). Gordillo, retomando esta propuesta, enfatiza que los lugares no son con contextos o moldes inertes donde sucede la vida, sino que deben ser vistos como procesos históricos (2006), agregando que la memoria está siempre situada en una espacialidad que le otorga sentido (Gordillo, 2010). De estas ideas, me interesa señalar que la espacialidad otorga sentido a las prácticas no sólo en el recuerdo sino también en tiempo presente.

Esta mirada del espacio, reelaborada desde el trabajo etnográfico, permitirá advertir cómo la espacialidad es parte constitutiva de las políticas de un modo que no puede reducirse a efectos uniformes producto de la ubicación en barrios pobres. Por otra parte, comenzaré a mostrar aquí cómo en estos procesos se producen las políticas, y cómo así también sucede parcialmente la producción del Estado. Esto último recorre el conjunto de la tesis. Para captarlo esa producción, recupero una visión de las políticas como procesos complejos que procuran imponer hábitos y producir sujetos por medio de la regulación de las conductas. Así concebidas, las políticas no pueden escindirse en fases tales como implementación, formulación e impacto sino que estos momentos están entrelazados, superpuestos y a menudo también disputados (Shore, 2010).

En este capítulo exploro estos espacios que imprimen particularidades a los procesos de producción de las políticas y de la vida de quienes las impulsan día a día. Los espacios de las políticas no están dados sino que son producidos en el proceso mismo de producción de la vida y las políticas, y en ese transcurso tales espacios van adquiriendo distintos sentidos.

El barrio Castelli en el Bajo Flores: urbanización, despojo y resistencias

La amplia zona conocida como Bajo Flores²⁸ comenzó a poblarse desde las primeras décadas

²⁸ Más recientemente la Ley de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires N° 2329, del año 2007, modificó parcialmente normas anteriores como la Ordenanza Municipal N° 26.607 de 1972, y la Ley Orgánica de comunas N° 1.777, estableciendo los barrios de Buenos Aires así como una nueva división jurisdiccional en Comunas, de acuerdo a lo instituido por la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionada en 1996. A tal efecto, delimitó el área comprendida entre las calles Portela, Cuenca, Av. Gaona, Av. Tte. Gral. Donato Álvarez, Curapaligüe, Av. Directorio, Av. Carabobo, Carril Norte de la Av. Carabobo, Castañares, Curapaligüe, Presidente Camilo Torres y Tenorio, Av. Dr. Norberto de la Riestra, Agustín de Vedia, carril sureste de la Av. Gral. F. Fernandez de la Cruz, carril noreste de la Av. Varela, Av. Perito Moreno, carril noroeste de Castañares, Lacarra, línea media de la autopista Tte. Gral. Luis J. Dellepiane. Así definida el área, la atribuyó al barrio de Flores y a la Comuna N° 7 integrada

del siglo pasado, e inclusive hay quienes remontan los asentamientos “de emergencia” edificados con chapas y cartones hacia fines del siglo XIX (Adamovsky, 2012). No es que en estos predios no hubiera circulación previamente, por el contrario, desde 1810 era parte del Partido de San José de Flores de la Provincia de Buenos Aires, y con anterioridad había sido tierra de querandíes. En 1887 fue incorporada a la Capital Federal, por entonces era aún tierra de quintas de explotación agrícola. Y en la década de 1920 o 1930 algunas personas que carecían de un lugar para vivir y de recursos para arrendar las tierras, se instalaron en las áreas inundables, propiedad del Estado, donde fueron construyendo viviendas con materiales precarios y produciendo tramas urbanas irregulares (Cravino, 2006; Prignano, 2009:31). Este nuevo poblamiento coincidió con un cambio en los flujos migratorios que seguían llegando a Buenos Aires pero ya no desde Europa sino más bien del interior del país, en el marco de un decaimiento de las economías regionales y también del incremento de la industrialización (Cravino, 2006; Pastrana, Bellardi y Di Francesco, 2010). Desde entonces, y con mayor intensidad desde los años 1950 la zona fue poblándose más densamente (Di Virgilio et al, 2010), atrayendo también a migrantes provenientes de países limítrofes. Estudios recientes indican que el ritmo de crecimiento poblacional, en especial en la villa 1.11.14, se aceleró notablemente en la última década (Gago, 2014).

El Bajo Flores se ubica en el sur del barrio de Flores, sobre parte de las antiguas barracas y bañados del Riachuelo, en tierras bajas (como recuerda su denominación actual) que eran antiguamente húmedas, cenagosas y que con el paso del tiempo fueron siendo rellenadas por acción del hombre, en un proceso que demandó muchos esfuerzos de sus propios habitantes y también constantes reclamos para que las autoridades estatales impulsaran allí las obras de infraestructura que fueron modificando la zona y tornándola más habitable. “El Bañado”, como se denominaba a esas tierras inundables, no se limitaba al sur del actual barrio de Flores sino que se extendía, siguiendo el curso del Riachuelo o Río Matanza, por zonas que conforman los barrios hoy conocidos como Villa Soldati, Nueva Pompeya, Villa Lugano y Villa Riachuelo. En esos terrenos continúan asentados villas y complejos habitacionales de viviendas construidos por el Estado y habitados por una nutrida población.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la zona del actual Bajo Flores comenzó a ser utilizada intensamente como extensión de los vaciaderos de basura de la ciudad de Buenos Aires, que existían en Nueva Pompeya y Parque Patricios, con el tiempo se instaló una usina incineradora de residuos. De esta manera, el terreno fue siendo rellenado con residuos y cenizas de la *quemada*. Mientras tanto, en torno a la venta de elementos rescatados de entre la basura algunas familias organizaban su subsistencia y también edificaban viviendas precarias

también por el Barrio de Parque Chacabuco.

La mención no supone una circunscripción de los procesos que se analizan en esta tesis a límites geográficos tan claramente definidos, sino que contribuye a situarlos en el marco de la Ciudad.

(Prignano, 2009)²⁹. Otras, en cambio, fueron ocupando puestos de trabajo en las industrias de la zona (Pastrana, Bellardi y Di Francesco, 2010).

Para entonces, ya existía allí uno de los tres cementerios que aún persisten en la ciudad de Buenos Aires además de un nosocomio inaugurado en 1917, que continúa siendo la principal referencia de la zona en materia de salud de gestión estatal: el Hospital General de Agudos P. Piñero. Poco tiempo después, comenzaron los proyectos de "urbanización" del Bajo Flores, que en su versión de 1934 contemplaban la construcción de viviendas obreras, un gran centro deportivo junto al cementerio, y hasta vías de acceso a los que se proyectaba como un aeropuerto en el actual barrio de Villa Lugano. La mayor parte de estos planes no prosperaron (Prignano, 2009:66), y las obras se hicieron esperar al punto que Cecilia, docente en Aprender a Trabajar, recuerda aún los juegos en la laguna del Bajo Flores durante su infancia a fines de la década del setenta y principios de los años ochenta.

Durante el gobierno de J. D. Perón (1946-1955) las migraciones a la ciudad de Buenos Aires fueron extendidas, y nutrieron en parte las villas de la Ciudad. Como señalan Pastrana, Bellardi y Di Francesco (2010), derrocado el presidente legítimo en 1955, la cuestión habitacional de estos barrios populares, y también sus habitantes, comienzan a ser abordados como "problemas" políticos. Así, en 1956 se creó la Comisión Nacional de la Vivienda y se realizó el primer Censo de Villas Miseria, que arrojó un resultado de 33.920 personas habitando esos barrios (Pastrana, Bellardi y Di Francesco, 2010). La Comisión, en el marco del gobierno de facto de P. E. Aramburu (1955-1958) diseñó el "Plan de Acción Inmediata", el primer plan de erradicación de villas. Aquel plan, mucho más condescendiente con la población afectada que los que vinieron más tarde, se abocó a la edificación de viviendas económicas en reemplazo de las construcciones precarias de las villas (Minaverry, 2009). Ese fue el origen del Barrio Castelli³⁰, financiado entre 1957 y 1958 por el Banco Hipotecario y ubicado en un predio cercano al Cementerio de Flores. Las 1.168 viviendas, construidas sobre lotes de entre ocho metros por

²⁹ De acuerdo con Prignano, a mediados de la década del sesenta aún se vaciaban unas 270.000 toneladas anuales de basura en el Bañado de Flores, mientras que unas 82.000 toneladas se quemaban anualmente en la usina del barrio (2009:95). Hasta 1976 y 1977, cuando la usina fue desactivada, el 70% de los residuos de la ciudad se depositaban en los Bañados del Flores. Su cierre fue parte de la implementación de un nuevo sistema de tratamiento de residuos a cargo de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado o CEAMSE (Di Virgilio et al, 2010). No obstante, el barrio continúa siendo ámbito de actividades productivas ligadas a la basura, como muestra la reciente inauguración de la planta de la Cooperativa Ecológica de Recicladores del Bajo Flores (Prignano, 2009:98), y también la vistosa presencia de trabajadores de empresas recolectoras de residuos con sus trajes fluorescentes. Con algunos de ellos tuve trato en el trabajo de campo y los comentarios de algunos jóvenes sobre ese trabajo como posibilidad deseable me advirtieron de la relevancia que adquiere allí la actividad.

³⁰ Mientras que algunos relatos sitúan el origen de la actual Villa 1-11-14 del Bajo Flores a comienzos de siglo, otros mencionan el poblamiento pero relacionan esa villa y otras cercanas con la construcción del Barrio Rivadavia y la autopista Dellepiane, sugiriendo que habría devenido de la instalaciones de los obreros involucrados en aquellas grandes obras (Cravino, 2006). Más allá de esta diferencia, las fuentes coinciden en señalar que el poblamiento es anterior y que la numeración de las villas de la ciudad es de esa época, promovido por la flamante Comisión Nacional de la Vivienda. El n° 1 correspondía a la villa entonces denominada Bajo Flores, el 11 a la "9 de Julio" y el 14 a "25 de mayo" (Cravino, 2006). Luego esa distinción se unificó en la etiqueta 1-11-14 y tanto la villa como los barrios de viviendas sociales son hoy agrupadas en el nombre Bajo Flores.

ocho, y doce metros por doce, fueron adjudicadas también a habitantes del barrio de Mataderos y a otras personas, como la ya legendaria vecina Magtara Freres, a quien mencionaron en Aprender a Trabajar distintas personas reivindicando su resistencia en el barrio. En su relato reproducido por Blaustein (2001) recordó que al llegar a su casa no había agua ni luz, que las calles eran de tierra, y también que hubo enfrentamientos y solidaridades entre vecinos por la ocupación de esas casas.

Cuando se inauguró el barrio, allí fue a vivir una familia de la cual unos veinte años después nacería Cecilia, quien hoy trabaja en Aprender a Trabajar como docente de Lectoescritura. Sus bisabuelos paternos y los doce hijos de ellos vivían hasta entonces en Castañares y Curapaligüe, en una casa "enorme", según me comentó. Cuando se dio la oportunidad de comprar una vivienda por medio del Banco Hipotecario, los abuelos paternos de Cecilia se mudaron al barrio Castelli, a la casa en que ella nació. Frente al *pasillo* donde vivía esa familia se instaló Aprender a Trabajar treinta años más tarde, en 1989. Mientras la entrevistaba, a comienzos de 2014, Cecilia me mostró una foto que yo ya había visto previamente en numerosas ocasiones, en la cual aparecía un plano completo de la fachada de Aprender a Trabajar en el año de su fundación. Cecilia me contó que esa foto la había sacado su mamá, dando cuenta del vínculo que la unía a los talleres de oficios desde sus inicios, desde cuando ella era adolescente.

La historia de poblamiento y mejoras urbanas no fue una historia lineal y sencilla. Por el contrario, los vecinos del Bajo Flores no sólo enfrentaron condiciones de vida adversas y privaciones materiales sino también varios intentos de desalojo y relocalización. Ya durante el gobierno de facto de Aramburu algunos habitantes de villas y barrios populares de la ciudad crearon la Federación de Barrios y Villas de Emergencia, con el apoyo de personas identificadas con la Resistencia Peronista, el Partido Comunista y algunos sindicatos como fue el caso de los portuarios de la villa 31 (Blaustein, 2001; Cravino, 2006). Pero las disputas se endurecieron con la dictadura de J. C. Onganía, R. Levingston y A. A. Lanusse entre 1966 y 1973. Bajo esos gobiernos, el Plan de Erradicación de Villas de Emergencia preveía la construcción de 8.000 viviendas transitorias de pequeñas dimensiones (13,3 metros cuadrados), de baja calidad y entregados con la prohibición de hacer mejoras. El objetivo del plan era "educar" a sus habitantes, suponiendo que las condiciones de vida en estos "Núcleos Habitacionales Transitorios", junto con el trabajo de personas encargadas de "motivar" a sus habitantes, daría lugar a una mudanza "voluntaria" que a lo sumo podía requerir alguna ayuda monetaria estatal. El plan responsabilizaba una vez más a los "villeros" por sus condiciones de vida y procuraba "civilizarlos", pero obviamente fracasó (Blaustein, 2001; Jauri, 2011). Fue en ese lapso dictatorial que se creó la Comisión Municipal de la Vivienda, por medio de la Ley N° 17.174 de 1967.

La situación se agravó seriamente durante la última dictadura militar (1976-1983), que llevó a cabo una violenta política de erradicación, tarea que fue encomendada al entonces funcionario

principal de la Comisión Municipal de la Vivienda, G. del Cioppo. De acuerdo con Blaustein, este funcionario y el gobierno que lo instituyó como tal consideraban a las villas un “refugio de la delincuencia y la subversión” (2001:8) y se propusieron desalojarlas por completo con el objeto de “tener una ciudad mejor para la mejor gente” (Del Cioppo, citado por Jozami en Blaustein, 2001:8).

En el transcurso de aquellas décadas, la población de las villas había crecido de manera notable. De acuerdo a datos proporcionados por la Comisión Municipal de la Vivienda (publicados por Blaustein, 2001: 49) en 1976 la población de villas y Núcleos Habitacionales Transitorios era de entre 225.000 y 232.000 personas. En esos años también se había extendido la organización política en las villas (Cravino, 2006). La experiencia y el trabajo realizado por curas ligados al Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo fueron destacados por su relevancia en la resistencia contra los desalojos y las políticas de erradicación.

Cecilia era una niña pero recuerda bien aquellos años de topadoras y desalojos. Su casa, pese a tener título de propiedad y haber sido construida por el Banco Hipotecario de acuerdo con parámetros definidos legalmente por la Comisión Nacional de la Vivienda, había sido “marcada” por la Comisión Municipal de la Vivienda con una pintura en la pared para su desalojo. Previamente, esta misma agencia había redefinido el Barrio Castelli como “Villa 55” incorporándolo al Plan de Erradicación. Fueron años difíciles, algunos vecinos recuerdan la violencia de los desalojos, el miedo, las topadoras demoliendo casas, los desaparecidos, las bombas y asesinatos a militantes montoneros del barrio.

Los desalojos cobraron una dimensión significativa: mientras que en las villas del Bajo Flores vivían unas 36.500 personas al comienzo de la dictadura, sólo quedaban alrededor de 3100 para 1983 (Cravino, 2006). E inclusive hay quienes publican datos más dramáticos, por ejemplo Pastrana, Bellardi y Di Francesco (2010) afirman que para ese año 207 personas viviendo en las villas 1, 11, y 14, por su parte Gago (2014) reduce el número a 25 vecinos.

Entre las tácticas movilizadas para promover los desalojos se utilizó la deportación de extranjeros³¹ y también una cierta paralización de las actividades económicas en los barrios por medio de la clausura de comercios y talleres, o la prohibición de circular y estacionar (Cravino, 2006). Cecilia piensa que si su casa se salvó del desalojo, si “*nunca la tiraror*”, fue porque “*mucha gente resistió*”, porque algunos vecinos preferían irse con la topadora antes que dejar el lugar. Posiblemente, el hecho de que sus padres, trabajadores del Hogar Obrero, no dependieran de la actividad económica del propio barrio haya contribuido a que pudieran sostener en el tiempo esa resistencia. Ella recuerda los libros escondidos, el miedo que le daba saber que su familia estaba “*metida en la política*”, también cuando escuchaba circular a “*la*

³¹ Como es sabido, las migraciones suelen acarrear dificultades que exceden a las que enfrentan personas nativas de un territorio en igual condición social. Un petitorio elaborado por la Federación de Villas (ver más abajo) en 1963 incluía como reivindicación el “fin de la expulsión de los hermanos bolivianos, paraguayos y chilenos” (Blaustein, 2001: 22), dejando ver que posiblemente hayan sido temprano objeto de un particular hostigamiento.

montada', e inclusive la imagen que los militares pintaron en un letrero sobre su vivienda listando una serie de prohibiciones "prohibido circular, estacionar, pernoctar...". Esa imagen, publicada en la tapa del libro de Blaustein (2001), es otro de los tesoros de su familia, que ella misma me prestó en el año 2010 como aporte a mi investigación, la cual era reproducida en un calendario editado por chicos del taller de Periodismo y Comunicación de Aprender a Trabajar a fines de 2011. Al recordar, Cecilia revive la alegría que sintió en 1983 al comentarle a su mamá que ya no había más "*gente vestida de verde*".

El Barrio Castelli fue en parte reconstruido en la década de 1980 cuando en los terrenos baldíos que quedaron tras el paso de las topadoras, como me contó Cecilia, "la gente se metió" a ocupar esos espacios. Desde entonces, volvieron a crecer las villas del Bajo Flores, aunque de lo que vino después me ocuparé en los siguientes apartados.

La inscripción espacial de Aprender a Trabajar: Conseguir un *lugar* y un *barrio* para un *proyecto*

El primer desafío del *proyecto* fue conseguir un lugar, algo que había mencionado Guillermo, y que también comentó Pepe, en una entrevista que le realicé en 2010, a pocos meses de haber iniciado mi trabajo de campo. Pepe, quien oficiaba como Coordinador de Aprender a Trabajar desde hacía unos años, me contó que a fines de la década del ochenta un grupo de militantes que en su mayoría habían vivido en el exilio elaboraron a su regreso un proyecto para "*atender la cuestión de los pibes de la calle, los que estaban en situación de mayor vulnerabilidad*." Era su caso, él también había debido irse del país por motivos vinculados con su militancia en un partido político de orientación maoísta.

La propuesta inicial surgió de Gregorio Levenson, un hombre con una larga trayectoria de actividad política. Antiguo militante anarquista y luego comunista en su juventud, devino peronista en los años cuarenta, formó parte de la Resistencia³² y luego de las Fuerzas Armadas Revolucionarias que posteriormente confluyeron en Montoneros. Aquel hombre al que apodaban Goyo debió partir al exilio durante la última dictadura militar, tras el asesinato de sus dos hijos y de su mujer.

Las derivas del exilio encontraron a Gregorio Levenson en Costa Rica a comienzos de los años ochenta. Ese país atravesaba en aquel momento una situación crítica en términos de su economía y comenzaba a aplicar, presionada por organismos de crédito internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, un conjunto de políticas neoliberales que fueron posteriormente sintetizadas en el llamado Consenso de Washington (Esquivel, 2013). A

³² En 1955 un golpe de estado encabezado por E. Lonardi puso fin al gobierno de J. D. Perón. Unos meses más tarde, ya bajo el mando de P.E. Aramburu el gobierno de facto dictó el Decreto-Ley 4161 por el cual prohibió en todas sus formas las manifestaciones de adhesión al peronismo. En ese contexto se desarrolló un proceso de organización y acción política en la clandestinidad, de actores identificados con este movimiento político que se conoció como la Resistencia Peronista.

su vez, Costa Rica se encontraba entonces rodeada de países que atravesaban intensos conflictos armados en los que estaban en juego, entre otras cosas, alineamientos políticos internacionales, en un momento en que aun cobrara relevancia la tensión entre la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y los Estados Unidos.

En ese marco, el país centroamericano fue escenario privilegiado para la acción de diversos organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales también transnacionales, las cuales, entre otras cosas, desplegaron acciones políticas focalizadas hacia grupos particulares de la población. Entre estos grupos estaban los jóvenes que atravesaban conflictos judiciales.

Levenson falleció en 2004, no llegué a conocerlo, pero Pepe, recordando los comienzos de Aprender a Trabajar, me contó de la experiencia de aquel en Costa Rica

"(..) Con chicos que estaban judicializados, con causas criminales, eh, causas bastante pesadas. Trabajaba con las Naciones Unidas. Armaron un proyecto para reinsertar a esos pibes. Lo que plantea es tomar el trabajo como eje del proyecto, que los pibes aprendan a trabajar. Y que este trabajo sirva para cubrir sus necesidades pero también que tenga una función social. Entonces se armaba, según me contaba él, como pequeñas comunidades o casas y demás, que se dedicaban a trabajar para abastecer al grupo y para la comunidad también."

Cuando Pepe, Goyo y otros tantos exiliados retornaron a la Argentina en los años 1980 no sólo había cambiado el gobierno: las transformaciones económicas impulsadas por el gobierno dictatorial, aun cuando no habían logrado desplegar completamente el programa neoliberal, sí habían iniciado un proceso que ya daba muestras de afectar negativamente las condiciones de vida de la población. El sector industrial había disminuido su producto en un 20% entre 1975 y 1982, y junto con eso descendieron el salario real y la participación de los trabajadores en el producto bruto interno. Así, en 1980 el 22,3 % de los hogares argentinos se encontraba en situación de pobreza (Minujin, 1997), comenzando a evidenciarse que el empobrecimiento de la población afectaba de manera particular a la infancia.

La continuidad e irreversibilidad de la situación de amplios sectores de la población fue sintetizada y encarnada en la figura del "niño en la calle", cuya presencia se expandía en los años ochenta (Carli, 2010). La cuestión de los "chicos de la calle" comenzó a ser problematizada en la Argentina en aquella década como resultado del incremento de niños y niñas que transitaban y permanecían en las calles de la ciudad pero también como efecto de la re-conceptualización de temáticas históricas en relación con la infancia pobre que anteriormente habían sido tratadas bajo tópicos como los de los "menores abandonados" o "menores delincuentes" (Gentile, 2012).³³

En ese contexto fue que Levenson reformuló su propuesta para trabajar en Argentina con

³³ Volveré sobre este punto en el Capítulo 3.

"jóvenes vulnerables"³⁴, pero ya no definidos por su situación de conflicto con la ley sino por estar "en la calle". Fue con esa idea que convocó a distintas personas, algunas de las cuales volvían del exilio y debían a su vez encontrar un trabajo, un medio de vida. Para llevar adelante el *proyecto* realizaron un acuerdo con funcionarios de la entonces Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires, que en aquel momento estaba a cargo del radical Facundo Suarez Lastra. Por ese medio obtuvieron contratos de trabajo, y un espacio en un edificio estatal ubicado sobre la Costanera Norte del Río de la Plata, en una zona de comercios, instituciones y espacios verdes. A su vez, cuando en un primer momento buscaron trabajar en los talleres con jóvenes que estuvieran habitando la calle, previeron que para ello era necesario que el Estado pudiera ofrecerles dónde dormir, dónde (y qué) comer, dónde asearse, dónde protegerse de los malos tratos de la policía.

"... nosotros le exigíamos a la dirección del proyecto (...) que lo primero que había que cumplir era que los pibes que salían de la calle tuvieran un lugar donde organizar su vida. Donde pasar la noche, donde venir dormidos y poder insertarse en la actividad. Bueno, esto no lo cumplió el gobierno y los pibes venían directamente de las ranchadas de Once, o de las ranchadas de Constitución o de Retiro directamente a los talleres. Dormidos, golpeados por la policía, con un grado de adicción importante. Entonces era imposible desarrollar la capacitación (...)."

Más allá de lo que Pepe recuerda como incumplimientos por parte del gobierno municipal de aquella época, según relata, concluyeron rápidamente que el problema del lugar para vivir era más amplio y más profundo. No solamente era necesario que los jóvenes tuvieran acceso a servicios que pueden encontrarse en una vivienda, sino que también se evidenció la importancia de los lazos sociales que usualmente construyen las personas en torno al lugar donde habitan. Como señaló Pepe, era necesario un territorio por medio del cual los *pibes* pudieran *revincularse*: un *barrio*.

"...en realidad el proyecto en ese sitio no era viable desarrollarlo. Porque vos imaginate, al lado de Aeroparque. No había ningún barrio de referencia. Era un lugar muy lindo pero totalmente aislado. Entonces no había forma de que los pibes pudieran hacer ningún proceso de integrarse a una comunidad de referencia ni nada por el estilo."

Así, algunos integrantes de aquel *primer proyecto* reformularon la propuesta de los talleres de

³⁴ El término surge del relato de Pepe sobre los orígenes de Aprender a Trabajar, aunque es probable que la noción utilizada en aquel momento no haya sido la de "vulnerabilidad", movilizada mayormente desde los años noventa, sino otra más relacionada con la situación de vivir "en la calle", tal como fue tematizada la adolescencia durante los años ochenta.

oficios para trabajar, ya no con *pibes de la calle* sino con jóvenes de alguna villa de la ciudad de Buenos Aires. Junto a la voluntad política de trabajar con "jóvenes vulnerables" estaba la propia situación laboral de estas personas, contratadas por la Intendencia de Buenos Aires, que debieron repensar su propuesta para un nuevo acuerdo con los funcionarios que actualizaban periódicamente los contratos (ver Capítulo 4). Y lo hicieron poniendo en relación el trabajo como eje articulador (del *proyecto* pero también de la vida de jóvenes y militantes) con el barrio entendido como *comunidad*.

"El trabajo a través de la enseñanza de un oficio, la recreación, el apoyo a los pibes en todo lo que era el tema de la educación formal para que la empezaran o la pudieran terminar o retomar, y después el grupo de trabajadores sociales, psicólogos que trabajaban más el tema de la revinculación de los pibes con su grupo de pertenencia ya sea familiar, barrial. Para que la vuelta de ellos no fuera a través de un hogar o un instituto sino a través de reinserirse en una comunidad."

A fines de los '80, mientras estas personas buscaban un espacio para llevar adelante su *proyecto*, las villas de la ciudad de Buenos Aires habían vuelto a cobrar relevancia por dos razones: por un lado, como puntalicé previamente, desde el retorno de la democracia su población había aumentado tras el retraining forzado por la represión militar sufrida por sus habitantes durante la última dictadura.³⁵ Por otro lado, el incremento de la pobreza y de la desigualdad fueron acompañados de criterios de focalización de las intervenciones estatales en materia de política social. Es así que ante las dificultades de medición e identificación de "la pobreza" colocada como objeto de intervención estatal, una de las estrategias fue localizarla y definir "zonas" pobres (Vommaro, 2011)³⁶.

En el entretiem po entre el *proyecto* original y su reformulación para su localización espacial, una lista peronista había ganado las elecciones presidenciales de 1989 en un marco de inflación acelerada, saqueos e intenso conflicto. Así, Carlos Menem llegaba a la Presidencia de la Nación y Carlos Grosso a la Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires. Según Cravino (2006) fue un periodo de consolidación de las demandas de las organizaciones de las villas, en el cual se generaron fuertes expectativas de participación popular en las políticas estatales -que no llegaron a concretarse-.

³⁵ Según datos publicados por Cravino (2006:47) si en las villas 1-11-14 vivían 3114 personas a fines del período de gobierno militar, la población creció casi un 60% en 10 años hasta sumar 4894 en 1991 y luego se multiplicó de manera mucho más acelerada llegando a 22.693 habitantes para el año 2001. Por su parte, Pastrana, Bellardi y Di Francesco (2010) publican las siguientes cifras de poblamiento para estas villas: 207 habitantes en 1983; 10.332 en 1993, y 22.693 en 2001. Sólo en esta última cifra coinciden ambos textos, aunque el crecimiento es notorio en ambos.

³⁶ De acuerdo al análisis de Salvia (2007), la localización geográfica de la pobreza no es un criterio de los años ochenta sino muy anterior: se constituyó como rasgo fundamental de la "marginalidad" en el marco de las teorías de la modernización, entre cuyos referentes destaca a Gino Germani y Oscar Lewis.

En ese contexto Pepe, Goyo y un conjunto de personas que volvían al país y a la vida democrática encontraron en el Barrio Castelli una posibilidad para insertarse laboralmente y recuperar un espacio de militancia, continuando una experiencia que algunos de ellos³⁷, como tantos otros militantes peronistas de sectores medios, habían tenido en los años setenta, privilegiando las villas como espacios de trabajo político (Ziccardi, 1984). Es decir que junto con los pobladores volvieron a las villas los militantes y las políticas, vale decir el Estado en una faceta distinta a la que primó durante la dictadura militar en esos territorios: la de la represión, la muerte y las topadoras que demolían viviendas³⁸. Cecilia lo recuerda vivamente, para ella esa fue la época en que llegaron al barrio los comedores, que antes no existían, también los centros de salud -dependientes del Hospital Piñero pero ubicados en distintos lugares del Bajo Flores³⁹-.

Para Pepe y sus *compañeros* conseguir un *lugar* implicó una serie de iniciativas tales como armar y reformular una propuesta, construir alianzas y acuerdos con funcionarios gubernamentales que debían dar su *apoyo*, lo que se que se expresaba en permisos, contratos, funcionarios directivos, materiales de trabajo; también tejer alianzas con actores de las zonas posibles para trabajar. Entre todo ello era fundamental conseguir un espacio físico disponible para realizar allí los talleres de oficios y que estuviera ubicado en un *barrio*. Así fue que recorrieron distintas villas de la ciudad hasta que encontraron en 1989 la conjunción de una buena recepción de vecinos, el acuerdo de los funcionarios de gobierno y también un edificio, el mismo que hoy (reformado) ocupan en El Bajo Flores.

Atender a la manera en que fue definido (por su ubicación en un barrio) el espacio para trabajar, y a cómo fue generado (por medio de acuerdos con funcionarios de gobierno y también con vecinos) permite relacionar contextos históricos y políticos en los cuales cobran sentido las políticas a la luz de las expectativas de personas que conjugan militancia y trabajo procurando contribuir a la "revinculación" de los jóvenes. En contraste con los límites e imposibilidades que hallaron otros estudios en instituciones situadas en barrios pobres del Conurbano, y también a diferencia de lo que a estas mismas personas les sucedió al trabajar con jóvenes que vivían "en la calle", aquí el barrio, -cargado de historias y vínculos sociales- se constituyó en espacio de posibilidades, y de reconfiguración de idearios.

Por otra parte, estos datos permiten discutir una idea que subyace a los estudios que sostienen

³⁷ No había sido ese el caso de Pepe, su militancia comunista y su formación en mecánica automotriz lo habían orientado hacia la militancia sindical como obrero de una fábrica.

³⁸ La cara más amable del Estado que pueden representar las políticas sociales no fue excluyente: como recuerda Cecilia, los años ochenta y noventa estuvieron marcados por el hostigamiento policial a los habitantes de las villas, en particular a los jóvenes, y por los episodios de violencia y asesinatos perpetrados por policías que fueron denunciados y cobraron visibilidad como casos de "*gatillo fácil*".

³⁹ En cambio, la Escuela y el Polideportivo ubicados a metros de Aprender a Trabajar posiblemente tengan su origen en la construcción del Barrio Castelli, y afortunadamente no cayeron bajo las topadoras de la dictadura militar.

una mirada del barrio como ámbito central de la socialización juvenil, cuyas particularidades permitirían explicar las posibilidades y límites que modelan la transición de la escuela al trabajo, la inserción laboral, o el impacto de los dispositivos de formación para el trabajo. Estos estudios abrevan en los enfoques de desafiliación social que suponen la desarticulación de las instituciones fundamentales que ofrecían “soporte” a los individuos (como la familia y el trabajo), y en particular siguen el análisis de Merklen (2005), quien sostuvo que los barrios latinoamericanos constituyeron los espacios privilegiados para confrontar esos procesos de exclusión, obligando a sus habitantes a involucrarse en movilizaciones colectivas orientadas a presionar constantemente al sistema político en busca de recursos -escasos en los barrios-. Estas movilizaciones estarían articuladas sobre la base del territorio (por oposición a los sindicatos de trabajadores en tanto que ámbitos de articulación).

En cambio, en el proceso que estudié barrio y trabajo no sólo no se contraponen como espacios de articulación social y política sino que el barrio es espacio de trabajo, al menos para los militantes que devienen trabajadores estatales abocados al despliegue de políticas de formación laboral. Como analizaré más adelante, este devenir *trabajadores estatales* (de modo simultáneo, no excluyente) de personas definidas como militantes políticos no se reduce al momento fundacional sino que persiste en el tiempo. Inclusive para algunos de ellos, el barrio es el espacio donde se fundan y despliegan experiencias de organización y militancia sindical (ver el Capítulo 4).

De la misma manera, y tal vez con mayor relevancia dado el énfasis de las investigaciones en la preocupación por las posibilidades de trabajo para jóvenes de sectores populares, la historia de Aprender a Trabajar muestra que ellos y ellas en distintos contextos históricos se acercaron y encontraron allí, en su propio barrio, diversas oportunidades. Algo que por otra parte no es producto del azar sino que se inscribe en una doble lógica: por un lado, la de la historia del Bajo Flores como espacio de actividades laborales de migrantes que encontraron en la basura un medio de vida, y que fueron también encontrando en el barrio otras posibilidades, como por ejemplo poner una reja o vender en una feria (Ver Capítulo 5). Por otro lado, la del propio *proyecto* ideado por Pepe y sus compañeros, quienes supusieron que el barrio sería la “comunidad de referencia” necesaria para trabajar con los jóvenes con “el trabajo como eje”, y desde esa lógica enfocaron el barrio no disociado sino articulado con las opciones laborales, aunque probablemente no enfocados en el empleo formal.

Los años noventa: autoconstrucción, disputas y políticas

El ciclo de ampliación de la pobreza y la desigualdad social que comenzó en los años setenta y se profundizó en los noventa tuvo su correlato en un aumento exponencial de la población de

las villas de la ciudad de Buenos Aires -que fue aún más significativo en los barrios populares del Conurbano Bonaerense, aunque de eso no trata esta tesis-. De acuerdo con Cravino (2006) las villas de la Ciudad pasaron de alojar 52.608 habitantes en 1991 a 107.121 en 2001, aproximadamente el doble, aun en un contexto de disminución de la población total de la ciudad. Este número ascendía a unas 130.000 personas si se contabilizaban los Núcleos Habitacionales Transitorios (Blaustein, 2001). En cuanto a la villa 1-11-14 del Bajo Flores el incremento fue notablemente superior: al pasar de 4.894 a 22.693 pobladores, su crecimiento alcanzó el 364%. Este incremento se dio por densificación y construcción de viviendas en altura sobre terrenos habitados más que por expansión horizontal, y fue acompañado por la conformación de un mercado inmobiliario informal de viviendas en estos barrios (Cravino, 2006). Analizada desde la compraventa de propiedades y el mercado de alquileres de piezas, esta informalidad fue resaltada como característica distintiva de las villas respecto de otros barrios de la ciudad. Inclusive la autora destaca esta característica muy por encima del "despojo de ciudad" por el cual los barrios han sido descriptos como carentes de toda clase de servicios propios de la vida urbana como el transporte, la salud, la provisión de agua, luz eléctrica y cloacas, entre otros. No obstante, esa informalidad excede la compra venta de viviendas o el alquiler de piezas y Cravino propone pensar estos barrios como "urbanizaciones informales", destacando que se trata de procesos de expansión de la ciudad por cuenta de los propios habitantes. Se expresa por ejemplo en la falta de una dirección postal, o en la forma particular que cobra esta en tanto no consiste en una calle y una numeración sino en una Manzana y una Casa numeradas, que no figuran en los mapas.

La informalidad alcanza a la construcción de viviendas que no siempre cuentan con provisión de agua, cloacas o luz eléctrica. Un simple recorrido a pie por las calles y pasillos del barrio o inclusive en algún vehículo por la avenida Riestra o la autopista Perito Moreno pone en evidencia la informalidad respecto de las normas y procedimientos jurídico-administrativos para la construcción de inmuebles en la ciudad. Por ejemplo, no hay carteles de obra, los pisos no alcanzan las alturas reglamentarias, entre otros aspectos notorios a la vista.

Habitar el Bajo Flores supone para los vecinos la necesidad de involucrarse muchos más intensamente en lo que sucede en el barrio que lo que se le impone a un habitante de una zona de clase media⁴⁰. Tal como muestra Cravino y también Cattenazzi (2009), cuando la infraestructura colapsa se acuerdan acciones entre vecinos para reparar caños rotos, reclamar provisión de agua o acercar a una persona enferma a un centro de salud. Y si estas particularidades afectan a quienes ocupan una vivienda en el barrio, los trabajadores de Aprender a Trabajar me hicieron saber que a ellos también. Mito o realidad, los relatos históricos suelen incluir, al enfatizar la antigüedad y el esfuerzo colocado en mejorar las

⁴⁰ De acuerdo con Blaustein (2001) esta necesidad de involucrarse es histórica en las villas y alcanzó los modos de demanda al Estado. Por ejemplo, un petitorio difundido en 1963 por la Federación de Villas reclamaba, junto al fin de los desalojos, elementos para hacer mejoras para las cuales los vecinos ponían gratuitamente la mano de obra.

condiciones de vida en el barrio, que cuando Pepe y los demás “*fundadores*” llegaron al Bajo Flores “*acá había ranas*”. Entre otras historias, cuando inicié mi trabajo de campo escuché insistentemente el relato heroico sobre la lucha que habían librado contra el Gobierno de la Ciudad para que terminara la instalación de cloacas en el barrio y retirara un obrador y una montaña de tierra, que según me comentaron, “tapaba” literalmente -por su altura- todo el frente de Aprender a Trabajar.

La informalidad y su contracara, la autoconstrucción de los espacios habitados en el Bajo Flores, pueden contribuir a comprender la recurrencia de los relatos sobre la edificación del espacio de los talleres en mi trabajo de campo, que fue mencionado en reiteradas ocasiones por distintas personas, quienes enfatizaban tanto el esfuerzo colocado como también las posibilidades que se fueron abriendo con las sucesivas refacciones.

Una parte de esta historia me la contó Jorge, quien nació en la Villa del Bajo Flores en 1976. Hijo de una pareja de migrantes bolivianos,⁴¹ cuando tenía un año se mudó junto a su familia al Barrio Castelli, donde su padre había podido comprar una casa en la que aún viven. Por entonces era el único hijo de la pareja y tenía un hermano mayor por parte de su padre. Era la época de las topadoras pero a diferencia de Cecilia él no menciona esto. En una entrevista realizada en 2010, Jorge me contó que cuando vivían en la villa no tenían agua en la casa y debían caminar varias cuadras para ir a buscarla. Ya en el Castelli, junto al cura del barrio, fueron *luchando* para acceder a la red cloacal, a la luz y al agua.

En el año 1990, cuando Aprender a Trabajar daba sus primeros pasos, Jorge tenía 13 o 14 años y había dejado sin concluir el primer año en una escuela técnica cercana a su hogar. Sus padres se enojaron porque querían que él estudiara para que pudiera acceder a empleos mejor valorados que los hombres de su familia, quienes trabajan como obreros de la construcción. Un amigo le comentó sobre los talleres de oficios y Jorge se acercó así, en un año o dos, “*egresó*” como “*Instalador Eléctrico*”. En 1993 dejó de ir a Aprender a Trabajar porque había conseguido un empleo como instalador de alarmas para una empresa pero dos años más tarde estaba nuevamente sin trabajo y un día Pepe lo fue a buscar a su casa, diciéndole: “*Qué tal, querido (palabras de Pepe) te vinimos a buscar a vos y a varios chicos más que tienen papás obreros de la construcción para poder ofrecerles un nuevo curso y de paso construir aulas.*”

⁴¹ La inmigración boliviana en las villas del sur de la ciudad de Buenos Aires se incrementó desde mediados del siglo pasado, atraídos por posibilidades laborales tales como el cultivo de verduras y hortalizas en el Conurbano bonaerense (Grimson, 2011) y por las posibilidades de empleo en el sector de la construcción (Prignano, 2009). Si bien en el Bajo Flores reside población procedente de distintos países, un sector de este barrio es conocido como la “villa de los bolivianos” por la preminencia de los habitantes de este país de origen (Cravino, 2006). Datos recientes permiten dimensionar la presencia extranjera: según el censo 2010, en la Comuna 7 habitan 40.967 personas nacidas en otros países de las cuales 19.556, casi un 50%, son de origen Boliviano. Además, 5274 personas nacieron en Perú, 4967 en Paraguay y 2800 en Corea. Si bien la Comuna excede ampliamente el Bajo Flores, el dato es relevante porque en este último sector se concentra una parte significativa de la población migrante (Fuente; INDEC). Por otra parte, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires el 11,2% de la población había nacido en el exterior al 2008, la cifra trepaba al 16,1 para la Comuna 7 (Fuente: Encuesta Anual de Hogares, Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad).

En aquel momento Aprender a Trabajar no tenía baño propio ni tampoco instalación de agua. En cambio, había una puerta que comunicaba con un centro deportivo lindero que era y continua siendo parte del Centro de Familias (aunque hoy la comunicación entre ambos edificios está cerrada). En el relato de Jorge el hecho de no contar con instalaciones propias hacía a una forma de dependencia de sus vecinos y en su recuerdo "...*siempre fue un conflicto, por un poquito de agua te hacían una flor de historia.*" Jorge aceptó la propuesta, convocó amigos y parientes jóvenes y así armaron un grupo de unos 10 o 15 chicos, quienes fueron levantando paredes para edificar tres aulas.

El otro tema central en el relato de Jorge sobre la construcción de aulas se relaciona con los recursos para materiales y mano de obra así como con las instituciones, alianzas, dinámicas y aprendizajes que implicó para él y sus compañeros conseguir esos fondos:

"...había un curso, estaba el profesor, pero no estaba la plata para empezar a construir. Pero sí había una propuesta de presentar un proyecto y buscar financiamiento de una ONG que estaba con Desarrollo Social... Bueno, nosotros presentamos el proyecto...

Y con esa plata, 1 a 1, pudimos construir parte de las tres aulas (...) mecánica, herrería y construcciones, en la planta baja. Y ahí la Dirección [en referencia al área administrativa de la cual dependían en aquel momento] veía que nosotros avanzábamos y bueno, ellos también aportaron algunos materiales para no quedarse atrás."

De esa manera, Jorge comenzó a trabajar en Aprender a Trabajar. Primero en la construcción de nuevas aulas pero más tarde ingresó como docente de Electricidad. A su vez, esa experiencia lo puso en contacto con otras instituciones de enseñanza de oficios, y con el tiempo fue accediendo a otros trabajos que hoy sostiene junto al que realiza en El Bajo Flores, por ejemplo un taller de Electricidad en un Centro de Formación Profesional en Barracas, otro en el marco de una organización gremial de trabajadores estatales a la cual se afilió junto a otros de sus compañeros de Aprender a Trabajar⁴², o la coordinación de espacios de recreación y deportes para adolescentes en clubes del barrio Castelli y de otro barrio cercano.

En la vida de Jorge, la construcción de nuevas aulas fue una oportunidad para revincularse con los talleres e ingresar en un circuito de trabajo con jóvenes, algo que de acuerdo a su relato constituía parte de las expectativas de su padre.

⁴² Sobre este punto ver Capítulo 4.

De manera similar, la entrevista con Pepe ilumina la importancia de la construcción de espacios en la producción social de Aprender a Trabajar como *proyecto*.

"Surgió la idea de seguir ampliando el lugar (...) armar que las mamás cocinaran. Y les dijimos a un grupo de mamás que nos hicieran un presupuesto de cuánto costaría cocinar para los 50, 60, 70 chicos que venían, todos los días, mensualmente. Hicieron el presupuesto, hicieron el menú y salió que eran 25.000 U\$D menos de lo que pagaba el Gobierno en ese momento.

En ese momento tuvimos buena recepción (...) adentro del Gobierno de la Ciudad y demás. (...) y quedaron como contratadas.

Y a la par nos dice que hay 80 proyectos de un proyecto que se llamaba Nuestras Familias, que le daba 800\$ a una familia por única vez. (...) Bueno, entonces se habló con la gente que recibía los \$800, decidieron poner 200\$ para la compra de materiales y el pago de alguna mano de obra y bueno se armó lo del comedor. (...).

Pa: y ese trabajo lo hicieron los chicos?

Pe: lo hicieron los chicos con vecinos del barrio."

Como relata Pepe, la construcción de espacios permitió generar oportunidades de trabajo remunerado tanto transitorias (en la obra) como más duraderas (en el comedor), al tiempo que mejorar las condiciones de las actividades diarias puesto que el almuerzo ya era parte de la rutina aunque en forma de viandas frías que según Pepe eran de mala calidad, algo que pudo mejorarse en cuanto las mamás de algunos chicos pasaron a administrar la cocina.

A su vez, esas obras permitieron reconocer y darle un lugar a tareas que se venían realizando, como el apoyo al aprendizaje de lectoescritura.

"Y después seguimos. Veníamos con la idea de que hacía falta más espacio, le hacía falta espacio a Ceci para lectoescritura, que no había. Y decidimos construir las aulas de arriba (...). Bueno, después resultó ser que el taller de herrería también quedaba chico porque estaban todos los chicos amontonados. (...) Y ahora el próximo proyecto que tenemos es agrandar los baños."

Si para Jorge la construcción de nuevas aulas marcó un punto de inflexión en su vida en cuanto a las posibilidades laborales, en la historia de Aprender a Trabajar la construcción de espacios para el *proyecto* aparece de manera casi permanente. Con el tiempo comprendí que además del orgullo por el esfuerzo realizado y por el logro de haber ido edificando ese *lugar*, lo que transmitían esos relatos era cómo construir espacios había permitido a su vez recobrar, construir y reforzar vínculos con antiguos alumnos, familiares y otras personas. En algunos casos, estos vínculos se establecieron por medio de contratos de empleo como fue el caso de Jorge y las

"*mamás del comedor*", o bien en el marco de cooperativas de trabajo conformadas por alumnos, ex alumnos y docentes de los talleres. Así, al tiempo que se multiplicaban los quehaceres se generaban oportunidades de trabajo remunerado.

Construir espacios permitió también reformular la relación cotidiana con el Centro de Familias por lo cual ya no fue necesario pedir permiso para utilizar el baño o el agua corriente, y también fue la condición de posibilidad para ampliar las actividades diarias. Por un lado, abrir nuevos talleres como el de Construcciones, que en un primer momento funcionó en la propia obra y con el tiempo dispuso de un aula para las clases. Por otro, incorporar otra clase de tareas como preparar alimentos, o generar un espacio de aprendizaje de lectoescritura que complementa el aprendizaje de oficios.

La construcción de espacios fue un modo de obtener dinero en tanto para las distintas etapas de obra se gestionaron subsidios y otras modalidades de financiamiento que permitieron abonar la compra de materiales así como el trabajo realizado en la construcción por personas del barrio, en muchos casos alumnos o ex alumnos de los talleres. Y también estas obras fueron oportunidades para algunas personas de aprender a elaborar y presentar proyectos orientados a solicitar financiamiento de políticas estatales o de organizaciones social como la ONG que financió la construcción de aulas⁴³.

A su vez, en algunos casos los nuevos espacios constituyen modos de reconocimiento a las tareas que las personas vienen realizando, como cuando se construyó un aula para albergar el trabajo de Cecilia. Este reconocimiento fue referido más de una vez en relatos sobre la construcción de ciertas aulas, o sobre algunas redistribuciones de las personas y las tareas en el espacio de Aprender a Trabajar que presencié en estos años. Por ello, sostengo que está relacionado con la legitimación de las personas y sus prácticas, y también con el modo en que el poder se disputa entre pares –como los trabajadores de Aprender a Trabajar-, pero también en condiciones desiguales, como cuando los trabajadores de Aprender a Trabajar disputaron el control del edificio en la obra con funcionarios del Gobierno de la Ciudad⁴⁴.

Las relaciones entre producción del espacio, posibilidades de acción, reconocimiento y disputas políticas han sido recurrentes también, por ejemplo en ocasión de que una obra de mediana envergadura fuera propuesta por funcionarios de la Dirección General de Fortalecimiento de

⁴³ Desde la década del ochenta avanzó un proceso de descentralización de la gestión de recursos y políticas estatales que, de la mano de discursos y políticas que promovieron la 'participación social', la 'autogestión', las 'cooperativas' y el 'desarrollo de la sociedad civil' contribuyen a comprender cómo la construcción de espacios para las políticas estatales y el salario de quienes trabajan allí fueron financiados de los modos más diversos. Este proceso, que para Gago (2014) -siguiendo a Foucault- es constitutivo del "neoliberalismo", será analizado en los Capítulos 4 y 5.

⁴⁴ Algo que advirtió Gordillo (2006) retomando a Lefebvre: toda lucha política implica la disputa por la ocupación y el control de lugares.

Vínculos del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires, de la cual depende Aprender a Trabajar, en términos administrativos. La propuesta tuvo lugar en 2010, y entre las modificaciones propuestas se destacaba la refacción total de los baños y escalera de acceso al primer piso, que habían sido construidos en obras anteriores por alumnos y vecinos. Ante esta posibilidad se sucedieron numerosas discusiones y conflictos en torno a la conveniencia o no de acceder a que la obra se hiciera, y también sobre las condiciones que podrían para aceptarla. En esas discusiones, sobre las que volveré en el Capítulo 4, se ponderaba la mejora que podía significar en las condiciones edilicias pero también los peligros que suponía desde la perspectiva de las y los trabajadores de Aprender a Trabajar "dejar entrar al macrismo"⁴⁵ a su espacio. En relación con este punto, algunos trabajadores exhibieron un cierto temor de que al permitirles acceder al edificio con la potestad de demoler y construir esto pudiera poner en riesgo su trabajo. Los temores se apoyaban en experiencias recientes tales como el cierre de un hogar de día para chicos en situación de calle, el traslado a un contenedor de una política dependiente del Ministerio de Salud de la Ciudad que atiende jóvenes con problemas de adicción al consumo de drogas, entre otras. Por lo bajo, otros trabajadores afirmaban que la obra debía hacerse y que no suponía para ellos ningún peligro. El siguiente fragmento de campo recorta algunos momentos de la discusión:

Guillermo: Yo les expliqué que Aprender a Trabajar se fue construyendo...

Mariana⁴⁶: con autoconstrucción

Guillermo: entonces no sabemos si está bien. Y el de la cooperativa dijo: yo traigo una máquina, tiro todo y empiezo de nuevo.

Varios: eh? Cómo?

Mariana: pará, son los baños y los quiere hacer bien

Martín: A nosotros nos puentearon. Entonces, habría que tratar de meter alguna idea nuestra. Y si no que no se haga nada (...)

Jorge: mi postura es que tienen que venir, hacer el baño, y nada más. Que estén el menor tiempo posible y se vayan. Es la gestión de Macri. Bastante sutiles fuimos en dejarlos entrar acá. Esa es mi postura.

Se cruzan voces, varias opiniones. Se discute la posibilidad de pintar antes de que empiece la obra, aprovechando el ofrecimiento de una agrupación universitaria que juntó dinero para la pintura y ofrece mano de obra gratuita para la tarea. Algunos consideran que pintar antes de una obra es un sinsentido. Jorge insiste en que lo

⁴⁵ Desde el año 2007 Mauricio Macri ejerce el cargo de Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las relaciones de Aprender a Trabajar con distintos funcionarios de su gestión han sido conflictivas en diversos momentos y aspectos.

⁴⁶ Presentaré a Mariana y a Martín más adelante, por ahora diré que trabajan en Aprender a Trabajar desde hace más 10 años. Ella es trabajadora social. En cuanto a él, entre sus principales ocupaciones se destacó el tema de la generación de oportunidades laborales y para jóvenes y también la promoción de actividades sindicales entre sus compañeros agremiados como trabajadores estatales.

tienen que hacer, al menos en las partes no afectadas a la obra.

Ceci: Jorge quiere ser un gran anfitrión y mostrar que no nos hacen falta. Yo te entiendo. Pero ¿vos te creés que les importa?

Guillermo: pasa que ellos (en referencia al gobierno de la ciudad) se identifican con la pintura también. Cuando fueron a la villa pintaron todo.

Ceci: sí, que ahora parece Colombia

Jorge: está bien pero tenemos que pensar un verano con actividades más hacia afuera, porque no vamos a tener mucho uso del lugar”

Al mismo tiempo que se discutía la pertinencia y condiciones para la obra, distintas personas trataban de cuidar ‘su lugar’ en el edificio de posibles intervenciones. Las mujeres que trabajan en el comedor resistieron la demolición del baño que usan en forma exclusiva, otras personas que trabajan en el primer piso hicieron constar su molestia por el tiempo que pasarían sin acceder a su lugar de trabajo. Finalmente, acordaron una serie de condiciones para aceptar la obra tales como no entregar nunca la llave del edificio a la cooperativa que estaría a cargo de la obra; acotar los plazos para la refacción al periodo de receso estival de los talleres, y que se incorporara a dos trabajadores definidos por ellos. En cuanto a los planos, disputaron la ubicación de puertas y sanitarios, rechazaron la demolición del baño del comedor y se opusieron rotundamente a que ninguna clase de cartel anunciara la obra ni mucho menos que la encuadrara como una acción del gobierno local. Unos meses más tarde, los baños y la escalera, entre otras cosas, habían sido reformados pero volveré sobre este punto más adelante.

Lo que me interesa marcar aquí es cómo los usos del espacio, su distribución, lo que se prioriza o no a la hora de construir nuevos lugares, permiten indagar tanto en procesos de cooperación, de gestión colectiva, de trabajo, como también en disputas a distintos niveles y en el marco de relaciones de poder desiguales, ya sea entre *compañeros* o con distintos *funcionarios*.

Y sobre todo, quiero resaltar que este mundo de posibilidades imbricado en la construcción de espacios para la política y las políticas, advierte sobre la fertilidad de no tomar como dados los lugares donde las políticas tienen lugar. Los datos presentados en este capítulo muestran que su consideración no puede reducirse a efectos de la ubicación de los dispositivos de formación laboral en barrios populares que han sido pensados en términos de “impacto” de estas experiencias y de posibilidades homogéneas de inserción laboral para jóvenes que habitan estos territorios. En cambio, pensar en la producción material de estos espacios da cuenta de cómo las políticas van siendo creadas y recreadas de la mano de la producción de espacios, en la cual está imbricada la reproducción de la vida material de un conjunto de personas.

Volviendo al recorrido temporal que propone este capítulo en relación con el barrio, vale decir que en la década del noventa comienzan las políticas de radicación y regularización del poblamiento de las villas, en un contexto en que su pobreza ya no era vista necesariamente

como transitoria. No obstante, el período fue analizado por distintos autores en términos de un "achicamiento" del Estado, o una "retirada" respecto de las políticas de seguridad social que habían tenido una cobertura más amplia en Argentina, articuladas en torno al salario de los trabajadores y de la extensión de la red escolar y hospitalaria (Bustelo, 1997). En la discusión política más allá de los medios académicos, se postuló tanto la retirada como la ausencia lisa y llana del Estado en los barrios populares y sobre todo en las villas.

Los datos hasta aquí presentados sugieren la pertinencia de reorientar la pregunta desde la dicotomía presencia/ausencia del Estado hacia los múltiples modos en que políticas y agentes estatales se hacen presentes en los barrios, pero particularmente este apartado se centra en cómo esa presencia se va gestando y, literalmente, cómo se va construyendo.

Ocio, consumo, producción de la vida en las calles del Bajo Flores

En este apartado, me interesa detenerme en la manera en que los y las jóvenes del Bajo Flores y en especial los de Aprender a Trabajar ocupan, circulan y habitan espacios. Cada mañana, al llegar al barrio Castelli, solía encontrarme con jóvenes en las calles. Algunos estaban en la esquina donde me dejaba el colectivo, generalmente entre grupos de hombres jóvenes y adultos, que según me comentó Guillermo estaban a la espera de alguna oportunidad de trabajo eventual. Otros deambulaban pidiendo monedas con aspecto deteriorado, o dormían en el suelo, posiblemente con efectos del consumo de drogas -entre otros elementos que confluyen en la precariedad de esas situaciones-, otros estaban reunidos en grupos sentados en algún umbral y algunos de estos grupitos alguna vez participó en el hurto de una billetera a alguien que pasaba caminando.

Ya en la puerta de Aprender a Trabajar alumnos de los talleres, generalmente varones, pasaban algún tiempo entre ellos y más de una vez también con ex alumnos unos años mayores que venían de visita. La puerta era el lugar para la conversación, la burla, el intercambio de objetos de consumo tales como dispositivos para escuchar música, cigarrillos o ropa deportiva que exhibían, comentaban y compartían. Ocasionalmente, los jóvenes recibían, por estas conversaciones, llamados de atención de los docentes de los talleres, quienes les reclamaban que entraran a las aulas. Por otra parte, en conversaciones informales escuché a los jóvenes hablar de encuentros casuales o concertados en distintos lugares, generalmente en las calles del barrio.

Como fue señalado por otras investigaciones (ver Introducción), la juventud es una etapa de la

vida en la que la socialización se da sobre todo en lugares públicos (Chaves, 2010)⁴⁷, especialmente cuando las viviendas son pequeñas en relación con la cantidad de habitantes (Epele, 2010) o no cuentan con espacios propios, separados de los adultos. Esa es la situación en buena parte de las viviendas de los chicos y chicas de Aprender a Trabajar. Si bien no hay información cuantitativa precisa, algunos datos permiten estimar el déficit habitacional relativo en el Bajo Flores con relación a otros barrios de la ciudad⁴⁸. En primer lugar, en la comuna 7 viven unas 3 personas promedio por vivienda, superando el 2,6 que arrojan los datos totales de la ciudad. Si el número no es en sí mismo indicador de hacinamiento, se debe considerar que la cantidad de viviendas de un ambiente en el Bajo Flores es muy significativa, especialmente atendiendo a las subdivisiones que algunos hijos (como Jorge, por ejemplo) han realizado en la casa de sus padres y al incremento notorio de piezas de alquiler que ocurre desde hace unos años. A su vez, mientras que en comunas de mayor poder adquisitivo como la N° 2 sólo el 1,1% de las viviendas son precarias, el número asciende al 5,2 % para la Comuna 7⁴⁹. Por ejemplo, la Sindicatura General de la Ciudad halló que sólo el 67%, sobre un total de 5.753 casos analizados, tenía agua por cañería dentro de la vivienda, y sólo un 56% contaban con cloacas (Sindicatura General de la Ciudad, 2009).

Los datos colaboran a comprender las referencias a la cuestión habitacional que identifiqué en el trato con jóvenes alumnos y ex alumnos de Aprender a Trabajar durante los últimos años: parejas jóvenes que ocupan un espacio en la casa de sus padres para ir trabajosamente ampliándolo y separándolo de algún modo de los espacios familiares; mujeres jóvenes que afirman sostener una relación de pareja por “no tener a dónde ir” o bien no tener medios para solventar un alquiler sin el aporte económico del hombre que en la mayoría de los casos es el padre de sus hijos. También chicas de 15 años de edad que se mudan a casa de la familia de sus novios, o muchachos de 19 que sueñan con “irse a vivir solos”. Para Mariana, la trabajadora social que mencioné más arriba y que desde hace muchos años trabaja con jóvenes de barrios populares, el tema de la vivienda es uno de los problemas principales, especialmente para las mujeres. En sus palabras *“el problema de las chicas a los 15 es donde van a vivir y a los 20 como van a hacer para trabajar.”* La clasificación por edades que propone Mariana fue mencionada en un contexto de emergencia de varias situaciones convivenciales difíciles a las cuales distintas jóvenes hacían referencia. Considerando esos relatos, ella está suponiendo que

⁴⁷ Esta característica ha sido señalada por estudios históricos de la juventud, los cuales asocian su emergencia a la migración rural-urbana de personas jóvenes que ocupaban las calles en su tiempo libre (Feixa, 2006; Souto Kustrín, 2007)

⁴⁸ La construcción continuó en la década siguiente, cuando se edificó una significativa cantidad de viviendas “sociales”, al menos en comparación con otros períodos. Junto con ello ese período fue de una intensa expansión de la construcción en altura de habitaciones para alquiler, al margen de controles y regulaciones estatales (el proceso es analizado por Gago, 2014).

⁴⁹ Elaboración propia en base a datos del INDEC provenientes del Censo Nacional de Población, 2010. El término “precarias” en este caso agrupa las viviendas clasificadas como Ranchos, Casillas, Piezas en inquilinato o en hotel pensión, Locales no construidos para habitación y Viviendas Móviles.

a los 20 años las mujeres ya tienen hijos que mantener, y a veces se ven obligadas a persistir con ellos en condiciones habitacionales y vinculares muy difíciles por las dificultades económicas para salir de ellas.

Pese a que las políticas de juventud y en particular aquellas orientadas a la formación e inserción laboral, no suelen comprender la cuestión habitacional -con la lamentable excepción de las instituciones de encierro-, algunos jóvenes encontraron en las políticas posibilidades de vivienda más o menos transitorias (no siempre de manera voluntaria). Es el caso de Ernesto, a quien conocí cuando tenía 17 años. Él había nacido en el municipio de Florencio Varela, zona sur del Conurbano Bonaerense, pero le gustaba ir "a Capital, porque estaba todo re piola". Un tiempo después se fue de su casa, vivió en la calle y estuvo en un hogar junto con su hermano menor. Según me comentó allí les propusieron adoptarlos a los dos juntos pero él no quiso porque consideraba que ya tenía una familia. En cambio, su hermano que era un niño aceptó porque "viste como son los nenes", desde entonces Ernesto lo va a visitar.

Un día la policía lo detuvo por tenencia de marihuana y un juez lo derivó al Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad. Así comenzó a vivir en una "residencia" dependiente del Consejo, "con todo pago", que según me comentó estaba en el Bajo Flores pero ya no existe más (ver Capítulo 5). Hace más o menos un año fue su "egreso" porque los trabajadores de la residencia "se dieron cuenta de que ya estaba bien, que andaba" (y posiblemente también porque había cumplido la mayoría de edad, 18 años, algo que él no consideró relevante pero que suele ser un criterio de delimitación de la población destinataria de políticas de "niñez" o "juventud"). Entonces, le consiguieron "un departamento" cerca del barrio Zavaleta (lindero a la villa 21-24, próxima al Bajo Flores), donde estaba viviendo en el año 2010, cuando lo entrevisté. En el departamento vivía con otro joven que también "egresó" de la "residencia". No pagaban alquiler pero debían arreglarse solos para todo lo demás. Al "egresar" les consiguieron un trabajo pero a Ernesto no le duró más de un mes, su compañero no cobra un dinero regularmente por su labor, y por eso le pidieron a la "referente" del "Consejo" que los ayude a conseguir una heladera, un termotanque, y también, de ser posible "que les paguen".

También Soledad circuló extensamente aunque en su caso no lo hizo por instituciones y políticas especialmente dedicadas al albergue de jóvenes sino que a través de las políticas conoció a personas, especialmente trabajadores estatales, que la ayudaron a conseguir alojamiento en distintas ocasiones, generalmente en viviendas de personas allegadas. La conocí a fines de 2010, cuando se acercó junto con una amiga a vender bijouterie que ellas mismas habían fabricado. Era diciembre, se acercaban las fiestas de fin de año, y varias mujeres que estábamos reunidas en Aprender a Trabajar planificando una actividad de capacitación le compramos aros, prendedores y alguna otra de sus bellas piezas. Un tiempo después, llegando al final del año siguiente, la encontré desayunando una mañana en el aula del taller de Herrería que ese día no tenía actividad aparentaba debilidad y deterioro.

Esa tarde Juana, trabajadora de Aprender a Trabajar en el área de Orientación Laboral, y

miembro de una murga sobre la que volveré más adelante, me comentó que a Soledad la habían echado de donde estaba viviendo y que Pepe la autorizaba a quedarse en Aprender a Trabajar hasta que consiguiera un nuevo lugar para vivir. Ellas dos se habían conocido al menos diez años atrás cuando Sole se acercó a la murga, pero unos años después empezó a tener "problemas de consumo". Al tiempo se fue de su casa en Flores Sur, una zona cercana, luego de algunas peleas familiares. Desde ese momento compartió vivienda con distintas trabajadoras de Aprender a Trabajar y de otros programas estatales del Bajo Flores, también con la madre de una chica de la murga y otro tiempo con otra chica, también de la murga, que fue su novia "hasta que Sole comenzó a maltratarla y la relación se fue terminando". Tras esa ruptura sentimental vivió con unos jóvenes con quienes organizaban fiestas para obtener dinero pero se peleó con ellos y la echaron. Para el momento en que la vi desayunando en Aprender a Trabajar, pasaba las noches en la casa de una amiga pero durante el día acudía a la ayuda de Pepe y al comedor.

Los esfuerzos colocados por los trabajadores de programas estatales en ayudar a los jóvenes a encontrar un lugar para vivir se comprenden en parte al identificar la intensa preocupación que promueven en ellos y ellas los modos de ocupar el espacio y la preeminencia de las calles del Bajo Flores en la vida cotidiana de los jóvenes. Dicha preocupación, que abreva en una construcción social extendida y estigmatizante de las calles de los barrios populares como espacio de riesgo para los jóvenes, se nutre también de una historia de trabajo con chicos que han circulado por actividades legales e ilegales, y que han padecido duramente algunos de esos "riesgos" atribuidos a la calle. Algo de esto hay en las historias de Ernesto y Soledad, aunque hay otras más dramáticas como me dijo Pepe con toda crudeza alguna vez: "*...nosotros acá llevamos 20 años y tenemos más de 10 chicos muertos...*".

Resulta de ello una imagen de los propios jóvenes constituida desde las calles del Bajo Flores, marcador espacial que es a su vez un marcador de clase, tal como señaló Gordillo (2006) respecto de la identidad Toba y aborígen en sus relaciones con "el monte" y los ingenios azucareros. Y la preocupación por los jóvenes alumnos, que se nutre de esta historia y también del profundo compromiso y afecto que muestran los trabajadores de los talleres por ellos y ellas, da lugar a una serie de acciones tendientes a controlar su circulación, pero fundamentalmente a fomentar su autorregulación por medio de la insistencia con el cumplimiento de horarios, el respeto al tiempo de clase como tiempo de estar en el aula trabajando, la generación de iniciativas productivas que puedan involucrar algún ingreso monetario, las múltiples charlas y discusiones sobre los modos de vida de estos jóvenes atendiendo al cuidado de la salud, a los modos de hablar y vestirse en el trabajo, entre otras formas que sugieren control pero también cuidado.

Si bien estos aspectos de las políticas estatales de juventud en el Bajo Flores y de las relaciones

con jóvenes serán abordados en el Capítulo 5, vale decir aquí que los modos de habitar el espacio de estos jóvenes están atravesados a su vez por la socialización con sus pares y también por una serie de prácticas económicas que, como fue señalado por investigaciones tanto en Argentina como en otros países, se orientan a garantizar el sustento como la "dignidad" o el "respeto" asociados a posibilidades de consumo. Me refiero a trabajos de autores que, desde un enfoque de economía política de la vida cotidiana de poblaciones subalternas, segregadas o marginadas, destacaron la circulación de jóvenes de barrios populares por actividades legales e ilegales, casi siempre informales y de corta duración como modos de generar ingresos (Bourgois, 2010; Epele, 2010). Los modos cotidianos de obtener dinero por medio de un trabajo eventual, pero también pidiendo monedas o hurtando una billetera pueden pensarse como estrategias económicas que tienen lugar fundamentalmente en las calles del barrio. Tales estrategias están en disputa permanente: con algunos padres y especialmente madres que intentan mantener a los y las jóvenes alejados de las calles y estudiando; con trabajadores de los talleres que insisten en proponerles actividades productivas en el mercado legal y también en cuestionar los circuitos ilegales; con autoridades de fuerzas de seguridad que los controlan y maltratan; con empleadores que procuran imponer condiciones laborales a veces resistidas; y también con otros jóvenes con quienes confrontan por la ocupación de espacios barriales.

Las etnografías de Bourgois (2010) y Epele (2010) con jóvenes vendedores y usuarios de drogas, en New York, y en el Conurbano Bonaerense respectivamente, mostraron cómo estas personas dan formas particulares a los procesos de dominación a los que son sometidos. Estas propuestas suponen reconocer su agencia sin desatender las condiciones de sometimiento en que actúan y que en ocasiones derivan en opciones que resultan (activamente) destructivas, como el consumo intensivo de drogas dañinas o la participación en circuitos ilegales que pueden derivar, en un extremo, hasta en la propia muerte.

De manera análoga, sostengo que las disputas y estrategias que despliegan los y las jóvenes hacen a la producción social tanto de los espacios como de las políticas dirigidas a ellos, en tanto que sus vidas dan forma a las preocupaciones, posibilidades de acción, conflictos y negociaciones que enfrentan los trabajadores estatales⁵⁰. Como cuando una clase demora en arrancar porque los *pibes* están en la puerta exhibiéndose mutuamente sus nuevas adquisiciones materiales, y tal vez relatando la hazaña de cómo las obtuvieron.

Todos estos elementos, que emergen al mirar el espacio de cerca, confluyen en las configuraciones particulares de estos procesos políticos (de los cuales son parte las políticas de

⁵⁰ Así, como señaló Shore (2010), una idea de sujeto que es elaborada en el proceso de las políticas (y, agregamos, en relación con experiencias y prácticas espacializadas) fundamenta una serie de acciones, -lo que no implica una definición explícita y racional-.

formación laboral) centrados en la reproducción de la vida social que se lleva adelante enfrentando cotidianamente múltiples disputas políticas.

De los barrios como "condicionamientos" al carácter productivo de los lugares

Este capítulo parte de la doble identificación de la relevancia del espacio para comprender a jóvenes y políticas dirigidas a ellos, y de su escasa consideración en la literatura específica sobre políticas de formación e inserción laboral. En tanto capítulo etnográfico inicial, enfrenta también el desafío de presentar un proceso y un conjunto de dimensiones que serán abordadas en a lo largo de la tesis, o en capítulos particulares, pero que ya se anuncian. En algún punto tal desafío es inevitable en tanto estas páginas exploran el espacio en el cual tienen lugar las políticas y las relaciones que con ellas establecen los jóvenes, y resulta ser que lo que en esos espacios ocurre es la vida de las personas que protagonizan esta tesis.

El espacio, y en particular la ciudad (aunque no solamente ni mucho menos por oposición al campo), es según Lefebvre (1974) donde se reproducen las relaciones sociales de producción capitalistas. Para el filósofo francés esto es más bien reciente: hasta hace poco lo central era el tiempo (de trabajo) pero las transformaciones en la producción capitalista dieron a los flujos, y con ellos al espacio, otra centralidad. Si bien la propuesta está colocada en relación con estrategias de desarrollo que priorizan la concentración en ciudades centrales o más bien la expansión de la economía industrial por todo el territorio (como en el caso de China), aquí puede ser de utilidad para pensar un barrio, el Bajo Flores, enfocado en la ciudad de Buenos Aires y relacionado con los procesos históricos, políticos y cotidianos que allí tienen lugar.

Los estudios sobre villas y barrios populares realizados en Argentina en los últimos años están influidos por una discusión extendida en Europa que analiza la ampliación de la desigualdad social y la emergencia de nuevas formas de pobreza tomando el modelo del gueto, de los barrios populares ubicados en grandes ciudades de Estados Unidos. La pregunta por lo que Wacquant llama la "norteamericanización de la pobreza" se basa en tres aspectos que se consideran allí medianamente recientes: una creciente desocupación; la concentración de comunidades migrantes y el desarrollo de conflictos etnoraciales, y tercero el deterioro de las condiciones de vida en esos barrios relacionado con el menor acceso a las políticas de seguridad social o al régimen de ciudadanía (Wacquant, 2007). Además de pobreza y raza, la idea del barrio como gueto enfatiza la exclusión y relegación urbana a la que están confinados sus habitantes, y la violencia que atraviesa la vida en esos barrios (Bourgeois, 2010).

Tal como fue abordada en nuestro país, la discusión enfrentó la preocupación acerca de si las distancias socio-espaciales limitan, obstruyen o dificultan las relaciones entre clases sociales, y

por ello algunos autores estudiaron la producción y redefinición de fronteras y límites espaciales en términos materiales y simbólicos (Grimson, Ferraudi Curto y Segura, 2009; Canevaro y Lapegna, 2009). Luego, distintos trabajos mostraron que villas y barrios populares son más bien fragmentos diferenciados pero unidos a la ciudad (Cravino, 2006), y que en todo caso la segregación espacial no produce espacios homogéneos sino distinciones que son movilizadas en los vínculos entre la población de los barrios y con el Estado (Segura, 2009, 2011).

El espacio habitado (u ocupado) funciona como simbolización del espacio social, expresando jerarquías y distancias sociales de modos naturalizados (Bourdieu, 2002). Aun con notables diferencias, la literatura es coincidente en reconocer la traducción de la desigualdad social en formas de diferenciación y jerarquización espacial, que a su vez producen efectos sobre las personas y sus relaciones (Bourdieu, 2002). Este capítulo procuró mostrar que la manera en que desigualdad social y espacialidad se imbrican en la producción de políticas y posibilidades de formación e inserción laboral para jóvenes desbordan ampliamente los “condicionamiento estructurales” que impone el vivir en *barrios pobres*, así como la clasificación de la ciudad en barrios en tanto ámbitos privilegiados para evaluar el impacto de los dispositivos gubernamentales.

Pensar las políticas en y desde el espacio es fundamental por dos razones: por un lado, porque el espacio en la ciudad actual es producción y reproducción de la vida social, y por lo tanto del Estado y las políticas. Por otro, porque el espacio urbano es constitutivo de la juventud desde su emergencia en la modernidad. Simultáneamente, enfocar cómo esos espacios son producidos y habitados permite advertir que las políticas se realizan, al menos en este caso, buscando lugares; produciendo, ampliando y reformando espacios. Al mismo tiempo, esa producción de espacios resulta central para la reproducción de la vida de jóvenes y adultos que encuentran en esos procesos oportunidades de trabajo remunerado, de aprendizajes y de creación y fortalecimiento de vínculos sociales. Reproducción que es material y también simbólica, porque el espacio supone poder hacer (un taller, un comedor, una charla); y también supone que la tarea es reconocida y visibilizada tanto como quienes la llevan a cabo, como cuando Cecilia consiguió un aula para Lectoescritura, o las mamás del comedor evitaron que fuera derivado “su” baño. O bien cuando se impidió que el Gobierno de la Ciudad colocara un cartel de obra, procurando así evitar el reconocimiento.

Los distintos modos en que estas personas viven el espacio muestran a su vez que este no puede tomarse como un espacio dado y homogéneo, que imprime características a las vidas y posibilidades de acción, ni tampoco es el modelo en base al cual se adecúa el diseño de políticas. Contrariamente, el barrio que abre para unos posibilidades de trabajo y militancia, es para otros espacio de vida y para todas estas personas es ámbito de reproducción. Así, las políticas se realizan simultáneamente en un mismo proceso en lugares que son y no son los mismos, en relación con los sentidos que cobran.

En relación con la propuesta de Merklen de pensar el barrio como ámbito de socialización por oposición al trabajo, si bien ilumina una cierta reducción de la circulación espacial de algunos jóvenes, que no siempre acceden a empleos u otras actividades fuera de este ámbito, queda opacado en esa mirada que el barrio es también espacio de trabajo, y que en ocasiones es en torno a ese trabajo en las políticas que se articulan las personas. De modo que no pueden abarcarse estos procesos si barrio y trabajo se colocan como espacios de articulación contrapuestos, como ha sido señalado por estudios antropológicos sobre procesos de movilización social en el conurbano bonaerense (Manzano, 2009).

Por otra parte, esta circunscripción al barrio de la vida de los jóvenes que ha sido señalada por distintos trabajos citados ha llevado a algunos autores a señalar que las distancias sociales expresadas por medio de metáforas espaciales iluminan una cierta división de la territorialidad de las prácticas que dirige la búsqueda de recursos hacia *afuera* y los vínculos sociales *adentro* del barrio (Merklen, 2005; Segura, 2009). En cambio, una mirada de las actividades reproductivas en Aprender a Trabajar muestra que los recursos no están solamente fuera del barrio, mientras que los vínculos (laborales, afectivos) pueden tener lugar en el barrio pero no sólo allí, ni solamente con personas que viven allí, y en este sentido no pueden pensarse en términos de un espacio excluido.

En otro orden de reflexiones, los distintos momentos y relatos recorridos muestran que no es posible pensar las políticas en términos de secuencias lineales de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación sino que estos momentos de la producción social de la política están entrelazados en una temporalidad que no es lineal. Así, en el proceso de su producción social se van definiendo necesidades y posibilidades (como la creación de un comedor o la disposición de un espacio para dar lugar y reconocer una tarea hecha como el taller de Lectoescritura de Cecilia). Y ese proceso está lejos de una verticalidad 'del burócrata al destinatario' (como cuestionó Shore), sino que por el contrario los distintos actores disputan miradas sobre la producción de la vida y en este caso en particular los agentes estatales como Pepe, Jorge y Cecilia parecen más dispuestos a disputarles a los funcionarios posibilidades de acción que a implementar decisiones elaboradas previamente, como en el caso del plano de obra para reformas edilicias en 2011.

No obstante, cabe señalar que la propuesta de una antropología de las políticas en la cual me apoyo, fue elaborada en un contexto -el de la década de 1990- en el cual la discusión sobre políticas públicas se estableció en relación con modelos de intervención que se postulaban como técnica o científicamente fundados, como garantía de neutralidad política. Y discutiendo con ese postulado difundido por organismos transnacionales de financiamiento y gobierno se cuestionó la neutralidad, pero no tanto la globalidad. En ese sentido, nuestro campo muestra

que ni las políticas ni los sujetos pueden pensarse por fuera de los lugares específicos que habitan. Algo que le ocurrió a Pepe y sus compañeros en el marco del *proyecto* que dio origen a Aprender a Trabajar: cuando se propusieron trabajar con chicos que vivían en la calle, al pensar a esos sujetos desterritorializados no lo lograron. En cambio, fue necesario instalarse en un *barrio* donde una densidad de lazos sociales contribuyera al trabajo en los talleres.

Como de alguna manera advirtió Lefebvre (para contextos muy diferentes), en todo este proceso la producción de espacios y de políticas está atravesada y entrelazada con la reproducción de la vida material de los jóvenes, militantes y trabajadores estatales. Esto queda en evidencia en las energías desplegadas para generar oportunidades de trabajo para todos ellos, que iré exponiendo en otros capítulos, pero también en los múltiples esfuerzos colocados en resolver la cuestión habitacional de los jóvenes que en esas condiciones (con o sin un lugar para vivir, en el marco de convivencias no siempre elegidas) se relacionan con las políticas y con las posibilidades de trabajo.

Capítulo 3: ¿Qué es Aprender a Trabajar?: Dilemas, historicidades y cotidianeidad de la preparación de los jóvenes para el trabajo

Una tarde de abril de 2010 le pregunté a Pepe: ¿Qué es Aprender a Trabajar?, como una manera de iniciar nuestra entrevista. Se quedó pensando y me contestó que esa pregunta se la hacían él y sus compañeros diariamente. Con estas palabras, Pepe inició una explicación entramada en un relato histórico que me ayudará a presentar y a revisar las prácticas y los sentidos que constituyen la experiencia de Aprender a Trabajar para quienes la viven a diario, pero más aún ayudará a comprender la complejidad de la producción de políticas de juventud así como de la vida de todas aquellas personas que están envueltas en la operatoria de las mismas. En un primer plano, entonces, este capítulo se estructura como un intento de dar respuesta a esa pregunta y los sentidos desde los cuales se configura.

Pepe eligió contarme la historia del *proyecto* que, tal como describí en el capítulo anterior, emerge de una propuesta elaborada por militantes políticos que volvían del exilio para trabajar con jóvenes que vivieran “en la calle”. Tal como anticipé, esa propuesta fue posteriormente reformulada para inscribirla en un “barrio” de la Ciudad de Buenos Aires en función de iniciativas tendientes a la inserción laboral o “el trabajo” de los jóvenes. Así, la propuesta orientada a talleres de oficios en una villa de la Ciudad se efectivizó en el año 1989, al inicio del gobierno de Carlos Menem. En aquel momento, Carlos Grosso –funcionario peronista conocido además por su militancia en temas educativos en los años setenta⁵¹- era intendente de la Ciudad de Buenos Aires. De esa manera, lo que fue el *proyecto* pionero de Pepe, Goyo y sus *compañeros*, se inscribió en la entonces Secretaría de Educación, donde la propuesta fue bien recepcionada:

“La idea siempre fue trabajar con los pibes que estaban fuera del sistema de educación formal o que lo podían sostener de forma muy débil, y que no tengan ninguna inserción en el mercado laboral ni ninguna forma de organización productiva. La idea era utilizar el oficio como disparador para que ellos pudieran interesarse por otros conocimientos, pudieran recuperar la autoestima a través de descubrir que ellos tenían saberes (...). Y con la idea de que se insertaran en el mercado laboral en relación de dependencia, o que aquellos que estaban dispuestos se organizaran en forma cooperativa. Es decir, no elegíamos la cooperativa sólo como cuestión, este... digamos de organización económica, sino que lo veíamos como una herramienta donde era posible desarrollar y reconfigurar

⁵¹ Carlos Grosso había sido Director Nacional de Educación de Adultos durante el tercer gobierno peronista y aún después de la muerte de Juan Domingo Perón, entre 1973 y 1975. En ese contexto, impulsó una campaña de alfabetización por la cual recibió un premio internacional de la UNESCO, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

lazos de solidaridad y digamos de igualdad que en otro ámbito no es posible desarrollar.”

Cuando llegué a nuestra cita Pepe estaba leyendo, en una revista del sindicato de obreros mecánicos, una nota acerca de la certificación de estudios en Mecánica Automotriz. Me explicó algo que ya había escuchado mencionar en alguna otra visita de campo: que tenían un problema importante para acreditar los aprendizajes de los alumnos de Aprender a Trabajar. El problema era antiguo pero durante algunos años lo habían podido sortear por medio de un acuerdo con un Centro de Formación Profesional de la zona -una institución incorporada a la enseñanza oficial en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la Educación de Adultos-⁵². En virtud de ese acuerdo, los alumnos de Aprender a Trabajar obtenían sus títulos oficiales. Sin embargo, en 2008 el Centro de Formación Profesional culminó su trabajo en el Bajo Flores, y desde aquel momento Pepe y algunos de sus compañeros comenzaron a buscar otras alternativas de certificación: intentaron tramitar esa posibilidad ante el Gobierno de la Ciudad pero funcionarios de los Ministerios de Educación (principal responsable de la acreditación de estudios) y de Desarrollo Social (área a la que pertenece actualmente Aprender a Trabajar en tanto que política estatal y de la cual “depende” en términos administrativos), arguyeron dificultades ajenas a sus competencias para resolver el tema. También realizaron consultas con el Instituto Nacional de Educación Técnica y con la Universidad Tecnológica Nacional, que de acuerdo con el relato de Pepe “*todos nos dieron buena información, y se interesaron. Pero el INET no puede hacer nada porque no tiene jurisdicción y la UTN nos dijo que querían certificarnos pero no meterse en un problema con la Ciudad por meterse en su jurisdicción.*”

La entrevista se concertó en “la oficina”, uno de los espacios más pequeños de Aprender a Trabajar, destinado a reuniones y charlas privadas, por ejemplo de las trabajadoras sociales con algunos alumnos o *adultos referentes*⁵³. La “oficina” era también el espacio de guardado de insumos de librería y lugar del único teléfono fijo pero sobre todo era espacio de conversación diaria, donde el mate circulaba permanentemente. Allí tuvimos una extensa charla un día de semana luego de la actividad matinal con los chicos en el taller de Mecánica Automotriz que

⁵² Es posible que tal acuerdo fuera verbal, aunque algunos trabajadores mencionaron que había un convenio firmado. No logré comprobar esa información, posiblemente porque la disponibilidad de documentos escritos era de lo menos habitual en Aprender a Trabajar. Volveré sobre este punto en el Capítulo 4.

⁵³ Esta figura indica que los alumnos de Aprender a Trabajar, especialmente cuando al inscribirse tienen menos de 18 años, deben presentar a una persona adulta que pueda asistir a reuniones, autorizar salidas colectivas para hacer actividades fuera de Aprender a Trabajar, entre otras eventualidades. El término supone que tal adulto no se corresponde necesariamente con la madre o el padre de los *chicos*. Es utilizada para referirse a los adultos en términos genéricos, algo que se comprende conociendo algunas historias personales sobre las que volveré, y más aun atendiendo al origen de Aprender a Trabajar como proyecto para trabajar con “chicos de la calle”, quienes vivían alejados de sus familias. Aunque posiblemente tenga que ver con usos profesionales del lenguaje, que evitan exponer como “particulares” o “diferentes” cuestiones tales como la ausencia de una figura parental. Algo semejante sucede con el término “situaciones”, apelado para indicar alguna conducta o suceso de la vida que, a criterio de las trabajadoras sociales, requiera “intervención” o “acompañamiento”.

Pepe impartía a diario. Por la tarde era común encontrar jóvenes en el aula de herrería fabricando rejas, o reparando sillas, tareas que en ocasiones realizaban por encargo de vecinos del barrio o trabajadores estatales, y por las cuales podían recibir alguna remuneración monetaria. También había allí durante las primeras horas de la tarde niños “en edad escolar”, de entre 8 y 12 años, participando de actividades recreativas tales como fútbol, cerámica, un taller de Radio y otro de “Resolución de conflictos”, dictado este por trabajadores sociales de un Centro de Día para jóvenes en situaciones de consumo problemático de drogas, ubicado a corta distancia de Aprender a Trabajar y con cuyos trabajadores había un vínculo fluido.

Durante nuestra charla, ingresaron y salieron varias personas. Uno de ellos fue Eduardo, a quien con el tiempo pude conocer mejor. Él trabajaba en una empresa de recolección de residuos y era activo organizador del nuevo Club de Fútbol barrial. Se acercó a comentarle a Pepe que en un control de salud habían encontrado que varios chicos del Club tenían “bajo peso”, lo que en la *salita de salud* del barrio habían diagnosticado como “problemas nutricionales”. La noticia, que interpreté como un problema ligado a las condiciones de vida de los y las jóvenes en sus hogares de origen, motivó en Pepe una crítica directa a la calidad de los alimentos que el Gobierno de la Ciudad envía a los comedores, y también a los hogares a través de las bolsas de alimentos que reparten por medio de distintas instituciones como el comedor de Aprender a Trabajar.

La charla que mantuvimos con Pepe aquel día duró varias horas. En ese lapso también se acercó un joven quien preguntó por talleres de oficios, manifestando interés en hacer “*dos talleres de algún oficio, como para después poder trabajar*”. Pepe le contó la propuesta, las opciones, los horarios, y le pidió que volviera otro día más temprano, en un horario en que estuvieran presentes las trabajadoras sociales. Cuando nos fuimos, llegaban los primeros alumnos del taller de guitarra.

Durante aquel período inicial del trabajo de campo, a comienzos de 2010, también me fui encontrando con diferentes relatos por medio de los cuales distintas personas con las cuales conversaba presentaban el trabajo en Aprender a Trabajar. Algunos más inscriptos en situaciones cotidianas, otros seguramente ligados a la reconstrucción histórica a la cual se habían abocado para la celebración de los 20 años, y que había derivado en la edición del libro “*Aprender a Trabajar 20 años. Una historia hecha a mano y sin permiso*” (Guelman, 2009).

En este capítulo me propongo presentar la vida diaria en Aprender a Trabajar, las características principales de las actividades que allí se realizan, los principales desafíos y preocupaciones que enuncian sus trabajadores. Procuraré restituir la densidad de sentidos que condensan las políticas de juventud por medio de un diálogo establecido en el texto entre los relatos y notas de campo, algunos documentos estatales o de organismos internacionales, y también las

producciones literarias que reconstruyen la historicidad de estas políticas o, en todo caso, que contribuyen a establecer la propia historicidad.

La pregunta inicial sobre ¿Qué es Aprender a Trabajar? será la guía a partir de la cual reconstruiré el modo en que se fue configurando en las últimas décadas un espacio político de intervención sobre los y las jóvenes de sectores populares y sobre las múltiples dimensiones en que se reviste. Para ello, en un primer apartado atenderé a la vida diaria, a las dinámicas de inscripción y actividades diversas que se realizan en la sede de los talleres, a las relaciones sociales que se movilizan y recrean, a los actores institucionales relacionados con esta política. Aquí restituyo también dos miradas académicas sobre Aprender a Trabajar que iluminaron algunas de sus características resaltantes. El segundo apartado hace hincapié en la organización de unas jornadas sobre Experiencias de Formación Laboral con Jóvenes de Sectores Populares realizadas en 2010 para rastrear limitaciones, desafíos, dificultades de Aprender a Trabajar y otras experiencias similares. El relato etnográfico, articulado con datos sobre políticas recientes y documentos de organismos internacionales, funcionará como una lente para mirar y problematizar las transformaciones de la vida social y la economía, aportando a iluminar continuidades y variaciones en las políticas de juventud en los últimos años.

El tercer apartado se orienta a restituir la historicidad de las políticas de formación e inserción laboral de jóvenes, para luego revisarla en diálogos con datos cuantitativos, históricos y etnográficos presentados a lo largo del capítulo. A partir de esos diálogos, sugeriré que restituir otras historicidades posibles, que no se restringen a las políticas de formación e inserción laboral, ni tampoco a los últimos 25 años, permitirá captar mejor una multiplicidad de sentidos condensados y resignificados en el trabajo político con jóvenes en el Bajo Flores.

De conjunto, el Capítulo muestra que Aprender a Trabajar no es solamente una política, ni una institución, ni un dispositivo, sino un proceso localmente situado en el cual se articulan acciones, relaciones, historicidades y proyectos políticos. Y en el cual la juventud va siendo producida y reproducida en contextos, disputados y cambiantes, de desigualdad social.

La vida diaria en Aprender a Trabajar: Más allá de la emancipación y el disciplinamiento

En abril de 2010 comencé a visitar el Bajo Flores regularmente luego de algunas instancias de presentación y consulta previas. Una de las maneras en que se tramitó mi ingreso al campo fue por medio de una conversación en la cual Mariana y Jimena, las dos trabajadoras sociales de Aprender a Trabajar, me comentaron con algún detalle distintas actividades que se llevaban a cabo allí en aquel momento, con el objeto de acordar cuáles podían ser objeto de interés e

indagación para mí, y relacionadamente, cuál o cuáles podrían ser los sitios para la observación sistemática al menos en una primera instancia.

Mariana y Jimena son Licenciadas en Trabajo Social por la Universidad de Buenos Aires, y se ocupan del seguimiento de numerosas "situaciones" que a su criterio requerían "intervención" o "acompañamiento" profesional. A su vez, están a cargo del taller de Derechos Humanos de Aprender a Trabajar además de organizar desde el año 2008 un espacio de reflexión para jóvenes madres, sobre el que volveré en el Capítulo 6. Mariana llevaba en Aprender a Trabajar al menos diez años, y había tenido una experiencia anterior en el barrio como catequista, en su temprana juventud, en los años noventa. Jimena, cuya antigüedad en la institución era menor, se ocupaba también del seguimiento de los y las jóvenes del EFIOL –para una descripción de esta y otras actividades ver más abajo-.

La conversación tuvo lugar una mañana entrecortada por los comentarios que despertaba el robo de dos computadoras que había sufrido la sede de Aprender a Trabajar, las cuales habían sido recientemente adquiridas para las actividades de los talleres de computación y periodismo. Aquel día me detallaron las distintas opciones que me ofrecían para desplegar inicialmente el trabajo de campo, asociadas todas ellas a la división mediante la cual ellas entendían la naturaleza de su propio trabajo, por ejemplo me proponían que me sume a algún taller. Entre discusiones, reflexiones y angustias por el episodio del robo –sobre las que volveremos en el Capítulo 5-, ellas comentaron que estaban trabajando con tres grupos distintos de niños y jóvenes en espacios diferenciados de acuerdo a criterios etarios: uno de ellos funcionaba por la mañana, de lunes a viernes, y se orienta a adolescentes de 13 a 18 años. Allí se daban talleres de capacitación en oficios –Mecánica Automotriz, Construcciones e Instalaciones, Herrería y Periodismo-. Los talleres de oficios se complementaban con otros de Orientación Productiva, Derechos Humanos, Lectoescritura, y Ciencias Exactas y Naturales. Por las tardes, tres veces a la semana, asistían niños de 11 a 13 años para quienes se organizaban actividades recreativas tales como fútbol, cerámica, radio y un taller de resolución de conflictos, en un trabajo conjunto con otras instituciones del barrio. Para estos chicos también funcionaba un espacio de "Apoyo Escolar", donde las docentes de Lectoescritura trabajaban directamente sobre el cuaderno de escuela de cada uno de ellos. Por otra parte, también tres veces por semana, de 16 a 19 horas, funcionaban talleres para jóvenes de más de 18 años. Estos debían elegir un oficio y asistir un día a la semana al taller correspondiente, entre los cuales figuraban: Electricidad; Herrería, Periodismo y Serigrafía. Otro día a la semana asistían a un taller compartido por los alumnos de los distintos oficios, denominado "Orientación Productiva y Laboral". En Aprender a Trabajar funcionaba un comedor de lunes a viernes que atendía a los asistentes de los distintos talleres así como a los hijos de éstos.

Cada uno de los esquemas de actividades destinados a distintos grupos de niños y jóvenes

tenía una denominación distintiva: "Aprender a Trabajar" (o "Aprender a Trabajar turno mañana"), "El Pre-Aprender a Trabajar" (referido a los talleres para niños de hasta 13 años) y "el EFIOL" (Espacio de Formación e Inserción Laboral para Jóvenes). A la par de los talleres, también funcionaban otras actividades en la sede de Aprender a Trabajar.

Luego de describir estas actividades, Mariana y Jimena me preguntaron con cuál de los distintos esquemas me interesaba trabajar "*porque no es lo mismo hablar de jóvenes de 11, de 15 o de 18 años.*" Específicamente, y recuperando un interés enunciado en mi documento de inscripción al doctorado, refirieron que los distintos grupos estaban atravesados por diferentes modalidades de relaciones con el Estado. Posiblemente estuvieran pensando en diferencias tales como las políticas de promoción social y de protección estatal a la infancia, que disminuyen con la edad, o en las políticas de salud y educación sexual que también difieren. De manera análoga, aquel día advertí (y con el tiempo confirmé) una distinción en los vínculos de estos niños y jóvenes con Aprender a Trabajar, que se expresa en el lenguaje: el término Aprender a Trabajar refiere, en el uso diario, al conjunto de actividades que tienen lugar en la sede del Bajo Flores, a su historia, al conjunto de personas que le dan vida diariamente, entre otros sentidos. Sólo cuando se está conversando sobre aspectos particulares de las distintas áreas de trabajo con jóvenes se reserva el nombre para las actividades que suceden en el turno mañana. En esta tesis, para facilitar la lectura, emplearemos para ello la expresión "Aprender a Trabajar turno mañana" pero advirtiendo que el lenguaje cotidiano expresa no sólo distinción sino también jerarquía: el trabajo con jóvenes en edad escolar de nivel secundario en el turno mañana es la actividad prioritaria para los trabajadores. Concentra la mayor parte de las energías, discusiones, dispone de más tiempo y espacio en las muestras de fin de año. En cambio, la multiplicidad de actividades que allí se despliegan complementan ese trabajo, dando lugar a incorporar a nuevos actores y sujetos (jóvenes, trabajadores de los talleres, vecinos, organizaciones barriales, acciones inscriptas en diversas políticas estatales, etc).⁵⁴

Eso se refleja en cuestiones tales como la participación de los trabajadores de las distintas actividades que se realizan en Aprender a Trabajar en reuniones e instancias de decisión, entre otras distinciones. Pero también en el vínculo de los trabajadores y sus tareas con el Estado: Aprender a Trabajar es, de alguna manera, una política estatal (el carácter ambiguo de la expresión se comprenderá mejor en el próximo capítulo). Ese carácter supone que un conjunto de trabajadores estatales estuvieron, entre 2009 y 2015, formalmente destinados a un programa de "capacitación en oficios e incentivos para la vuelta a la educación formal y la

⁵⁴ En esa conversación acordamos también que yo les enviaría el proyecto que presenté ante el CONICET para solicitar una beca doctoral y conversamos sobre mis intereses temáticos. Ellas, especialmente Jimena, me solicitaron que les enviara bibliografía sobre juventudes, entre otros temas. Ese intercambio se replicó insistentemente a lo largo del tiempo que duró el trabajo de campo: pedidos de colaboración en diversos asuntos, discusiones conceptuales, y otros asuntos como la colaboración para organizar unas jornadas que llevamos a cabo a fines de ese mismo año.

incorporación al mercado laboral”, inscripto en la Dirección de Fortalecimiento de Vínculos, dependiente de la Dirección General de Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires. De acuerdo a la página web de dicho Ministerio, consultada en forma reiterada entre 2009 y 2015, Aprender a Trabajar atiende a “Adolescentes, de los barrios próximos a Aprender a Trabajar, de entre 14 a 18 años.”

En cambio, el conjunto de actividades que presencié en mi trabajo de campo, no comparten el mismo status legal. Entre otras, el Pre-Aprender a Trabajar y el EFIOL, son resultado de iniciativas de trabajadores de los talleres. No forman parte de lo que el Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad reconoce como “Aprender a Trabajar” -ni las tareas desempeñadas en esos marcos son reconocidas como parte del horario laboral cumplido-, aunque sin dudas esto es percibido y procesado de modo diferente por los y las trabajadores de los talleres -aun con las diferencias de valoración de tareas, actividades y proyectos que pudieran existir, todos parecen estar de acuerdo en que Aprender a Trabajar no es solamente “Aprender a Trabajar turno mañana”-. Tal distinción tiene posiblemente motivaciones políticas, como veremos, el vínculo entre Aprender a Trabajar y el Gobierno de la Ciudad dista de ser ameno y armonioso. Pero tiene también otras motivaciones: la Dirección de Fortalecimiento se inscribe en la Subsecretaría De Niñez y Adolescencia, cuyas acciones se orientan a la población menor de 18 años de edad⁵⁵. Es decir en el vínculo entre Aprender a Trabajar y el Ministerio, y entre Aprender a Trabajar y la población joven del barrio existen cuestiones normativas que, sin impedir un accionar que desborde los límites de edad, modela o al menos jerarquiza la forma de tales acciones.

Algunos talleres artísticos que suceden en Aprender a Trabajar, como las clases semanales de guitarra, se enmarcan en el Programa Adolescentes Bajo Flores, dependiente de la misma Dirección de Fortalecimiento y con sede en varias instituciones del barrio⁵⁶. También se desarrollan en Aprender a Trabajar reuniones sindicales, encuentros de formación en Historia Argentina para adultos que viven y/o trabajan en el barrio, un espacio de reflexión para madres

⁵⁵ El Decreto CABA Nº 60 de 2011 estableció la estructura orgánico funcional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde entonces y continúa vigente. Allí se enuncia que la Dirección General Niñez Y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad se ocupa de “*Brindar protección integral y restablecer los derechos a los niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años de edad que se encuentran en situación de vulnerabilidad social*”, entre otras tareas orientadas siempre a la misma población objetivo. La cita ilustra una tensión que atraviesa el capítulo, y el trabajo en Aprender a Trabajar y otros organismos públicos de “Niñez”. Si bien el Decreto citado es posterior al inicio de mi trabajo de campo, la referencia es válida en tanto el Decreto CABA Nº 2057 de 2007 establecía para el organismo equivalente en el organigrama anterior, competencias similares.

⁵⁶ La sede múltiple es algo destacado por los trabajadores de Aprender a Trabajar y del Programa Adolescentes del Bajo Flores, quienes relatan que el mismo surgió como intento de dar respuesta a los conflictos entre jóvenes que no circulaban por zonas del barrio frecuentadas por otros jóvenes con quienes podían tener enfrentamientos. Entonces, un conjunto de asociaciones barriales impulsaron un programa común para fomentar los vínculos entre jóvenes que no se conocían entre sí o bien manifestaban conflictos mutuos, y para ello lo localizaron en distintas ubicaciones. El relato sobre el origen de este Programa, que me fue presentado en numerosas ocasiones como muestra de una conquista de las organizaciones del barrio, evidencia que la tematización de las relaciones entre grupos de jóvenes y los modos violentos de resolver conflictos en 2011 llevaba al menos 10 años.

jóvenes o festividades patrias en días de fin de semana. También asistí a celebraciones para el día del niño y la fogata de San Juan, organizadas junto con una parroquia local y otras instituciones barriales. Para estas ocasiones se invita a personas ligadas a Aprender a Trabajar por su trabajo en alguna institución estatal, o bien por otros motivos como la militancia universitaria.

La mayor parte de estas actividades son impulsadas por los y las trabajadores de Aprender a Trabajar, quienes -con diversos sentidos, matices, y también con alguna excepción que exploraré en los Capítulos 5 y 6- reivindican el carácter militante de esas tareas que están "por fuera de sus obligaciones laborales" (ver Capítulo 4). En algunos casos cuentan con financiamiento por medio de subsidios y articulaciones con programas estatales de otras dependencias, como fue el caso del EFIOL durante varios meses de 2010 y 2011, o bien de una Cooperativa de Trabajo creada a fines de 2011 sobre la que volveré en los Capítulos 4 y 5.

Estas distinciones son relevantes para vislumbrar los esfuerzos y complejidades de la construcción cotidiana de una política de juventud. También para imaginar tensiones que serán abordadas en los distintos capítulos, como las que atraviesan los vínculos con funcionarios de gobierno. Pero vale decir que los sentidos que adquiere Aprender a Trabajar para sus trabajadores, para los jóvenes que asisten a los talleres, para los vecinos del barrio, y posiblemente también para los funcionarios estatales con quienes interactúan, involucra la totalidad de estas acciones y relaciones, además de otras que iremos mencionando. Así, el proceso encarna una amalgama de sentidos compleja, sumamente disputada, cambiante, y de ningún modo limitada a lo que la letra de la política estatal (o bien, de la página web, como veremos), reconoce como Aprender a Trabajar.

En cuanto a los modos de ingreso a los talleres de los y las jóvenes, pude identificar que llegaban generalmente en compañía de quien se presentaba como la madre, el padre o como hermano mayor. Al llegar relataban aquello que buscaban y en algunas ocasiones sus motivaciones; presencié consultas de quienes querían aprender Electricidad, Computación, Peluquería, Mecánica, entre otros oficios, generalmente "para poder trabajar". También observé cómo algunas madres pedían *"un espacio para que el chico no esté en la calle"*. En otras ocasiones, padres o trabajadores de otras políticas estatales se acercaron a comentar el caso de un joven procurando en Aprender a Trabajar alguna propuesta de actividades *"para que tenga alguna contención"*. Otros chicos llegaron junto a algún amigo, casi siempre un alumno de algún taller, y en esos casos se les solicitaba que volvieran acompañados por una persona mayor de edad. Luego de una charla informal harían la inscripción formal, para la cual debían traer un documento de identidad y una fotocopia del mismo. Esta instancia la llevaban adelante las trabajadoras sociales, Mariana o Jimena, y al menos en lo que a mí respecta la resguardaron celosamente: no presencié ninguna, ni pude ver las notas o fichas elaboradas sobre la base de

la inscripción, un indicio entre tantos que fui acumulando del cuidado y el cariño dedicado por ellas y otros trabajadores a construir el vínculo con los y las jóvenes.

Las inscripciones se concentraban en los primeros meses del año pero se mantenían abiertas en forma permanente. En varias ocasiones los trabajadores de Aprender a Trabajar difundieron la actividad por medio de carteles elaborados y fotocopiados por ellos mismos, los cuales pegaron por distintas zonas de Bajo Flores, tanto en el mes de febrero como a lo largo del año, cuando la concurrencia de jóvenes mermaba.

Las clases del turno mañana transcurrieron, mientras duró mi trabajo de campo, de marzo a diciembre, imitando el calendario escolar aunque con mayor flexibilidad. Tanto en verano como en invierno había recesos durante los cuales se organizaban actividades recreativas y paseos. Las reuniones de padres no eran frecuentes pero solía haber algunas principalmente al inicio de año o ante alguna situación que requiriera su autorización como la posibilidad de acceder a una beca o subsidio en dinero. Durante el ciclo lectivo la asistencia de la mayoría de los y las jóvenes era fluctuante, dando lugar a discusiones, preocupaciones y una cierta insistencia de los trabajadores de los talleres para contactarlos, convocarlos a asistir, reclamarles continuidad o preguntarles por los motivos de sus ausencias.

Una vez en Aprender a Trabajar, los jóvenes compartían toda la jornada con quienes asistían al mismo taller de oficio que ellos -o algunas horas, ya que el horario de ingreso también era irregular-. Además, algunos talleres complementarios mezclaban grupos de oficios diferentes. Una vez al mes se reunían todos los *chicos* y *chicas* para "el Intercambio", donde las trabajadoras sociales o la Coordinación Colectiva⁵⁷ de Aprender a Trabajar colocaban temas para la reflexión. Por ejemplo, el día que llegué a conversar sobre mi ingreso al campo con Mariana y Jimena, un lunes por la mañana, Aprender a Trabajar parecía vacía: estaban todos y todas reunidos en el salón del fondo, el espacio más amplio en dimensiones del edificio de Aprender a Trabajar, discutiendo sobre el robo de las computadoras que había tenido lugar el sábado previo, y proponiendo opciones para resolver colectivamente la reposición de las mismas, por medio de rifas u otras iniciativas. En "el Intercambio" se encontraban estudiantes y docentes de los talleres del turno mañana.

En cuanto al trabajo en el aula presencié numerosos talleres (o fragmentos), de Herrería, de

⁵⁷ Coordinación Colectiva es el término que utilizan en Aprender a Trabajar para designar a un conjunto de personas que se reúnen en forma semanal para discutir la Dirección y Coordinación de las actividades, tarea que no obstante se complementa con charlas informales y reuniones generales. Todo ello en el marco de un discurso que enfatiza la democracia interna y valora la deliberación colectiva como insumo para la toma de decisiones, y que se despliega no sin conflictos y cuestionamientos diversos sobre cuestiones tales como el valor diferencial de la palabra, entre otros aspectos. Otras tensiones, por el contrario, tienen que ver con las dificultades para que todos los trabajadores y las trabajadoras asistan a las reuniones, participen de las deliberaciones y decisiones, y respeten las decisiones tomadas previamente.

Lectoescritura, de Derechos Humanos, de Orientación Laboral, y también algunos de Mecánica Automotriz, Electricidad y Construcciones. En los talleres de oficios el trabajo era permanentemente práctico, acompañado con discusiones, ilustraciones y explicaciones guiadas por el docente a cargo del taller, más o menos dialogadas con los *chicos*, sobre los pasos que se habían ido cumpliendo para hacer un trabajo, por ejemplo medir el hierro, colocarse ropa de seguridad de trabajo, cortar el hierro, calcular el ángulo de unión y soldar. En algunos talleres, además, la discusión sobre el oficio en sí se entrelazaba con comentarios sobre el ejercicio profesional: la importancia de dominar el lenguaje técnico y de procurar una expresión oral precisa, la cuestión del vestuario "adecuado" a la situación laboral, frecuentemente colocada en la necesidad de quitarse -para presentarse a trabajar- la gorra con visera que muchos *chicos* de Aprender a Trabajar solían vestir.

En Lectoescritura trabajaban con ejercicios escritos en un cuaderno, siguiendo un formato clásico escolar. Cada vez que se acercaba una fecha patria que resultaba pertinente a criterio de Cecilia y Alicia⁵⁸, quienes estaban a cargo de este taller (como por ejemplo el 1° de Mayo, Día de los Trabajadores), la conversación en el taller giraba en torno al sentido de la conmemoración, y lo conversado se volcaba en el cuaderno. Presenciar este taller me permitió advertir un tema que emergía en distintos talleres como indicador del bienestar o los "procesos" de los chicos y las chicas: las posibilidades y las dificultades de la expresión oral verbal. El tema era objeto de trabajo dedicado y afectuoso, pude ver el esfuerzo dispensado por las docentes y por algunos *chicos*, mayormente varones, para producir una frase que demandó en ocasiones unos quince minutos de trabajo personalizado. También observé dolorosas burlas entre jóvenes, y la vergüenza que expresaban sus rostros cuando no acertaban una expresión, o no salían del cerrado silencio.

Además estaban los talleres de Orientación Laboral y Derechos Humanos, los que más asiduamente frecuenté entre 2010 y 2011. En el primero discutían cuestiones tales como los Derechos Laborales, qué es un sindicato, qué significa trabajar en relación de dependencia, "en negro", o bien bajo la forma de una Cooperativa de Trabajo, atendiendo a algunas de las regulaciones que señalan las leyes sobre este modo de asociación. También conversaban sobre historia del trabajo y aprendían cuestiones más prácticas tales como a armar un currículum vitae, buscar un aviso en los clasificados de los diarios, y sobre desempeños deseables en una entrevista laboral. El taller de Derechos Humanos, organizado en conjunto con médicos y

⁵⁸ Al poco tiempo de haber iniciado mi trabajo de campo, tuve una larga conversación con Cecilia y Alicia. Con una ingenuidad que pudo haber resultado ofensiva, les pregunté en su momento si tenían formación de maestras. Cecilia confirmó mi pregunta, había obtenido ese título tras estudiar en el Magisterio. En cambio Alicia me contó que ella era Diseñadora Gráfica, pero explicó que había trabajado antes haciendo apoyo escolar.

trabajadores de un Centro de Salud y Acción Comunitaria⁵⁹ de la zona, abordó temas de salud sexual y reproductiva, consumo de drogas, la vida nocturna, los discursos sobre el Bajo Flores y sobre los jóvenes que lo habitan que circulan en medios de comunicación masiva, entre otros temas. Una vez por mes este taller cedía su horario para que se realizara el Intercambio entre todos los grupos.

Aprender a Trabajar incluía también un taller de Periodismo, que con los años pasó a denominarse taller de Diseño y Comunicación, lo cual supuso una mayor dedicación al aprendizaje de técnicas gráficas y programas informáticos específicos de diseño, y una menor centralidad de la producción de textos escritos. De manera transversal, también se manifestaba el interés por sostener una clase de "ciencias", que se suponía debía articularse con el contenido de lo visto en los talleres de oficios, lo cual no siempre era así, por ejemplo, oí mencionar aspectos discutidos en los talleres sobre física de motores, matemática aplicada al cálculo de aspectos de la construcción, química de materiales, entre otros temas.

Más adelante supe que este esquema de trabajo de Aprender a Trabajar turno mañana seguía los lineamientos propuestos por docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes, en el marco de un convenio entre Aprender a Trabajar y la Secretaría de Extensión de dicha Facultad, asesoraron en la elaboración de una propuesta de diseño curricular, grilla de materias y distribución horaria que pudiera ir orientándose a la construcción de una escuela secundaria. En ese marco, según me comentó Pepe en la entrevista enunciada al comienzo, una docente de Ciencias de la Educación estaba:

"ayudando con una propuesta que es hacer una escuela secundaria, que no sería más que convertir lo que hacemos en una escuela secundaria, sintetizando nuestra experiencia en una modalidad más organizada y más adecuada a algún día poder formalizar. El Ministro actual [refiriéndose a Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación en ese entonces] es un hombre accesible, de mucha trayectoria en la escuela secundaria, que conoce bien estos problemas. Pero con esta gestión en la ciudad..."⁶⁰

⁵⁹ Se trata de dependencias descentralizadas de los hospitales públicos administrados por el Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires, dedicadas a la atención primaria de salud. En la Ciudad de Buenos Aires existen cuarenta y tres de estos Centros, de los cuales veintisiete están ubicados en la zona sur y diez de ellos corresponden al Hospital Piñero, el de influencia en el Bajo Flores. Cuatro de estos diez atienden el barrio de Flores.

⁶⁰ Lo que Pepe coloca como un asunto de "sensibilidad", o de diferencias políticas entre los gobiernos de la Nación y la Ciudad de Buenos Aires, tiene además otras causas. Si bien no me detendré en este punto, cabe señalar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 permite la creación de escuelas por parte de organizaciones sociales. Al mismo tiempo, durante los últimos años fueron creadas en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense numerosas escuelas de nivel secundario, la mayoría de ellas sin reconocimiento oficial, que se conocieron como Bachilleratos Populares y exploraron

En cuanto al EFIOL, la dinámica era menos intensiva, como mencioné previamente consistía en dos talleres de frecuencia semanal: un taller de oficios, y un taller de Orientación Productiva y Laboral, que servía asimismo de espacio de encuentro entre todos los estudiantes del área para jóvenes mayores de 18 años. En cuanto al Pre-Aprender a Trabajar, no me ocupé de seguirlo específicamente aunque vi a los niños transitar diariamente por el comedor, la cancha de fútbol ubicada en un edificio contiguo, y las clases de cerámica, computación y un taller de Resolución de Conflictos dictado por trabajadores sociales de un Programa del Ministerio de Salud de la Ciudad dedicado a la atención de personas con situaciones de consumo problemático de drogas.

Además de las actividades propias de cada grupo de edad, el comedor que funcionaba de lunes a viernes al mediodía; las salidas a parques públicos, cines, teatros y otras excursiones -siempre reclamadas por los y las jóvenes de Aprender a Trabajar-; las celebraciones; movilizaciones de protesta organizadas por un sindicato de trabajadores estatales; eran compartidas por docentes y estudiantes de todos los talleres, sin distinción de horario o edad. No todas convocaban a todos en igual medida pero sin duda eran parte de los objetivos enunciados por los docentes de Aprender a Trabajar y colocados ante cada convocatoria.

Las actividades comunes como las "muestras" de trabajo realizado en los distintos talleres organizadas a mediados y a fin de año, o las jornadas de trabajo, donde todos y todas éramos convocados a pintar, arreglar muebles, limpiar, ordenar, parecían promover un espíritu de pertenencia. Así los trabajadores de Aprender a Trabajar, enfatizaban la labor colectiva y solidaria que permitía sostener las actividades diarias, o dedicaban un momento en las muestras para agradecer los aportes que hubiere realizado un vecino que reparó una puerta, un profesor universitario que facilitó un vínculo con alguna política estatal. De esta manera ponían en evidencia públicamente una serie de alianzas y vínculos cooperativos que hacían posible Aprender a Trabajar. Esto parecía relevante en un contexto de vinculación hostil con el Gobierno de la Ciudad y de relaciones barriales donde la pertenencia (a un club, a una política, a un comedor) daba entidad y valor a las personas.

Algo similar se replicaba hacia los adultos convocados a talleres de Historia, y en las reuniones entre organizaciones barriales o trabajadores de distintas políticas estatales del barrio que se encontraban para organizar mancomunadamente entre otras acciones debates, ciclos de cine, talleres, festivales, fogatas, cortes de calle y manifestaciones. Estos espacios promovían una idea que se reiteraba en expresiones verbales y se fijaba en la escritura: que Aprender a Trabajar era resultado de un trabajo colectivo, de un proyecto político transformador, "*hecho a mano y sin permiso*".

distintos formatos y modalidades de trabajo para favorecer los estudios secundarios de personas que no habían podido completarlos (ver Cura, 2012; Mereñuk, 2010, Roca e Isacovich, 2015; entre otros).

La frase citada, que se reiteró en afiches que pendían en paredes, volantes de difusión de actividades y hasta en el título del libro de homenaje a los 20 años de Aprender a Trabajar, proviene de la poesía "Llover sobre mojado", escrita por el cantautor cubano Silvio Rodríguez. Esta poesía, y en particular esta frase, circuló intensamente entre agrupaciones estudiantiles universitarias durante los años posteriores a 2001, como símbolo de rebeldía y de un modo de pensar y practicar la militancia política transformadora que, con múltiples variantes, tenía entre sus principales referencias a Ernesto Che Guevara, al Sub Comandante Marcos y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, al Movimiento Sem Terra de Brasil, y también al Foro Social Mundial como ámbito de encuentro y debate. De algunas de esas agrupaciones universitarias autodenominadas "independientes" por contraposición con aquellas identificadas con partidos políticos, participaron varios de quienes, al momento de mi trabajo de campo, eran trabajadores y trabajadoras de Aprender a Trabajar, tal como profundizaré en el Capítulo 6.

Este carácter político colectivo y transformador que expresa Aprender a Trabajar en jornadas de trabajo, festivales, talleres de Historia Argentina así como en el estilo deliberativo y consensuado que pretendían darles algunos trabajadores a su funcionamiento, ha llamado la atención de dos investigaciones sociales. Así, Aprender a Trabajar vino a simbolizar, desde un enfoque socioeducativo, la capacitación laboral en el marco de movimientos sociales. Al respecto, Guelman (2005) destacó la manera en que allí se combinaba la enseñanza de oficios y de herramientas de lectura y expresión, con el aprendizaje de cuestiones "más políticas", tales como la participación en charlas y movilizaciones, ser entrevistados, tomar decisiones colectivamente, entre otras. Estas acciones, de conjunto, darían a los jóvenes la posibilidad de pensar el trabajo no sólo asociado al empleo sino a otras formas, como el trabajo cooperativo. En palabras de la autora, Aprender a Trabajar:

"...intenta ubicar a los adolescentes en un mundo del trabajo alternativo construyendo proyectos de vida a partir de la reflexión y la acción, de la lectura crítica del orden social, de la capacidad de pensarse a sí mismos como protagonistas." (Guelman, 2005: 17).

Gómez (2012), por su parte, examinó la vida diaria en Aprender a Trabajar y los discursos sobre los jóvenes que allí circulaban, analizando el modo en que "reproducción" y "transformación", "educación disciplinaria" y "pedagogía popular emancipatoria", se combinaban y convivían en las distintas "prácticas cotidianas educativas". Estas estarían encarnadas en los mismos sujetos quienes,

"...de modo sumamente reflexivo- (...) procuran construir vínculos (entre los docentes, los estudiantes, los vecinos del barrio, etc.) y conocimientos bajo el

objetivo prioritario de generar de forma colectiva mejores condiciones de vida para los jóvenes estudiantes y sus familias e intentar sumar esfuerzos para desandar los efectos nocivos de la desigualdad social” (Gómez, 2012: 6).

Ambas autoras destacaron el carácter político crítico y transformador, como foco de análisis en el marco de una experiencia de formación laboral para jóvenes. Mis datos también sugieren que en Aprender a Trabajar parece haber un acuerdo acerca del carácter político de la educación y en su potencial transformador. Mientras Guelman encontró allí un proceso en el cual los jóvenes trabajadores no son educados para asumir pasivamente las desigualdades sociales sino para cuestionarlas y proyectarse a sí mismos en modos “alternativos” de trabajo (una tensión entre Aprender a Trabajar y las normas y valores del Mercado de Trabajo), Gómez identificó otra tensión entre la voluntad política transformadora que manifiestan trabajadores de Aprender a Trabajar y el carácter disciplinador de la pedagogía desarrollada a diario por ellos mismos.

Desde el punto de vista de esta tesis, ese carácter disciplinador, formador de sujetos, es propio de las políticas estatales (como señaló Shore, 2010). No obstante, esa tensión identificada por las autoras le imprime particularidades al disciplinamiento que produce o intenta promover Aprender a Trabajar, y esta, a su vez, es constituida por otras tensiones que exploraremos en los próximos capítulos, en torno al contenido de la educación, a la relevancia relativa de la formación política, del aprendizaje de oficios o de la Lectoescritura.

A la par de estas tensiones, en Aprender a Trabajar advertí otras tantas que, si bien serán exploradas más adelante, conviene mencionar: una deviene de la multiplicidad de edades y los modos diversos de trabajo diario con jóvenes clasificados de acuerdo a su edad. ¿De dónde surge dicha clasificación? ¿Qué supone ese modo de constituirla? ¿Qué encuadres legales, qué debates y tensiones sociales colocados en términos etarios está expresando esa clasificación y los modos de organizar el trabajo con los distintos grupos de edad? ¿Qué permiten conocer sobre los chicos y las familias que se acercan a estas actividades? ¿Qué actores sociales se relacionan para producir estas políticas en su variedad? ¿Qué diversidad de criterios y conflictos encierra ese carácter militante y transformador, que sobreañade una multiplicidad de tareas y compromisos a lo que cada trabajador debe realizar en términos de sus respectivos contratos de trabajo?

Abordaré estos interrogantes a lo largo de la tesis. Asimismo, procuraré mostrar como esas tensiones expresan el modo en que Aprender a Trabajar se inscribe en un campo más amplio de intervención política sobre la cuestión juvenil, especialmente sobre aquellos jóvenes de sectores populares que fueron categorizados como “inactivos” y “excluidos”. Para ello, tomaré como punto de partida los términos de un debate entablado entre trabajadores de programas estatales vinculados a jóvenes y cómo los mismos dan cuenta de orientaciones más globales,

tanto nacionales como internacionales sobre la juventud, aunque siempre encarnadas en actores localmente situados.

Las jornadas de 2010: el desborde de las edades y los desafíos de alcanzar a “los que peor están”

A fines de 2010 participé activamente de la organización de un encuentro de intercambio y discusión que decidimos denominar “*Jornada de Experiencias de formación para el trabajo con jóvenes de sectores populares del Area Metropolitana*”. Mi participación en la organización de aquel evento había sido solicitada por Martín, como un aporte personal al proceso de Aprender a Trabajar en el marco del intercambio que para él, así como para varios de sus compañeros, debía implicar mi trabajo de campo. En otras palabras, esta tarea resultaba de una suerte de intercambio (como el tabaco que Malinowski entregaba a los trobriandeses): ellos me permitían observar, entrevistar, producir datos de campo, y me solicitaban que colaborara en diversas cuestiones.

La organización de aquellas Jornadas estuvo a cargo de trabajadores de Aprender a Trabajar, y también de otros pertenecientes a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (en adelante SENNAF). Entre los trabajadores de ambas áreas, algunos de ellos se conocían desde cuando habían sido estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y en algunos casos también habían compartido la militancia en una agrupación estudiantil “independiente”. Varios de ellos, además, se encontraban en aquel momento militando en la Asociación de Trabajadores del Estado (en adelante ATE), particularmente, habían sido protagonistas de la conformación junto a trabajadores de distintas dependencias estatales y programas gubernamentales, de aquello que bautizaron como “Espacio de Niñez de ATE Capital”.

En este “Espacio”, los trabajadores colocaban juntos procesos y demandas que el Estado separa. Allí confluían trabajadores de políticas nacionales (como los talleres de la SENNAF) junto con otros de programas dependientes del Gobierno de la Ciudad (entre ellos Aprender a Trabajar). Es decir que se agrupaban aquellos cuyos “recursos” y salarios dependían de funcionarios diferentes.

La asociación de trabajadores inscriptos en diferentes niveles de gobierno (lo cual supone implicancias relevantes como la imposibilidad de unificar demandas gremiales hacia un mismo interlocutor), posiblemente tuviera que ver con procesos intrínsecos a la organización sindical, que analizaré en el Capítulo 6. Pero desde el punto de vista de Aprender a Trabajar, la alianza con actores externos al ámbito administrativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires también se vinculaba, por un lado, con una historia de producción de las políticas desde

múltiples relaciones sociales (como se expresaba en el EFIOL y el Pre-Aprender a Trabajar), y por otro, con una manifiesta hostilidad en el vínculo con las autoridades del gobierno porteño. De allí se desprenden, no solo estas alianzas sindicales, sino por ejemplo la referencia de Pepe al compromiso del entonces Ministro de Educación Sileoni, o la búsqueda de apoyo en el Instituto Nacional de Educación Técnica y en Universidades Nacionales para resolver la cuestión de la acreditación de los talleres.

Volviendo a las "Jornadas", las reuniones preparatorias que culminaron en ese evento guardan relación con debates y desafíos que se gestaron en el "Espacio de Niñez" del sindicato, pero en lo que a mí respecta, comenzó en un encuentro que tuvo lugar en agosto de aquel año en una oficina del Instituto Garrigós, una dependencia de la SENNAF, donde entre otras políticas se desarrollaban también "Talleres Laborales", los cuales desde 2010 también se ofertaban en dos locaciones del conurbano bonaerense debido al impulso de los mismos trabajadores del área.

El "Instituto" me había impactado por sus instalaciones, sumamente amplias, verdes y luminosas. También hubo algo que contrastaba con sensaciones de vigilancia y percepciones de riesgo que me provocaba la circulación por el Bajo Flores. Tal vez la falta de rejas, el muro de baja altura que apenas separa el predio de la vereda, o la liviandad con la cual el guardia de la entrada me indicó cómo llegar a la recepción, opuesta a la actitud de la enfermera que me custodió hasta llegar a la puerta de Aprender a Trabajar. Caminé por el predio una cuadra hasta la entrada del edificio principal. Allí, sobre el frente, a la derecha de las escaleras por las cuales se accede a la puerta de entrada, aun se puede apreciar tallado el nombre "Consejo Nacional del Menor y la Familia". Una vez arriba, advertí que se trataba de un edificio antiguo, posiblemente de principios del S. XX. Es un cuadrilátero de aproximadamente 100 metros de lado (tal vez un poco menos), que consta de tres plantas construidas con altura antigua (techos altos). Entre los cuatro lados, hay un enorme patio. Durante la mañana pude observar en el patio una clase de vóley y un grupo de jóvenes (tal vez docentes o talleristas) practicando acrobacias y malabarismos circenses, además de algunas personas circulando o pasando un rato allí.

Aquel día estaba pactada una reunión entre trabajadores de los "Talleres Laborales del Garrigós" y el equipo del "EFIOL", con sede en las antiguas instalaciones de la SENNAF. La reunión la convocó Juana por correo electrónico, anunciando que *"La idea es intercambiar experiencias (ya que hacen un trabajo similar al nuestro), y ver la posibilidad de armar un cuadernillo o material que nos pueda servir para nuestro trabajo."* Por Aprender a Trabajar asistimos la propia Juana, Martín, Jimena, Román y yo, que estaba allí con mi libreta de campo

en mano pero asimismo con el compromiso de colaborar con lo que se acordara.⁶¹ La edad de los asistentes se concentraba entre los treinta y los cuarenta años, tal vez alguno estuviera aún al final de sus veintitantos, y había al menos dos trabajadores de la SENNAF unos años mayores. Allí supe que esta reunión continuaba otra que había tenido lugar en Aprender a Trabajar un tiempo atrás.

Media hora después a la pauta para el comienzo se iniciaron las exposiciones acerca de las razones de Aprender a Trabajar para intercambiar experiencias. En primera instancia se adujo la edad o más específicamente la diversidad de edades y situaciones de vida de los y las jóvenes con quienes trabajaban diariamente. En palabras de Martín:

"uno es flexible pero de repente teníamos pibes de 12 años, sin escolaridad primaria con chicas de 20, con dos hijos. Y al mismo tiempo, hay toda una franja que son los de más de 21, que quedan con pocas líneas de promoción por ser mayores. Se comieron el bache desde hace una década y ahora los mandan a buscar laburo y ¿qué herramientas tienen para salir?"

El comentario de Martín hacía referencia, no solamente a la disparidad de edades, con sus implicancias, sino también a los diversos contextos en los cuales los y las jóvenes crecieron, atendiendo a las políticas estatales y a las posibilidades de trabajo que existieron a lo largo de esa "década". Por un lado, mencionaba expresamente la ausencia de políticas "de promoción" social, para aquellos que, por ser mayores de 18 años, no pudieran acceder a las políticas orientadas a niños y adolescentes. Por otro, señalaba la situación de quienes habían transitado la adolescencia hacia el cambio de milenio, cuando la situación de la economía argentina y en particular el nivel de desempleo aceleraron el deterioro de las condiciones y posibilidades de vida de aquellos adolescentes y de sus familiares o allegados.

Más tarde, un trabajador de la SENNAF coincidió con el diagnóstico y sentenció: *"yo tengo chicos de 14, de 20, de 22, y sus realidades y necesidades son distintas: con uno enfocás más hacia la escuela, con el otro hacia el trabajo"*.

Tras estas introducciones, sucedió una ronda de presentaciones entre los asistentes, lo que me brindó un panorama general de temas que me resultaban conocidos luego de varios meses de

⁶¹ Juana y Román se habían sumado a Aprender a Trabajar recientemente, con el objeto de organizar el EFIOL junto a Martín, con quien ambos habían compartido la militancia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA a fines de los años noventa y principios del nuevo siglo. Con el correr del año 2010 también comenzaron a acompañarlo en el Taller de Orientación Laboral y Productiva que éste coordinaba en el turno mañana. Martín había llegado a Aprender a Trabajar en el año 2000 y en 2009 era uno de los referentes de la institución, junto con Jorge y Pepe. Los tres, integraban la Coordinación Colectiva junto a Mariana y Cecilia. Presentaré a Martín más extensamente en el próximo capítulo.

asistir en forma asidua a la sede de Aprender a Trabajar: la diversidad de situaciones que se abren en relación con distintas edades de los chicos y las chicas que se acercan a talleres de distintos oficios; la centralidad otorgada por trabajadores de ambas políticas a la cuestión de los estudios formales, y en particular de la titulación en educación primaria; la combinación de la enseñanza de oficios tradicionales como herrería, carpintería, o jardinería con otros más novedosos como diseño web o reparación de computadores. Junto con ello tanto en Aprender a Trabajar como en la SENNAF había espacio para talleres artísticos como aquellos de guitarra o de teatro. Y también se llevaban adelante proyectos productivos, como la fabricación de juguetes.

Lo que siguió fue un debate donde emergieron otras cuestiones, que el trabajo de campo en Aprender a Trabajar no me había revelado en todas sus implicancias. Un tema que llamó mi atención (y que será tratado en el Capítulo 5) lo introdujo Malena, una mujer que se presentó como trabajadora de la SENNAF desde hacía tres años y que luego supe que era también graduada de Ciencias Sociales de la UBA, y militante del "Espacio de Niñez" de ATE: *"nosotros vimos que no todos los pibes que venían acá lo hacían con la inquietud de formación laboral. En algunos casos eso era más una necesidad nuestra."* Mientras que en esos casos se intuían búsquedas no estrictamente asociados con lo laboral, Martín destacó otra situación novedosa para mí:

"Nosotros estábamos acostumbrados a laburar con pibes que no pensaban el tema del laburo, o lo veían como algo muy lejano. Ahora tenemos dos que están en la facultad: una en 2º año para ser contadora, y la otra en el CBC para medicina. Y otro que viene porque trabaja en una fábrica y le dan tiempo para hacer el curso, y si se forma como soldador se lo reconocen en el salario."

Varios asistentes también mencionaron que junto a esos jóvenes que se acercan para mejorar su situación laboral y de vida, tanto en Aprender a Trabajar como en la SENNAF, hay otros quienes no llegan voluntariamente. Se trata de aquellos que *"vienen empujados por instituciones como hogares y las clínicas."* Esa diferencia abre para algunos trabajadores la necesidad de impulsar diversas estrategias simultáneas. Por ejemplo, porque la referencia a "las clínicas" colocó el tema del uso de drogas tales como los tranquilizantes, que según algunos trabajadores se tornó habitual en esas instituciones desde que asumió el gobierno actual. El problema, a su juicio es:

"estado en que vienen los pibes, en sintonía con los cambios en Ciudad. El que viene de su casa, con ganas de aprender un oficio, es muy distinto el laburo que hay que hacer que con el que viene de un hogar, que empezó a ser cada vez más terapéutico. Los pibes vienen muy empastillados, no pueden hacer carpintería así"

como están porque con las herramientas se pueden lastimar."

Enseguida otro asistente agregó: "*algunos de los chicos con los que estamos laburando hoy no están en condiciones de trabajar, y tal vez no lo estén nunca...*". Estos comentarios derivaron en la discusión más extensa y apasionada de aquella reunión: ¿Cómo trabajar con esos *pibes* para quienes el trabajo no parecía una posibilidad? Varios de los presentes destacaron la importancia de la conversación, de trabajar para que puedan hablar, comunicarse y expresarse. Esa mirada entraba en tensión con otra que colocaba el problema, no en las condiciones de los jóvenes, sino en las dificultades de acceso al empleo o las dificultades para sostener y volver rentables las cooperativas de trabajo. A esto se sumaba las limitaciones que los presentes en aquella reunión –varios de ellos involucrados en un proceso de organización gremial- encontraban en sus propias condiciones y modos de trabajo en las políticas.

Mientras conversaban, circuló un cuadernillo realizado por trabajadores de los Talleres Laborales de la SENNAF titulado "Propuesta para la inclusión laboral". Pude observar que contenía un texto inicial que abordaba una propuesta de uso y enfoque; tras ello algunos textos sobre historia y actualidad de los derechos laborales, una guía acerca de los pasos para armar un Currículum Vitae, y un texto con recomendaciones para entrevistas laborales, entre otros puntos. Los trabajadores de Aprender a Trabajar también comentaron los ejes del cuadernillo que utilizaban en los talleres de Orientación Laboral y Productiva: las expectativas, capacidades, experiencias laborales y frustraciones. En una segunda parte se incluían textos y ejercicios sobre características del mercado de trabajo, del "empleo en blanco" y el "trabajo en negro", y también sobre la "economía social" y la "organización cooperativa del trabajo" (volveré sobre estos temas en el próximo capítulo).

La reunión finalizó con el acuerdo de editar un material común sobre la base de los cuadernillos de trabajo que ambos utilizaban y encontrar juntos una manera de acceder a la certificación de los cursos de oficios que ofrecen, algo que para las dos instituciones se evidenció como un problema que los trabajadores y las trabajadoras ligaban a la necesidad de captar una mayor matrícula, y también a las posibilidades que un título abriría en un futuro para los graduados. En esa dirección, con el fin de visibilizar su demanda de certificación de cursos y generar instancias de diálogo con funcionarios políticos sobre ese tema, decidieron organizar las Jornadas, invitando a un conjunto de organizaciones sociales, ONGs y trabajadores de políticas estatales vinculados a procesos de formación e inserción laboral con jóvenes de sectores populares. Pasando revista sobre los posibles invitados a las jornadas, mencionaron a los Centros de Formación Profesional (de gestión pública, de gestión sindical o "conveniados" con instituciones privadas), los cuales ofrecen títulos reconocidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, también a organizaciones no gubernamentales, mutuales y asociaciones diversas, a algunas de las cuales se cuestionó afirmando "*que se orientan más al*

coaching, a la empleabilidad, a formar mano de obra barata para las empresas.” En cambio, ponderaron positivamente a programas estatales con los cuales los trabajadores de Aprender a Trabajar y de la SENNAF realizaban intercambios y tareas en conjunto, particularmente el Programa Envión⁶² y referentes del Programa Lazos⁶³.

El paneo por otras experiencias hizo hincapié en aquellas con las cuales existía un vínculo establecido previamente, incluyendo no solamente políticas estatales sino también cooperativas y organizaciones sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires (Ciudad Autónoma y Conurbano). Se mencionaron también experiencias más lejanas pero Martín insistió en una preocupación: que no se convocara a organizaciones que, por sus contactos políticos, su envergadura, su historia o los motivos que fueren, les restaran protagonismo y pudieran dificultar el objetivo de visibilizar su demanda de certificación. Quedamos en reunirnos esa misma semana y ponernos a trabajar en mira a la organización de las jornadas.

Las mencionadas jornadas se llevaron a cabo en el mes de noviembre en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, donde algunos de los trabajadores de Aprender a Trabajar y la SENNAF, además de haber sido estudiantes, eran docentes. Ello facilitó obtener la autorización para disponer de aulas en los horarios convenientes. Asistieron trabajadores estatales, fundamentalmente de distintas áreas de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires y de la SENNAF, y en menor medida concurrieron militantes de organizaciones sociales ligadas a temas de infancia y juventud, trabajadores de programas nacionales de juventud con desempeño en el Conurbano Bonaerense, y casi una decena de investigadores de ciencias sociales, tanto de universidades nacionales como becarios de CONICET.

Los tres ejes fundamentales propuestos para el debate en comisiones fueron: “Las identidades de los y las jóvenes en relación al trabajo”, “Trabajo y Propuestas de Formación”, y “Políticas Públicas”. Más allá de la división propuesta, la discusión en los distintos grupos destacó las dificultades de acceso a trabajos estables y en condiciones de remuneración aceptables para los

⁶² “Envión” es un Programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, orientado a “*chicos entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social*”. Este Programa otorga un subsidio con el objeto de “*Mejorar la inserción y/o reinserción de adolescentes y jóvenes con NBI entre 12 y 18 años en el sistema educativo*”, o bien de “*Favorecer la inserción laboral de los jóvenes de 16 a 21 años*”. Fuente: <http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/Envion>. Bajado el 10-11-15

⁶³ “Reconstruyendo Lazos”, es un programa del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, inscripto en la Dirección General de Niñez y Adolescencia al igual que Aprender a Trabajar. Su objetivo es “*Promover la implementación de espacios de trabajo para jóvenes*”. Está dirigido a jóvenes de 16 a 21 años, mayormente ligados a programas a instituciones del Gobierno de la Ciudad (desde las cuales se establece el contacto con Lazos). El programa los vincula ámbitos para “hacer una experiencia de trabajo remunerado”, en el marco de un contrato a término financiado por el Gobierno de la Ciudad. Volveré sobre la experiencias de algunos alumnos de Aprender a Trabajar en el próximo capítulo. A los fines de este apartado, resta mencionar que una vez iniciada la pasantía, el Programa Lazos recibe comunicaciones de las empresas o espacios de trabajo donde se insertan los jóvenes y acude a Aprender a Trabajar o la institución de referencia del joven en caso de necesidad (por ejemplo, como veremos, ante ausencias reiteradas de los jóvenes). Fuente: <http://www.buenosaires.gob.ar/redentodoestasvos/adolescencia-y-juventud/reconstruyendo-lazos>. Bajado el 10-11-15

y las jóvenes con los cuales trabajaban las organizaciones allí presentes. También se discutió sobre "la economía social", considerando tanto la precariedad que atraviesa a los emprendimientos así referidos como los valores de solidaridad y la posibilidad de construir relaciones sociales más humanitarias entre trabajadores, que algunos de los presentes atribuían a la naturaleza de ese tipo de actividades económicas. Otro tema fue la valoración que los y las jóvenes hacían sobre sus distintas posibilidades de acceso al dinero, y que varios de los trabajadores de programas estatales mencionaron como la "pérdida de la cultura del trabajo" en contraposición con la "*cultura de la beca*"⁶⁴. El conjunto de estas preocupaciones se condensaban en una identificación que proponían para sí mismos como "*los que trabajamos con los chicos que peor están*". De ello se derivaban no sólo el conjunto de aspectos mencionados sino también la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo en las políticas; la cuestión de la certificación; la necesidad de ampliar los topes de edad de algunos programas; y la emergencia de nuevos formatos escolares como los bachilleratos populares.

Entre los asistentes a las Jornadas, se encontraba un joven que trabajaba en un municipio del sur del Conurbano en el marco de un Programa dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Según relató, se trataba de un programa que articulaba también vinculación con empresas para realizar experiencias laborales de corto plazo o "pasantías", un monto de dinero mensual -que en aquel momento era de \$550-, y también capacitación en oficios. La presencia en las Jornadas de un trabajador de este programa, me permitió advertir que parte de lo que se vivía en Aprender a Trabajar estaba sucediendo a otra escala, al menos de alcance nacional. Y en términos más amplios, el programa al que pertenecía ese trabajador iluminaba cambios de intervención respecto de la situación de aquellos jóvenes que ya habían pasado la edad contemplada en las leyes de protección de la infancia, y que según algunos trabajadores "*quedan con pocas líneas de promoción por ser mayores*".

Con relación a esto, los ejes y aspectos debatidos en las reuniones preparatorias de las Jornadas y en las Jornadas mismas no eran propios de esos trabajadores, puesto que en el año 2008, coincidentemente, se lanzaron dos políticas nacionales de gran envergadura por su presupuesto y por la cantidad de "destinatarios" que incorporaron, las cuales se orientaron a promover la inserción laboral y la terminalidad de niveles educativos.

Una de ellas fue, justamente, el "Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo", el cual se orientaba a promover la inserción laboral de jóvenes por medio de transferencias condicionadas

⁶⁴ Esta preocupación fue mencionada de manera insistente por distintos trabajadores, algunos de los cuales especificaron dos temas asociados: su voluntad de resignificar el trabajo como valor moral -contrapuesto a una mirada que lo redujera a ser fuente de ingresos monetarios y también a otras formas de obtener dinero- y también como base para la construcción de una identidad política de clase.

de ingresos⁶⁵. El Programa requería que, como contraprestación, los jóvenes, de entre 18 y 24 años cumplimentaran alguna de las siguientes alternativas: participar de un curso de Orientación al Mundo del Trabajo –el cual abarcaba temas similares a los desarrollados en Aprender a Trabajar y en los talleres de SENNAF, tales como derechos laborales, técnicas para buscar trabajo, elaboración de Currículum Vitae, cuidado de la salud en el trabajo y herramientas básicas de informática, por ejemplo para buscar trabajo por internet o enviar un CV por mail-. También se podía optar por aprender un oficio, o bien por terminar los estudios primarios y secundarios. El programa incluía además la opción de realizar una práctica (o “pasantía”) laboral, así como la de generar un emprendimiento productivo. Si bien no hallé datos recientes, Salvia (2013) publicó que hasta 2011 el Programa había alcanzado a más de 300.000 jóvenes.

La otra política estatal a la que me refiero, iniciada en 2008, fue el Plan de Finalización de Estudios, conocido como Plan FinES. El Plan, cuyo objetivo era promover y apoyar la terminalidad de los estudios formales, comenzó orientado a quienes adeudaban hasta un máximo de cinco materias del nivel Secundario. Más tarde incorporó modalidades que permitían finalizar el nivel Primario, y también formatos para realizar en ese marco la cursada completa, acelerada y flexible de la educación, tanto Primaria como Secundaria. El Plan FinES, lanzado en el año 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación, superó entre 2008 y 2014 los 1.600.000 inscriptos y también los 500.000 egresados⁶⁶ (Roca e Isacovich, 2015).

La emergencia simultánea de estos programas nacionales evidencia que el tema de la juventud alcanzó un espacio relevante en la agenda de las políticas nacionales. Su persistencia en el tiempo y el alcance que obtuvieron dada la cantidad de destinatarios que se incorporaron a ambos programas, resulta aún más significativo porque permite suponer que lograron, de algún modo, contactar con una demanda social, o tal vez contribuyeran a generarla. En especial “el FinES”, se propagó rápidamente por barrios y organizaciones de todo el país, alterando la fisonomía de lugares utilizados como aulas, entre ellos viviendas particulares, escuelas en horario nocturno, sindicatos, universidades, comedores, empresas, como el caso de una de ómnibus para transporte urbano. Movilizando a numerosos docentes y estudiantes e incorporando a los circuitos administrativos del sistema escolar tareas nuevas en volúmenes

⁶⁵ El Programa surgió como componente específicamente juvenil del Programa Más y Mejor Trabajo, el cual fue presentado oportunamente como un “Seguro de Capacitación y Empleo, una institución cuya misión es generar las condiciones propicias que acompañen el traspaso de una política de contención planteada por el Programa Jefes de Hogar, a políticas activas con acento en el desarrollo económico regional, con base en los municipios a través de la conformación de una Red de Servicios Públicos de Empleo.” (Fuente: <http://www.trabajo.gob.ar/masymejor/index.asp>, consultado el 10-11-2014). En otro términos, el Programa se definía por oposición a los Programas de Ocupación Transitoria (ver Manzano, 2013).

⁶⁶ A efectos de dimensionar la magnitud del alcance de esta política, cabe mencionar que en el año 2012 la matrícula total nacional de inscriptos en escuelas secundarias era de 3.813.545 (Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación).

que, en el caso de la educación de adultos, llegaron a competir con el circuito de la educación formal (Roca e Isacovich, 2015). No es posible para mí establecer si la demanda de educación o de subsidios relacionados con la formación y la inserción laboral existían en tal magnitud, ni tampoco en qué medida estas políticas orientaron las energías sociales en torno a posibilidades que se volvieron demandas. Lo cierto es que cientos de miles de jóvenes encontraron allí una opción en la cual inscribieron sus vidas, destinando tiempo y energía a actividades que aquellas políticas proponían⁶⁷.

Ambos programas suponían, para su implementación, la firma de convenios con organismos estatales provinciales o bien con organizaciones no gubernamentales de diverso tipo, especialmente en el caso de la Ciudad de Buenos Aires donde el gobierno distrital rehusó firmar el convenio durante varios años. Tiempo después de las Jornadas de 2010, específicamente a partir de 2013, en la sede de Aprender a Trabajar se implementaron ambos Programas nacionales, pero para ello se requería que las organizaciones contaran con personería jurídica y es ahí donde se vuelve relevante la inscripción de Aprender a Trabajar en las tramas más amplias de organización colectiva en el Bajo Flores. En efecto, en torno a las políticas de juventud un conjunto de organizaciones del barrio habían organizado una Asociación Civil que permitió en sucesivas oportunidades obtener financiamiento para distintos proyectos. En términos más amplios, la existencia de la Asociación Civil también da cuenta de un "saber-hacer" en lo concerniente a formular y presentar proyectos, confeccionar planillas y rendiciones de gastos, entre otros, que se entienden atendiendo a una modalidad de vinculación entre los sectores populares y el Estado por medio de las políticas, que hacia 2008 ya contaban con una historia de al menos veinte años.

Estos dos programas, que en Aprender a Trabajar vinieron a dialogar con las preocupaciones acerca de la terminalidad educativa y la inserción laboral de los jóvenes, se enmarcan en tematizaciones previas acerca de la situación de la juventud argentina así como por la producción de una retórica que combinaba dos aspectos. Por un lado, la "promoción de los derechos sociales", que se asentaba en el lenguaje de derechos y de promoción de la ciudadanía, el cual había sido especialmente elaborado en torno de los "derechos de la infancia" y del pasaje de la "Ley de Patronato" a la de "Protección Integral" (Barna, 2013; Grinberg, 2013; Villalta y Llobet, 2014), articulándolo con la recuperación de la denominada "doctrina peronista" sintetizada en el "principio" de "justicia social". Por otro lado, esta retórica abrevaba en "la juventud como causa militante" (Vázquez, 2012), que apelaba al activismo juvenil como base de sustentación política del gobierno pero también como apuesta a una continuidad política con renovación, por oposición a formas de acción política y de gestión estatal consideradas "viejas" (Vázquez, 2012: 32). Esta apelación a la juventud, que en principio se

⁶⁷ En el caso del Plan FinES la población no es exclusivamente juvenil sino que incluye adultos de todas las edades. Aun considerando esta aclaración, la cifra de jóvenes alcanza los cientos de miles.

orientaba a incentivar la militancia, pronto se expandió hasta abarcar una idea de juventud como promesa de futuro (algo que la literatura sobre juventudes ya identificó en distintos momentos de la historia⁶⁸). Así interpelada, la juventud fue convocada a incorporarse a estas políticas de "promoción de los derechos sociales".

Los años precedentes a la implementación de este tipo de políticas nacionales de promoción social orientadas a la juventud, habían sido muy prolíficos en la publicación de estudios impulsados por organismos internacionales y agencias estatales, sobre las características sociodemográficas, condiciones de vida, y asuntos relacionados con la inserción laboral y la escolaridad de los y las jóvenes de sectores populares (Isacovich, 2010). Por un lado, en 2007 la Organización Iberoamericana del Trabajo editó una serie de libros titulados "Trabajo Decente y Juventud", uno de ellos subtítulo "América Latina", y otro subtítulo "Argentina". Allí se hacía referencia a una categoría que apenas comenzaba a resonar: los jóvenes que no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo o los "ni-ni". El libro sobre Argentina informaba que:

"Hay en el total urbano nacional unos 756.000 jóvenes que no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo, de los cuales 68,3% no culminaron los estudios secundarios. Se trata fundamentalmente de un grupo compuesto por mujeres (73%). La mayor parte de estos jóvenes residen en hogares que se encuentran en situación de pobreza por ingresos lo que agudiza aún más sus condiciones de exclusión social." (OIT, 2007: 28).

Una primera parte dedicada al "diagnóstico" culminaba con el párrafo citado como síntesis concluyente -apenas seguido por la sistematización de la información presentada-; una segunda parte recorría las políticas públicas existentes para posteriormente terminar con una breve tercera parte denominada "Propuestas sobre trabajo y juventud" que incluía "Dispositivos de prevención" y "Dispositivos de reafiliación y reinserción". Las "propuestas" se centraban en espacios educativos, tanto de apoyo al retorno a la escuela formal como otros informales dedicados a la formación para la inserción laboral. También se hacía mención a la necesidad de que los "dispositivos" atendieran a la prevención de embarazos y adicciones (en esos términos y colocados al mismo nivel, en una construcción discursiva que coloca como problemáticas prácticas que no necesariamente lo son para los y las jóvenes, o no siempre, ni menos del mismo modo). Finalmente, la propuesta demandaba que se favoreciera la articulación entre áreas de gobierno local, empresas y sindicatos como modos de potenciar las posibilidades de acceso de los jóvenes al empleo -en un discurso persistente de los documentos internacionales que desconoce las tensiones y el carácter político de los vínculos entre los distintos actores involucrados en la gestión de políticas-.

⁶⁸ Al respecto se puede consultar Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2008; Passerini, 1996; Reguillo, 2000.

Paralelamente, en el año 2008, un estudio publicado por la delegación del Banco Mundial en Argentina señalaba:

“La juventud en Argentina, 6,7 millones de entre 15 y 24 años, constituye un importante, pero hasta cierto punto desaprovechado, recurso para el desarrollo. Más de 2 millones de esos jóvenes (31 por ciento) ya ha tenido conductas riesgosas; asimismo, hay otro millón de jóvenes (15 por ciento) expuesto a factores de riesgo que están correlacionados con eventuales conductas riesgosas (...). Si bien la mayoría de los jóvenes en Argentina son educados, saludables y han desarrollado sus capacidades, existe un grupo numeroso que corre peligro potencial de verse envuelto en una serie de conductas miópicas como, por ejemplo, ausencia a clases y abandono de la escuela, uso o abuso de estupefacientes, delincuencia, criminalidad y actividad sexual riesgosa. Las consecuencias de esas conductas riesgosas -desempleo, embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, encarcelación, violencia y exclusión social- dificultan la transición exitosa de esos jóvenes a la adultez, imponiendo grandes costos a los individuos y a la sociedad.” Banco Mundial (2008:10)

En estos documentos, los organismos internacionales difundían una mirada de un segmento de la juventud argentina que estaría en una situación definida por su inactividad: no estudian, no trabajan, no buscan trabajo, y también por su vulnerabilidad, siendo mayormente mujeres que no terminaron la escolaridad secundaria y viven en condiciones de pobreza. Así caracterizados, estos jóvenes vivían una situación de exclusión social que la colocaba “en riesgo”, y ello aumentaba sus posibilidades de tornarse peligrosos, adoptando conductas tales como el consumo de drogas, las “prácticas sexuales riesgosas”, la “delincuencia” y la “criminalidad”. De lo cual surgían peligros para la sociedad, debido a que eran un “recurso desaprovechado” o cercanos a delitos violentos), además de para sí mismos, porque podrían derivar encarcelados o embarazadas. Esta asociación entre riesgo y peligrosidad, que en Argentina advirtió tempranamente Chaves (2005), será analizada en el Capítulo 5. Por el momento, me interesa iluminar la mirada de la juventud que difundieron aquellos organismos, y sobre la base de la cual elaboraron “Propuestas sobre trabajo y juventud” en el marco de las cuales se destacaban las acciones educativas.

En esos documentos, además, comenzaba a circular la categoría “ni-ni”, la cual según Feijóo (2015), fue utilizada por primera vez en 1999, en un informe de la Unidad de Exclusión Social del Reino Unido, para nombrar a los que no estaban ni en la educación, ni en el empleo, ni recibiendo formación. Se lo utilizó bajo la denominación en inglés NEET (*not in education,*

employment or training). Luego, el término fue difundido para América Latina por la OIT y el Banco Mundial.⁶⁹

En otro orden, en lo referente a los modos en que el tema de la juventud fue tematizado en Argentina, se destaca un informe publicado un año después, en 2009, que sistematizó la totalidad de bibliografía disponible sobre juventudes, producida en nuestro país. El tema y los términos de análisis del informe escrito por Mariana Chaves (y del cual circuló una versión preliminar en 2006) no son comparables a los anteriores. Su mención en este apartado se debe no a su contenido sino al objeto que lo motivó: la Dirección Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social contrató una consultoría con el objeto de impulsar, a partir de un estudio preliminar de costo más reducido, la realización de una Encuesta Nacional de Juventudes (algo que finalmente sucedió varios años después, en 2014). Es decir que el objetivo del informe fue promover la producción de información estadística específica sobre este segmento poblacional.

Si bien los documentos no necesariamente lo mencionan, unos años antes, en 2005, la Organización Iberoamericana de la Juventud (organismo de cooperación entre países de Iberoamérica creado en 1992, del cual Argentina es miembro) elaboró la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes, en la cual se definen lineamientos comunes para el impulso de acciones estatales. Más allá de la circulación que hubiere alcanzado o no este documento, lo que muestra el conjunto de textos y las políticas lanzadas en 2008 es cómo, efectivamente, hacia aquel momento se había configurado un espacio político de disputa, de acción, centrado en los y las jóvenes, y que tenía en la educación y el trabajo su pilares fundamentales, aun cuando pudieran comprenderse de los modos más divergentes y disputados.

De este modo, los desafíos cotidianos que identifican y confrontan los trabajadores de Aprender a Trabajar y de otros programas estatales orientados a jóvenes y adolescentes forman parte de un campo de intervención más amplio del que tomaron parte organismos estatales, agencias internacionales y sectores académicos. Entre esta multiplicidad de actores, situados en contextos a veces divergentes, se estructuraron una serie de temas comunes entre los que sobresalen las dificultades de acceso al empleo, o a un trabajo estable y remunerado; la cuestión de la acreditación de estudios; las condiciones de trabajo en las políticas; las dificultades para contribuir a mejorar las condiciones de vida de “los que peor están”, y el desborde de la edad prevista tanto en la legislación protectora de los derechos de niños, niñas y adolescentes, como en las áreas de la administración estatal en las cuales se inscribe el trabajo

⁶⁹ La emergencia del tema en Europa sugiere que los procesos a los que refiere, tal como analizó extensamente Castel (2009), entre otros, exceden ampliamente a la Argentina y a América Latina aun cuando las diferencias en las historias, estructuras y transformaciones en las distintas regiones sea notable e impida análisis unificados.

de estas personas. En otros términos, el conjunto de estos temas, que preocupaban y ocupaban a mis interlocutores en el trabajo de campo, había comenzado a cobrar relevancia también en otros niveles: respecto de las cuestiones ligadas al acceso al trabajo y a la acreditación de estudios, ello se advierte al considerar la dimensión que cobraron programas nacionales como el Plan FinES y el Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. La inquietud por la situación de “los que peor están”, se expresa –desde otros lenguajes y sensibilidades- en la clasificación y objetivación de jóvenes bajo la categoría ni-ni.

En cuanto a la cuestión de las edades, el conjunto de estudios, documentos internacionales, políticas de alcance nacional, y la Convención Iberoamericana mencionados, se orientan a una población que ha excedido la edad de 18 años, lo cual en el caso de las políticas constituye un prerrequisito para la inscripción de posibles destinatarios. Todo ello da cuenta de que el desborde identificado por los trabajadores y trabajadoras de Aprender a Trabajar y la SENNAF se correspondía con un proceso más amplio. En el mismo sentido interpreto la publicación reciente de los datos de la Encuesta Nacional de Juventudes, y el lanzamiento ocurrido en el año 2014 del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (más conocido por su sigla PROGRESAR), que otorga un subsidio fijo mensual a estudiantes de entre 18 y 24 años que no trabajan o no alcanzan el salario mínimo. Durante los primeros tres meses desde la implementación de este programa, se inscribieron al mismo 861.280 jóvenes de todo el país (Fuente: Calero, 2015, Ministerio de Economía de la Nación).

Ahora bien, la cuestión de la formación e inserción laboral de los jóvenes de sectores populares no es privativa de la última década, por ello es necesario atender a la manera en que fue apareciendo en distintos momentos esta preocupación y a la manera en que la misma incide en las formulaciones cotidianas de Aprender a Trabajar.

Historicidades y reactualizaciones: genealogías cambiantes de políticas de formación e inserción laboral

El propio surgimiento de Aprender a Trabajar -o más precisamente del *proyecto* anterior, relatado en el Capítulo 2, que apuntaba a trabajar con chicos que estuvieran habitando las calles-, evidencia que las políticas de juventud, definidas como acciones específicamente orientadas a un segmento de la población caracterizado como “joven”, emergieron en la Argentina en el contexto de la transición democrática⁷⁰. La literatura señala como un punto de

⁷⁰ Con anterioridad a ese momento, Balardini (2003) identifica dos momentos relevantes: por un lado, la Secretaría de la Juventud, creada por el gobierno provisorio de Raúl Lastiri en 1973 en el ámbito de la Secretaría General, con el objeto de potenciar las acciones políticas de jóvenes -fundamentalmente peronistas-, en articulación con el Estado, para fomentar su participación en el programa de “liberación nacional”, término con el cual algunas organizaciones juveniles peronistas de los años setenta se

inflexión la declaración del año 1985 como "Año internacional de la juventud" por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (conocida por su sigla en idioma inglés: UNESCO); en tanto las acciones preparatorias para este evento derivaron en la creación de áreas de gobierno, estudios, y otras acciones vinculadas con la tematización de las juventudes y de diversos aspectos de sus vidas. Esto sucedió en América Latina y en particular en Argentina (Balardini, 2003; Chaves et al, 2013). Otros autores destacaron también la relevancia que cobraron en relación con la multiplicación de políticas de adolescencia,⁷¹ a nivel nacional, la incorporación a la Constitución de la Nación Argentina en 1994 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, y la sanción de una serie de normas más recientes, tales como la Ley 26.601 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Elizalde, 2011; Villalta, 2010).

Desde un primer momento las políticas se centraron en dos cuestiones: por un lado en la "compensación de déficits sociales" por medio de políticas orientadas a promover un mayor bienestar, mejores condiciones de acceso al trabajo, o bien a proporcionar de diversos modos asistencia y recursos materiales. Por otro lado, en el fomento de la "participación política" y del "ejercicio de la ciudadanía". Además, desde los años noventa Balardini (2003) identifica políticas de salud orientadas a la prevención de la transmisión del HIV y del consumo de drogas.

A su vez, tal como fuera señalado por otras investigaciones, en los años ochenta y más aún en los noventa, organismos internacionales como el Banco Mundial, caracterizando como "problemas" prioritarios de América Latina la "pobreza", la "corrupción" y la "debilidad institucional", promovieron la "participación" de grupos o sectores sociales (como la juventud) en lo político en general y en las políticas públicas en particular (Murillo, 2008; Manzano, 2013; Vázquez, 2015). En aquel contexto, la "participación" en las políticas fue leída como "empoderamiento de los pobres" y en ese sentido, como un instrumento para promover el fortalecimiento institucional y la "confianza en la administración pública" en tanto mecanismos para la rendición de cuentas (accountability⁷²) o la auditoría ciudadana (Vázquez, 2015).

diferenciaban de otros actores políticos de la época. Por otro, Balardini menciona las políticas orientadas a jóvenes durante la última dictadura militar (1976-1983), que combinaron la más brutal represión con acciones orientadas al control social por medio del deporte y las actividades culturales.

⁷¹ Si bien, como mencioné en el Capítulo 1, adolescencia y juventud no son términos equivalentes, la mención de esta afirmación es relevante aquí porque estos cambios normativos afectaron a la población juvenil relacionada con Aprender a Trabajar, en tanto muchos están comprendidos en el rango etario de alcance de las nuevas leyes (de cero a dieciocho años), y también porque, en tanto Aprender a Trabajar pertenece a un área gubernamental que despliega políticas orientadas a niños y adolescentes, esas mismas leyes modificaron las competencias de los organismos gubernamentales como aquel en el cual se inscribe el accionar de Aprender a Trabajar.

⁷² "La "rendición de cuentas" se define como "la obligación que tienen los apoderados de dar cuentas de su gestión y responder por ésta. Por 'apoderados' se entienden aquellos que ostentan el poder político o financiero u otras formas de poder. Dos áreas cruciales de la 'accountability' son la rendición de cuentas del gobierno [...] y la rendición de cuentas corporativa (la responsabilidad de las empresas privadas)" Citado por Murillo (2008) de un documento del Banco Mundial.

Simultáneamente, la "participación" procuraba incrementar la "responsabilidad" en el ejercicio ciudadano de la población latinoamericana (Murillo, 2008). Considerando que uno de los mecanismos de la rendición de cuentas es el sufragio, se comprende que estos lineamientos llegaran a la región en la década en que las democracias comenzaron un camino que a la luz de las décadas subsiguientes podemos considerar de afianzamiento, luego de más de medio siglo de interrupciones al orden constitucional y a los gobiernos elegidos por el pueblo.

Como sostiene Balardini (2003), las políticas de juventud emergieron luego de que algunos temas sociales hubieran sido problematizados y ligados a un grupo social particular: los jóvenes. En sus palabras,

"...primero fue la cuestión social, la preocupación por los jóvenes, por su lugar en la sociedad, por sus destinos y el de la sociedad misma. Como proyecto y como realización. En este proceso, comenzaron a articularse, consensos mediante, respuestas estatales con el propósito de lograr una integración exitosa de las nuevas generaciones frente a las cada vez mayores exigencias que planteaba la modernización de nuestras sociedades. Es en este segundo momento que van a constituirse las políticas que nos ocupan" (Balardini, 2003: 90).

Es decir que confluían en ese escenario un conjunto de factores que ayudan a comprender la aparición de estas políticas: cambios en las estrategias políticas del capitalismo mundial, tanto en general como en particular para América Latina ("accountability", "participación" y, como vimos en el capítulo 2, "focalización"); transformaciones de la estructura productiva mundial y nacional (modificaciones en las modalidades de trabajo, horarios, tecnologías involucradas, entre otras⁷³). A la par de estos procesos, es la etapa en que la visibilización de la juventud como sector diferenciado de la población -y con ello la configuración de un espacio político de disputa, de acción, de discusión en torno a este grupo etario, y en especial en torno a quienes siendo jóvenes también son parte de los sectores populares- alcanza a ocupar un espacio en la agenda de acciones estatales continuadas.

Desde su emergencia, de acuerdo con Balardini, las políticas de juventud se orientaron a promover condiciones y posibilidades ligadas al desarrollo social, y al ejercicio de derechos. Esto, agrego, se orientó específicamente a través de los mecanismos de "participación ciudadana", particularmente por medio de políticas públicas (Vázquez, 2015). Y también a

⁷³ Herger, siguiendo a Castells, parte de las transformaciones que ocasionaron las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la estructura productiva y específicamente en cuanto a las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo a los trabajadores. Sostiene que en Argentina estos requerimientos se combinaron con la precarización de las condiciones laborales de amplios sectores trabajadores potenciando una "evolución dualizada del empleo", caracterizada por "empleos de buena calidad en actividades dinámicas" y otros "de escasa productividad, bajos ingresos y mala calidad", con una creciente brecha salarial (Herger, 2007).

través de instituciones educativas y programas ligados a la formación e inserción laboral.

Estas políticas específicamente orientadas a atender la cuestión del trabajo juvenil por medio de acciones educativas, al igual que Aprender a Trabajar, se originan hace aproximadamente 25 años. Como sintetiza Jacinto (2010b), en los años noventa surgieron las políticas orientadas específicamente a jóvenes desempleados, en un contexto en el cual el desempleo de este sector poblacional superaba en más del doble al del total de la población.⁷⁴ En aquel momento, a inicios de la década de 1990, las políticas se sustentaban en una lectura según la cual tal magnitud del desempleo juvenil se debía a los escasos años de escolarización y a la falta de formación laboral específica de los y las jóvenes, es decir, fueron años de profunda influencia de las teorías del capital humano (ver Capítulo 1). Y la modalidad predominante fue la contratación de cursos cortos y flexibles a ONGs, o bien el financiamiento a organizaciones sociales como Iglesias, fundaciones u otras, y también a gobiernos locales para que se ocuparan de fomentar y asistir microemprendimientos (Jacinto, 2010b).⁷⁵

Jacinto identifica una segunda etapa en los años 2000, afectada de manera determinante por la aguda crisis económica que atravesaba a la Argentina en su conjunto y a los sectores populares en particular. La principal característica es la proliferación de planes articulados en torno a transferencias condicionadas de ingresos. El tema ha sido estudiado en profundidad por investigaciones sociales, y en particular por estudios antropológicos que los abordaron en tanto "programas de ocupación transitoria" (Manzano, 2008; 2013). Estos estudios mostraron, entre otros aspectos, la imbricación cotidiana que implicaba a agencias y agentes estatales, agrupamientos sociales, militantes y vecinos en los procesos de tales programas. En ese contexto se multiplican los cursos que -como el de Martín en Aprender a Trabajar- complementan el aprendizaje de oficios con temas ligados a la propia búsqueda de trabajo, los

⁷⁴ Algunos datos estadísticos pueden ayudar a visualizar otros aspectos de estos procesos: la tasa de desocupación de la población habitante de la Argentina, sin distinción de edad, era de 5% en mayo de 1974. Este valor, alcanzaba el 8,1% en el mismo mes del año 1989 y había ascendido hasta el 21,5% para el mismo mes de 2002 (Fuente: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares). Respecto de la población joven, las series históricas del Instituto Nacional de Estadística y Censos, no publican datos sobre nivel de actividad y desocupación discriminados por edad hasta aproximadamente 2008 (con excepciones). No obstante, algunos análisis de investigaciones publicadas sí aportan esa información. Un trabajo de Neffa, Salas y Giner (2004: 42), informan que al final del período 1974-2003, "son los grupos de 15-19 y de 20-34 años los más afectados, y en particular los más jóvenes: su tasa de desocupación crece de una manera acelerada entre puntas, desde el 8.1% hasta el 51,2%, es decir casi un 530%". Otro texto más reciente informa con mayor detalle: para el grupo de 15 a 19 años, la desocupación en 1970 era del 5,6 %, en 1991 de 17,8 % y en 2001 del 63%. Para el grupo de 20 a 24 años, los mismos valores son para 1970 3,1%, 1991 11% y 2001 27,2% (Miranda, Otero y Corica, 2008: 99-100). Para ambos grupos de edad se observa una notoria desventaja de las mujeres, que en ambos grupos de edad presentan niveles de desocupación más altos que los varones. Respecto de los años más recientes, mientras que en 2010 la tasa de desocupación en aglomerados urbanos de la Argentina era del 7,3%, alcanzaba el 19% para los jóvenes de 14 a 24 años, y el 23 % en el caso de las mujeres de este grupo etario (Fuente: INDEC-Encuesta Permanente de Hogares).

⁷⁵ Aprender a Trabajar nace en aquellos años, y si bien el relato de origen da cuenta de sentidos y objetivos diferentes, como el retorno a la escuela y la inserción en un barrio, cabe preguntarse si tales objetivos eran parte de los debates de principios de los años 1990 o constituyen una relectura posterior de la propia experiencia.

modos de desempeño esperados, derechos laborales, y otros temas, no siempre uniformes ni armoniosos.

La periodización culmina con una etapa más reciente, de la última década, en el cual habría primado un enfoque de derechos (a la educación, a la salud, al trabajo, entre otros) y con ello políticas de mayor alcance (no universales pero tampoco focalizadas), que promovieron la terminalidad de estudios secundarios (con formatos flexibles, entre las cuales se destaca el plan FinES; o favoreciendo la continuidad de los estudios mediante transferencias condicionadas de dinero); entre otras.

En cuanto a la historicidad de estas políticas, junto a trabajos como el referido aquí de Jacinto (2010b) y otros similares; hay algunos estudios que las inscriben en una historia más extensa. Estos colocan el foco en las intervenciones educativas sobre la formación laboral de los y las jóvenes. Entre ellos el trabajo de Gallart se centra en el sistema educativo. La autora parte de una mirada que afirma -en sintonía con las tesis del capital humano-, que "Las competencias básicas y generales adquiridas en la educación formal son la base sobre la cual se construye la empleabilidad a las personas" (Gallart, 2008: 27) para luego indagar en las "Estructuras educativas específicas de la formación para el trabajo". Desde este punto de vista, las políticas de formación e inserción laboral quedan colocadas en un recorrido histórico que abarca las escuelas secundarias técnicas y las instituciones de formación profesional, ambas administradas durante décadas por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Estas instituciones, asociadas a la industrialización de la Argentina que fuera temprana en el contexto latinoamericano, sufrieron un importante deterioro en los años noventa relacionado con la destrucción de puestos de trabajo que requirieran conocimientos técnico – industriales. Gallart ubica la emergencia de una multiplicidad de cursos cortos de base local, orientados a formar jóvenes para ocupaciones "semicalificadas" y ligados a áreas de gestión gubernamental del Trabajo (como Ministerios y otras). En esta mirada, las políticas de formación e inserción laboral -que incluyen otras modalidades como pasantías breves en empresas y transferencias condicionadas de ingresos para sostener procesos de terminalidad educativa y/o microemprendimientos productivos-, se relacionan en términos amplios con la economía nacional. En lo que refiere a los sujetos involucrados, la demanda de estas políticas se relaciona con las expectativas de acceso al trabajo y al empleo cuya efectividad, no obstante, no es clara (Gallart, 2008).

Por su parte, Herger (2007) realiza una "revisión de la relación educación y trabajo en Argentina en el último siglo" aunque su mirada se distancia de la escuela para atender a "las demandas provenientes del sistema productivo y las respuestas del sistema de educación y formación profesional", colocadas como antecedentes de las políticas de formación laboral que emergieron en los años 1990. Desde este enfoque, una periodización de la historia económica

argentina correlaciona con el despliegue de instituciones y proyectos educativos orientados a formar trabajadores⁷⁶. El recorrido, que para no obturar el texto detallo en la nota al pie de página, es interesante porque contribuye a advertir algunos aspectos que habían quedado sin abordar en los estudios que historizaron las políticas de formación e inserción laboral para jóvenes. Por un lado, que desde los inicios de la industrialización argentina hubo un abordaje educativo de lo que Gautie (1998) llama la "rentabilidad de los pobres". Por otro, que ese abordaje varió históricamente en relación con los cambios en la estructura productiva y las políticas económicas. Además, especifica cuáles fueron los rubros de la producción que resultaron objeto de mayores esfuerzos en materia de cualificación. En esas condiciones, los trabajadores menos calificados quedaron relegados a los rubros de servicio doméstico, de la construcción y del comercio informal –y también agrícola-, ocupaciones que priman, como veremos en el Capítulo 5, en el Bajo Flores.

Estas relaciones señaladas por distintos estudios eran identificadas por algunos trabajadores de Aprender a Trabajar. Es el caso de Pepe, que difícilmente mencionara sus estudios en la escuela secundaria técnica en los años sesenta del siglo XX sin referir al desarrollo industrial que todavía entonces no se había debilitado.

Ahora bien, el recorrido por este capítulo, cuyo sentido principal en esta tesis se orienta a

⁷⁶ El primer período inicia en 1930, con las primeras expresiones de una política de sustitución de exportaciones que habrían demandado personal obrero calificado. 1955 marca el comienzo de un segundo período de tecnificación de la industria en los rubros petroquímico y metalmecánico, especialmente automotriz, requiriendo nuevas habilidades por parte de los trabajadores. Luego, el desplazamiento de la industria al capital financiero como eje del modelo de acumulación a mediados de los años 1970 debilitó la industria y emergió el problema de excedente de oferta de mano de obra en relación con la demanda. Finalmente, en los años 1990 la destrucción de puestos de trabajo industriales y la multiplicación de los empleos precarios se potenció con la expansión de un discurso crítico sobre la "calidad de la educación" y la escasa calificación de la mano de obra, especialmente respecto de las innovaciones tecnológicas.

En el primer período marcado la formación se realizaba en las empresas y en los puestos de trabajo por parte de oficiales calificados, mientras que los escasos egresados de escuelas industriales de empleaban en reparticiones estatales en cargos técnicos. En el segundo período el sistema de formación profesional se expandió para dar respuesta a las demandas de mano de obra calificada.

A fines del S. XIX, existían la escuela industrial, que permitía la continuidad con la universidad en carreras de ingeniería. Las escuelas de artes y oficios, que exigían 4º grado de primaria aprobado y formaban artesanos. Las escuelas de oficios, que exigían para el ingreso haber completado la educación de nivel primario. Todas formaban trabajadores "calificados" en ramas industriales como electricidad, herrería, carpintería y construcciones.

En 1944 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en el ámbito de la Secretaría de Trabajo y Previsión con el objeto de formar trabajadores para los puestos calificados o semicalificados, disponibles y también los previsibles. LA CNAOP también regulaba las escuelas privadas de fábricas.

En 1959 se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica, reuniendo en un mismo ámbito a la educación técnica de nivel secundario y la formación profesional. En una primera instancia, los cursos de formación profesional que ofrecía el CONET se programaban en colaboración con asociaciones gremiales y se orientaban a adultos. A partir de los años setenta, de la mano de convenios con grandes empresas comenzaron a dictarse cursos para adolescentes, en tanto que las demandas de formación para el trabajo fueron mayormente autonomizándose de un mercado que demandaba menor cantidad de obreros calificados. Esta matriz dio forma a la formación profesional hasta que en los 1990, en el marco de políticas económicas y educativas que no promovían la industria, se desarticulan el CONET y las escuelas técnicas.

presentar la política específica en torno a la cual se organizó el trabajo de campo que sustenta esta investigación, abre un conjunto de sentidos que aun cuando pueden haber sido analizados por estudios sobre políticas de formación e inserción laboral, o bien por otros sobre políticas de juventud en términos más amplios, no se contemplan en las miradas que historizan esas políticas.

Una primera cuestión tiene que ver con las edades de quienes asisten a Aprender a Trabajar. Sobre este punto, desde el inicio del capítulo aparecen reiteradas referencias a la diversidad respecto de las edades de los y las jóvenes con los cuales trabajan diariamente en Aprender a Trabajar (y también en la SENNAF). En el caso de Aprender a Trabajar, que en un primer momento se orientó al trabajo con jóvenes de entre 12 y 18 años, aproximadamente, en los últimos años incorporaron grupos de niños más pequeños y también talleres para jóvenes mayores de 18 años. ¿De qué hablan estas novedades y sus modos diferenciados? Por un lado, emerge la cuestión del modo en que las edades son construidas social y culturalmente, proceso en el cual el Estado, las políticas, ocupan un lugar primordial (tal como señalaron, desde distintos enfoques con diferentes objetivos, Foucault, 2009; Groppo, 2000; Shore y Wright, 1997; entre otros). En relación con esto, un primer sentido, simplista y lineal, los grupos de edad diferenciados por Aprender a Trabajar se corresponden con un encuadre legal e institucional que parece claro: a los menores de 13 años se les propone recreación, apoyo escolar, y un ámbito de reflexión guiado por trabajadores sociales para que “aprendan a resolver conflictos sin violencia”. En otras palabras, para los niños escuela, juego y acompañamiento. A los adolescentes, de 13 a 18 años, se les propone un esquema orientado a la escuela pero que la complementa (y en muchos casos de hecho la reemplaza, aunque siempre declamando la voluntad de que vuelvan a estudiar). Para ello ofrece formación en oficios como eje central, y también un horario escolar, un tiempo diario de acompañamiento y cuidado adulto, entre pares. A los más grandes se los orienta mucho más directa y rápidamente hacia la búsqueda de trabajo.

En este sentido, la construcción etaria parece simple. Pero el espacio político, tanto práctico como simbólico, en torno a los jóvenes, es bastante más complejo: incluye temas de salud ligados a la reproducción familiar, al consumo de drogas, a la alimentación; discusiones políticas e históricas en torno al trabajo y los trabajadores. También acciones y reflexiones en torno a los robos en el barrio y el lugar de los jóvenes en esas prácticas; fiestas, fogatas, paseos, y tensiones en torno a la asistencia diaria y el cumplimiento de horarios. En ese sentido resulta significativo que la categoría utilizada en Aprender a Trabajar no sea alumnos, ni estudiantes, sino *chicos*, o *pibes*, como si la escuela, los talleres, los distintos formatos, fueran algo así como la excusa para trabajar con ellos más que el objetivo en sí.

La cuestión de las edades, y la expansión de formatos y opciones, hablan también, posiblemente, de cambios en los modos y condiciones de vida de los habitantes del Bajo Flores, o mejor de transformaciones sociales que exceden al barrio. Sin pretender captarlos

cabalmente, hay algunos indicios que me parece relevante presentar, para considerar otras historicidades posibles de estas políticas.

De un lado, como vimos en el apartado anterior, una serie de cambios normativos -que fueron acompañados de procesos sociales de demanda y producción de sentidos sobre niños, adolescentes y jóvenes-, colocaron las acciones estatales ligadas a los grupos etarios que nos ocupan en términos de "promoción y protección de derechos". Al mismo tiempo, estos grupos, y en especial los varones adolescentes pero no solo ellos, fueron concentrando una serie de temores sociales respecto de la "seguridad", condensados en la figura del "pibe chorro".

En ese sentido, el EFIOL se inscribe en un proceso social más amplio, argentino y mundial, por el cual en torno a los y las jóvenes se configuró una construcción simbólica que asoció desocupación, escolaridad interrumpida, riesgo y peligrosidad en torno a la figura de los "ni-ni" (figura de la cual los "pibes chorros" son una versión más simplificada y abiertamente represiva). Y también en un proceso mundial de impulso a las políticas de promoción de derechos de los jóvenes, y de inclusión en el mercado de trabajo, que incluyó demandas sociales y de organismos internacionales para impulsar más políticas y articularlas con el sistema educativo. Estas propuestas entraron en tensión con otras (no necesariamente contrapuestas aunque sí consideradas como tales por distintos actores, entre ellos los trabajadores de Aprender a Trabajar y otros programas estatales de niñez y juventud), como ser la baja de la edad de imputabilidad penal⁷⁷ y los programas de capacitación para jóvenes clasificados como "ni-ni", con el apoyo del ejército o directamente mediante la restitución del servicio militar (con distintas variantes de obligatoriedad).⁷⁸

De otro lado, los talleres para niños de 11 a 13 años me fueron presentados como políticas "de prevención de riesgos". Específicamente, como un espacio creado para dar contención a esos niños y evitar que pasaran tiempo en la calle, concebida como un espacio de peligro (ver Capítulo 5), y sobre modos no violentos de resolución de conflictos. El debate público que tuvo lugar en los últimos años, sobre la conveniencia o no de bajar la edad de imputabilidad penal, sugiere que el tema excede al barrio.

Estas propuestas, tanto las de la penalización y el servicio militar, como la sola cuestión de que políticas laborales, educativas, o recreativas (como el Pre-Aprender a Trabajar) sean fundamentadas en la necesidad de prevenir riesgos y delitos, llaman la atención sobre un tema que será abordado más adelante, pero que conviene mencionar aquí por lo que sugiere en

⁷⁷ Sobre la cuestión de la imputabilidad penal de los y las jóvenes ver Guemureman (2014, 2015), entre otros.

⁷⁸ La propuesta de disponer de las instalaciones del ejército como espacios de capacitación para jóvenes que no asisten a la escuela y no tienen empleo se ha implementado en algunas provincias como Mendoza y fue movilizadora por distintos dirigentes políticos en el marco de campañas electorales de los años más recientes. Entre otras fuentes se pueden consultar: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-241378-2014-03-09.html>; <http://www.lanacion.com.ar/1685932-ishii-propuso-el-regreso-del-servicio-militar-obligatorio-y-desperto-la-polemica-en-el-gobierno>.

términos de otras historicidades posibles de las políticas de juventud.

Algunos textos recientes de historiadores muestran que desde las últimas décadas del siglo XIX, junto con la construcción de un Estado Nacional Moderno, se fue configurando un modo de concebir y dirigir la infancia –en tanto encarnación del futuro-, por parte de las élites, que distinguía entre “niños” y “menores”. La dicotomía se establecía entre aquellos pequeños que serían instruidos en la escuela y en la casa, por un lado, y aquellos que por diversas razones no se adecuaban a las expectativas de las autoridades políticas en cuanto a educación, trabajo, vida familiar, uso del espacio, circulación por la ciudad, entre otros aspectos (Zapiola, 2009, 2010). Los primeros quedaron bajo la regulación primordial de la Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en 1884, que establecía la enseñanza pública, gratuita y obligatoria, entre los 6 y los 14 años de edad. Para aquellos que no asistían a la escuela, existieron dos regulaciones legales diferenciadas: por un lado la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños N° 5.291, 1907. Por otro, la Ley de Patronato de Menores N° Ley 10903, de 1919. Según Zapiola, las tres leyes se correlacionan con construcciones simbólicas de la infancia de este modo: “niños/hijos/alumnos”; “niños/hijos/trabajadores”, y “menores”. Los dos primeros, evidenciaban que el proyecto de las elites (o el resultado de las tensiones entre proyectos divergentes) tenía espacio para que los hijos de sectores populares trabajaran -en lugar de asistir a la escuela-, pero siempre y cuando lo hicieran dentro de una fábrica, un taller o un comercio. En cambio, otras ocupaciones que tenían lugar en el espacio público, como podía ser el cuidado de carros, no eran consideradas trabajo sino actividades desviadas y peligrosas (Zapiola, 2009).

Este modelo binario, o tripartito, tuvo vigencia legal hasta el nuevo siglo (como hito puede señalarse la sanción parlamentaria de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.601, en el año 2006). Pero desde unas décadas atrás venía siendo cuestionado por distintas voces (por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño fue redactada en 1979). El proceso de transformación de la normativa y de las políticas, implicó una separación de las cuestiones penales de las “sociales”, y también el cuestionamiento de los Institutos de Menores como instituciones totales basadas en la internación (Llobet, 2006).

Los trabajos que historizan estas políticas más allá de los años noventa permiten ver que el abordaje de la formación de trabajadores fue disputado por empresarios, instituciones estatales (ligadas a áreas de Educación, y de Trabajo) y también por asociaciones gremiales. Estas últimas, en particular, se esforzaron por controlar por medio de matrículas y otros mecanismos las posibilidades de acceso al ejercicio de las profesiones pertinentes, algo que Pepe mencionó alguna vez como obstáculo para acreditar los cursos de Mecánica Automotriz que él ofrece en Aprender a Trabajar (Ayuso y Arata, 2009).

Por otra parte, la experiencia de Aprender a Trabajar, tal como identificaron las investigadoras que la estudiaron, es también una experiencia de militancia, algo que se hizo visible desde el inicio de mi trabajo de campo, enfatizado una y otra vez por trabajadores estatales y vecinos del barrio. Ese carácter remite a otras historizaciones posibles, como la del trabajo político (reiteradamente concebido como pedagógico) realizado por militantes de clase media en barrios populares, y en especial en villas (ver, entre otros, Ziccardi, 1984), o bien aquel llevado a cabo en procesos de movilización en torno a niños, niñas y adolescentes en el marco de los cuales el "trabajo infantil" no es condenado sino protegido (Scarfó, 2010).

Y quedan sin siquiera enunciar otras historicidades posibles, que contribuirían seguramente a nuevas reflexiones sobre el tema de las juventudes de sectores populares. Por ejemplo, el Capítulo 5 de esta tesis explorará, entre otros asuntos, cuestiones que emergieron aquí como el afecto, el cuidado, la autoestima, la vergüenza de no saber, el valor de la expresión verbal, las limitaciones a la construcción de la propia imagen corporal. Al respecto, podrían explorarse - junto con las experiencias catequistas de varias trabajadoras de Aprender a Trabajar- las tradiciones de las misiones jesuíticas con los pueblos originarios de lo que hoy es el nordeste de nuestro país, la experiencia de los salesianos en la Patagonia, entre otras.

En otras palabras, políticas orientadas a jóvenes de sectores populares en la Argentina, así enfocados, o bien en tanto adolescentes, menores, alumnos, militantes o ingresantes al mercado laboral, hubo mucho antes de 1989. Por ello, restituir estas historias permite mostrar que temas tales como la circulación, la preparación para el trabajo y la vida ciudadana en una "nación moderna", la prevención del delito, o la educación, se fueron reconfigurando y cobrando formas diversas a lo largo de décadas. Así, junto con los 25 años de políticas de formación e inserción laboral para jóvenes, otras historias, otras disputas, y otros temas sociales y políticos emergen en los procesos estudiados aquí. Desde estas múltiples historicidades que desbordan el último cuarto de siglo, se comprenden mejor las tareas de "prevención" con *chicos* de 11 años, las asociaciones entre juventud, militancia y futuro, o bien entre juventud, peligrosidad y riesgo. También la nostalgia industrialista de Pepe y sus reflexiones sobre las conexiones entre proyectos de desarrollo nacional y posibilidades de vida de los jóvenes de sectores populares, entre otros asuntos.

En síntesis, el campo de intervenciones estudiado reúne temas que antes se abordaban pero separados, redefiniendo el lugar de las políticas y de las juventudes.

De las políticas a los procesos: Aprender a Trabajar en la historia y en la vida de los jóvenes del Bajo Flores

Este capítulo se organizó en torno a una pregunta formulada en el trabajo de campo: ¿Qué es

Aprender a Trabajar? A fin de elaborar una respuesta, recorrí escenas cotidianas; reflexiones, preocupaciones, alianzas y disputas encaradas por trabajadores estatales; documentos de organismos internacionales; datos cuantitativos y de políticas nacionales -que ayudan a dimensionar el problema y situarlo en un contexto histórico específico-; y también historizaciones propuestas junto a otras historicidades posibles.

El conjunto de estos elementos tejen una mirada de la cual Aprender a Trabajar emerge como un proceso, un conjunto de actividades diarias que organizan parte de la vida de un barrio, más específicamente de un conjunto de personas que viven o trabajan en el Bajo Flores. Y que a la vez es organizada por la dinámica de este barrio, y también por las relaciones y alianzas establecidas con instancias de otra escala, como sindicatos, organismos y programas dependientes del gobierno en distintos niveles -local y nacional-. Aprender a Trabajar es en un sentido una política estatal, y al mismo tiempo es una organización militante, algo de lo que dieron cuenta otras investigadoras (por mi parte, trataré este aspecto en el próximo capítulo). Y es asimismo una articulación de historicidades diversas en torno a cómo entender a las juventudes y a cómo actuar con ellas políticamente.

El proceso que estudié, condensa sentidos asociados con la desocupación, la ampliación de la pobreza y las políticas focalizadas, también con la construcción simbólica del joven urbano de sectores populares, con los proyectos modernizadores e industrializadores, con el impulso internacional hacia las políticas de juventud (que lleva al menos treinta años pero que en América Latina cobró nuevo impulso desde 2007 aproximadamente).

En cuanto a las conceptualizaciones sobre la juventud, que fundamentan orientaciones en torno al trabajo y las políticas, podría haber otras razones imbricadas. Bucholtz (2002) señaló que las clasificaciones etarias presentan una variabilidad histórica entre cuyas explicaciones se encuentran las crisis económicas que, en ciertas épocas, expulsan a ciertos sectores de la población del mercado de trabajo. Su propuesta podría contribuir a entender la ampliación de las edades colocadas como objeto de "promoción y protección integral de derechos"; y específicamente la orientación hacia la educación (más o menos formal, con o sin certificaciones) que adoptaron las políticas de formación para el trabajo, progresivamente, desde los últimos 25 años.

En síntesis, Aprender a Trabajar no puede comprenderse como una política ni como una institución, sino como una articulación compleja de todos los aspectos aquí analizados, la cual ha sido y continua siendo atravesada por los modos en que la cuestión juvenil, en relación con la edad, el trabajo, y la educación ha sido y va siendo elaborada en marcos sociales y políticos más amplios.

Capítulo 4 - La producción cotidiana del Estado y las políticas de juventud: legibilidades, rituales y tácticas

*"...con los gobiernos, lo que podemos hacer juntos
lo hacemos, y lo que no lo hacemos igual"*

Uno de los efectos de mi primera visita a Aprender a Trabajar fue que, en mi propia mirada sobre la experiencia de política de juventud en el Bajo Flores, quedó desdibujada la presencia del Estado. Como relaté en la introducción, arribé con la ayuda de una vecina del barrio que me acompañó hasta que ingresé a la sede de Aprender a Trabajar; una vez allí, me recibió Jorge, quien estaba sentado junto a la puerta, registrando quién iba llegando. A Jorge le pregunté si allí era Aprender a Trabajar puesto que no encontraba ninguna clase de cartel, señal, ni identificación del lugar con alguna dependencia del Estado, algo que suele ser común en edificios gubernamentales, especialmente cuando realizan alguna clase de atención al público, prestación educativa o alguna otra forma de contacto abierto con la población.

Una vez dentro, Guillermo me fue presentando a las personas que pasaban a su alrededor: una trabajadora social (Mariana), un profesor de Mecánica Automotriz (Pepe), varios "militantes comprometidos con el barrio", un "fundador de Aprender a Trabajar", un "ex alumno", el Director de un Centro de Formación Profesional situado en un barrio cercano, dos integrantes de una cooperativa de trabajo, entre otros. Más tarde tomé contacto también con miembros de una ONG, con trabajadores del "Consejo de Derechos"⁷⁹ y con docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo y con varios docentes y alumnos de los talleres de Aprender a Trabajar. Estas personas me fueron introducidas por medio de su nombre y de la identificación con alguna institución vinculada al trabajo político en el barrio y/o con jóvenes.

Ese día visité una muestra de producciones realizadas por jóvenes y adolescentes en los talleres a lo largo del año, un relato fotográfico de los 20 años de historia de

79 La expresión refiere al Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, creado por la Ley N° 114 de la Ciudad, del año 1998. Es "el organismo del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires encargado de promover y proteger el cumplimiento de los derechos de las chicas y chicos de la Ciudad". Su competencia alcanza a adolescentes de hasta 18 años de edad, y las interacciones entre trabajadores "del Consejo" y "de Aprender a Trabajar" son frecuentes, por ejemplo cuando el Consejo sugiere la incorporación de un "chico" a Aprender a Trabajar, y luego se realizan intercambios para evaluar conjuntamente su desempeño.

Aprender a Trabajar y, sobre el final de la jornada, participé de una actividad en la cual los asistentes se dividían en grupos para discutir sobre distintos temas. Como anticipé en la Introducción, el grupo al cual me integré discutía las posibilidades de inserción laboral de “jóvenes de sectores populares” y analizaba de qué modos contribuir a que ellos y ellas desarrollaran habilidades para acceder a “un trabajo mejor.” En el marco de la discusión relataban experiencias inscriptas en agencias y políticas estatales, así como en vínculos vecinales, en emprendimientos cooperativos y en ONGs.

Cuando regresé a mi casa me dispuse a escribir el registro de aquel día, repasándolo tiempo después reparé en que el mismo estaba plagado de referencias a la militancia de distintas personas en el Bajo Flores, de relatos sobre experiencias de trabajo en el marco de cooperativas de los jóvenes de Aprender a Trabajar, y de evaluaciones sobre habilidades, por ejemplo la de algunos chicos que, según Martín, mostraban a través del dibujo una capacidad de abstracción que en su opinión debería servirles para “*aspirar a algo más*” que a trabajos precarios y mal remunerados. También encontré referencias acerca de cómo mejorar la perspectiva de los jóvenes mediante iniciativas colectivas, políticas y organización. Prontamente me asaltó una inquietud: si yo estaba buscando investigar políticas estatales: ¿era Aprender a Trabajar el lugar adecuado?

La pregunta por lo estatal y por la política cotidiana en Aprender a Trabajar, y en términos más amplios en el Bajo Flores, se instaló tempranamente a partir del análisis de mis registros de campo porque yo misma, al pensar políticas de juventud, imaginaba o presuponía que debía encontrarme con acciones inscriptas en marcos institucionales estatales delimitados, o bien con programas previamente formulados en alguna oficina, cuya implementación iría a observar. Esa pregunta me permitió advertir una serie de complejidades que se juegan en torno a lo estatal en este proceso social.

En términos teóricos, el tema del Estado y del carácter político de las políticas ha sido tópico de reflexión, particularmente se enfatizaron aspectos tales como la fortaleza/debilidad, la escasez/multiplicidad y la coherencia/fragmentación de las políticas de juventud. También fue analizada la participación juvenil en el diseño y/o en la implementación de tales políticas (Balardini, 2003; Krauskopf, 2004; Herger, 2007; Rodríguez, 2010; Vázquez, 2015), considerando conceptualizaciones sobre los y las jóvenes que subyacen a la letra y operatoria de las políticas para dar cuenta de estigmatizaciones y atribuciones de responsabilidad. En este sentido se señaló la

atribución de responsabilidad de "baja empleabilidad" desde el supuesto relativo a que el tiempo libre pasado en la calle conlleva el riesgo de que "estén disponibles" y "sean cooptados para actividades ilegales"; o al instruirlos para que se asuman responsables del "manejo de riesgos" (Guedes, 2006; Jacinto, 2008; Medán, 2013; Rodríguez, 2010; Salvia, 2013; Van Raap, 2010). Más recientemente, se colocó la pregunta por las tensiones de políticas "de protección e inclusión social", que coexistirían con "cierto avance de la violencia estatal como estrategia de control y gobierno de las juventudes" (Llobet y Medán, 2015).

A la par de estos estos tópicos, cuando se abordan políticas de formación e inserción laboral, también aparecen otros asociados, como los efectos disuasivos de las políticas sociales sobre el conflicto (Herger, 2007; Van Raap, 2010, siguiendo a Cortés y Marshall, 1991). O bien los modos en que las políticas "median" entre los jóvenes de sectores populares y las oportunidades de empleo, aportándoles a ellos un "capital social" que les permitiría integrarse a trabajos a los que acceden sectores medios (Jacinto, 2010a). Las políticas, además, fueron analizadas como producto de las acciones de tres grandes actores sociales: "el Estado", "el Mercado" (ambos oferentes de políticas de formación laboral, especialmente) y "la Sociedad", en tanto multiplicidad de "ávidos consumidores" de oferta educativa (Riquelme y Herger, 2006).

Así, para algunos investigadores las políticas de formación laboral se inscriben en el marco de un "derecho" ciudadano a la educación, de cuya garantía el Estado es responsable, considerando que las políticas de formación para el trabajo generaron un "como si" de formación y ocupación que sirvió para contener a la población y evitar el conflicto, simulando inclusión social y promoviendo una visión individualista de los problemas de empleo (Herger, 2007). Asimismo, otros autores sostuvieron que las políticas contribuyen a "funcionalizar" los "excedentes poblacionales" tales como los (jóvenes de) sectores populares que no acceden al empleo remunerado, y a legitimar la desigualdad social responsabilizando a esos sectores de su situación por medio de supuestos respecto de su escasa adecuación a los requerimientos del mercado de trabajo (Van Raap, 2010, Salvia, 2013). De esta manera, las políticas sociales operarían como productoras y re productoras de un orden social desigual.

Por otra parte, desde una mirada que sostiene que las trayectorias juveniles se construyen en el interjuego entre las "condiciones estructurales", las "instituciones

mediadoras” y las propias biografías de las personas, se afirmó que tales instituciones adquieren relevancia tanto en la configuración de las subjetividades como en la formación de hábitos, de modos que no se pueden definir a priori sino que dependen de cada institución en concreto (Jacinto, 2010a). Si bien en este caso, el foco no está colocado en el Estado, la reflexión abarca a las instituciones estatales. Por eso, y porque como en los casos anteriores el Estado y las políticas son entendidas como instituciones dadas que entran en relaciones con la población, es relevante la mención aquí.

Desde otra perspectiva conceptual, en este capítulo indago en la producción cotidiana de las políticas, de regulaciones y del propio Estado. Para ello me sustenté en un enfoque que afirma la centralidad de las políticas en el gobierno de las poblaciones (Chatterjee, 2011); la emergencia de este modo de gobierno de los sectores populares en Argentina desde mediados de los años 1980 (Manzano, 2011), y también la creatividad y las tensiones que tienen lugar en ese proceso que no es lineal de “arriba” hacia “abajo” (Das y Poole, 2007; Shore y Wright, 1997; Shore, 2010; Trouillot, 2001). Desde ese punto de partida, y por medio de la descripción y el análisis de relaciones y prácticas sociales, procuro poner en evidencia algunas particularidades de Aprender a Trabajar entre las políticas de formación e inserción laboral para jóvenes de sectores populares, que resultan relevantes para discutir el tema en cuestión.

A partir de los vínculos históricos de cooperación y conflicto que mantuvieron los y las trabajadores de Aprender a Trabajar con distintos agentes y agencias gubernamentales, abordaré la relevancia que adquirió la producción de documentos y en particular de modos de legibilidad estatal tanto para jóvenes como para trabajadores estatales, y para el propio *programa*. En este recorrido resultan centrales la sindicalización de un conjunto de trabajadores de los talleres, lo cual permite establecer relaciones entre el problema de la juventud como área de intervención estatal, la multiplicación de programas específicos con su correspondiente plantel de trabajadores, y los cambios que en las últimas décadas fueron atravesando tanto la economía argentina como las condiciones de trabajo en el Estado. Y en relación con esto el estatus legal del propio *programa*, cuya ambigüedad es también interesante, así como se manifiesta en debates, alianzas, demandas y rituales que recorreré en las próximas páginas.

Este capítulo se organiza en tres apartados y en torno a dos grandes modos en que emerge lo estatal como aspecto relevante a analizar. En el primer apartado, indagaré sobre el posicionamiento ambiguo respecto del Estado que asumen los trabajadores de Aprender a Trabajar en relación con los modos de gestión del trabajo, de las posibilidades de hacer, y de los vínculos con agencias gubernamentales y actores políticos. En el segundo, mostraré la relevancia que adquiere cierta documentación en la producción cotidiana de la política, de las políticas y de la vida, atendiendo a cómo se tramita cotidianamente por medio de intercambios rutinarios y actos ritualizados. Finalmente, el tercer apartado, se centrará en los modos en que un conjunto de personas, en el marco de esos vínculos ambiguos con el Estado, y también en relación con una organización sindical, se fueron constituyendo a sí mismas como "*trabajadores y trabajadoras estatales*".

La discusión que quiero desarrollar, desplaza las miradas del Estado como una entidad total que produce políticas, y luego las implementa con mayor o menor debilidad, eficacia, fragmentación o coherencia. También se aleja de la pregunta por los enfoques que conlleva la letra de las políticas, desde la cual se afirmó que estas promueven la reproducción, el control social, un mayor acceso a empleos, o bien que garantizan derechos. En este sentido, la propuesta de indagar cómo se producen las políticas y el Estado coloca el lente en otro ángulo, redefiniendo algunos de los problemas tratados en la literatura especializada en políticas de juventud. El capítulo, entonces, propone visitar relaciones sociales entre trabajadores de políticas que podrían pensarse como "fragmentadas", derivando en acciones y articulaciones que la letra de aquellas no necesariamente prevé –si es que tal letra está escrita-. Asimismo, se advertirá la relevancia que adquieren el poder, la autoridad y la legitimidad en relación con el vínculo con el Estado, y en tanto modos de "poder hacer".

La atención a los modos en que los procesos de vida de las personas involucradas en las políticas están profundamente imbricados en la producción del Estado, permitirá advertir que los "efectos de las políticas" no se reducen al acceso al empleo, ni al control social o la disuasión de conflictos, ni a la garantía de derechos. En cambio, en el proceso estudiado, la reproducción está ligada a la inscripción en categorías de legibilidad estatal, al cumplimiento de normas sobre el uso del tiempo, entre otros aspectos que se articulan tensamente con el desafío al orden por medio de protestas organizadas y también por disputas no necesariamente encuadradas en procesos de

demanda colectivos. De todo ello surgen las políticas, lejos de “bajar” desde “el Estado” hacia “la Sociedad”.

"No somos solo un programa, es una pelea histórica": Acerca de ser o no ser Estado.

Durante la primera etapa de trabajo de campo intensivo, en el año 2010, la formulación escrita del proyecto de investigación que había elaborado para la inscripción al doctorado circuló entre los trabajadores de Aprender a Trabajar, como parte de las tratativas para que ellos y ellas aceptaran mi ingreso al campo. Eso dio lugar a una serie de discusiones sobre diferentes puntos que interesaron a quienes se tomaron el trabajo de leerlo. Entre ellos, mi motivación por estudiar políticas estatales inspiró a Martín a solicitarme un informe sobre las políticas de juventud existentes, para que luego lo expusiera y sometiera a discusión en el marco de un ciclo de capacitación interno que los trabajadores de Aprender a Trabajar organizaron durante cada uno de los años que estuve acompañando su proceso.

La primera jornada del ciclo sería en el mes de julio y Cecilia estaba ocupándose de organizarla junto con una docente de la carrera de Ciencias de la Educación que había colaborado con Aprender a Trabajar en la elaboración del *Proyecto Escuela Secundaria*. Con ese fin, me reuní con Cecilia y Alicia (su compañera en el taller de Lectoescritura) un mediodía de junio. El encuentro fue ocasión para una charla extensa y distendida, que me permitió conocerlas un poco más a ellas y a su trabajo en el taller. En ese marco les comenté sobre el pedido de Martín, y Cecilia sugirió que posiblemente me había encargado una descripción de las políticas de juventud *"porque algunos compañeros piensan que Aprender a Trabajar es una isla, en el buen sentido."* En otras palabras –que no supe leer plenamente en aquel momento- ella interpretó el pedido de su “compañero” como un intento de poner en situación a otros trabajadores respecto de que existen en otros ámbitos políticas similares al trabajo que se hace en Aprender a Trabajar. Más allá de este punto, el comentario la llevó a reflexionar en voz alta sobre la relación con las políticas en otros sentidos, especialmente, analizó la condición de Aprender a Trabajar como *"programa estatal"*; así lo consigné en mi registro de campo:

"Estuvimos todo el verano sin heladera, pidiendo que la vinieran a reparar. Si no es a través de un amigo, no la arreglábamos. Entonces, cuando dicen que es un programa... pará!! Al Centro de Familias vienen a traer computadoras, acá no.

Más de un compañero se ha llevado a un chico a la casa ante una situación de riesgo de vida. El 1º de mayo, el 24 de marzo, también hablan de eso. No somos sólo un programa. Es una pelea histórica. Si somos o no del Estado ¿qué implica? ¿Ser obsecuente o formar parte de una estructura donde uno peleó durante muchos años para ser reconocido? También somos una organización de base, porque lo somos."

En su argumentación, Cecilia insistió en recordar cuántas veces se quedan trabajando más allá del horario laboral, o concurren un día de fin de semana pese a que ella tiene una bebé y por ello tiene más límites que en otras épocas, sobre todo en días de semana. También en las actividades tales como el Taller de Historia Argentina que están realizando los sábados para discutir con los vecinos, o las actividades abiertas al barrio que organizan en fechas históricamente significativas como el Día Internacional de los Trabajadores (1º de mayo), el aniversario de la última interrupción del gobierno constitucional por las fuerzas armadas (24 de marzo). En su relato, la tensión entre ser y no ser un "programa estatal" aparece entonces relacionada con cuestiones tales como el compromiso político y afectivo puesto en el trabajo realizado, que desborda las obligaciones laborales, también con los apoyos recibidos o no por parte de agencias estatales de mayor jerarquía, que no envían un técnico que repare la heladera ni tampoco computadoras. Y por sobre todas las cosas, en su relato, ser o no ser Estado es un problema de autonomía, de "no ser obsecuente", aun cuando se demanda "reconocimiento". Como veremos luego, la posibilidad de esta autonomía (respecto del Estado o bien gobierno de turno, algo que acompaña la historia de Aprender a Trabajar) está ligada a la producción de vínculos de alianza.

La discusión sobre el carácter de Aprender a Trabajar como programa estatal o no se actualizó en numerosas ocasiones durante los años que duró mi trabajo de campo. Una de ellas fue durante otra capacitación, en el año 2013, a la cual fui invitada a presentar resultados preliminares de mi investigación doctoral. En esa oportunidad me contactó Jimena, quien me pidió expresamente que priorizara en la exposición una mirada sobre el Estado, como para que pudiera discutirse. Fue un miércoles de agosto por la

mañana; llegué al Bajo Flores aproximadamente a las 10 de la mañana y 15 minutos más tarde comenzamos el intercambio previsto. Estaban presentes casi todos los trabajadores de Aprender a Trabajar. Tras la exposición introductoria sobre el recorrido de la investigación, se abrió una discusión cuando mencioné que había llegado buscando una política estatal y me encontré con algo que era más ambiguo. Algunos rieron, Martín comentó que cuando comenzó Aprender a Trabajar los *compañeros fundadores* fueron a ver al Estado *"por convicción, por concepción política"*. Pepe ironizó sobre esa convicción y recordó que también habían evaluado conformarse como ONG, en un contexto como el de la transición democrática en el cual había dinero de ONG europeas que buscaban financiar emprendimientos "no gubernamentales" en Latinoamérica. No obstante, confirmó la afirmación de Martín sosteniendo que primó la opción estatal *"porque Goyo provenía de una tradición peronista... de trabajar por un Estado presente"*. Entonces Cecilia introdujo otra mirada posible cuando recordó que en 2001 discutieron la posibilidad de *"pasar a ser una cooperativa"* porque los sueldos se demoraban varios meses, las condiciones de trabajo *"eran malas"*, al tiempo que *"costaba"* verse en un sindicato, que era *"la otra manera"* disponible para fortalecer su situación laboral. Como quedará claro más adelante, esta última fue la opción seguida.

El debate captó diversas inquietudes, Mariana por su parte relativizó la opción de Cecilia cuando sostuvo: *"nosotros hablamos de cooperativas pero no vivimos así, lo discutimos y no salió, decidimos ir por lo estatal"*. Su comentario desató una discusión sobre las implicancias y posibilidades de conformar una cooperativa: si supone renunciar al trabajo en el Estado, si es posible continuar trabajando en el marco de relaciones de dependencia con agencias estatales pero redistribuyendo los salarios a partir de un pozo común y qué posibilidades de financiamiento alternativas podría haber. Algunos sostenían que conformar una cooperativa *"sin dejar de trabajar en el Estado es un 'como si'"*, otros recordaron que las cooperativas que hoy sostienen espacios como el EFIOL reciben financiamiento estatal, y eso *"no tiene sentido, porque es cambiar la forma para seguir dependiendo de arriba"*. De algún modo la discusión se cerró cuando Jimena agregó al comentario una reflexión sobre las condiciones en las cuales se da esa discusión:

"no es lo mismo cuando cobrás en junio, o cuando no tenés laburo, que si estamos en planta en el Estado. No es que la cooperativa sea una alternativa, hay que ver en qué situación tiene o no sentido."

Por lo visto Cecilia tenía razón, el tema daba lugar a pelea, y era una *pelea histórica*. Me refiero no sólo a los posicionamientos que estaban en juego sino a los contextos en los cuales fueron posibles unas u otras alternativas: si en el contexto de los años 1980, en pleno auge de las ONG, esta modalidad de trabajo emergió como propuesta, la idea de organizarse como cooperativa de trabajo se planteó en un momento en el que las condiciones de trabajo en el Estado eran muy difíciles de sostener por los bajos salarios, la discontinuidad en los pagos, las dudas que se abrían respecto de la continuidad o no de las fuentes de trabajo -y todo ello en un contexto en que los índices nacionales de desocupación eran muy elevados-. Como veremos, el modo de enfrentar aquella coyuntura que eligieron los trabajadores de Aprender a Trabajar fue otro, pero la situación social y laboral en la cual se discutió la posibilidad que evaluaron en aquel momento, tal como señaló Jimena, permite explicar el debate. En cambio, en 2013, la situación era distinta: la mayor parte de los trabajadores de Aprender a Trabajar habían sido incorporados a la planta permanente del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad (ver más adelante en este capítulo), la situación del empleo y el nivel del salario de los trabajadores había mejorado notoriamente en el país respecto de 2001. En ese contexto, la pregunta por otros modos de trabajo no parecía tener el mismo sentido.

No obstante, en Aprender a Trabajar persistían diferentes condiciones salariales y de contratación entre los trabajadores, que aunque no se expresaban abiertamente se dejaban traslucir, como por ejemplo en la sugerencia de "redistribuir salarios". Y por ello resulta significativo que quienes defendieron esa afirmación hayan sido quienes fueron como Mariana, Jimena y Martín, quienes eran al día de la discusión trabajadores de planta permanente de la Ciudad. Las primeras, además, son trabajadoras sociales, su trabajo está regulado no solo por la Ley N° 471 del año 2000, que regula el empleo público en la Ciudad, sino por regulaciones específicas (como la Ley N° 23.377, vigente al momento de aquel encuentro, o la más reciente Ley N° 27.072) que protegen las condiciones de trabajo y habilitan a establecer adicionales salariales en reconocimiento del título profesional (condiciones que serían más discutibles en caso de que, como sugirió otra persona, se organizaran como cooperativa redistribuyendo salarios). En cuanto a Martín, a fines de 2013, cuando sucedió esta charla, estaba plenamente dedicado a la actividad sindical como trabajador estatal, para lo cual gozaba de una licencia gremial. En otras palabras, junto con las motivaciones políticas e ideológicas

podían estar operando otras no menos legítimas pero sí más particulares de quienes las defendían.

Cuando hubo un silencio en la discusión, Pepe sostuvo que había que aclarar qué entendíamos por Estado, especialmente ante mi sugerencia de que de algún modo en Aprender a Trabajar “hacen Estado”. Entonces, surgieron distintos modos de definirlo. Comenzó Pepe diciendo: disputa. A partir de allí, otros trabajadores de Aprender a Trabajar fueron aportando palabras: las luchas, la gendarmería, los programas, la verticalidad de los programas que bajan sin importar lo que la gente necesita o quiere (“esos programas fracasan”), contradicciones, los deportes, los comedores, la policía, los derechos y obligaciones, la represión, la protección, el gobierno, el Documento Nacional de Identidad. Decidí agregar algunos aspectos o instituciones que se habían pasado por alto: la escuela, la salita de salud, las leyes. La discusión se extendió considerablemente.

En esos debates, el posicionamiento sobre el Estado y los sentidos que se le atribuyen son múltiples, revelando una complejidad sumamente interesante en el modo en que estas personas reflexionan sobre sí mismas y su trabajo en el Bajo Flores. No obstante, se evidenciaba (al momento de la discusión en la que asumen y confrontan posiciones), un sentido del Estado vinculado con las posibilidades de acceder a y sostener un trabajo, un empleo y/o una fuente de ingresos; también con las posibilidades de acción política y con el mayor o menor nivel de “dependencia” de “arriba” que los distintos vínculos con agencias estatales permiten; y con las disputas políticas y las tradiciones, como el peronismo y el cooperativismo.

Hubo un momento en que la tensión y la ambigüedad que atraviesa el vínculo entre Aprender a Trabajar y las agencias de gobierno, se puso de manifiesto en procesos y situaciones particulares. Ello fue en ocasión de una obra de mediana envergadura, anticipada en el Capítulo 2, que el Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad planeaba ejecutar para reformar algunos sectores del edificio de Aprender a Trabajar de modo tal de adecuarlo a ciertas medidas de seguridad tales como proveer de barandas a todos los espacios del primer piso y conectarlos por medio de pasillos; comunicar el sector de aulas con el comedor para que los jóvenes no debieran circular por fuera del edificio; y rehacer los baños, entre otras reformas.

El plano propuesto por los funcionarios de la Dirección de Fortalecimiento de Vínculos (el área del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de la cual dependía Aprender a Trabajar en términos administrativos al momento de mi trabajo de campo) mostraba que se derribarían los baños que existían al momento, que como vimos en el Capítulo 2 habían sido construidos por los *alumnos* varios años atrás. También debía derribarse una de las escaleras. Además en función del tiempo que durara la obra, un sector del primer piso quedaría inaccesible. La propuesta la presentó Guillermo en una reunión a la que habían sido convocados todos los trabajadores de Aprender a Trabajar, y así lo consigné en mi registro de campo:

"Nosotros habíamos presentado un proyectito. En base a eso ellos (La Dirección) armaron un nuevo proyecto. Pero acá no llegaba nada y ahora vienen con que vamos a empezar la obra. Ahí empezó toda la gestión que Jorge tuvo que hablar con el Director.

(...) La propuesta que trae la "Dirección" es demoler los actuales baños y la cocinita y hacer 3 baños (para damas, caballeros y discapacitados). También proponen hacer un pasillo que permita entrar al comedor sin salir de Aprender a Trabajar, desde el patio, más un corredor entre las dos terrazas que permita subir por la misma escalera, la de metal (y demoler la escalera de material). El argumento que traen es que los chicos no salgan del área municipal, por temas de seguridad y del seguro."

Ante esa propuesta, que tuvo lugar a fines de 2010, se sucedieron discusiones y conflictos. Un punto de conflicto giró alrededor de las protestas de distintas personas que intentaron cuidar 'su lugar' en el edificio de posibles intervenciones. Por ejemplo, algunas docentes protestaron por la imposibilidad que tendrían de utilizar su espacio de trabajo por ese período. Las "señoras" del comedor se opusieron de manera férrea a que fuera demolido el baño que habían construido junto a la cocina, exigiendo "Y si no que nos paguen la diferencia de lo que pusimos para hacerlo."

Estas discusiones se inscriben en una historia de distribución del espacio que fue y es objeto de debates, reconocimientos, y de pequeñas disputas entre los trabajadores. Como vimos en el Capítulo 2, esto es así porque junto con el espacio se disputan posibilidades de acción, en tanto el control de un aula -por ejemplo- facilita la realización de talleres, actividades y reuniones. Y se comprenden también, como

mostró una de las “señoras”, en una historia de autoconstrucción con esfuerzos personales, que varios trabajadores y trabajadoras de Aprender a Trabajar reivindicaban con orgullo. En ese sentido, el debate con los funcionarios de gobierno por los planos estuvo atravesado por las tensiones internas cotidianas.

Pero al mismo tiempo que aquellas discusiones particulares, hubo otra más generalizada acerca de la conveniencia de “aceptar” la obra o bien la de “impedirla”. Esta discusión duró alrededor de dos meses, durante los cuales se analizaron distintas posibilidades. Algunos sostenían que la obra era una necesidad de Aprender a Trabajar, y que por tanto había que aceptarla negociando condiciones, otros vislumbraban en cambio una maniobra de funcionarios del gobierno que podía poner en riesgo la continuidad, la autonomía, o la construcción política de Aprender a Trabajar. Y así lo expresaban:

“A nosotros nos puentearon. Entonces, habría que tratar de meter alguna idea nuestra. Y si no que no se haga nada, que fue lo que se manejó cuando Jorge dijo ‘si se tiene que caer la licitación que se caiga. Estamos hace 20 años, si no sale podemos seguir’.
Pusimos estas condiciones: la supervisión de obra la hace el Director y por Aprender a Trabajar Guillermo, y estamos Jorge, y yo (Martín) para ver quién entra y quién sale. La idea nuestra es incorporar el trabajo de algunos compañeros del barrio o de egresados.”

El relato de Jorge y Guillermo dejaba ver que la “propuesta” de la obra llegaba con los planos de lo que se iría a hacer aprobados y la licitación cerrada. La obra había sido adjudicada a “una cooperativa” de trabajo conformada por personas ajenas a Aprender a Trabajar, contrariando una historia de autoconstrucción que sus trabajadores, y también numerosos alumnos con los que pude hablar, reivindicaban. De todos modos, las comillas advierten que Jorge, Guillermo y Martín, aun con diferentes miradas sobre cómo actuar, coincidían en la decisión de llamar “propuesta” a lo que tal vez haya sido emitido como “notificación”, señalando desde el discurso los límites que marcaban a la autoridad de los funcionarios de gobierno para tomar decisiones sobre Aprender a Trabajar y sus instalaciones edilicias.

En estas condiciones, la discusión versó sobre los modos de entablar la relación con el gobierno en torno a la obra. Un punto considerado primordial fue que ni los funcionarios ni los obreros tuvieran copia de la llave de entrada al edificio. Martín sostuvo en la reunión: *"lo que no podemos perder es el dominio del lugar, porque si no vamos a terminar todos laburando en la Dirección de Veterinaria del Gobierno de la Ciudad."* También exigieron que la supervisión de obra fuera compartida, y que en el marco de la misma le dieran trabajo a personas seleccionadas por ellos.

Aún en este contexto, algunos parecían entusiasmados y señalaban diferencias entre el arquitecto, los trabajadores de la cooperativa y los funcionarios *"macristas"*⁸⁰. También disputaron las fechas de ejecución de las obras, de modo de que no se superpusieran con el período de funcionamiento de los talleres. El punto también era importante, a juicio de todos los participantes de la reunión: algunos de ellos lo destacaban para no dejar sin clases a los chicos. Otros sostenían que definir las fechas de inicio y finalización de la obra era una forma de preservar el control del espacio, y junto con eso proteger sus propias fuentes de trabajo.

Conjuntamente a todos estos aspectos conflictivos, hubo un punto al que los trabajadores se opusieron de manera unánime y cerrada, era la negativa a cualquier clase de cartel que anunciara la obra y mucho menos que la encuadrara como una acción del gobierno de la ciudad, a cuya política coincidían en oponerse, más allá de las distintas identificaciones y posicionamientos políticos que pudiera sostener cada uno de ellos y ellas. Esto debe entenderse, tal como han señalado otros estudios, considerando que el hacer, y en particular la autoconstrucción, en los barrios populares es comprendido como un elemento significativo para la demanda de reconocimiento de derechos (Moreno, 2012). En otras palabras, la edificación es un hacer que legitima. Eso aporta algunas claves para comprender por qué resultaba dudosa la conveniencia de que el Ministerio hiciera la obra, y por qué parecía importante que no pudiera publicitarla.

Más allá de este punto particular, los temores de que la obra fuera una oportunidad para debilitar el trabajo hecho en Aprender a Trabajar no eran infundados: durante el

⁸⁰ Desde 2007 hasta la fecha el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires está a cargo del partido Propuesta Republicana (PRO), cuyo líder político principal es Mauricio Macri. Tal como se vio en el Capítulo 3, los trabajadores y las trabajadoras de Aprender a Trabajar, durante el tiempo que hice trabajo de campo, fueron persistentemente críticos de este gobierno a, que acusaban de "vaciar al Estado" y de "destruir las políticas sociales".

año 2010, asistí junto a trabajadores estatales del área de Niñez nucleados en la Asociación de Trabajadores del Estado (ver más abajo) a numerosas manifestaciones públicas en las cuales, entre otras demandas, se denunciaba “el vaciamiento” del Centro de Atención Integral de la Niñez y Adolescencia (CAINA), un hogar de día dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad cuyos trabajadores habían sido derivados a distintas áreas desarticulando un equipo de trabajo. También en el Bajo Flores, sobre los últimos meses del año, el derrumbe de un cielorraso dejó sin funcionamiento a un programa orientado al tratamiento de situaciones de consumo intensivo de drogas psicoactivas. En el contexto de esta y otras denuncias, algunos trabajadores temían que la ocasión de ocupar el edificio fuera el inicio de un lento desalojo de Aprender a Trabajar.

Ese episodio me permitió advertir que Aprender a Trabajar no solamente funcionaba en un edificio “prestado” informalmente por otro programa del mismo Ministerio sino que, más allá de la discusión sobre si se trataba o no de un “programa estatal”, su existencia como tal no parecía estar regulada, o al menos eso decían sus propios trabajadores. En otras palabras, no logré establecer con claridad si existía alguna normativa que avalara las acciones realizadas en Aprender a Trabajar, ni con los trabajadores de Aprender a Trabajar ni con funcionarios de áreas de documentación del Gobierno de la Ciudad. Pepe refirió algunos datos sobre normas pero de acuerdo a mi búsqueda documental advertí que se trataba de designaciones de trabajadores. En cambio, no es claro que hubiera otros documentos que acreditaran el trabajo realizado ni la existencia de algo que se llamara Aprender a Trabajar, o de modo similar.

A su vez, las tensiones con la Ministra de Desarrollo Social y otros funcionarios de ese Ministerio no eran poco frecuentes, y se expresaban en dificultades cotidianas tales como limitaciones para designar trabajadores en reemplazo de otros renunciantes; en la demora en enviar los fondos de “caja chica” asignados al funcionamiento diario de Aprender a Trabajar; en el hecho de que durante la totalidad del año 2010 no hubiese habido envío de materiales de trabajo para los talleres por parte de la *Dirección*; en las tensiones en torno a la cantidad y calidad de los alimentos que el Ministerio enviaba para el comedor de Aprender a Trabajar. Y también en movilizaciones de protesta, pintadas y folletería de denuncia hacia los funcionarios y su accionar. La ambigüedad y la precariedad en el posicionamiento respecto del Estado no era menor en estas circunstancias.

Ahora bien, así como en el propio análisis de algunos trabajadores se puso en duda la posibilidad real de trabajar en forma cooperativa, y el sentido de la discusión en las condiciones actuales de estabilidad de su fuente de trabajo, tampoco en el caso de la obra quedaba claro en qué medida los trabajadores de Aprender a Trabajar podían o no evitar que esta se realizara, o bien las implicancias que podía suponer para ellos oponerse. Lo cierto es la obra tuvo lugar entre diciembre de 2010 y abril de 2011. Los planos se mantuvieron con escasas modificaciones y la tarea la realizó la cooperativa que había sido seleccionada para ello. También se cumplieron algunas condiciones que demandaron desde Aprender a Trabajar, como la contratación de una persona ligada a la institución, y las regulaciones de fecha de inicio y manejo de llaves.

La cooperativa encargada de la obra contrató a un *ex alumno* de Aprender a Trabajar asimismo desde el inicio y en todo momento junto a los obreros hubo algún trabajador de Aprender a Trabajar en el edificio. Con el tiempo, esta presencia se fue discontinuando y el trabajador que había sido alumno de Aprender a Trabajar fue despedido ante las reiteradas inasistencias. No obstante, el trabajo culminó respetando los acuerdos iniciales sobre lo que específicamente se iría a derribar, edificar, terminar, y las clases iniciaron con alguna demora pero sin mayores inconvenientes al año siguiente, en un edificio notablemente mejorado.

Por otra parte, antes de que la obra apareciera como posibilidad inminente, una agrupación estudiantil universitaria había ofrecido colaborar para pintar el edificio. Esa oferta motivo una discusión porque mientras algunos sostenían que no tenía sentido pintar lo que luego se iría a romper o ensuciar, para otros era importante "*demostrarles que acá las cosas se hacen. Tenemos que pintar, arreglar.*" De esta manera, se mostraba un hacer y una fortaleza expresada en la posibilidad de generar mejoras sin necesidad de apoyo gubernamental (una cierta autonomía). La voluntad de pintar tenía además otro sentido: Jorge se había comprometido con los estudiantes de aquella agrupación universitaria a realizar unas jornadas de trabajo y aquellos habían recolectado pintura para la ocasión. Así, pintar era también un modo de sostener vínculos de alianza necesarios para hacer efectiva o al menos intentar esa autonomía. Alianzas como aquellas eran fluidas y frecuentes: un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras colaboró en 2009 con el diseño de una currícula adecuada a los

requerimientos legales para la educación secundaria⁸¹ en el marco de la búsqueda de Aprender a Trabajar por certificar los estudios de sus *alumnos*⁸². La Asociación de Trabajadores del Estado solía poner a disposición micros cada vez que en Aprender a Trabajar se organizaba una “salida” a algún lugar alejado que requiriera traslado en vehículo, como por ejemplo el Parque Roca, los lagos de Palermo, o un cine. En esas ocasiones la “Dirección” alegaba no poder disponer de los vehículos y el sindicato hacía posible la excursión.

Estos hechos permiten comprender por qué estas personas, que se narran a sí mismas como *trabajadores estatales*, a su vez enfatizan una modalidad de trabajo “más allá de los gobiernos”, que se despliega por medio de relaciones con vecinos del barrio, con otros programas estatales, con dependencias del Estado que financiaron proyectos realizados en Aprender a Trabajar pero por medio de asociaciones de vecinos. En palabras de Pepe: “...con los gobiernos, lo que podemos hacer juntos lo hacemos, y lo que no lo hacemos igual”.⁸³

Por otra parte, la mirada del Estado al mismo tiempo como posibilidad y como límite a un poder hacer que tiene un carácter político, se inscribe en distintas tradiciones políticas -que analizaré en el Capítulo 6- y en relación con ello el Estado es significado como un Estado que debe estar “presente”, un Estado que provee o no de micros y materiales de trabajo, que arregla una heladera o no lo hace. Y por la negativa: el Estado no es autonomía, no es compromiso, no es afectividad.

81 El Proyecto Escuela Secundaria se inscribe no sólo en la historia de Aprender a Trabajar sino también en el proceso referido en el Capítulo 3 de proliferación de propuestas de educación media que disputan el reconocimiento estatal de sus titulaciones en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La organización del tiempo diario destinado a los distintos talleres que observé en 2010 surgió de una reelaboración de esquemas anteriores, a los cuales se sumaron horas de Ciencias y se resignificaron otras de Lectoescritura que anteriormente oficiaba como “apoyo escolar”.

82 La dificultad para certificar títulos será abordada más adelante. Por el momento, vale señalar que ese puede ser uno de los motivos de la relevancia de las capacitaciones. No todos los trabajadores de Aprender a Trabajar cuentan con título docente u otro similar que habilite su tarea. En ese contexto, y el marco de precariedad de Aprender a Trabajar en relación con el Estado, Pepe, Cecilia y otros insisten regularmente con que los trabajadores se capaciten e intenten contar con alguna clase de titulación. Y, como veremos más adelante, parte de esa búsqueda se hace en Aprender a Trabajar más allá de su escaso valor jurídico.

83 La frase de Pepe expresa un espíritu siempre presente en el modo en que en Aprender a Trabajar se toman decisiones. Lo que no es claro es que siempre los proyectos se puedan “hacer igual”. Por ejemplo, cuando presentaron el proyecto de reforma edilicia mencionado por Guillermo, iniciaron acciones para realizar la reforma por su cuenta, con o sin apoyo. Empezaron por lo que sería una reforma de los baños, cuyo estado estaba deteriorado. En el marco del taller de Construcciones, tomaron medidas, hicieron un pozo, construyeron los cimientos de lo que sería una pared. Pero luego, por falta de materiales de obra, ausencia de financiamiento, escasa sistematicidad de los chicos del taller, la obra no avanzó. Y para fin de año, la pared seguía allí, en el medio del patio, y elevada en no más de veinte centímetros del suelo.

El Estado no es imaginado de manera absoluta. Por el contrario, de acuerdo a los contextos se asocia a distintos sentidos y ellos mismos se imaginan de modos diversos en esos escenarios. Tampoco el Estado es algo dado (ni la política social es una herramienta disuasoria del conflicto) sino que, para estas personas, constituyen instrumentos y a la vez aspectos, condiciones, de una búsqueda de accionar políticamente desde el Bajo Flores y desde el trabajo diario con los y las jóvenes. En ese sentido, el Estado se opone a la autonomía pero es a la vez condición de posibilidad de la construcción (política) de la autonomía, o bien del "poder hacer".

Ahora bien, el Estado es un modo de organización social que en el capitalismo contiene y expresa, con múltiples contradicciones, las profundas desigualdades de la vida social (Abrams, 1977; de Souza Santos, 1998; Marx, 1975, Trouillot, 2001; entre otros). En ese sentido, la discusión de este apartado permite mostrar qué implica organizarse como Estado: cumplir horarios, establecer contratos de trabajo que suponen derechos y obligaciones, subordinarse (aun con tensiones y hasta desobediencias a una autoridad jerárquicamente superior, como cuando modificaron el horario de trabajo, entre otros aspectos). Y también implica ajustarse a un lenguaje, como el de la currícula de las escuelas de nivel medio, lo que resultaba un requisito (al menos en el imaginario de Aprender a Trabajar y de los docentes de Filosofía y Letras) para la construcción del Proyecto Escuela Secundaria. No obstante, esta adecuación tuvo un carácter crítico, reflexivo, creativo, que no copio una grilla de materias sino que reelaboró las existentes en Aprender a Trabajar. Y al mismo tiempo requirió un esfuerzo importante para trabajadores que de un año a otro incorporaron a sus tareas una carga docente que no tenían en el formato anterior. Tal como señalaron Joseph y Nugent (2002), la imposición de un lenguaje legitima un orden pero no supone una reproducción abierta y homogénea de la dominación, sino que puede ser un elemento de disputa, aunque sea una disputa limitada.

Rituales instituyentes y normas esquivas

Algo que despertó mi atención en Aprender a Trabajar durante el trabajo de campo fueron una serie de eventos que simulaban situaciones reguladas e instituidas. El primero de estos eventos (en orden de exposición, no cronológico), fue la constitución de una Cooperativa de Trabajo que comenzarían a desarrollar como emprendimiento

laboral algunos trabajadores y *ex alumnos* de Aprender a Trabajar. La noticia de que este proyecto estaba en marcha me llegó unos pocos meses antes, y se inscribía en una serie de emprendimientos cooperativos que analizaré en el Capítulo 5. Lo que me interesa presentar aquí es el relato del acto mismo de constitución de la cooperativa, que tuvo lugar un viernes al mediodía, en el aula de Orientación Productiva. El nuevo emprendimiento estaría constituido por seis integrantes, tres de ellos eran *ex alumnos*⁸⁴ de Aprender a Trabajar, mientras que cuatro eran docentes allí (uno de ellos, Manuel, era tanto *ex alumno* como docente).

Una semana antes Martín había estado en el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) para buscar “un papel” con el objeto de convocar a una Asamblea Extraordinaria. Martín explicó que para facilitar los trámites antes que crear una Cooperativa nueva iban a tomar el control de otra que legalmente ya estaba constituida. La misma estaba conformada en ese momento por docentes y estudiantes de un Centro de Formación Profesional con el cual hubo distintas iniciativas conjuntas a lo largo de los años y con cuyo personal la relación era fluida. La Cooperativa no estaba funcionando y algunos de sus integrantes querían “darle un cierre al proceso”, por lo cual estaban dispuestos a hacer el traspaso. Para ello debían realizar un procedimiento denominado Asamblea Extraordinaria por la cual los nuevos miembros se dieran de alta como socios, nombraran un nuevo Consejo de Administración y dieran de baja a los socios anteriores. Todo debía quedar asentado en las actas que algunos socios anteriores les irían a transferir próximamente. Uno de los requisitos para darle validez legal era informar previamente en el INAES la fecha, el lugar y el temario de la Asamblea, luego de lo cual le fue entregado a Martín el “papel” que simbolizaba la posibilidad de validar la reunión. Mientras repasaba los requisitos y momentos del procedimiento administrativo, Martín sugirió: “*pensemos qué dinámica le queremos dar a la reunión. Puede ser formal, firmamos los papeles y nos vamos. O podemos darle otro contenido.*”

Si bien la discusión sobre el “contenido” se diluyó en aquel momento, la pregunta de Martín cobró sentido más tarde. A la hora acordada llegó Tamara, una joven menuda y vivaz, con los pesados libros de actas bajo el brazo. Martín la saludó afectuosamente y comentó: “*Te vas a ir más liviana hoy, material y simbólicamente!*”. Tamara asintió y

84 En el Capítulo 3 señalé que los términos utilizados para referirse a los y las jóvenes en Aprender a Trabajar son *chico, chica, adolescente, pibe, piba*. Pero no alumno. Esto es así excepto cuando se trata de un ex alumno, en este caso aparece el vínculo en colocado términos educativos, así o en tanto pibe/a que fue alumno/a.

agregó: *“uf. Yo estuve hablando con varios compañeros y todos quieren seguir vinculados pero dicen que no tienen tiempo, que no sé. Es un duelo... difícil. Pero bueno, hay que darle paso a otras cosas.”* Tras eso se enfocó en detallarle a Juana algunos aspectos del procedimiento: que debían llevar el Acta de la reunión al INAES una vez que estuviera firmada por los presentes, y también por algunos otros socios que estaban dispuestos a avalar a las nuevas autoridades con su firma.

Antes de dar inicio formal a la Asamblea mencionaron que ese día, 8 de octubre, se conmemoraban los aniversarios del asesinato de Ernesto “Che” Guevara y del nacimiento de Juan Domingo Perón. Luego hicieron mención al temario de la reunión, y, seguidamente, pasaron revista sobre la situación de cada uno de los socios que figuraban en las actas, informando que la mayoría de ellos había firmado la renuncia. En breve advirtieron algunas dificultades: en primer lugar, algunos de ellos no podían incorporarse por el momento porque, o bien debían ser aceptados por el nuevo Consejo de Administración (una vez que estuviera presentado ante el INAES), o bien presentaban incompatibilidades tales como estar asociados a otra cooperativa de Trabajo, de la cual debían tramitar la baja, como era el caso de Martín. El problema central era que, en esas condiciones, “faltaba gente”. Es decir, no tenían la cantidad de socios necesarios para conformar el Consejo. Una de las opciones que evaluaron fue invitarme a participar, lo que denegué por incompatibilidades con la beca de doctorado que en aquel momento demandaba de mi parte una dedicación exclusiva no sólo real sino también formal, lo cual me impedía asumir compromisos laborales. Otra dificultad fue dónde fijar domicilio, porque Aprender a Trabajar en tanto edificio del gobierno de la Ciudad, requería al menos de alguna autorización con la cual no era muy probable que contaran a la luz de las relaciones de tensión con los funcionarios de gobierno “macrista”. Otra opción era radicarla en la sede de un Centro Cultural que estaban organizando en Flores Sur, del que participaban todos los futuros socios de la cooperativa. El problema era que funcionaba en un predio ocupado y no sabían si sería aceptado como sede, nuevamente por la precariedad legal que cubría el uso de ese espacio. La cuestión de la legalidad suponía la intervención de distintos actores, en este caso, no sería el INAES sino la Administración Federal de Ingresos Públicos la agencia que podría objetar la radicación. En palabras de Silvina, esto era así porque el INAES fomentaba la conformación de cooperativas de trabajo pero la AFIP *“debía asegurarse de tener a dónde ir a cobrar”* eventuales deudas.

La discusión sobre dónde radicar la cooperativa no se saldó en aquel momento. Luego compartimos un almuerzo allí mismo, en el aula de Orientación Laboral, durante el cual siguieron conversando sobre otros trámites necesarios como la apertura de una cuenta bancaria, la inscripción de cada uno de los socios en el Monotributo, entre otros. Dos horas después del inicio, con aplausos intensos, dieron por finalizada la reunión.

Pasada la Asamblea sobrevendrían varios meses de dificultades para completar el procedimiento administrativo. El motivo principal de la demora fue la falta de documentación. Entre otros documentos, faltaba el DNI de Miguel, *ex alumno* de Aprender a Trabajar a quien habían decidido elegir como Presidente de la Cooperativa. Uno de aquellos días de octubre Miguel lo había extraviado durante un viaje en colectivo y la tramitación de un duplicado demoró un tiempo, entre dificultades para acceder a un turno y otras mayores para juntar el dinero que costaba tramitarlo. También durante meses persistió como problema la cuestión de cómo acreditar la radicación de la cooperativa en la sede elegida. El problema era serio, porque al no tener la cooperativa en condiciones de funcionar les impedía firmar contratos de trabajo que ya estaban comprometidos con distintas agencias estatales, uno de ellos para refaccionar un edificio público situado en un barrio cercano, y otro para organizar una bolsa de trabajo en Bajo Flores (ver Capítulo 5).

De esta manera, el acto de constitución de la Cooperativa, que en términos formales fue un acto de renovación de autoridades, y desde otro punto de vista fue una suerte de transferencia de documentos públicos, funcionó como momento significativo en un proceso pero no alcanzó a constituirse en acto formal reconocido por las agencias estatales correspondientes. Y así, la cooperativa quedó de algún modo constituida, pasó a ser nombrada y reconocida, y hasta comenzó a tener un funcionamiento periódico para la realización de trabajos breves e informales, pero la eficacia del ritual, sin el aval estatal, no fue completa. De alguna manera, mantuvo la ambigüedad de la matriz de Aprender a Trabajar aunque sin que en este caso mediara una voluntad en ese sentido. Lo que sugiere una pregunta sobre el carácter voluntario de la "autonomía" discutida en el apartado anterior.

El otro evento que quiero presentar aquí es el acto de graduación de Pedro, quien había asistido a los talleres de oficios del turno mañana en Aprender a Trabajar aproximadamente desde los 14 años de edad, y cuando cumplió 18 algunos docentes

de Aprender a Trabajar comenzaron a conversar con él sobre la idea de que su ciclo allí se estaba cumpliendo. Durante los últimos meses del año, el trabajo con Pedro en distintos talleres giró en torno a un proyecto que constituiría su evaluación final: como próximo graduado del Taller de Construcciones e Instalaciones, debía diseñar un proyecto de obra de una casa. Para eso, le hizo una entrevista a Pepe y simularon la existencia de un proyecto de obra, mientras que durante los siguientes seis meses, con la guía de Guillermo, fue realizando distintas acciones como dibujar los planos y elaborar un presupuesto para la obra. De manera complementaria, en el taller de Orientación Productiva, Martín y Juana discutían con él las características de las cooperativas de trabajo, la normativa, y otros aspectos que debía tener en cuenta suponiendo que la obra de su evaluación final fuera a construirse en el marco de una cooperativa. Paralelamente, lo conectaron con un programa del Gobierno de la Ciudad denominado Reconstruyendo Lazos, inscripto en la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El Programa está dirigido a jóvenes de 16 a 21 años. Su operatoria consiste fundamentalmente en conectar jóvenes ligados a programas sociales con empresas interesadas en que ellos puedan "hacer una experiencia de trabajo remunerado", a cambio de un subsidio abonado por el Gobierno de la Ciudad. De esta manera, junto con el ritual de evaluación, en Aprender a Trabajar se fue preparando una salida de Pedro del espacio de talleres para adolescentes por medio de una evaluación final y una práctica de inserción laboral, todo ello acompañado de un persistente diálogo con Guillermo, Martín, Juana, y Román, es decir, los docentes de los talleres de Construcciones e Instalaciones, y de Orientación Laboral. Y también en interacción con trabajadores de Reconstruyendo Lazos.

El proceso de evaluación concluyó el día de la muestra de fin de año. Ese día, ante sus familiares y algunos invitados vinculados a instituciones y organizaciones con las cuales hay algún trabajo común, algún vínculo de alianza, Pedro debía explicar verbalmente al público presente el trabajo realizado durante los meses previos. Con pocas palabras relató: "Le hice una entrevista a Pepe, hice el plano y después tuve un problema con el presupuesto". A lo que Guillermo y Martín agregaron cuestiones tales como que habían estado estudiando el Código de Planeamiento Urbano. Que también evaluaron si hacer la construcción de manera privada o con trabajadores organizados en una cooperativa. Entonces, comenzó un ejercicio de evaluación pública donde Martín le hacía preguntas sobre qué es una cooperativa, cómo se organiza, cuáles son los cargos que conforman

el Consejo de Administración, cuáles las instancias para tomar decisiones. A Pedro se lo notaba nervioso, respondía con dificultad, pronunciando en voz baja algunas pocas palabras. Guillermo lo alentaba. Luego de unos minutos pidieron *“un aplauso para Pedro que logró hacer el trabajo final y graduarse”*.

En este caso, el acto de graduación ocultaba algunas tensiones. En primer lugar, que Pedro no estaba dispuesto a dejar de asistir a los talleres. El trabajo previo durante meses de conversación con él tenía que ver con que quería seguir asistiendo al taller que coordinaba Guillermo en el turno mañana. Distintos docentes le explicaron que era para adolescentes menores de 18 años, que él llevaba varios años y ya había cumplido un ciclo, que podían ofrecerle otros espacios, como los talleres de Herrería o Electricidad en el marco del EFIOL, en el turno vespertino, junto con jóvenes de su misma edad o más grandes. También argumentaron que la actividad vespertina favorecería su disponibilidad para trabajar. Pero Pedro manifestaba que quería continuar en el taller de Construcciones del turno mañana, lo que era interpretado como un intento de seguir vinculado a Guillermo, por sobre todas las cosas. Había construido con él un vínculo afectivo intenso, aunque en la mirada de su docente, también podía expresar un intenso temor a salir hacia espacios desconocidos, por ejemplo a lo que pudiera implicar la búsqueda de trabajo.

La otra tensión detrás del acto de graduación estaba dada por la imposibilidad que había en Aprender a Trabajar en aquel momento de otorgar títulos que certificaran los estudios realizados por sus *alumnos*. Esto había sido enmendado durante varios años *a la manera de Aprender a Trabajar*: por medio de un acuerdo de palabra con un Centro de Formación Profesional de la zona que sí tenía potestad de acreditar estudios, y que otorgaba a los *alumnos* de Aprender a Trabajar certificados como si hubieran estudiado en el CFP. Pero ese acuerdo había perdido vigencia en aquel momento⁸⁵.

En su trabajo de campo con pueblos tobas de Chaco, Gordillo identificó la profunda preocupación por los documentos de identidad y otras documentaciones que manifestaban personas que durante décadas habían sido privadas de ellos. Partiendo de esa evidencia, y de investigaciones previas que habían mostrado cómo los documentos de identidad son tanto instrumentos de control e identificación como prerrequisitos para la formulación de demandas al Estado, propuso que aquellas

85 Algunos años después volvieron a certificar estudios por medio del mismo CFP.

personas fetichizan los documentos de identidad, en tanto productos-fetiches del poder estatal (Gordillo, 2006: 169-172), y les atribuyen alguna capacidad de influir en la riqueza de las personas (2006: 190). La idea se deriva de la teoría marxista del "fetichismo de la mercancía", y de las interpretaciones de otros autores como Abrams (1988) de aquella teoría para pensar el "fetichismo del Estado". Supone la necesidad de mantener una conexión entre los documentos -aquellos "productos"- y el poder estatal (al contrario del fetichismo de la mercancía, proceso en el cual se oculta la conexión entre el trabajo humano y sus productos). En la construcción de tal fetiche sobre los DNI no sólo operaron las épocas de privación sino también los malos tratos de la policía (más leves para quienes pudieran exhibir su DNI), la necesidad que por décadas han padecido de demostrar su estatus de ciudadanos argentinos, y también algunos beneficios económicos derivados del acceso a la documentación.

Si bien los contextos y los sujetos son profundamente diferentes, la alusión es pertinente porque varios de los rasgos constitutivos de ese fetiche mencionado aplican a los jóvenes de Aprender a Trabajar, y a los habitantes del Bajo Flores en términos más amplios: las dificultades de acceso a documentos variados; la violencia del trato con la policía y la práctica de ésta de exigir la exhibición del DNI; el cuestionamiento a su estatus ciudadano que se expresa en diversas cuestiones que van desde la nacionalidad, para el caso de los inmigrantes, hasta la ausencia de urbanización y otros modos de ciudadanía precaria que padecen los habitantes del barrio (o bien las dificultades para acreditar estudios, o un domicilio legal que sea aceptado como válido por las agencias estatales correspondientes). Lo mismo vale para los "beneficios económicos" de contar con documentación: en este caso, la posibilidad de acceder a contratos para trabajar para agencias estatales, como los que tenía comprometidos de palabra la cooperativa.

Tanto la conformación de la cooperativa como el acto de graduación de Pedro pueden pensarse como eventos pomposos que procuran mostrar un cambio de estado (status). En términos formales, podrían asimilarse a intentos de constituir ritos de pasaje hacia una nueva identidad regulada e instituida por el Estado. No obstante, el pasaje no es completo: ni Pedro tendrá un título (de Maestro Mayor de Obras, por ponerle un nombre existente entre registros estatales de titulaciones), ni la Cooperativa estará aun

en condiciones de acceder a una licitación estatal (como la obra que se realizó en Aprender a Trabajar, por caso)⁸⁶.

Estos actos pomposos contrastan con otros más cotidianos y menos llamativos, a los cuales *chicos, chicas* y trabajadores dedican cuantiosos tiempo y energías. Actividades tales como la gestión de documentos de identidad. También los esfuerzos para conseguir certificados de escolaridad de alumnos migrantes que concluyeron sus estudios en otros lugares geográficos, dentro o fuera del país, pero no trajeron consigo papeles que acrediten tal realización⁸⁷. Estas tramitaciones, suelen demandar gestiones administrativas, largas conversaciones con los alumnos para identificar con qué documentación es posible contar, qué familiar podría colaborar en la búsqueda de un documento extraviado, o qué posibilidades tendrían de rendir un examen de equivalencias. En ocasiones se generan acuerdos con trabajadores de otros programas para que faciliten algunos trámites y requisitos a fin de acceder a documentos que suelen estar asociados a posibilidades de trabajo, y de acceso a subsidios como la Asignación Universal por Hijo, entre otras cosas. Significativamente, estos actos en los cuales el pasaje puede hacerse efectivo, en Aprender a Trabajar no están ritualizados⁸⁸ (a diferencia de los dos ritos descritos en este apartado, en los que no se completó el cambio de status).

El contraste entre estos actos no rutinizados y las ceremonias de "constitución" de la cooperativa y la de "graduación" de Pedro, refuerza el interés por enfocar estas de cerca. Esto se relaciona con la relevancia que adquiere lo ritual para la actividad estatal, o mejor, para el ejercicio de las regulaciones estatales y del modo en que el

⁸⁶ En la diversidad de teorías antropológicas acerca de los rituales, existen pocas coincidencias. Entre ellas se destacan dos: un punto es que el ritual es un acto de comunicación, que "expresa" algo (por ejemplo, el valor social de las credenciales educativas). Otro es que lo ritual, ya sea un acto (como sostiene Durkheim, 1912 y los numerosos autores que reelaboraron su teoría), o bien un aspecto de todo comportamiento (Leach, 1976), los rituales suponen un conjunto de acciones altamente formalizadas, estandarizadas, reiteradas, que implican una cierta organización espacial y temporal, y una serie de rutinas y tareas, en el marco de las cuales se manipulan símbolos (Tambiah, 1985; Moore y Myerhoff, 1977). En estos términos, podría pensarse que un elemento clave de la falta de eficacia está dado por la ausencia de símbolos fundamentales a manipular en el ritual, como los diplomas.

⁸⁷ Tal como señalaron Sharma y Gupta (2006), y también Canelo (2012) para el caso Argentino, los trabajadores estatales, y en particular los Trabajadores Sociales, adquieren saberes específicos sobre documentaciones a partir del trabajo con migraciones, y también de los nuevos procesos de transnacionalización, como el MERCOSUR.

⁸⁸ En rigor, estos procedimientos no están ritualizados en el sentido que señalan las teorías que consideran el ritual como un momento diferenciado de la vida social (Durkheim, 1912; Turner, 1967; entre otros). En cambio, sí lo están si es considerado lo ritual como un aspecto presente en todo comportamiento (Leach, 1976), como el modo en que en una sociedad determinada se saludan dos personas al encontrarse, o, precisamente, el modo en que se celebra una graduación (Moore y Myerhoff, 1977).

Estado modela, regula y más ampliamente permea la vida social. Es lo que advirtieron Corrigan y Sayer, sobre la base de un estudio extendido de la formación del Estado inglés. Los autores explicaron que el surgimiento del Estado moderno, íntimamente ligado al desarrollo del capitalismo, es esencialmente una revolución cultural, en la cual las rutinas, actividades y rituales son fundamentales para la regulación de identidades sociales, tanto individuales como colectivas, y con ello para la conformación de nuestras subjetividades (2007: 42-43). Si la propiedad (su distribución desigual) y la disciplina son las construcciones fundamentales del nuevo orden, las rutinas y rituales de mando son los que las organizan y legitiman.

Los Estados definen las formas aceptables de la actividad social, las clasificaciones sociales fundamentales como la edad, el género y (agrego) la profesión u oficio. Estas son sacralizadas en leyes, rutinizadas en procedimientos administrativos y simbolizadas en rituales. Y esto sucede de un modo totalizante: el contenido de estos símbolos, categorías, se presenta como natural, evidente, como el único posible, y en ese proceso que los autores denominan "regulación moral", se ocultan otras morales (de clase, de género, de raza), y se impone la dominación (Corrigan y Sayer, 2007: 49). Todo ello aun cuando no cesan de existir formas alternativas y disputas.

Tal vez por ello es que, ante obstáculos tales como la ausencia de un diploma de egreso válido o la falta de un domicilio legal para la cooperativa, los actos se ritualizaron, de modo de emular los procedimientos que el Estado sigue en los procedimientos formales. La imposibilidad de certificar estudios -uno de los efectos de la ambigüedad y precariedad del posicionamiento respecto del Estado- suponía varios problemas: para los "graduados" era imposible acreditar sus estudios ante un posible empleador, para los trabajadores estatales era vivido como una debilidad de la oferta de Aprender a Trabajar. Y para Pedro, en particular, fue un objeto de demanda, tal vez intensificado por sus ganas de continuar en los talleres. Pasadas las vacaciones de verano, cuando comenzaron nuevamente las clases, Pedro volvió a asistir por las mañanas. Sostenía que a él no le habían dado nada a cambio de todos los años que estuvo allí, y que ahora pretendían "tirarlo". Así, el reclamo por el certificado fue movilizado durante el ciclo siguiente para permanecer en el taller al que ya no se lo estaba convocando.

En otras palabras, ante la falta de materialidad (o bien de documentación que acredite y legitime los actos significativos), los rituales, en este caso, tienen una eficacia limitada. Y aún más: las pequeñas acciones cotidianas no ritualizadas (como las tramitaciones de documentos estatales) refuerzan la falta de eficacia, porque al cimentar la creencia cotidiana en el Estado legitiman la importancia que tienen los papeles. Luego, esos límites de la eficacia, suponen nuevamente precariedad. Conviene recordar el posicionamiento ambiguo de los trabajadores y las trabajadoras de Aprender a Trabajar respecto del Estado. En estas condiciones, el sentido del ritual se liga más a afirmar proyectos (conformar una cooperativa, formar a jóvenes en oficios, construir una escuela secundaria). La eficacia está dada más que por la validación estatal, por la sacralización de valores que se colocan como compartidos (aun cuando, como sugiere la resistencia de Pedro, no lo sean tanto).

Hacer las políticas y regular el *trabajo en el estado*

En este apartado me centro en un aspecto destacado de la formación del Estado como es el trabajo y la producción de regulaciones relativas al trabajo en las políticas. Esta cuestión emergió desde un primer momento de maneras diversas. En los relatos sobre los inicios de Aprender a Trabajar, Pepe hizo distintas referencias a los contratos de trabajo financiados por la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que permitieron a un conjunto de personas abocarse al *proyecto* inicial. También recordó la importancia de contar con un lugar de trabajo, y las estrategias desplegadas en ocasiones cuando, pese a tener contratos, no tenían tareas asignadas y por ello sus puestos de trabajo corrían peligro de perder continuidad.

Las narraciones sobre la construcción de un comedor en Aprender a Trabajar también expresan las posibilidades de acceso a un trabajo rentado y las condiciones en que esto fuera posible. Para Pepe el comedor fue producto del trabajo conjunto de trabajadores de Aprender a Trabajar, vecinos y madres de algunos *alumnos*, la idea estuvo asociada a la posibilidad de mejorar la calidad de la comida ofrecida por medio de viandas que hasta entonces enviaba el Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad, y también a que habían advertido que por un monto menor al de las viandas podían no sólo comprar la comida sino también pagar sueldos. Como expuse en el Capítulo 2, fue entonces que construyeron un espacio físico para preparar y servir alimentos. Luego,

un pequeño grupo de madres de *alumnos* de Aprender a Trabajar conformaron una cooperativa de trabajo para administrar el comedor. Según Pepe, para eso "*Martín hizo un trabajo enorme, porque no era fácil organizar a las señoras (...) Las relaciones son medio complicadas*"⁸⁹. Así, como sucedió tantas veces en la historia de Aprender a Trabajar, trabajaron un tiempo en el marco de un acuerdo político con funcionarios de gobierno de la época pero sin una relación formal de contratación de la cooperativa porque no consiguieron completar los requerimientos legales para conformarla. Entonces, cuando se hizo evidente que sobrevendría un cambio de gestión, el acuerdo político fue redefinido para preservar las fuentes de trabajo de las mujeres ante la posibilidad de que la nueva administración del gobierno decidiera no sostenerlo. Y así fue que las tres madres que en aquel momento se encargaban de la preparación y distribución de alimentos en el comedor firmaron contratos de trabajo con el mismo Ministerio.

Es el mismo Martín, que hizo un "trabajo enorme" con aquellas mujeres, quien nos guiará a lo largo de este apartado. Él llegó a Aprender a Trabajar a fines de la década del '90, justo cuando estaba culminando sus estudios de Licenciatura en Relaciones del Trabajo en la Universidad de Buenos Aires. En aquel momento, junto con algunos de sus *compañeros* universitarios, comenzaron a pensar en '*hacer algo barrial*'; para ello se acercaron a la escuela primaria a la que Martín había asistido, y a un club donde había jugado al fútbol en su infancia, solicitando que les cedieran el lugar con el objeto de hacer '*encuentros barriales*' con objetivos '*sociales*'. Allí organizaron campeonatos de fútbol, de truco, "*algo que juntara*", y "*lo que mejor salió fue la murga*"⁹⁰. Y fue por esa murga que Martín conoció a un grupo de *pibes* de Aprender a Trabajar que estaban organizando otra similar.

89 Tal como señalan Gordillo (2006) y Llobet (2006), entre otros, indios, mujeres, pobres, negros han sido tratados, a lo largo de la historia, como "menores" que deben ser tutelados. Los reiterados comentarios sobre "las señoras", aun cuando se hicieran siempre desde el afecto y el compromiso, me sugirieron más de una vez esa asociación. En cambio, en los relatos históricos sobre el origen del comedor, las "señoras" fueron referidas como "las mamás" del comedor.

90 Las murgas son agrupamientos, generalmente de raigambre barrial y mayormente juveniles, que se reúnen y organizan en torno a las celebraciones de carnaval. Su historia se remonta a todo el siglo XX, pero habían perdido fuerza durante la dictadura, período en el cual se anularon los feriados correspondientes. Resurgidas con la transición democrática, experimentaron un notorio crecimiento y un proceso de renovación estética en los años 1990 (Infantino y Morel, 2014). Entre los impulsos de este proceso estuvo la búsqueda de jóvenes que encontraron en esa forma cultural un modo de agrupamiento y acción política (Citro, 2008; Kropff y Núñez, 2012; Isacovich, 2014).

Martín estaba pensando en buscar algún trabajo relacionado con sus estudios y también con su voluntad de "hacer algo barrial". Así, comenzó a acercarse a Aprender a Trabajar buscando alguna manera de aportar desde su formación universitaria. Como parte de ese proceso, colaboró en la formación de dos cooperativas de trabajo, una centrada en herrería y construcciones, que como vimos está en vías de disolverse, y otra que aún persiste, dedicada a la actividad gráfica utilizando técnicas de serigrafía. Tres seis meses de asistir regularmente a Aprender a Trabajar, en octubre de 2000 firmó un contrato con la entonces Dirección General de Niñez, Adolescencia y Familia del Gobierno de la Ciudad para trabajar en Aprender a Trabajar. Tal como había sucedido con las mujeres del comedor, sus actividades pasaron a tener un marco legal que establecía compromisos mutuos: a cambio de cumplir con su trabajo, ahora "obligado" por el contrato, empezaría a percibir un salario.

Por otra parte, para esa misma época habían comenzado a trabajar allí Cecilia y Jorge. Cecilia cumplía unas horas de trabajo como *contraprestación* a cambio de una asignación mínima mensual de dinero que percibía en el marco de un *programa de ocupación transitoria* (Manzano, 2008; 2013). Jorge había sido *alumno* de Electricidad y, unos años después de su egreso, lo habían convocado para trabajar en la construcción de nuevas aulas, trabajo que con el tiempo derivó en otros como docente de los talleres de Electricidad y del Área Recreativa. Tanto Cecilia como Jorge y Martín, eran jóvenes que estaban haciendo sus primeras experiencias de trabajo.

En su relato, Martín destacaba que las condiciones laborales eran desfavorables en varios aspectos, por ejemplo, aquel contrato no contemplaba vacaciones, ni aportes jubilatorios u obra social y solía además retrasarse, lo cual llevaba a que los primeros meses del año se cobraran recién en mayo o junio: "*Eso estaba naturalizado pero lo que empezó a pasar fue esto de pensarnos como trabajadores y como trabajadores del Estado. Como que no era una cosa voluntaria ni una cosa barrial netamente, no?*" (Entrevista a Martín, 9-12-2010).

Para él, este *pensarse como trabajadores del Estado* fue central para explicar el surgimiento de la actividad gremial en Aprender a Trabajar y su propia trayectoria sindical. Al principio, para el año 2002, se organizaban movilizaciones durante los primeros meses del año para reclamar el cobro de los contratos, que eran de renovación anual. Aquellas movilizaciones solían terminar cuando se cobraban los

sueldos. En ese proceso, Martín y otros *compañeros* comenzaron a indagar en los sindicatos existentes y se afiliaron a la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE). La afiliación al sindicato se inscribía, desde su perspectiva, en un recorrido de *militancia social* y *autónoma* que Martín remonta a sus épocas de estudiante, sobre lo cual volveré en el Capítulo 691. Junto a estas continuidades, en una entrevista que le realicé en diciembre de 2010, señaló que el haber sumado un nuevo ámbito de militancia no fue producto de un interés personal por temas sindicales sino una decisión fundada en algo que en aquel momento consideró una necesidad:

"A mí la ficha que me cayó de meterme en lo gremial que la verdad no la veía (...) fue darme cuenta que este espacio de trabajo que es Aprender a Trabajar, si no le poníamos el eje gremial a, de alguna manera, sostenerlo, apuntalarlo, fortalecerlo también desde ahí, se podía llegar a desarmar... el propio laburo. A partir de la ida de compañeros, de la falta de recursos. Me acuerdo que Cecilia empezó a trabajar de cajera en [un supermercado], entonces (...) pasó a ir media jornada, y eso fue un indicador"⁹²

Siguiendo la propuesta de Trouillot (2001) de etnografiar las prácticas estatales a través de sus *efectos*, entre ellos el *efecto de legibilidad* en tanto producción de un lenguaje y un saber clasificatorio y regulador, de personas y colectividades; las acciones de los *trabajadores de Aprender a Trabajar* adoptaron una forma regulada y

91 En aquel momento existían dos sindicatos de trabajadores estatales de la Ciudad, uno de ellos era ATE, el otro se llamaba por entonces Unión de Obreros y Empleados Municipales (UOEM). Los sindicatos estaban a su vez nucleados cada uno en una de las dos centrales sindicales que existían en Argentina: la UOEM estaba agrupada en la Confederación General del Trabajo (CGT), y ATE en la más reciente Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). Esta última había sido fundada a principios de los años noventa por un conjunto de sindicatos y dirigentes gremiales que se desprendieron de la CGT, y que durante la década de 1990 habían propiciado (con matices, conflictos internos y variabilidades que no es posible abordar aquí) una política de oposición al neoliberalismo. Entre otros aspectos, esta política reivindicaba el carácter de trabajadores de quienes estuvieran trabajando bajo contratos a término, y también de quienes estaban desocupados. Ello daba lugar al reconocimiento de los derechos sindicales de estas personas, y permitía, por lo pronto, su afiliación. De esta manera, la inscripción en ATE por sobre otros sindicatos, además de expresar coherencia con los antecedentes personales de Martín y con necesidades y demandas de los y las trabajadores de Aprender a Trabajar, era posiblemente la única "opción". En los últimos años el cuadro sindical se complejizó con diversas subdivisiones y reagrupamientos.

92 Es probable que el hecho de que Cecilia comenzara a trabajar media jornada en otro lado no haya sido producto de un proceso de debilitamiento, tal como parece sugerir el relato de Martín, sino de otras razones. Como presenté más arriba, Cecilia había comenzado en Aprender a Trabajar en carácter de *beneficiaria* de un *programa de ocupación transitoria* en un contexto de caída de las tasas de empleo. La situación a la que Martín hace referencia sucedió entre 2003 y 2004, cuando la economía argentina comenzaba a recomponerse de una crisis muy profunda. Una de las dimensiones fundamentales del crecimiento fue una reducción significativa del desempleo, que había alcanzado los 21,5 puntos porcentuales en el año 2002, mientras que en los dos años siguientes alcanzó el 15% y en la actualidad se ubica en el 7,3 % (Fuente: INDEC. Datos correspondientes al 4º trimestre de 2010).

regulable de empleo estatal, y eso dio lugar a que se reclamaran una serie de demandas vinculadas con las condiciones laborales y salariales (en momentos históricos en los que desde otras prácticas colectivas se reclamaban, por ejemplo, *planes sociales*). Con el tiempo, Martín junto a otros trabajadores de distintos programas dependientes de distintas políticas sociales orientadas a niños y adolescentes que trabajaban en el barrio, se fueron involucrando en el sindicato, armaron una lista para participar de las elecciones internas, y desde entonces ocupan cargos directivos dentro de una área que reúne a los trabajadores de programas dedicados a niños, niñas y jóvenes, en la '*Seccional Capital*' (que representa a trabajadores de la Ciudad de Buenos Aires) de ATE.

Más allá de la lectura de Martín, o de sus intentos de generar explicaciones, su relato permite advertir la centralidad que adquirió la categoría *trabajadores del Estado* para transitar distintos momentos de un proceso histórico y político que fue en sus inicios un *proyecto* de retorno del exilio e inserción laboral, y al cual se incorporaron personas que trabajaron en el marco de subsidios de desempleo, también madres de *alumnos*, o estudiantes universitarios que realizaron diversas actividades no remuneradas. Algunos de ellos luego comenzaron a demandar puestos de trabajo y salarios. Durante los primeros dos años del trabajo de campo que sostiene esta tesis, los de mayor intensidad, la demanda central se reconfiguró en torno a la exigencia de '*pase a planta permanente*', o en otras palabras, de condiciones de contratación '*en relación de dependencia*'. A su vez, en un nivel de procesos a escala nacional estos pasajes revelan cómo progresivamente junto con la recuperación de la economía argentina y los niveles de empleo fue posible ese tránsito de '*hacer algo barrial*' o de la '*contraprestación*' al '*trabajo en el Estado*'.

Por otra parte, el relato de Martín muestra cómo estas personas fueron entrando en relaciones con agentes estatales y formulando demandas que implicaban regulaciones. En otras palabras, comenzar a percibir un salario trajo aparejadas otras novedades como la obligatoriedad de cumplir un horario o firmar una planilla de asistencia, entre otras. En relación con esto, el posicionamiento ambiguo respecto del Estado, habilitó no solo la construcción de aulas y la apertura de nuevos talleres o del comedor, más allá de contar o no con avales y apoyos de funcionarios de gobierno, sino también la producción de regulaciones propias contradictorias con la legislación (ver Capítulo 2). Por ejemplo, cuando en el año 2003 algunos trabajadores (entre ellos Cecilia) se vieron

en la necesidad de limitar el tiempo diario dedicado a trabajar en este *proyecto*, resolvieron reducir a 4 horas la jornada laboral. Esa determinación, que en otras dependencias del Estado podía requerir una tramitación administrativa y decisiones políticas avaladas por normativas firmadas por autoridades de más alto rango, fue en este caso tomada por al menos algunos trabajadores de la institución⁹³. Algo similar sucede en la administración cotidiana de las ausencias y licencias, en la que la aplicación de las normas y procedimientos se combina de manera flexible con criterios elaborados en la vida cotidiana de Aprender a Trabajar, y muchas veces discutidos en reuniones abiertas a la participación de todos los trabajadores.

En términos conceptuales, el proceso de demanda y organización de estas personas que se fueron constituyendo en *trabajadores estatales*, supuso subordinarse y adecuarse a una modalidad de identificación estatal que los tornó legibles y regulables (Corrigan y Sayer, 2007; Trouillot, 2001), y que no obstante los habilitó a continuar disputando los términos de esa subordinación. En el año 2011 comenzaron a circular rumores de que podría tener lugar un cambio en la modalidad de contratación de los trabajadores estatales del área de "Niñez" del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires, y con el correr de los meses algunos trabajadores, incluyendo a la mayor parte de los de Aprender a Trabajar, "*pasaron a planta permanente*". Esto sucedió en el marco de un proceso más amplio por el cual tuvieron lugar numerosos concursos de cargos y "*pases a planta*" de trabajadores contratados (sin embargo la diversidad y precariedad de modalidades de contratación persistió en distintos niveles y agencias estatales).

Aun en estas condiciones, la precariedad laboral y la labilidad de las normas persistieron aunque con formas renovadas. Por ejemplo, desde 2011 se presentó la posibilidad de nombrar un nuevo docente en Aprender a Trabajar por la renuncia de una mujer que estaba acompañando a Martín en el taller de Orientación Laboral. La oportunidad fue tomada para incorporar a dos nuevos trabajadores que tenían tanto una cierta necesidad de trabajo como un compromiso político avalado por años de militancia conjunta con Martín en la universidad, uno de ellos como estudiantes de Relaciones del Trabajo, la otra además militaba en el barrio en diversos proyectos

93 Sin duda no es tan extraño que modalidades de flexibilización de las normativas laborales tengan lugar en los ámbitos más diversos de trabajo en el Estado. La particularidad, en este caso, está dada por el carácter político que se le otorga a esa flexibilidad, el modo en que se lo significa como parte de las condiciones necesarias para poder hacer.

como la murga. Como el contrato era uno, y mientras no fuera posible conseguir otro, se resolvió contratar a uno de ellos y que entre ambos se repartieran el dinero y el trabajo.

En cuanto a la precariedad, vale mencionar que entre 2012 y 2013 un trabajador de Aprender a Trabajar fue sometido a un proceso judicial en el marco de la justicia contravencional de la Ciudad de Buenos Aires por actos sucedidos en el marco de una movilización de protesta organizada por ATE. Los pormenores del juicio se omiten aquí para evitar revelar el nombre del trabajador en cuestión, y porque no hacen al argumento, pero la mención es necesaria para advertir tanto la precariedad de las condiciones de trabajo no solamente cuando está fuera de las protecciones legales del trabajo en relación de dependencia sino también en el marco de la ley. Y en relación con esto, para recordar que las prácticas y los procesos que hacen cotidianamente al Estado están en disputa permanente, y de esa disputa no solo son actores los protagonistas de esta tesis sino también otros, a quienes se enfrentan jóvenes y trabajadores en condiciones de desigualdad.

Lo que muestra este apartado es cómo, en el proceso de producción de Aprender a Trabajar, adecuándose a un lenguaje que delimita posibilidades de acción pero al mismo tiempo disputando la posibilidad de ser categorizados como *trabajadores estatales*, o bien “empleados de planta”, estas personas produjeron estas políticas, se (re)produjeron a sí mismos y también, de alguna manera produjeron al Estado.

De las políticas de juventud a los procesos de producción de la vida y del Estado

Este capítulo se centró en la producción cotidiana del Estado y las políticas de juventud. Atender a los posicionamientos y discusiones de los trabajadores y las trabajadoras de Aprender a Trabajar en cuanto a ser y no ser Estado, relacionado a los contextos de tales discusiones y a los modos en que el tema emergió ante situaciones como una reforma edilicia, permitió advertir la presencia permanente, ineludible del Estado, que impone normas, condiciones y regulaciones (como señalaron Sayer, 2002; Shore y Wright, 1997, entre otros), pero que al mismo tiempo, y por ello mismo, es el ámbito privilegiado de la lucha (Crehan, 2004; Trouillot, 2001).

En ese proceso, el Estado es significado por la negativa como contrario a la autonomía, al compromiso, y también –de manera positiva- como responsable de garantizar derechos y como fuente principal de recursos (monetarios, logísticos, alimenticios, en materiales de trabajo), y en especial para garantizar el derecho al trabajo y al salario. En ese universo significativo, construido desde una experiencia que al menos puede remontarse a los veinticinco años de historia de Aprender a Trabajar (pero que no se limita a esa historia), la posibilidad de ser y no ser “Estado”, esa ambigüedad, abre un espacio para negociar continuamente las condiciones de trabajo. Pero al mismo tiempo, esa misma ambigüedad configuró modos de trabajo precarios, inestables, que fueron y son objeto de cuestionamientos y nuevas demandas en forma permanente. Lo mismo sucede respecto de Aprender a Trabajar como política estatal, lo que habilita estrategias tales como alianzas con actores sociales, estatales o no.

Ahora bien, si la ambigüedad respecto del Estado en Aprender a Trabajar habilita al mismo tiempo una mayor autonomía y una pertenencia que habilita condiciones de posibilidad, de “poder hacer”, aquella es contrarrestada de múltiples maneras: por ejemplo, el equipo docente realiza permanentes capacitaciones y Pepe fomenta activamente la formación de sus trabajadores en instancias acreditadas (sobre todo para aquellos que no cuentan con estudios superiores o tampoco de nivel secundario), con el fin de preservar su fuente de trabajo docente y pelear las condiciones de acreditación de títulos en Aprender a Trabajar. No obstante, la cuestión de la sindicalización, las demandas laborales y las regulaciones del trabajo, formales e informales, junto con reforzar los puntos anteriores muestran la manera en que, con límites, y también con tensiones internas, adecuarse a las regulaciones estatales permite además reproducirse y producir al Estado reforzando sus clasificaciones y regulaciones; desplegando políticas estatales que persisten en el tiempo, entre otros modos.

La mirada colocada en eventos ritualizados de manera pomposa y, por contraste, en la gestión permanente de documentación estatal, advirtió la relevancia de tales documentos en este proceso, el modo en que clasifican a las personas e instituciones (como graduado de la escuela primaria o de un taller de oficios, como mayor de dieciocho años de edad, como cooperativista, como cooperativa de trabajo). Muestran asimismo la importancia, el valor de estar regulado, clasificado, y también los límites

que las personas encuentran, en el Bajo Flores, para inscribirse de modo favorable en esas clasificaciones.

La disputa y la búsqueda de autonomía y de un "poder hacer", que podrían ayudar a comprender los eventos pomposos que afirman algo que no termina de ser, conviven con la incorporación de esas categorías clasificatorias por medio de las cuales se materializa el poder estatal (Corrigan y Sayer, 2007; Trouillot, 2001, entre otros).

Las demandas ligadas a documentos de identidad, acreditaciones de escolaridad, condiciones de contratación, constitución de cooperativas e inscripción de sus socios, entre otras, están ligadas a la producción de categorías de legibilidad estatal que exponen a ciertos controles como el cumplimiento de obligaciones laborales y sanitarias (AUH) o bien impositivas (Monotributo de cooperativistas), pero al mismo tiempo suponen posibilidades, especialmente de trabajo. En otras palabras, la documentación puede ser parte de una aspiración extendida de estrechar lazos con agencias estatales, el avance de la regulación estatal puede ser buscado por sectores de la población para mejorar sus condiciones de vida (Chatterjee, 2011; Nugent, 2007). Pero las legibilidades y modos de gubernamentalización de sus vidas a las que aspiran unos y otros son desiguales. Y aun así, estas están sumamente conectadas, relacionadas: los jóvenes dependen de cierta legalidad de Aprender a Trabajar para obtener un certificado, los trabajadores gestionan Documentos de Identidad y realizan otras tareas cuya visibilización demandan para obtener un mayor reconocimiento salarial, entre otras imbricaciones.

¿De qué manera aportan estos elementos a la discusión sobre políticas de juventud, y a la comprensión de los modos de vida de los y las jóvenes y trabajadores estatales en el Bajo Flores? La mayoría de los estudios referidos a estas temáticas, suponen abierta o implícitamente la tríada Estado, Mercado, Sociedad, para señalar luego, en el análisis de las políticas, los modos en que estas tres "entidades" se relacionan: por medio de la disuasión de conflictos posibilitada por políticas sociales que no transforman las condiciones de vida; a través de la represión y la violencia estatal como modos de control y gobierno de los sectores populares; intermediando entre los jóvenes y el mercado laboral; ofreciendo cursos a la sociedad-consumidora; subsidiando trabajos sub-remunerados, o bien reconociendo "derechos". Así como los componentes de la tríada, las políticas también son entendidas como instituciones dadas, que entran en relaciones con la población.

Pese que podría suscribir a algunas de estas afirmaciones, propongo salir de la mencionada tríada para enfocar las políticas (siguiendo a Shore, 2010) como procesos complejos, en cuya producción las tres "entidades" emergen más bien desarticuladas e imbricadas, imposibles de aislar y menos aún de tomar en términos homogéneos. En cambio, se superponen en la trama de alianzas y disputas que hacen a la construcción política del "poder hacer", y para la cual son fundamentales las personas que les dan vida, y que construyen o bien demandan para sí y para otros clasificaciones tales como "trabajadores estatales", "chicos", "chicas", "alumnos", "egresados", "funcionarios", entre otras.

Tales clasificaciones expresan y refuerzan un lenguaje de organización estatal de la vida social, el cual conlleva, por ser tal, un mensaje de dominación (Corrigan y Sayer, 2007). Y a la vez son disputadas y redefinidas, como cuando se negocian condiciones de inscripción en la categoría de "trabajadores estatales" (como los contratos anuales o el pase a planta), o bien cuando se rechaza la categoría de "graduado". Esto se vincula con la advertencia de Gordillo sobre la fetichización de los documentos, la cual "no hace que estas visiones sean expresiones de una "falsa conciencia" que no logra comprender el funcionamiento "real" del poder estatal." (2006: 192). Por el contrario, los tobas, y también los jóvenes y los trabajadores de Aprender a Trabajar, saben que los documentos no les aseguran, por ejemplo, el trabajo, y también saben que el trabajo al que pueden acceder es un trabajo en condiciones injustas y desiguales.

Otro punto que me interesa discutir tiene que ver con la idea de derechos, con el modo en que la literatura afirma, evalúa, mensura, califica la accesibilidad, el ejercicio de derechos, el modo en que el Estado reconoce, otorga, garantiza o no tales "derechos". Sobre este punto, y aun cuando tanto *trabajadores* como *chicos* y *chicas* de Aprender a Trabajar apelen al término en más de una ocasión para formular demandas o afirmar posicionamientos, considero que conviene tratarlo más bien como expresión de un lenguaje que organiza las relaciones sociales, en el marco de las cuales, se producen condiciones y clasificaciones. La actitud de Pedro llama la atención sobre varias cuestiones: por un lado, él está reclamando una certificación, un documento que acredite el aprendizaje, el esfuerzo realizado, pero en el mismo movimiento, está rechazando una clasificación que no sólo lo coloca como "egresado" sino también como "joven" o bien -dado que en términos jurídicos es lo mismo-, como "adulto". El "egreso" de Pedro, sobre el que volveré en el Capítulo 5, cuestiona también, de esta

manera, la clasificación etaria de la población, y reclama para sí, no solamente un “derecho”, sino también la continuidad de un espacio en el que dice estar a gusto, en el cual se lo sospecha contenido, se lo ve acompañado.

Pedro a su vez muestra una forma de accionar que disputa la producción de lo estatal (y con ello de su propia vida) de un modo que se aleja de las formas organizadas de la demanda de derechos colectivos. Como señaló Chatterjee (2011), la política popular se comprende mejor en términos de la sociedad política, de los modos de inscribirse en los términos de la gubernamentalidad. Tal como señalaron Joseph y Nugent (2002), la imposición de un lenguaje legitima un orden pero no supone una reproducción abierta y homogénea de la dominación, sino que puede ser un elemento de disputa, aunque sea una disputa limitada. A su vez, la puesta en discusión constante de acciones, decisiones, y en particular del vínculo con funcionarios estatales muestra las posibilidades que la dominación estatal no logra cercenar, y la creatividad que despliegan estas personas para enfrentarla (Das y Poole, 2007). También sugiere que en la historia de Aprender a Trabajar, una cierta teatralización de las tensiones con agentes estatales reaviva el carácter militante del “proyecto” procurando reafirmar un “poder hacer” que supone compromiso, creatividad y alianzas.

No obstante, resulta evidente cuáles fueron las condiciones de posibilidad, en efecto, más allá de las discusiones, ciertas prácticas debieron organizarlas como Estado, y la posibilidad de subsistencia de Aprender a Trabajar estuvo ligada a la definición de “ser Estado”. En otros términos, la posibilidad de Aprender a Trabajar estuvo siempre enmarcada en las condiciones de la regulación y la dominación estatal, que aun siendo flexibles, imponen normas y modalidades que no se redefinen de “abajo” hacia “arriba” (así como los planos de obra, que aunque sufrieron alguna ligera variante, se edificaron). Esto significa que, aun cuando el Estado y las políticas se producen y modelan cotidianamente en el marco de relaciones sociales constituidas por disputas de poder, las condiciones de desigualdad social que estructuran esas disputas derivan en que no todo esté siendo construido y disputado en la vida cotidiana del Bajo Flores. Como señaló de Sousa Santos (1998), si el Estado es una relación social que condensa múltiples articulaciones (más o menos conflictivas), las relaciones sociales de producción capitalista, y la lógica de explotación que les subyace, conforman la matriz estructural de esas articulaciones. Entonces, si la dominación capitalista es un marco en el cual las disputas permiten producir configuraciones particulares de Estado

(modalidades específicas de relaciones entre jóvenes y agentes estatales, adecuaciones sobre las normas que rigen las condiciones de trabajo), la producción cotidiana del Estado, las disputas por las formas, sentidos y posibilidades de las políticas, del "poder hacer" y de la vida misma, se enfrentan desde una posición subordinada. Desde esa posición, jóvenes y trabajadores estatales dan forma a los procesos y acceden a distintas posibilidades pero en su mayoría sin sustraerse a la precariedad (expresada en contratos de trabajo, documentación que acredita estudios, también condiciones habitacionales de una vivienda como expuse en otros capítulos, o en la propia existencia de Aprender a Trabajar como actividad estatal).

En otro orden de reflexiones en torno a la precariedad, asunto que atraviesa mi tesis, este capítulo muestra las formas desiguales de ser joven subordinado o, en otros términos, los conflictos similares pero diferentes que enfrentan jóvenes de distintos sectores socioeconómicos. Vimos cómo universitarios asociados a la denominada clase media, que procuran disminuir la precariedad de sus vidas disputando, por ejemplo, su acceso a un empleo estable, y cómo chicos y chicas de procedencia popular buscan acreditar estudios, tramitar un DNI, inscribirse como cooperativistas. En el próximo capítulo, indagaré mejor en estas semejanzas desiguales.

En suma, salir del esquema de análisis que parte de la tríada Estado, Mercado y sociedad para sumergirse en la trama compleja de acciones y relaciones sociales desde la cuales se producen y reproducen la vida, las políticas y el Estado, permite advertir los modos en que los "efectos" relacionados con el acceso al empleo o la educación, o con la prevención y el manejo de riesgos y conflictos sociales, se imbrican con demandas de jóvenes que procuran inscribirse en categorías de clasificación y legibilidad estatal, adecuándose parcialmente a normas relacionadas, al mismo tiempo que disputan otras. Así, las políticas desbordan la letra y las estigmatizaciones, la participación juvenil en ellas excede los formatos en los cuales ellos y ellas son convocados, las articulaciones rebasan aquellas previstas en las estructuras político administrativas (desde las cuales se observaría fragmentación), y en todo ello, las relaciones de poder, desiguales, dan forma también a las posibilidades y opciones. En esas acciones, reacciones, y procesos a escalas más amplias, la vida en sociedad (más que "la Sociedad"), las políticas, el Estado (en su complejidad), y las posibilidades de trabajo, se van produciendo y reproduciendo.

Capítulo 5 – La economía política de la vida cotidiana en el Bajo Flores y la producción social de las políticas y de las juventudes.

Un atardecer de otoño en 2011 participé de una clase de Orientación Laboral en el EFIOL. Ese día, según me comentó Martín, iban a trabajar sobre cómo buscar trabajo. La actividad la coordinó Román, quien comenzó distribuyendo ejemplares de avisos clasificados de un diario de amplia circulación, y les propuso a los y las jóvenes presentes, aproximadamente unos diez de entre dieciocho y veinte años, que cada uno buscara dos avisos que les pudieran servir, de acuerdo a su perfil, para salir a buscar trabajo al día siguiente. Mientras eso sucedía Juana traía alfajores y leche chocolatada para todos, contribuyendo así a generar un clima de contención, de cuidado, que denotaba un afecto puesto en acto que era asimismo un modo de construir confianza, para facilitar el trabajo en el taller.

Tras unos minutos, Román preguntó al grupo: "*¿Qué encontraron?*". En respuesta, un joven afirmó no haber encontrado nada, y una chica mencionó un aviso que buscaba una "*Enfermera Supervisora*", a lo que agregó: "*Me gustaría, pero primero tenés que estudiar y tener título, ¿no?*". Los jóvenes estaban sentados en dos mesas dispuestas una a continuación de la otra. En un extremo había un atril con pizarra sobre el cual estaba pegado un papel afiche. Allí escribió Román: "*Medios de búsqueda: -Diarios, -Radios, -Internet, -Calle, -Contactos personales*". Luego comentó que si un aviso solicitaba presentarse un cierto día en un horario, deben hacerlo con el currículum vitae impreso. Y recriminó: "*para eso me lo tienen que haber mandado antes a mí y yo lo tengo que haber revisado. Pero todavía nadie me lo mandó.*" Algunos chicos consultaban por siglas que leían en los avisos, tales como CV, B/A, entre otras. Román explicó cada una y agregó: "*Lean bien y presten atención para no perder tiempo. Por ejemplo, José, si el aviso dice '25 a 35 años, con auto'. No tenés la edad, ni el auto. No tiene sentido presentarse en ese trabajo.*"

Otros dos jóvenes, en tono provocativo, leyeron sus avisos: "*Gane más de \$10.000*". Y el otro: "*Señorita para privado, zona oeste, \$300 por día*". Varios de los presentes comentaron que esos avisos resultaban "raros", y se oyeron risas. Alguno insistió: "*¿Y qué pasa si llamo?*" Román intentó cambiar el foco: "*Si querés llamá, y vemos qué te dicen. Cada uno elige el trabajo que quiere. Pero ahí traten de no buscar. Volvamos al trabajo decente, entre comillas*". Además de disuadir las bromas, que parecían

expresar tal vez la expectativa de acceder a trabajos cuya remuneración les resultara atractiva, Román introducía una categoría que los organismos y las políticas ligadas a temas de trabajo y empleo ponderan y colocan como vara de medida: el trabajo decente. Según la OIT, esta categoría

“(...) busca expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno. El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo; no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social...” (http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang-es/index.htm”, 2016).

Así definida, la categoría supone que un “buen trabajo”, “digno”, debe realizarse en marcos de respeto a los derechos laborales, los esquemas de protección social y retribuido por un ingreso “justo”. Sin embargo, los *chicos* comentaban experiencias que no se correspondían con aquella definición: relataron pequeñas estafas de las cuales habían sido víctimas o situaciones de malos tratos. Entre otras, un *chico* contó que le habían exigido que comprara con su dinero un uniforme para un trabajo que duró apenas unos pocos días, una *chica* recordó que le exigieron dinero para comenzar a trabajar con la promesa de que se lo devolverían. Otra que debió confrontar a un empleador que le hacía insinuaciones ofensivas. Esos relatos alentaron a Rosa, una joven de veintiún años, quien había asistido ese día con su bebé, a comentar su propia experiencia. Ella había migrado de Bolivia a Buenos Aires unos años atrás:

“...me vine de Bolivia por una agencia. Me dijeron que iba a tener que limpiar y doblar en un taller. Me dijeron el sueldo que me iban a pagar y era bueno, yo me vine por el sueldo. Cuando vine estaba la madre de la señora que me entrevistó pero a los dos meses la suegra se fue y el marido de la mujer empezó a gritonearme, y yo era sola para doblar para 8 talleristas. A veces me quedaba hasta las 2 de la mañana para doblar algo. Mis amigas me decían que me fuera, que me saliera. Pero el señor me mostraba por la ventana cómo le estaban robando a un paisano para amenazarme. Hasta que una amiga me sacó, y después no me quisieron

dar mi ropa”.

A continuación, Rosa contó otras experiencias laborales en las cuales se había sentido mal tratada, estafada, como cuando pidió su paga al terminar un trabajo al que había accedido por medio de una agencia de empleo, y le informaron que el dinero se lo habían abonado a la agencia, lo que le permitió advertir la diferencia entre el monto que la empresa pagaba por su trabajo y el que ella percibía. Además, comentó que había completado la escuela primaria en su país natal, pero no había traído consigo al migrar el certificado de escolaridad, ni tampoco había logrado conseguirlo posteriormente.

Román y Juana procuraron encauzar el intercambio puntualizando aprendizajes posibles: la importancia de leer con atención los avisos o no ingresar solos en lugares que les generen dudas. Y también la sugerencia de que solicitaran o preguntaran en el marco de una entrevista qué trabajo tendrían que hacer, en qué horario y cuánto les pagarían.

Desde que comencé mi estadía de investigación en Bajo Flores, la preocupación por el trabajo de jóvenes y adultos, vecinos y *trabajadores estatales*, resultó un tema constante en mis registros de campo. Como muestra la situación relatada, en torno al trabajo se anudan expectativas, posibilidades, experiencias (algunas frustrantes o violentas) y aprendizajes. Si bien la relevancia del tema en la vida urbana en el capitalismo moderno no es en sí motivo de sorpresa ni novedad, me interesa enfocarlo para analizar dimensiones relevantes de la producción del Estado, las políticas y la vida de los y las jóvenes, tal como pude aprender a comprenderlas en el Bajo Flores.

Puntualmente, en los estudios sobre políticas de juventud, la cuestión del trabajo aparece colocada como objetivo de los dispositivos, como expectativa o meta de los y las jóvenes, como universo de sentido sobre la base de la cual ellos y ellas se vinculan con las políticas. Uno de los enfoques más elaborados sobre el tema se sustenta en las teorías de la heterogeneidad estructural (de Raúl Prebisch), y de la masa marginal (en términos de José Nun), y considera que en países con desarrollos capitalistas dependientes como la Argentina, los jóvenes de “baja instrucción” y/o los que viven en condiciones de pobreza, se ven expuestos a la posibilidad del desempleo y la precariedad laboral, resultando en “riesgo de marginalidad social” (Tuñón y Salvia,

2008; Salvia, 2013; Van Raap, 2010). Estos estudios cuestionaron las perspectivas de impacto de las políticas orientadas a promover la inserción laboral de jóvenes, porque colocan el foco en la "empleabilidad juvenil", pero no logran promover el acceso a empleos clasificados como "trabajo decente".⁹⁴

El otro enfoque fundamental para situar la discusión ubica el problema de la inserción laboral de los jóvenes en el marco de las transformaciones estructurales en el mundo occidental, analizadas por Robert Castel, y en los modos en que afectaron a nuestro país, dando lugar a cambios en los mecanismos de integración social y también a un proceso de individuación que resulta del fin de la sociedad salarial. Este enfoque se apoya en la teoría de Joaquim Casal sobre la juventud como etapa de transición a la vida adulta, que supone niveles de autonomía en términos laborales, económicos, habitacionales y de formación de una familia/hogar propio. Y también en el trabajo de Claude Dubar sobre la ruptura del pasaje de la escuela al trabajo (en tanto elemento central de la transición a la adultez) así como sobre los modos en que dicha "transición" resulta de complejas imbricaciones macrosociales, institucionales e individuales (Jacinto, 2010a).

Desde esta mirada, una línea de estudios consideró que las políticas "intervienen en la transición", e identificó su relevancia para acompañar los procesos individuales fortaleciendo la "subjetivación" así como también para actuar como instituciones "mediadoras" que transfieren a los jóvenes "capital social".⁹⁵ Las autoras concluyeron

⁹⁴ Desde este punto de partida, los estudios cuestionaron aquellos diagnósticos que fundamentan las políticas de juventud, señalando que colocan el foco en el manejo adecuado de las competencias y saberes que requieren las empresas (Salvia, 2013, entre otros) y advirtieron que los jóvenes con mayor nivel educativo, solteros y sin hijos son más proclives a interesarse en y a terminar una capacitación orientada a la inserción laboral, mientras que los de menor nivel educativo, casados y con hijos lo son más a abandonarla o a no comenzarla. En cambio, quienes tenían mayores niveles de empleo, y en cambio niveles menores de actividad y de participación en organizaciones sociales, así como de educación, ni siquiera llegaban a inscribirse en el Programa analizado (Tuñón y Salvia, 2008).

Los estudios inscriptos en esta línea sugirieron que el Estado, invocando la colaboración de actores internacionales, cámaras empresariales y sindicatos, genere una política de desarrollo que permita crear puestos de trabajo "decentes" para los jóvenes de menor calificación (Salvia, 2013). La propuesta omite analizar el carácter político de las relaciones sociales, nacionales e internacionales, en el marco de las cuales es posible o no promover el "desarrollo". Y también la variabilidad temporal de las condiciones de vida de los "jóvenes pobres".

⁹⁵ El equipo dirigido por Claudia Jacinto analizó la "incidencia de los dispositivos", considerando las relaciones que se pudieran establecer entre la participación en políticas de formación laboral, terminalidad de estudios secundarios, o microemprendimientos, por un lado; y por otro la propensión a trabajar, el acceso a un empleo y su calidad, la permanencia o reinserción educativa, y también procesos subjetivos ligados a la valoración de sí mismos y a la "participación social".

Para ello realizó un estudio comparativo sobre la "incidencia" de una serie de "dispositivos" clasificados en cinco tipos: pasantías en empresas en el marco de estudios de nivel secundario, instituciones de formación profesional públicas, organizadas por sindicatos, o bien por instituciones de

que las políticas de formación laboral, de conjunto con el título secundario, potencian la posibilidad de acceso a un empleo "de calidad" (Jacinto y Millenaar, 2010), aunque en términos generales tienen una tendencia socialmente reproductiva, especialmente en tanto no favorecen ni la movilidad social ni la equiparación de oportunidades en términos de género (Millenaar, 2010).⁹⁶

Otra línea de indagación hizo hincapié en una mirada "plural" de las transiciones como modo de conceptualizar a las juventudes (destacando su variabilidad), y añadió como rasgo relevante de la época un cierto desplazamiento de la "ética del trabajo" por una "estética del consumo" (Otero, 2011a, 2011b). En este caso el interés estuvo colocado, no tanto en las políticas propiamente, sino en las experiencias laborales, para explorar las expectativas, sentidos y posibilidades que manifiestan jóvenes de distintos sectores sociales, mujeres, y varones, en cuanto al "trabajo" (Otero, 2010b, 2011b). Sobre las experiencias de sectores populares, se destacó su carácter fragmentario, discontinuo, precario, distante respecto de las expectativas (de remuneración, entre otras) y "poco calificante", que augura trayectorias inciertas. Por ello, se abogó por políticas de "acompañamiento en las transiciones", que aporten a la construcción de trayectorias óptimas que den pie a la independencia plena de los sujetos (Otero, 2011a).

De conjunto, los estudios aquí recuperados evidencian una extendida preocupación por el acceso de los y las jóvenes a un trabajo asalariado, generalmente ligado a un ideal de empleo estable, formal, socialmente protegido (sintetizado en la noción de "trabajo decente") y en menor medida asociado al imaginario de la industria y la tecnificación de la producción. Con este objetivo, se evalúan las políticas de acuerdo a si mejoran o no las posibilidades de inserción laboral de los y las jóvenes (o sus motivaciones para buscar trabajo o para continuar estudiando). En tanto que las experiencias juveniles se exploran para analizar tanto esos efectos como las expectativas y actitudes que

anclaje territorial (ONGs o religiosas), y por último dispositivos de orientación con apoyo a la inserción (Jacinto y Millenaar, 2010).

⁹⁶ Desde esta línea de investigación se advirtieron también correlaciones entre los tipos de dispositivos y las características de la inserción laboral posterior todo ello relacionado con aspectos tales como el nivel educativo del hogar de origen, entre otros factores condicionantes. Mientras que dispositivos relacionados con sindicatos y empresas grandes promovieron el acceso al empleo formal, otros ligados a ONG o a la oferta pública de formación profesional, se relacionan más con trabajos no registrados, por cuenta propia y en pequeñas empresas (Jacinto y Millenaar, 2010). La evaluación empírica permitió advertir una significativa incidencia de algunas políticas (no así de todas) en los niveles de actividad, en especial entre los más jóvenes y entre quienes finalizaron la escuela secundaria. También entre mujeres que se habían dedicado por años a tareas de crianza y volvían de la mano de las políticas a la búsqueda de trabajo, a continuar estudios. Estos aspectos fueron considerados como indicadores de incidencia en el "fortalecimiento subjetivo" (Jacinto y Millenaar, 2009).

expresan, evaluando si favorecen o no una trayectoria laboral "exitosa".

La cuestión es relevante por cuanto, como ha sido extensamente estudiado por la literatura social clásica y también reciente, el trabajo asalariado constituye el principal modo de integración social -en el capitalismo- de los trabajadores, sectores populares, proletarios, desposeídos de los medios de producción, o como hubieren sido clasificados en el marco de distintas teorías. Y también porque el trabajo es el ámbito fundamental de organización -de acuerdo por ejemplo a la teoría marxista- para confrontar las condiciones de explotación.

Sin embargo, así analizado el tema, los sujetos quedan reducidos a una categoría de exclusión e intervención estatal que oscurece tanto sus posibilidades de agencia como las maneras particulares en que esa "exclusión" es vivida. De esta manera, y a pesar de los intentos por incorporar a los y las jóvenes a las investigaciones, ellos quedan colocados como receptores más o menos pasivos. Y la politicidad de las acciones juveniles, o bien las inadecuaciones entre expectativas y prácticas, de jóvenes por un lado, y de agentes estatales por otro, quedan en la sombra.

En cambio, sostengo que las relaciones que se establecen entre jóvenes y políticas estatales no pueden ceñirse a esos modelos asociados a instituciones modernas como la escuela y el trabajo, y que en cambio otras opciones de vida están configurando la juventud y -desde esas mismas relaciones- también las políticas. En esas relaciones, los sujetos manifiestan modos de transitar la juventud que no se restringen a la educación o a la inserción en empleos "decentes". En este sentido recupero la visión del neoliberalismo de Gago (2014), la cual se enfoca en el desarrollo de una racionalidad de gobierno que se impulsa por medio de las libertades, y que por ello habilita formas de resistencia como las economías barrocas, populares, en el marco de las cuales lo informal instituye realidades productivas y posibilidades de progreso (Gago, 2014)⁹⁷.

La discusión resulta pertinente para pensar el proceso de Aprender a Trabajar, y del

⁹⁷ El análisis sigue a Foucault, y sugiere que el neoliberalismo se comprende mejor como "un conjunto de saberes, tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo que no puede pensarse sólo impulsada "desde arriba" porque su innovación consiste, más profundamente que en las políticas que usualmente se refieren con el término, en una forma de gobernar por medio del impulso a las libertades" (2014:9-10). Esas libertades abren un espacio para pensar al "neoliberalismo" como arena de conflictos sociales, de luchas políticas (Gago, 2014).

Bajo Flores en tanto la mirada sobre las racionalidades de gobierno se liga a la concepción de las políticas (*policy*) que sostiene esta tesis, como dispositivos que tienden a imponer normas y regulaciones sobre las conductas de las personas procurando producir categorías de sujetos (Shore, 2010), y también se relaciona con la advertencia sobre la politicidad de las relaciones establecidas en esos procesos que detectó Chatterjee (2011). A su vez estas propuestas, en un orden más amplio, dialogan con debates abiertos en torno al Estado en tanto conjunto de “prácticas y procesos” que vuelven legibles a las poblaciones (Trouillot, 2001) a través de regulaciones sobre la vida, organizando los tiempos y espacios posibles de la cotidianidad (Sayer, 2002). Y en particular con estudios que advirtieron cómo las prácticas y demandas desplegadas por los sujetos, así como las regulaciones operadas sobre sus vidas, pueden ser analizadas como constructoras de lo estatal desde sus márgenes, en tanto espacios parcialmente regulados desde los cuales las fuerzas de la naturaleza humana amenazan el dominio estatal (Das y Poole, 2008).

En función de estos debates, en este capítulo examinaré de cerca el trabajo de los y las jóvenes en el Bajo Flores, y sus implicancias para comprender cómo se configuran políticas de juventud. Para ello, en un primer apartado reconstruiré los principales trazos de la economía política que emerge de la vida cotidiana de sectores populares en el contexto actual. A tal fin, repondré algunos datos cuantitativos que ilustran la situación del Bajo Flores, para colocarlos en relación con mis propios datos de campo así como con aportes de investigaciones que tratan la economía informal. De manera articulada, estos datos iluminarán las posibilidades de trabajo y de acceso al dinero en el barrio, entre las calles, en las políticas y en un mundo de actividades que los registros estatales difícilmente logran captar y cuantificar. Y en otro orden permitirán dar cuenta de un mundo de sentidos en torno al trabajo que desborda la cuestión de la formalidad y la estabilidad, aun si no la desdeñan.

El segundo apartado recorre una serie de situaciones en las cuales se evidencia un esfuerzo permanente de regulación y producción de normas que se asientan en una mirada dicotómica según la cual a los jóvenes del Bajo Flores se los supone en la necesidad de optar entre dos caminos, que se presentan como separados y contrapuestos. Esto es relevante, puesto que las políticas se estructuran cotidianamente para orientar a los chicos, en especial a los varones, a optar por el camino del trabajo. Articuladamente, este capítulo también recorre los efectos de las

transformaciones y la política durante los últimos 25 años y la forma en que se expresan en la vida de estas personas, en especial atendiendo a los y las jóvenes del Bajo Flores. Y aportará a pensar los modos en que las edades y las clases sociales se imbrican en esos procesos imprimiendo a las políticas de juventud y al Estado, matices particulares.

Ferías, changas⁹⁸, obras y otros quehaceres. El universo de posibilidades en el que se insertan, las vidas de los sectores populares, y las acciones de las políticas de juventud.

En este apartado quiero detenerme en las experiencias y expectativas de trabajo que registré entre los y las jóvenes de Aprender a Trabajar, las cuales, según mostraré, inciden en los modos y sentidos de las políticas de juventud tal como se producen en el Bajo Flores. Algunos datos cuantitativos pueden ayudar a situar y dimensionar las posibilidades y dificultades que enfrentan los habitantes del barrio. Dados los elevados niveles de informalidad de la actividad económica en la zona, estos indicadores serán luego comparados con datos de campo y otros aportados por investigaciones de terceros, que identificaron circuitos económicos relevantes difícilmente contabilizados en los censos económicos y/ poblacionales.

Según un informe del Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano (CEDEM) y la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014)⁹⁹, pese a que de conjunto los indicadores de actividad laboral en territorio porteño resultan los más elevados del país, su distribución por comunas exhibe grandes disparidades. En ese marco, las comunas del sur alcanzan los indicadores laborales y educativos más desfavorables, algo que se agudiza para las poblaciones de jóvenes y mujeres.

El Bajo Flores está mayormente situado en la Comuna 7. Dicha comuna está compuesta por una población heterogénea que incluye sectores de clase media alta, en

⁹⁸ El término changa está reconocido por el diccionario de la RAE como "Ocupación transitoria, por lo común en tareas menores" y también como "Trato, trueque o negocio de poca importancia". Según Prignano, el origen del término se liga al rezago de metal que se podía recoger en basurales del Bajo Flores, y que las personas buscaban para vender (2009: 63). Otro origen posible, referido en diccionarios de lunfardo, tiene que ver con los jangadeiros, las cuadrillas de transportadores de cueros en épocas de dominación colonial española.

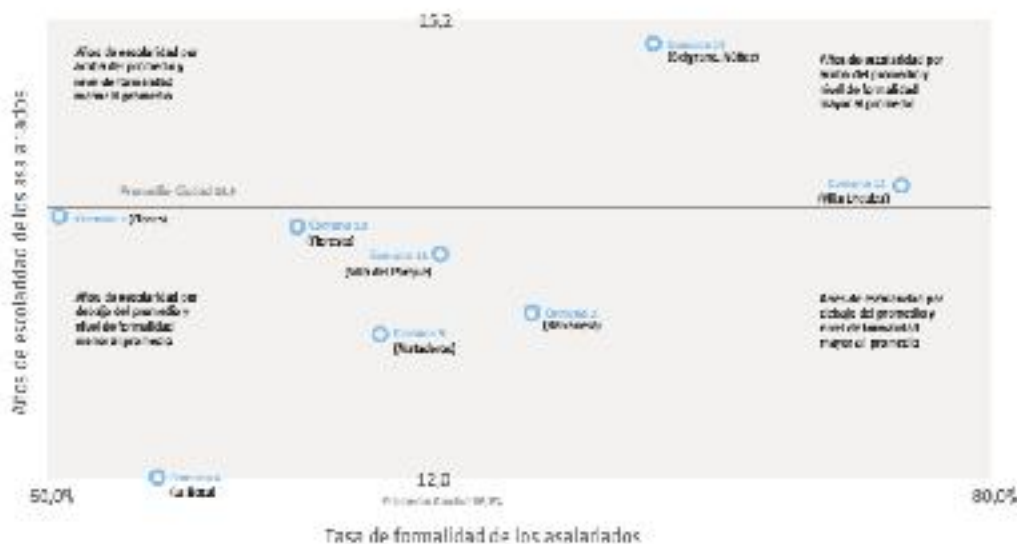
⁹⁹ El informe fue elaborado sobre la base de datos correspondientes a la Encuesta Anual de Hogares de 2012 de la Ciudad de Buenos Aires.

especial en las inmediaciones de la avenida Rivadavia. La profunda desigualdad interna en la comuna, entonces, da como resultado indicadores que no describen adecuadamente ni a unos ni a otros habitantes cuyas situaciones se ubican en los extremos de estas variables, y que en cambio pueden resultar confusos para dimensionar sus condiciones de vida. Por ello, me parece pertinente reponer cuadros enteros que refieren a la zona sur y también mencionar en particular a la lindera Comuna 8, integrada por los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Riachuelo, siempre indicándolo debidamente. La decisión se funda en las constantes referencias de los sujetos en el campo a las interacciones con estos barrios, y a las semejanzas que varios de ellos y ellas expresan respecto de sus características. Y también en el lugar que ocupan en esta tesis los datos cuantitativos, los cuales no constituyen los nudos centrales en la producción de interpretaciones y explicaciones sino aspectos que colaboran a dimensionar los datos propios. Al mismo efecto, se hará referencia a datos de otras comunas de la ciudad como la 12 o la 13, que presentan los indicadores sociales más elevados en cuanto a niveles de ingresos, calidad de las viviendas, empleo y escolaridad.

Por ejemplo, en la Comuna 13, que reúne los barrios de Núñez y Belgrano, la Tasa de Actividad (es decir, la suma de quienes trabajan o buscan trabajo) alcanza el 60,3%, mientras que el mismo valor para la Comuna 7 se ubica en el 50,1% y para la Comuna 8 en el 44,8%. Estas cifras correlacionan con una desigual Razón de Dependencia Demográfica Potencial¹⁰⁰, que en la Comuna 13 alcanza el 41,4%, se eleva al 59% en la Comuna 7, y al 57% en la Comuna 8.

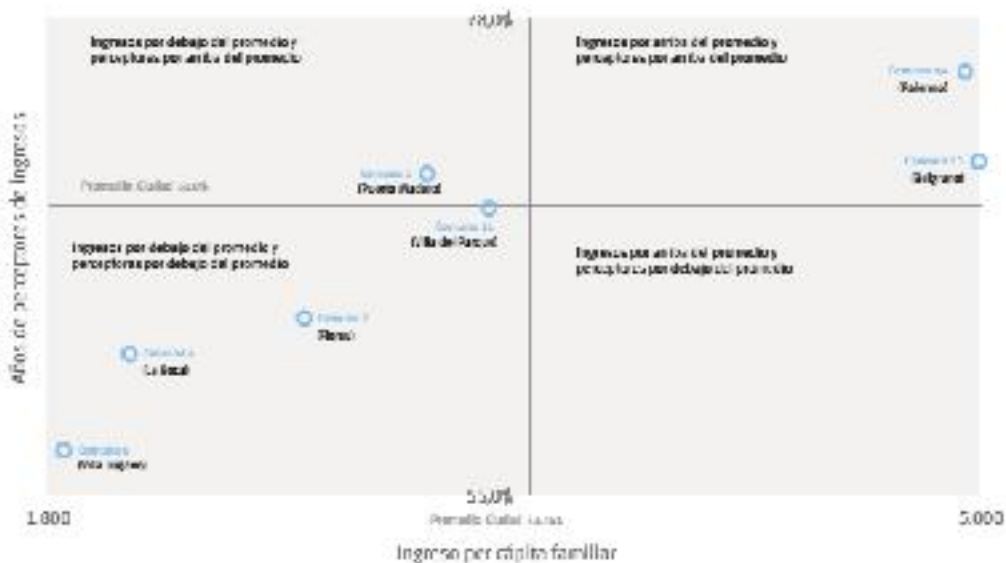
El mismo informe señala la correlación positiva entre los años de escolaridad de la población y los niveles de formalidad del empleo. En ese marco, la comuna 7 -aun considerando su desigualdad interna- presenta niveles de formalización del trabajo y años de escolaridad por debajo del promedio. Como se expresa en el siguiente cuadro:

¹⁰⁰ El término expresa cuántos niños y personas mayores de edad se contabilizan por cada cien trabajadores activos. Es decir cuál es el porcentaje de personas que puede suponerse "inactivas" en términos laborales y por tanto económicamente "dependientes" de aquellas "activas". Fuente: Situación del mercado laboral en la Ciudad de Buenos Aires: análisis de la situación por área y Comuna. Enero de 2014. Buenos Aires: CEDEM y DGEyC.



Fuente: Situación del mercado laboral en la Ciudad de Buenos Aires: análisis de la situación por área y Comuna. Enero de 2014. Buenos Aires: CEDEM y DGEyC.

En cuanto a los ingresos monetarios, la Comuna 7 figura nuevamente por debajo del promedio de la ciudad en cuanto al Ingreso per cápita familiar y la cantidad de perceptores de ingresos.



Fuente: Situación del mercado laboral en la Ciudad de Buenos Aires: análisis de la situación por área y Comuna. Enero de 2014. Buenos Aires: CEDEM y DGEyC.

Los datos presentados permiten vislumbrar un escenario de mayores dificultades

relativas para el acceso al trabajo remunerado, y en especial para aquel registrado y protegido, para los habitantes del Bajo Flores respecto del promedio de la Ciudad.

Distintas fuentes abonan la lectura de que esta posibilidad se dificulta aún más para los y las jóvenes. Respecto del año 2010, el mismo informe citado señala que en la Ciudad de Buenos Aires viven casi 350.000 jóvenes, el 7,4% de los que viven en el país. De ellos, el 62,6% es económicamente activo y el 16,1% está desocupado (más del doble del 6,6% de desocupación promedio en la Ciudad).

Ahora bien, el conjunto de los datos presentados aquí -al igual que los expuestos en distintos capítulos-, reúnen la información que los organismos estatales encargados de la producción de estadísticas pudieron producir. En el caso de la Encuesta Anual de Hogares realizada en la órbita de la Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad de Buenos Aires (como así también en el de los Censos Nacionales de Población y la Encuesta Permanente de Hogares que coordina el Instituto Nacional de Estadística y Censos), estos datos dependen de la voluntad de los sujetos de responder. Para el caso de los datos económicos, las fuentes de información primaria pueden diversificarse a declaraciones impositivas de individuos y empresas, entre otras.

Todo ello supone serias limitaciones en un contexto en el cual, como señalaron Cravino (2006) y Gago (2014), entre otros autores, la actividad informal e inclusive ilegal es como mínimo importante en términos comparativos respecto de la actividad registrada, lo cual permite suponer una distancia significativa entre la actividad económica real y la que es posible medir. Por ello, además de por cuestiones de enfoque, su sentido aquí no es descriptivo sino que las cifras contribuyen a dimensionar los datos, testimonios y relatos que repondré a continuación, mayormente producidos en la investigación etnográfica que sostiene esta tesis.

Llegar a Aprender a Trabajar supuso, en casi todas mis visitas, atravesar en apenas tres cuadras, decenas de actividades económicas que sucedían día tras día en las calles del barrio. El primer impacto lo generaba el tumulto de personas, mayormente hombres, que esperaba en una esquina determinada la llegada de vehículos que reclutaran trabajadores. Según me comentó Guillermo, estos hombres aguardaban ser convocados para obras del rubro de la construcción o bien para talleres textiles. En las inmediaciones de aquella esquina había no menos de cinco puestos de venta de alimentos cocidos, los cuales se calentaban en aquellos carritos rodantes para

alimentar al paso a habitantes del barrio que, como señala Gago (2014), en muchos casos carecen de la posibilidad de cocinar en sus viviendas, dada la modalidad de inquilinato de piezas. También había paños dispuestos sobre el suelo para la venta de productos usados, indumentaria en primer lugar, y también un negocio polirrubro que ocupaba varios metros cuadrados de vereda con cochecitos de bebés, colchones, muebles y otros productos exhibidos para la venta.

Con ese mundo de rebusques callejeros soñaba Gabriel, quien asistía regularmente al taller de Mecánica Automotriz que coordinaba Pepe con el fin de, en un futuro cercano, “*ponerse su propio taller*”. Le pregunté dónde pensaba situarlo y me respondió algo que me resultó casi evidente: en la calle. También Piki, uno de los ex alumnos de Aprender a Trabajar que solía frecuentar los eventos festivos y visitar la institución, tenía una *changa* callejera: lavaba autos. Uno de sus amigos y antiguo compañero de talleres había conseguido trabajo en una remisería del barrio.

A la economía informal de las calles le correspondía otra de las penumbras, como era el caso del taller de costura en el cual trabajó Rosa, según contó en aquella jornada relatada al inicio de este capítulo. O bien la de los alquileres informales de piezas construidas en altura en la villa 1-11-14. Esas economías no estaba disociada: los productos que se comercializaban en las ferias callejeras del barrio -o bien en la de La Salada, que la autora estudió en detalle¹⁰¹-, en especial los textiles pero también las copias *truchas* de películas (es decir, no autorizadas por los propietarios de las licencias comerciales de los derechos de autor), entre otros, provienen de talleres textiles y otros emprendimientos productivos *clandestinos* radicados en las villas (Gago, 2014).

El trabajo en el marco de políticas e instituciones estatales era otra posibilidad en la que habían podido insertarse varios de los sujetos con quienes interactué en el campo. En primer lugar, es el caso de los trabajadores y las trabajadoras de Aprender a Trabajar. Algunos de ellos habían sido antes ex alumnos, como es el caso de Mario, quien estaba a cargo de un taller de Herrería, o bien madres de alumnos, como las mujeres que cocinaban en el comedor. Algunos de ellos trabajaban en relación de dependencia, con aportes jubilatorios y obra social. Otros lo hacían bajo modalidades más flexibles, como contratos de locación de servicios. Algunos, además, habían

¹⁰¹ Se trata de un emprendimiento comercial que ocupa un espacio de veinte hectáreas en el límite entre la Ciudad de Buenos Aires y los partidos bonaerenses de La Matanza y Lomas de Zamora. Allí se comercializa ropa, calzado, alimentos, tecnología, música, películas.

logrado que parte de sus hijos ingresaran a trabajar como portera de una escuela, o celadora, como docente de percusión en un escuela de oficios para adolescentes de un barrio lindero, entre otros ámbitos y tareas. Para otros, como Jorge, el trabajo en el Estado había sido la puerta de entrada a un mundo de posibilidades laborales y también de construcción de sí mismo como una figura de la política del barrio (como se verá en el Capítulo 6), lo que potenciaba su atractivo como trabajador de distintas políticas. Por este motivo, que se ligaba al respeto que emanaba su figura, a su posibilidad de circular por distintos espacios y dialogar con diferentes actores, Jorge había tenido que rechazar varios trabajos, lo que le permitió en más de una ocasión habilitar una posibilidad laboral para otras personas (y abonar con ello la construcción de esa imagen destacada).

Uno de los ex alumnos que trabajaba en el Estado era Mario, quien había sido alumno de los talleres de Electricidad, Herrería y Periodismo durante su adolescencia, y ahora, con veintiséis años, estaba a cargo del taller de Herrería en el marco de un contrato de trabajo con la DGNAYF. Tanto la hermana de Mario como su novia, asistían al taller de Comunicación y Diseño en el año 2010. A fines de 2009 Mario había sido elegido como delegado sindical para representar a los *trabajadores de Aprender a Trabajar* afiliados a ATE. Y se había integrado pocos meses más tarde, junto a otros docentes y ex alumnos de los talleres, a la cooperativa de trabajo que mencioné en el Capítulo 4. Aquel año, Mario faltó a trabajar casi tan cotidianamente como muchos de los alumnos faltaban a las clases y, entre otras preocupaciones que algunos de sus compañeros de trabajo expresan sobre él, comentaron que posiblemente estuviera consumiendo *paco*¹⁰². Sus alumnos, en tanto, protestaban por su inconstancia y lo cuestionaban, lo confrontaban cada vez que asistía. El vínculo se fue debilitando con el correr del año y por momentos el taller se sostenía por la colaboración de Manuel, otro ex alumno que se hacía cargo de explicar técnicas y procedimientos del oficio herrero, controlar los trabajos y el uso de herramientas. Con el tiempo comprendí que el lugar que ocupaba en el sindicato no era algo que Mario exhibiera con orgullo o placer sino más bien como una obligación, lo que derivaba en discusiones con sus compañeros, por ejemplo cuando le demandaban que asistiera a una asamblea o a una movilización.

¹⁰² El compuesto conocido como "paco" es un estupefaciente fuertemente adictivo y dañino elaborado en base a residuos de la producción de cocaína, que se fuma en pipa y es mucho más económico que otras sustancias. Si bien no es posible para mí confirmar que estuviera consumiendo esa sustancia, sí fue notorio un cierto deterioro de su aspecto que impresionaba como que hubiera estado afectado por alguna sustancia psicoactiva.

Entre quienes aún asistían a los talleres, aquellos que más experiencia o interés en trabajar exhibían eran los de mayor edad: Rosa, la joven boliviana que mencioné más arriba o Aldana, que ingresó a los veintitrés años en una escuela secundaria del barrio como celadora tiempo después de haber culminado sus estudios secundarios. Aldana tenía dos hijos y recientemente se había separado del padre de ambos. Se fue con los niños a la casa de su madre, una de las trabajadoras del comedor de Aprender a Trabajar. También Manuel, que hacía changas de albañilería y pintura, además de ocuparse del taller de Herrería ante las ausencias de Mario. Gloria, quien limpiaba viviendas particulares por la zona de Flores, algunas de las cuales eran habitadas por trabajadores de políticas de juventud. Y los chicos del taller de Electricidad del EFIOL, que estaban trabajando en domicilios particulares del barrio, supervisados por el docente del taller.

De las mujeres mencionadas, Gloria era la única que no tenía hijos de los cuales hacerse cargo. Las demás lidiaban con las responsabilidades propias del cuidado, apelando a jardines maternos en algunos casos y a la ayuda familiar de otras mujeres en otros. Otras, en cambio, como Andrea, rehusaban dejar a sus hijos para salir a trabajar. Mariana y Jimena sospechaban que Andrea estaba sufriendo maltratos por parte de su marido, ella por su parte evadía conversar sobre ese tema y asistir al espacio de mujeres. En cambio, asistía con sus hijos al comedor o presenciaba alguna de las actividades, ocasiones en las cuales las dos trabajadoras sociales aprovechaban para insistirle con que se acercara más seguido. La Asignación Universal por Hijo resultaba para ella un alivio económico que eventualmente le permitía comprar ropa o calzado para sus dos hijos pequeños. Aldana era –en la mirada de las trabajadoras sociales de Aprender a Trabajar- el contraejemplo: gracias a su trabajo como celadora, y al apoyo de su madre, había logrado dar por finalizada una relación de pareja que había derivado en tratos violentos en el último tiempo.

Todos ellos eran alumnos del EFIOL, pero también rondaban opciones laborales quienes estaban próximos a culminar su etapa en Aprender a Trabajar turno mañana, ya con dieciocho años de edad, apelando en muchos casos a políticas estatales o a la ayuda de trabajadores del Estado. Ese fue el caso de Noemí, quien por intermedio del Programa Reconstruyendo Lazos trabajó como lavacopas en una Pizzería durante unos meses. Ella se manifestaba contenta con su trabajo a diferencia de Pedro que no compartía una evaluación favorable de esa experiencia. Él había iniciado la *pasantía* -

término utilizado en "Aprender a Trabajar para designar la presentación institucional que el Programa Lazos refería como "prácticas laborales"- con cierta resistencia. Primero le ofrecieron trabajar en el Zoológico de la Ciudad, lo que implicaba trasladarse a Palermo cuatro días a la semana en horas de la mañana, y pese a la insistencia de Martín y de Guillermo, Pedro rechazó la oferta alegando que no quería ocupar el horario matinal para no dejar de asistir a Aprender a Trabajar. A ello agregaba: "*es que a la mañana no puedo! Aparte, no me levanto para venir acá, no me voy a levantar para ir a trabajar.*" Martín y Román intentaron convencerlo sin éxito, Pedro se enojaba. El joven estaba, a su vez, expectante por una posibilidad de trabajo con Guillermo, su profesor, que le causaba bastante más entusiasmo. Aunque Pedro no lo sabía, la posibilidad estaba asociada a la nueva Cooperativa, y no contaba con el acuerdo de todos sus integrantes, como veremos más adelante en este capítulo. La discusión aquel día finalizó sin concluir, y al tiempo Pedro aceptó una pasantía, también inscripta en Lazos, en el depósito de una fábrica situada en las inmediaciones del Bajo Flores, lugar al que asistió apenas unos días. El trabajo le provocó, en una primera instancia, un fuerte dolor de espalda que lo llevó a pedir que le dieran un arnés y ropa de seguridad laboral. Una vez recuperado del dolor, volvió a trabajar pero al tiempo lo afectó un broncoespasmo que lo devolvió a la licencia, y ya no regresó.

A fin de aquel año fue la "graduación" de Pedro que analicé en el Capítulo 4. Él no aceptó que su ciclo en Aprender a Trabajar turno mañana se cerrara y continuó asistiendo. Algunos días conversaba con quien estuviera disponible, otros ingresaba a algún taller. Alguna vez se acercó a la puerta exhibiendo un perro que según contó le había hurtado a una mujer en un parque del lindero barrio de Flores. Varias veces se peleó a golpes con otros *chicos*. A raíz de esas entre otras discusiones y situaciones conflictivas, un día, algunos *trabajadores* de Aprender a Trabajar escribieron una carta por medio de la cual citaron a la madre de Pedro. Mariana estaba especialmente interesada en hablar con ella porque sabía que el joven tenía una hermana que había pasado por una situación de consumo abusivo de drogas en la cual "la madre no la pudo contener", y le pareció que harían bien en acompañarla. El padre de Pedro había muerto en prisión hacía ya varios años. Cuando se reunieron con ella, constataron que compartían una preocupación por cómo estaba Pedro, y asimismo una sospecha de que podía estar "consumiendo". La expresión eludía mencionar las drogas, algo habitual en Aprender a Trabajar: los principales temores y tensiones respecto de los riesgos que podrían correr los *chicos* se sugerían, pero no se mencionaban, como si el

tabú alejara el peligro¹⁰³. En aquella reunión que en un inicio sostuvieron Guillermo, Mariana y la madre de Pedro, y a la cual se sumó luego el joven, resolvieron que él podría continuar en el EFIOL y en un proyecto del que hablaré más adelante, para hacer una sala de cine.

Pedro no estuvo de acuerdo con aquella resolución, le molestaba tener permiso para asistir sólo dos mañanas por la semana. Lo cierto es que continuó asistiendo cada vez que quiso, y también persistieron los gestos que irritaban a los trabajadores de Aprender a Trabajar. Hasta que un día dañó una unidad de atención odontológica que se había acercado a controlar la salud bucal de los *chicos* y *chicas* de Aprender a Trabajar. Luego de aquel episodio, decidieron expulsar a Pedro, quien ya no pudo retornar. No obstante, volví a saber de él un año más tarde, cuando su madre llamó a Guillermo para pedirle que lo visitara en una granja de rehabilitación para jóvenes que atraviesan situaciones de consumo problemático de drogas, donde estaba viviendo, encerrado y con un régimen de visitas rigurosamente controlado.

Quisiera también volver sobre la vida de Ernesto, el joven cuya entrevista mencioné en el Capítulo 2, quien vivía en un departamento del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ernesto había llegado al Bajo Flores varios años atrás, cuando tenía catorce años de edad, vivía en la calle y había sido detenido por tenencia de marihuana. Entonces, empleados del “Consejo de Derechos” lo llevaron a Aprender a Trabajar, según me relató:

“...yo había caído en una comisaría, ¿viste? Y me sacaron los de la Niñez. Ese programa, que ayudan a los pibes de la calle. (...) Y ellos me trajeron para acá. Porque supuestamente yo tenía que vincularme, el juzgado tenía que hacer una medida, viste, venir acá, como para que la causa... Era leve la causa, pero como que se vaya cerrando (...). ...después nada, después estuve un tiempo y me fui. Porque yo venía bardeando, ya”.

La discontinuidad en la asistencia de Ernesto era algo que me habían comentado tanto

¹⁰³ El tabú supone una regulación ritual que prohíbe o establece de modo preciso cómo tocar, mencionar, o tomar contacto con objetos sagrado (es decir clasificados en el orden de lo sagrado, ritual y simbólicamente separados de la vida profana, según Durkheim, 1912). Douglas (2007) precisó la función del tabú en el establecimiento de fronteras simbólicas entre objetos, personas, prácticas. Como veremos en el próximo apartado, esa frontera es permanentemente demarcada en Aprender a Trabajar, donde las actividades que condensan los temores de los trabajadores y las trabajadoras, no se nombran expresamente sino por medio de metáforas sobre la jungla, los “dos caminos”, el “otro lado”.

Martín como Mariana. También supe que habían conversado con él para solicitarle que no asistiera más, lo mismo que en ocasiones se les había indicado a otros chicos cuando detectaron robos en la sede de Aprender a Trabajar. De cualquier manera, Ernesto volvió y en 2010 cursó su último año de Herrería. Mientras tanto, había retomado la escuela secundaria -estaba tratando de terminarla-, y con el dinero que recibió por una beca de ayuda económica para estudiantes se compró una moto, que usaba para trabajar como repartidor de pizzas. Según me comentó en alguna de varias conversaciones que mantuvimos, Ernesto tenía interés en tener un sueldo fijo, y específicamente en integrarse a la Cooperativa de trabajo a la que me referí en el Capítulo 4.

Si la circulación por el barrio me permitió vislumbrar parte de las actividades económicas que se despliegan total o parcialmente en las calles, el hecho de haber concentrado mi trabajo de campo en Aprender a Trabajar me llevó a observar con mayor detenimiento y detalle las posibilidades de trabajo en el marco de acciones estatales a las cuales acceden hombres y mujeres del Bajo Flores. Las madres y padres de chicos y chicas de Aprender a Trabajar con quienes me vinculé trabajaban además en el hospital Piñero; como recolectores de residuos o bien como barrenderos en una empresa privada concesionaria del Gobierno de la Ciudad; como obreros de la construcción; y como choferes de remise¹⁰⁴, entre otros rubros. La mayoría de esas actividades, y en especial aquellas a las que acceden los jóvenes -aunque no todas-, escapan a las regulaciones protectoras del trabajo que configuran los esquemas de seguridad social en nuestro país. Tampoco requieren de estudios formales extendidos a niveles superiores (lo que no implica que no requieran saberes complejos, el comentario refiere a la formalización del conocimiento requerido). Y en su mayoría también se encuentran entre las menos rentables en relación con la distribución del ingreso en el mercado laboral registrado.

No obstante, la expansión notoria del mercado de alquileres (y de la edificación) durante la última década sugiere que la circulación de dinero en el barrio se expandió significativamente. A falta de datos precisos sobre la economía del barrio, resulta relevante el contraste con los datos etnográficos de investigaciones que relataron la

¹⁰⁴ Una de las demandas tradicionales de los habitantes de barrios populares es el ingreso de transportes públicos de pasajeros como los autobuses, en especial en horarios nocturnos. Su escasa circulación por el barrio es parcialmente suplida por remises, un medio de transporte más costoso que en el Bajo Flores tiene una intensa circulación.

preminencia que evidenciaban, en barrios populares del Conurbano hacia el cambio de milenio, preocupaciones tales como la necesidad de reunir pequeños montos de dinero entre vecinos para sostener una copa de leche para los chicos del barrio, o bien el hambre que comprometía vínculos sociales tradicionales (Manzano, 2013; Epele, 2010).

Con esto no estoy sugiriendo que se haya terminado la escasez, ni menos la necesidad de dinero, pero sí sostengo que las condiciones son distintas. Lo señalan los relatos de los trabajadores estatales sobre su condición laboral por aquellos años, también otras imágenes, como las colas que se formaban en el comedor para acceder a alimentos al menos una vez al día. Un indicador al respecto resulta el incremento constante de viviendas que la simple observación sostenida en el tiempo permite comprobar en el barrio, construidas con materiales como ladrillos y cemento, mucho más onerosos que las chapas y cartones que en otros contextos sirvieron para edificar viviendas precarias. Numerosos testimonios recogidos en el trabajo de campo, así como fuentes consignadas en investigaciones de otros autores (Cravino, 2011; Gago, 2014), refieren que las mismas se destinan en un alto grado al alquiler de piezas en el mercado informal del Bajo Flores, y también que dichos alquileres pueden alcanzar el treinta por ciento del salario mínimo. Considerando estos elementos es posible suponer que la disponibilidad de dinero se incrementó notablemente respecto de los tiempos en que el desempleo alcanzaba valores más elevados.

Sobre este punto, Gago (2014) va más allá, y sugiere que lo que distingue al Bajo Flores no es la disponibilidad de dinero (o la pobreza, para usar el término que elige poner en cuestión) sino otras características. Atendiendo a las demandas de un conjunto de vecinos de la villa 1-11-14 respecto de su "derecho a ser usuarios" de servicios como la luz eléctrica y el teléfono de línea por cableado, pero también sobre la base de una investigación que analizó en profundidad la prosperidad del mercado de alquileres, la autora sostiene que la villa "despliega una economía que en buena medida es capaz de pagar servicios como cualquier otro barrio" (2014: 242). Sin duda no escapa a la autora la profunda desigualdad que atraviesa el barrio ni la miseria en que viven muchos de sus habitantes. Su afirmación no es banal: coloca una luz sobre aspectos de la vida de los barrios populares que no es tan usual, y que sin embargo es notoria a quien se acerca profundamente al Bajo Flores. Mi aproximación fue en cambio por zonas menos prósperas de la economía local, y la impresión que me fui

forjando estuvo siempre más impregnada por otros aspectos, aunque nunca dejó de llamarme la atención que en ocasiones bastante frecuentes sobran alimentos en el comedor. Con el tiempo comprendí que la escasez no lo es tanto de alimentos, que en estos años no hubo hambre, al menos no en las dimensiones que recuerdan los relatos sobre las filas que se formaban en la puerta del comedor, o los de aquellas madres que tomaban mate cocido para destinar a sus hijos los escasos alimentos de que disponían en momentos de mayores carencias.

La discusión es relevante porque hace al "impacto" de las políticas y a las lecturas sobre el neoliberalismo en relación con las vidas de jóvenes de sectores populares y habitantes del Bajo Flores. Sobre este punto, Salvia (2013) destaca la incidencia de la recuperación de la economía argentina y las políticas sociales para explicar la caída de la tasa de actividad juvenil entre los censos 2001 y 2010, que pasó de 55 a 45 % para quienes tenían oportunamente entre 15 y 24 años. Eso lo atribuye a la mayor dedicación exclusiva a la educación formal (34 a 40% para la misma edad, en un período en que se incrementaron las becas y subsidios para estudiantes), y a la mayor "inactividad doméstica de las mujeres" (2013: 4), es decir, a la mayor dedicación a las tareas domésticas de las mujeres quienes, en un contexto de mayor circulación de dinero por medio del ingreso de otros integrantes del hogar, y también por el apoyo de políticas sociales, se habrían visto en menor necesidad de añadir un ingreso al hogar.

Hasta aquí, el panorama de opciones y posibilidades ligadas al trabajo está ubicado entre las calles, las distintas agencias y programas estatales emplazados en el barrio, y la economía oculta de los talleres textiles. Y también existen otras economías ocultas con presencia en el barrio: las del robo y el comercio de drogas¹⁰⁵.

En otro orden, la cuestión laboral emerge ligada a la posibilidad de concretar deseos y proyectos (como ponerse un taller mecánico, o trabajar de enfermera), a historias de migraciones y mudanzas, a experiencias de explotación laboral y acoso sexual, a la necesidad de subsistencia, a la posibilidad de discontinuar una relación de pareja mediada por tratos violentos, entre otros aspectos. Y se evidencia un escenario desigual en el cual conviven economías pujantes con los explotados de esos mundos informales: inquilinos, costureros, entre otros. En el próximo apartado veremos de qué

¹⁰⁵ Epele (2010) señaló que las drogas, en especial la cocaína, se tornaron visibles en los barrios populares en los años 1980 y su circulación se aceleró en los años 1990. Sobre drogas en el Bajo Flores no abundan las investigaciones académicas pero sí una excelente crónica periodística publicada por Alarcón (2010).

manera esta diversidad de cuestiones asociadas al trabajo imprime particularidades a las acciones estatales sobre los y las jóvenes que se tramitan diariamente en Aprender a Trabajar.

Trabajo, moral y proyectos en pugna

En la puerta de Aprender a Trabajar solían reunirse jóvenes a conversar e intercambiar relatos de hazañas y virtudes de los objetos que consumían. En esas exhibiciones, el interés se concentraba en los artículos más onerosos: ropa deportiva de primeras marcas, aparatos electrónicos o zapatillas. Los chicos y las chicas ponían empeño en el cuidado de su imagen personal, en su mayoría asistían limpios, prolijos, y cuando alguno no lo hacía llamaba enseguida la atención de las trabajadoras sociales, que comenzaban a preguntarse si estaría pasando por alguna situación difícil que pudiera explicar la falta de cuidado. Ellos preferían la ropa deportiva de talles amplios y los gorros con visera. Ellas la ropa ceñida al cuerpo, que exhibiera o insinuara sus contornos corporales. Tanto las exhibiciones como el vestuario, daban lugar a tensiones con los docentes de los talleres. Las primeras, porque –si se trataba de objetos costosos- generaban dudas en torno a los modos por los cuales habían obtenido aquello que se exhibía o en su defecto el dinero para adquirirlo. Además, podían ser motivo de conflicto entre jóvenes, como una vez que Ernesto le prestó a otro joven una prenda de vestir de una marca juvenil reconocida, y luego reclamó su devolución con enojo durante algunas semanas, hasta que finalmente pudo tenerla de nuevo consigo. El cuanto al vestuario, en especial las gorras y las bermudas, si bien los trabajadores no cuestionaban su uso cotidiano, sí observaban que resultaban inadecuadas para presentarse a trabajar.

Estas escenas, entre otras cuestiones que iré analizando, expresaban una voluntad de acceso al consumo que en Aprender a Trabajar resultaba cuestionada, en relación con reflexiones sobre los modelos sociales y las condiciones que se imponen a estos jóvenes. Si bien lo repondré más adelante, conviene adelantar que esas escenas no generaban solamente cuestionamientos puntuales a actitudes que los chicos pudieran tener sino también otras reflexiones, como la de Pepe en una de las entrevistas que le realicé, cuando se refirió entre preocupado y crítico a los modelos de consumo que promueven modos de construcción identitaria ligados al acceso a ciertos bienes.

La relevancia del estilo en la construcción de lo juvenil, y de los consumos culturales y estéticos asociados a esa producción de sí, que fuera señalada por distintas investigaciones (Manzano, 2010; Pérez Islas, 2008a; Reguillo, 2000), se volvía evidente en estas escenas. Y esa voluntad de acceder al consumo era percibida por los trabajadores de Aprender a Trabajar quienes, cuando podían, promovían iniciativas para que chicos y chicas accedieran a algún dinero. Una de esas ocasiones fueron los "proyectos" en torno a los cuales se reorganizó la actividad diaria de los talleres en el año 2011. Para ello conformaron dos grupos que llevarían a cabo, en un caso, la edición de una revista con avisos publicitarios de comercios del barrio. Y en el otro una remodelación del salón del fondo, el espacio cerrado más grande de Aprender a Trabajar, donde tenían lugar numerosas actividades. Allí se proponían construir una sala de cine para el barrio.

El trabajo "por proyectos" se inscribía en Aprender a Trabajar pero también en una política de juventud del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que otorgaba subsidios para proyectos protagonizados por jóvenes. El subsidio permitiría abonar una suma mensual de entre doscientos y cuatrocientos pesos a cada participante, y también comprar materiales tales como pintura, hierro, servicios de imprenta, y otros necesarios para llevar a cabo los proyectos. Para ello se realizó una reunión con el objeto de comunicar a los jóvenes y a sus padres la propuesta. De la reunión participaron alumnos de los talleres de oficios, docentes, y también las madres y el padre de varios *chicos*. Los interesados en participar debían inscribirse presentando fotocopia de su DNI, y una autorización firmada por un adulto responsable.

El *proyecto* perseguía varios objetivos, entre ellos, distribuir sumas de dinero entre los jóvenes participantes; afianzar el aprendizaje de oficios; actualizar los vínculos con instituciones, comercios y vecinos del barrio; mejorar el estado del salón; contar con una sala que permitiera realizar actividades con mayor cantidad de invitados en mejores condiciones (por ejemplo, con sillas para todos); y también otros dos que con el tiempo devinieron en fundamentales teniendo en cuenta la centralidad que le atribuyeron los trabajadores de Aprender a Trabajar: comprometer la asistencia diaria de chicos y chicas ante la discontinuidad registrada y debatir con ellos, mediante ejemplos prácticos, cuestiones tales como las maneras de relacionarse con otros en el

trabajo y los usos del dinero, entre otros temas. Las tareas propias de la refacción en el marco del "proyecto salón del fondo", estuvieron a cargo de Fernando, un hombre que promediaba los treinta años, había sido alumno de Aprender a Trabajar en la época de su llegada al barrio, y ahora trabajaba allí como docente de Electricidad. En aquella reunión con madres, un padre y varios chicos, Fernando afirmó:

"La idea de esto es que ellos puedan tener un compromiso con el trabajo de mañana, porque el día de mañana no van a poder decir 'llegué tarde, no lo hice, me olvidé'. La idea es que asuman una responsabilidad porque en el trabajo uno se perjudica si no, y perjudica a otros."

Esta idea de "compromiso con el trabajo" se traducía, en especial para Fernando, en la asistencia diaria, el cumplimiento de horarios establecidos y en la "capacidad de planificar". El supuesto era que visualizar metas concretas podía estimular la asistencia, y la beca reforzaría el estímulo, así como podía también movilizar el apoyo de algunas madres y algún padre.

La dinámica de trabajo propuesta consistía en destinar dos de los días de la semana en el horario de los talleres, de manera íntegra, a los "proyectos". Media jornada de un tercer día se destinaría al "taller de seguimiento de proyectos", y los días restantes continuarían las clases habituales. Así, una semana después de la reunión con jóvenes, madres y un padre, los *proyectos* se pusieron en marcha. Los integrantes del grupo abocado a la sala de cine comenzaron vaciando y limpiando el salón, preparándolo para el inicio de las refacciones. El viernes de la primera semana de trabajo se realizó una reunión para planificar los objetivos de la semana siguiente. Allí acordaron picar las paredes y el techo. Desde entonces, semana tras semana los días viernes realizaron reuniones donde jóvenes y adultos discutían y planificaban los objetivos de la semana siguiente, al tiempo que evaluaban el trabajo realizado. Y cada vez que había oportunidad algunos de ellos se ocupaban de mostrarnos orgullosamente, a quienes quisiéramos observar, los avances alcanzados o su participación personal en alguna tarea.

La reunión de los viernes se fue instaurando como un espacio de evaluación y autoevaluación del trabajo realizado. Allí se analizaban los avances respecto de la planificación establecida la semana previa, las tareas realizadas por cada uno, los

conflictos y situaciones riesgosas, como una vez que Fernando regañó a dos *chicos* por haber estado bromeando subidos a un andamio. Asimismo, se discutían criterios tales como qué hacer ante las inasistencias reiteradas de algún *chico*, situaciones ante las cuales algunos jóvenes sugerían que por cada inasistencia debía descontarse un monto del pago, como principal modalidad de reprimenda. Pero Fernando, Juana, Martín o el docente que estuviera allí rechazaba de plano estas propuestas inclinándose por modos de regulación que consistían en verbalizar, señalar conductas y exponer situaciones a la discusión colectiva.

Las reuniones eran cordiales y afectuosas pero se complementaban con otros mecanismos de regulación. Por ejemplo, el regaño por haber jugado, refería a una escena en la cual cuatro jóvenes saltaban al mismo tiempo sobre un andamio. Uno de ellos era Pedro, que amenazaba con "*hacer juicio a Aprender a Trabajar*" si se lastimaba. Se resistió a descender hasta que Fernando subió "*para bajarlo*", y en ese movimiento fue este último quien sufrió un fuerte golpe. Entonces, decidió separar a los participantes del proyecto en dos grupos a los cuales les asignó tareas diferenciadas "*para que se vea quién trabaja y quién no*", según comentó ante los trabajadores presentes y ante mí, una vez finalizada la evaluación con los *chicos*. Juana hubiese preferido trabajar en el taller de los viernes sobre los "Accidentes de trabajo" como contenido temático. En cambio Fernando optó por establecer varios límites, por un lado, hacia la situación concreta, por otro hacia una serie de actitudes de Pedro y dos de sus amigos, quienes reiteradamente generaban, a su modo de ver, dificultades para avanzar con los trabajos. Y finalmente un límite a la voluntad de Juana de regular la situación por medio del diálogo y el análisis de normativas de protección de los trabajadores, algo que para Fernando no resultaba siempre tan adecuado.

Las energías vertidas en discutir, evaluar, conducir y modificar las conductas, y en particular los modos de trabajar y de comportarse y relacionarse en el trabajo llamaron mi atención en el marco del proyecto Sala de Cine pero también en otros momentos. Por un lado estaba el encuentro mensual denominado Intercambio, donde se había discutido cuando llegué por primera vez el robo de las computadoras, y donde mes a mes se trataban "temas grupales" en los cuales se establecían normas y criterios relacionados con los modos de actuar en Aprender a Trabajar o ante proyectos tales como un paseo fuera del barrio, una jornada de trabajo voluntario, u otras. Por otro

lado, funcionaba el “Espacio de las mujeres”, donde se debatían los vínculos de pareja y los modos de crianza, y donde las trabajadoras sociales procuraban favorecer las condiciones para que las *chicas* pudieran salir a trabajar. Otro ámbito era el Taller de Derechos Humanos, donde se discutió en más de una ocasión la cuestión de qué significa ser adolescente o joven, y más en particular sobre las relaciones entre la imagen difundida en los medios de comunicación sobre los jóvenes de Bajo Flores y la mirada que ellos tenían sobre sí mismos. En esas discusiones, los trabajadores sociales y médicos de la salita de salud procuraban distanciar, diferenciar ambas imágenes, y los adolescentes coincidían en afirmarse en cuestiones que no aparecían reflejadas en aquellos estereotipos. Pero estaban también aquellos que bromeaban sobre el tema, entre ellos, uno de los asistentes dijo en una oportunidad: “*yo quiero ser malo*”. Tanto las bromas como esta expresión de un adolescente especialmente tímido, retraído, alertaban sobre los códigos de sociabilidad. Al menos Mariana interpretó aquella frase como un indicio de que algunos jóvenes podían verse obligados a infundir temor en sus pares para ser respetados (algo que Bourgois, 2010, analizó en detalle entre jóvenes vendedores de crack en Harlem, Nueva York).

También durante los meses iniciales de conformación de la Cooperativa de trabajo que mencioné en el Capítulo 3, las regulaciones sobre la conducta y el tiempo, debatidas en torno al trabajo, fueron un tema recurrente. La cooperativa tenía dos *áreas*, a las que denominaban “Educativa” y “Construcciones”. La primera la integraban tres docentes del EFIOL, quienes apenas pasaban los treinta años. La segunda estaba compuesta por tres ex alumnos de Aprender a Trabajar, uno de ellos era Mario, de veintiséis años, otro era Manuel, veintidós años y reemplazante habitual de Mario en el taller de herrería (en las épocas en que este último faltaba seguidamente a trabajar). El tercero era Miguel, tendría aproximadamente treinta años, hijo de una de las *mamás del comedor*, quien trabajaba como docente de murga y percusión para jóvenes en una asociación civil de un barrio cercano, combinando esa tarea con labores de pintura de paredes por su cuenta.

Las dos áreas tenían propuestas de trabajo remunerado prontas a concretarse cuando resolvieran los asuntos de documentación. El *área Educativa* tenía comprometido un subsidio del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación por 40.000\$ para organizar una “Bolsa de Trabajo” orientada a los jóvenes del barrio. El área Construcciones una serie de refacciones y trabajos de pintura en un edificio dependiente del Consejo de

Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad. El presupuesto para este trabajo no alcanzaba un tercio del que recibiría el área Educativa.

En aquel momento, comenzaron a discutir un borrador de Estatuto mientras buscaban modos de resolución a los temas que dificultaban la oficialización del traspaso de la Cooperativa –en tanto entidad jurídica- a los nuevos socios (la constitución de un domicilio legal; y la inscripción de cada uno de ellos como Monotributistas ante la Administración Federal de Ingresos Públicos). Si bien el Estatuto es uno de los requisitos establecidos por la Ley 20.377 que regula las asociaciones cooperativas, en este caso no era tal la urgencia, dado que la Cooperativa contaba ya con uno aprobado de su etapa anterior en el CFP, el cual les habría permitido operar, al menos de modo provisorio. Tal vez por esa falta de urgencia, y dado que había otras razones que impedían consumir el traspaso, la cuestión del estatuto fue deviniendo en una discusión –sostenida a lo largo de algunas semanas, y posiblemente por todo el tiempo que hubiere funcionado la cooperativa- sobre los criterios para aceptar o denegar la incorporación de nuevos socios, para contratar trabajadores externos, para distribuir el dinero y para establecer la cuota social (un monto de dinero que los socios deben aportar mensualmente para el sostenimiento de los gastos de la cooperativa).

Algunos temas resultaron sencillos de resolver, como el de la cuota social, acordando que aportarían a la cooperativa el veinte por ciento del presupuesto de cada trabajo, para gastos de funcionamiento e inversión en materiales. Necesitaban dinero para abonar los servicios de un contador y también una máquina soldadora, ya que hasta ese momento utilizaban una de Aprender a Trabajar pero no podían retirarla por demasiado tiempo y dejar a los talleres sin posibilidad de trabajar. En el taller de Herrería había otra soldadora más antigua de la cuál sí podrían hacer uso sin afectar las actividades de los chicos, pero Mario la había retirado un tiempo atrás, y sus compañeros del taller se preguntaban si aún la tendría en su poder. La duda se relacionaba con las inconstancias que observaban en su comportamiento: sin mencionarlo, uno de los integrantes de la cooperativa dio a entender que esa duda sugería que la máquina podía haber sido vendida (algo que no había ocurrido, como pude saber más tarde).

Más conflictivo fue el tema de las incorporaciones de trabajadores, ya fuera como socios con participación en las decisiones, ganancias y pago de cuota social, o bien

como *externos*, es decir como trabajadores cuyo vínculo laboral con la cooperativa se limitara a tareas específicas realizadas por encargo, como las de contabilidad o colocación de cerámicos. Salarios, personalidades, vínculos, se sometían a debates colectivos que no siempre resultaba sencillo saldar. Pero el desacuerdo principal estuvo en torno a incorporar a los chicos de Aprender a Trabajar próximos a egresar, como Pedro y Ernesto. Los tres integrantes del área Educativa coincidían en que había que encontrar algún modo de sumarlos, aunque no fuera como socios sino como trabajadores externos. Miguel estaba de acuerdo. Manuel se oponía argumentando que Ernesto era muy conflictivo y por ello no iba a "*servir para trabajar*". Para Mario, en cambio, Aprender a Trabajar y la cooperativa no tenían "*nada que ver*"; manifestando así su oposición a que el nuevo emprendimiento se constituyera en ámbito de inserción laboral para nuevos "egresados" de los talleres de oficios.

Juana y Martín evaluaron la situación, entendían el argumento de Manuel puesto que la cooperativa no era solamente un emprendimiento educativo debía ser también redituable y por ello era relevante cuidar los vínculos y las capacidades de trabajo. En cambio, el argumento de Mario sí les parecía "*más grave*", según expresó Martín: "*No se trata de hacerle un favor a Ernesto, esto es una línea de trabajo*". Para Juana, por su parte, no era "*cuestión de meter a cualquiera en la cooperativa*" pero sí de "*ayudarlo para que no se revire por otro lado*". Entonces preguntó: "*¿Y en Lazos no hay nada para él?*"

En aquel intercambio de opiniones se ponían en juego cuestiones relacionadas, por un lado, con la posibilidad de hacer de la Cooperativa una opción laboral para los chicos de CoOPA. Por otro, con las preocupaciones ligadas al funcionamiento de la misma, a que este no se viera afectado por posibles inconstancias, entre otras actitudes que podían afectar el vínculo con quienes encargaran un trabajo (como se podía leer en la expresión de Manuel). A su vez, esto se relacionaba con una preocupación compartida por Juana, Martín y Miguel. Los tres, más distantes por su edad del rol del "alumno", y asumiendo una actitud de adultos preocupados por encauzar, enseñar, crear oportunidades para otros *chicos* coincidían en oponer alternativas de trabajo (en la cooperativa, en Lazos) para que los *pibes*, como Ernesto, no se "*revirer*" por "*otro lado*", el mismo temor que inició este apartado.

En otros términos, la discusión ponía en evidencia la necesidad de trabajo y dinero,

también las distintas miradas sobre el trabajo como fuente de ingresos y como proyecto político asociado o no a las tareas realizadas en Aprender a Trabajar por estos mismos sujetos que emprendían juntos nuevas tareas, y los temores asociados a opciones distintas al trabajo, que no aparecen aquí como asuntos separados sino más bien como tensiones relacionadas. Aspectos similares pude observar en las discusiones enmarcadas en el proyecto de cine: el trabajo cotidiano en las políticas (de formación en oficios, de conformación de cooperativas, de implementación de subsidios) supone una ardua negociación, de carácter permanente, en la cual se ponen en juego las posibilidades de acceder a algún dinero, de mantener vínculos (con agentes externos, con alumnos de los talleres, entre compañeros de trabajo), y de evitar los riesgos asociados a esos "otros lados".

Las asociaciones entre juventud, pobreza, riesgo y peligrosidad han sido objeto de reflexión de estudios sociales ya desde las décadas de 1920 y 1940, cuando investigadores de la escuela sociológica de Chicago analizaron pandillas juveniles para abonar a una discusión sobre modalidades de "delincuencia" en un contexto urbano industrial (Foote Whyte, 2008; Perez Islas, 2008). Estos trabajos atribuyeron la "degeneración de las bandas juveniles" a la "anomia" reinante en ciertas "regiones morales" de la vida en la ciudad¹⁰⁶ (Feixa, 1998).

Desde entonces, numerosos estudios cuestionaron esta asociación naturalizada. Una de las pioneras al respecto fue Reguillo (1997), quien analizó la construcción de los jóvenes de sectores populares como el "nuevo enemigo" de "la sociedad" en el contexto de fin del siglo pasado en México. La autora atendió especialmente al discurso de los medios de comunicación masiva, los cuales operaron por ejemplo difundiendo estadísticas sobre "delincuencia juvenil". Si bien su reflexión (y también algunos estudios locales, como el de Gentile, 2011), se orienta a denunciar cómo esta construcción justifica formas de violencia policial, también identifica cómo se incorpora

¹⁰⁶ Nuevamente, estas relaciones se establecieron a partir de la atribución a la juventud de características definidas por discursos biomédicos que describen formas de estar en el mundo como manifestaciones sociales de fenómenos biológicos. Así, por ejemplo, entusiasmo, vigor, agresividad o rebeldía se naturalizaron como atributos juveniles asociados a cambios hormonales que interferirían en la estabilidad emocional. Coimbra y do Nascimento (2003) rastrearon en las teorías eugenésicas, racistas y aquellas que constituyeron el llamado darwinismo social en el S. XIX, los modos en que los discursos sociales establecieron y fortalecieron asociaciones entre pobreza, ociosidad, peligrosidad, violencia y crimen, dando lugar al movimiento higienista que promovía un "saneamiento moral" del Brasil, cuya degradación se asociaba a la pobreza concebida como una "epidemia". En esos términos enmarcaron las primeras políticas de control social de los "menores". El trabajo aporta una perspectiva regional y explora en registros diferentes los debates que Zapiola (2010) examinó para el caso argentino.

a otros discursos como el de trabajadores sociales que solicitan “comprender” estas prácticas, dando por sentadas las estigmatizaciones que sostienen la demanda de comprensión.

Pero Aprender a Trabajar muestra un aspecto diferente. Mi experiencia en el campo, más que una presunción de estigma muestra que entre los chicos que asisten a los talleres no son pocos quienes participaron de alguna actividad de esas que el discurso mediático impugna como “delitos” (lo que no supone que lo hagan de manera regular, ni que en Aprender a Trabajar se los descalifique, por esas participaciones, como “delincuentes”).¹⁰⁷ Por otro lado, más que comprensión por parte de los trabajadores estatales lo que encontré fue una forma de confrontación con esas prácticas basadas en el afecto y el cuidado, mediatizadas por la reflexión conjunta, la formación práctica y la generación constante de actividades y propuestas. Esa confrontación estaba presente de algún modo en el proyecto que dio origen a Aprender a Trabajar desde la Costa Rica de comienzos de los años '80, la cual se orientaba a jóvenes que estuvieran atravesando procesos judiciales penales. Y de alguna manera continúa siendo, en otro contexto, una matriz que no resulta colateral sino constitutiva de la práctica de Aprender a Trabajar.

Para confrontar este “riesgo” que parece omnipresente (lo cual no significa que afecte por igual a todos los chicos, pero sí que forma parte de los códigos de sociabilidad de distintos grupos de jóvenes, al menos en lo que refiere al consumo), la apuesta de Aprender a Trabajar es –en sintonía con las políticas de juventud en distintos niveles– al trabajo y la educación. El trabajo es una meta, un horizonte que se construye diariamente, desafiando los modelos clasificatorios de la edad según los cuales los niños y adolescentes no deben trabajar (algo que analizó Scarfó, 2010: que en contextos de movilización y trabajo político con jóvenes de sectores populares la prohibición del “trabajo infantil” es confrontada con otras modalidades de promoción de derechos). Por el contrario, el trabajo se fomenta y se promueve. Y la educación representa la manera fundamental en que se tramitan las posibilidades de iniciarse y afianzarse en la construcción de ese horizonte de trabajo. Con estos acuerdos fundamentales, conviven de manera más o menos conflictiva distintos sentidos y

¹⁰⁷ Me refiero principalmente al robo callejero. Las comillas llaman la atención sobre la construcción de una frontera entre lo legal y lo ilegal que focaliza en los sectores populares, ocultando que las acciones ilegales son permanentes en distintos sectores socioeconómicos, sin que por ello todas sean objeto de iguales sanciones morales.

formas que adquiere esa pedagogía orientada al trabajo.

En la perspectiva de Jorge, lo importante es ocupar el tiempo de los jóvenes con actividades que limiten la exposición a esos “peligros”, a las posibles actividades ilegales. Para ello se articulan diversas propuestas con otras instituciones:

"Una vez salió el tema ¿Qué hacemos con los pibes después de las 4 hs. que están acá? Nos vamos, pero la escuela está 4 horas más, y después está el club¹⁰⁸. En parte está para eso, para darles alguna opción, un espacio cuando no están en la escuela ni acá, para tapar esos baches, esos espacios".

Otros trabajadores, como Cecilia, discuten esa visión y consideran en cambio que el aporte fundamental de los talleres de oficios no pasa por la cantidad de tiempo ocupado sino por la “calidad” de la propuesta. Como me comentó una vez:

*"Acá están 4 hs., no queremos estar las 24 hs. detrás de ellos. Y en el medio está todo eso que ya sabemos: pobreza, exclusión, armas, la maldita droga, el deterioro... Entonces uno se cae, y se levanta. (...) Pasa que acá en el equipo tenemos diferencias ideológicas, y se expresan. Yo pienso que no podemos tenerlos debajo de la pollera. Obvio que afuera es **la jungla** pero si estás todo el día... cuando no estás el pibe no puede solo. Por ejemplo, cuando hacemos un paro, algunos compañeros plantean que no podemos dejar solos a los chicos, suspender la actividad. Esa cosa asistencial... yo estoy en desacuerdo. Hay que explicarles que necesitamos tiempo para defender nuestro trabajo. Lo asistencial no va. La culpa no va. El tiempo libre no lo manejamos acá. El tema es la calidad de lo que les ofrecemos."*

Sin duda, la “calidad” es un concepto que puede referir a contenidos de lo más diversos. Algunos trabajadores le dan una importancia primordial a cuestiones tales como los derechos laborales o las normas. Otros al aprendizaje práctico de las técnicas, lenguajes y otros aspectos de los oficios. Era el caso de Román, quien solía

¹⁰⁸ El comentario, que focaliza en la regulación del uso del tiempo, hace referencia a un club de fútbol que por entonces llevaba unos dos años, y del cual participaba activamente Jorge junto a un grupo de vecinos del barrio Castelli.

oponerse a suspender clases, y expresaba cierta desesperanza cuando comentaba, por ejemplo, que algunos currículums que le enviaban llevaban dibujos de ositos, corazones, o fotos del joven o la joven que se postulaba para un empleo tomadas durante una fiesta. En su mirada, todos esos "agregados", a la hora de postularse a un empleo serían "eliminarios". Pepe, por su parte, abogaba por una mirada crítica en sentido amplio, vinculada con las presiones a las cuales los y las jóvenes son sometidos, y cuya elusión requiere de mucha "convicción" y también de acompañamiento adulto. En sus palabras:

*"Un tema que hoy todavía está a debate, que yo sigo insistiendo mucho porque me parece que, en la urgencia de buscar soluciones para las situaciones tan precarias que viven los pibes, complicada, nos olvidamos de hacer que es el tema de cómo trabajar y generar el tema de la conciencia crítica y yo digo propositiva también, no? Porque no sólo queda en criticar lo que hay. Esto de pensarse desde por qué hay barrios pobres y barrios ricos, por qué hay pobreza en un lado y exceso de riqueza en otro, y no quedarnos en que 'Ah, bueno, pobre, le conseguimos la beca, tienen el comedor, los ayudamos en la escuela', sino que haya conciencia de por qué pasan estas cosas. Bueno, es otro de los grandes objetivos nuestros. (...)
Nosotros acá llevamos 20 años y tenemos más de 10 chicos muertos, viste. Algunos muertos por problemas de salud, que son los menos. Y otros porque estaban transitando... venían acá y querían zafar pero a la vez seguían transitando **el otro camino**. Y bueno. Cuando la sociedad te exige, para ser alguien, tener determinada cantidad de cosas, la propuesta más rápida o más fácil es la que vas a... en algún momento, por alguna urgencia, por alguna presión, vas a... si yo te digo vení, vamos a hacer rejas. En 3 meses, vos podés sacar plata para poder vivir más o menos. Pero si a vos te ponen que te tenés que comprar una cosa de 3, 4 mil pesos ya, porque si no sos feo y distinto... y bueno, si alguien te da la oportunidad, tenés que ser muy... Hay que ser muy... estar muy convencido y ser muy... muy firme para resistirse a todo eso, no? Es complicado.*

Pa: Claro que es complicado.

Pe: y por otro lado vos tenés que los pibes acá pasan 4, 5, 6, 8 hs pero después... está el afuera con sus otras ofertas. Y ahí... tienen que tener mucha convicción, y aunque sea un grupo de adultos... aunque sea padre,

madre, alguien en qué referenciarse.”

Desde esta perspectiva, el problema central está en las pautas de consumo que “la sociedad” les impone a “los *chicos*”, y su superación se trabaja mediante la reflexión permanente sobre las distintas situaciones de la vida, y también mediante paros o movilizaciones de trabajadores a los cuales los *pibes* son convocados; talleres de historia; jornadas de reflexión sobre la identidad latinoamericana (que atraviesa el barrio con sus diversas poblaciones migrantes). La mirada de Pepe supone además que habría alguna carencia en ellos -más allá del aspecto económico que limita el acceso al consumo- y que debe ser suplida por un adulto –lo cual supone que el adulto está a salvo, o tiene mejores condiciones que los jóvenes para eludir esas imposiciones.

Las miradas sobre cómo trabajar con los *adolescentes* son divergentes pero tienen en común una lectura dicotómica en la cual droga y prácticas ilegales forman parte de un “otro camino” respecto de aquel en el cual Aprender a Trabajar pretende iniciar a los jóvenes: el “camino del trabajo”. Más allá de lo discutible que resulta esta dicotomía, ampliamente cuestionada por estudios sociales sobre prácticas delictivas de los jóvenes (Tonkonoff, 2001; Kessler, 2004, 2012), interesa señalarla porque resulta constitutiva – pese a los esfuerzos que realizan para confrontar esas imágenes- de las miradas que los docentes de Aprender a Trabajar expresan sobre los jóvenes del barrio, y también del modo en que construyen y evalúan su propia acción política. Desde ya, esta afirmación no supone que consideren los “dos caminos” como mutuamente excluyentes, lejos de eso, emergen de los mismos testimonios como alternativas que coexisten en las vidas de algunos de los *pibes* con los que trabajan. Al mismo tiempo, ni es cierto que todos los jóvenes del barrio estén involucrados en prácticas como el robo o el consumo o venta de drogas (prácticas que por otra parte no son homogéneas), ni es eso lo que piensan estos *trabajadores* (que tampoco piensan todos de la misma manera). Por el contrario, lo que se afirma (y teme) es que esa posibilidad es una opción bastante extendida en el barrio, en “la jungla”, lo cual se agrava por la presión social que ejercen modelos de éxito personal ligados al consumo y estigmatizaciones mediáticas sobre los jóvenes de barrios populares.

La oposición dicotómica entre los dos “caminos” remite a la que identificó Wacquant (2006) entre un gimnasio de aprendizaje y práctica de boxeo, y las calles de un gueto negro en Chicago. El autor encontró en el gimnasio un espacio donde se transmiten y

se pulen las habilidades técnicas y los saberes estratégicos necesarios para forjar a un púgil, pero asimismo halló en el gimnasio una función de aislamiento, de escudo respecto de la inseguridad y las presiones de la vida en el gueto. Un "santuario" protegido de "la mala fortuna que la cultura y la economía de la calle reservan a los jóvenes nacidos y encerrados en el espacio vergonzoso y abandonado de todos que es el gueto negro" (2006:30). Y un aspecto fundamental de la construcción de esa dicotomía, y de ese carácter protector es el hecho de que el gimnasio es una escuela de moralidad, en el sentido de que promueve la disciplina, la vinculación al grupo (lazos sociales, vínculos afectivos), el respeto por sí mismo y por los demás.

En el gimnasio, un "programa de vida" sumamente exigente invita a individuo a descubrirse y transformarse a sí mismo. Esa producción, supone de algún modo desdibujar las fronteras entre lo individual y lo colectivo en tanto el entrenamiento, la transmisión de saberes, la reproducción de valores es un proceso colectivo que encarna en un cuerpo individual. Asimismo, el proceso supone que se borra la distinción entre lo físico y lo espiritual, en tanto el espíritu se forja por medio de prácticas corporales. Esta construcción y el esfuerzo que supone sólo se comprende ampliando la mirada a la estructura de oportunidades que el barrio ofrece, que se distribuyen entre la escuela, los trabajos menos calificados, y las redes y actividades de la economía callejera.

Lo apropiado de los deportes como estrategias para establecer vínculos productivos con niños y jóvenes fue destacada por un estudio antropológico de Brasil que identificó también de qué manera, en tanto formas reglamentadas e institucionalizadas de prácticas corporales, resultan eficaces prácticas pedagógicas disciplinadoras, prácticas físico-morales que constituyen importantes vehículos para la transmisión de valores y significados (Guedes, 2006). Si bien Aprender a Trabajar no propone actividades deportivas, la referencia sirve para pensar el aprendizaje de oficios como un modo de disciplinamiento a través del aprendizaje de técnicas corporales y otras regulaciones como el cumplimiento de horarios y el uso adecuado de máquinas, herramientas y andamios. Complementariamente, se abordan asuntos relativos a cuál es el vestuario adecuado para salir a buscar trabajo y cuál es el lenguaje apropiado a utilizar. De esta manera, se promueve un cierto control físico-moral.

En síntesis, los aportes de Wacquant (2006) iluminan la importancia de esa dicotomía

que fundamenta una serie de prácticas cuyo sentido se orienta a alejar a los jóvenes del “otro camino”. Si los jóvenes están “en riesgo” de tomar el “mal camino”, es necesario proponerles alternativas que los conduzcan por la senda correcta. En este sentido, Aprender a Trabajar como espacio de articulación de políticas de juventud, se erige como alternativa a la economía callejera que concentra temores, preocupaciones, y también modalidades de evaluación de lo actuado. Como me dijo Guillermo en una entrevista realizada en 2015:

"La experiencia es buena. Algunos se han recuperado, otros no. Pasa que nosotros trabajamos sobre una línea muy delgada, tenemos pibes que están muy en el borde. (...) Si lo vemos que no tiene pasta de alto chorro, lo traemos a trabajar con nosotros. (...) Pero si no podemos recuperar a los pibes, Aprender a Trabajar como proyecto fracasa."

Retomo aquí el planteo de Shore (2010) acerca de las políticas públicas como herramientas de intervención para regular la sociedad, orientadas a imponer un orden, y que para ello suponen la objetivación de las personas a las que se dirigen. Desde esa perspectiva, podemos pensar la dicotomía delito/consumo de drogas vs. trabajo (o bien, barrio-jungla vs. Aprender a Trabajar) como elemento que construye un sujeto “objeto” de las intervenciones, y en ese mismo acto fundamenta la necesidad de intervenir para producir el orden. El joven es concebido como un ser débil (no muy fuerte, no muy convencido)¹⁰⁹ y expuesto a las “otras ofertas”. El “camino del delito” es definido como “otro” en contraposición al “camino del trabajo” en tanto fuente de ingresos. Desde esta concepción, las prácticas normativas que se impulsan en Aprender a Trabajar, se articulan en torno a la formación laboral, y secundariamente se apoyan en la crítica social como instrumento de autogobierno, de formación de una conciencia capaz de guiar al joven por el “camino” de trabajo y de la “lucha” (por sus derechos y por la transformación social).

Por otra parte, los relatos que se inscriben en esta visión dicotómica acerca de los “dos caminos” entre los cuales parece estar condenado a elegir cualquier adolescente del Bajo Flores tienen otra característica común: invariablemente están protagonizados por

¹⁰⁹ Tal como señaló Chaves (2005) los discursos sociales definen en su mayoría a los jóvenes como personas inseguras, incompletas, suponen que ello aumenta su posibilidad de “desviarse” y tornarse peligrosos, para otro o para sí mismos. Por eso los adultos son una mejor compañía. Aun cuando no hayan podido acompañarlos, como la madre de Pedro.

varones¹¹⁰. No está de más reiterar que no es el caso de todos los varones, ni siquiera me consta que sea una proporción mayoritaria de ellos, pero lo cierto es que indagando un poco más en los relatos históricos, surgen casos de mujeres que fueron alumnas de Aprender a Trabajar, luego tomaron el "otro camino", y sin embargo no son mencionadas como ejemplos a menos que se pregunte específicamente por sus historias. Entonces, esta dicotomía aparece constituyendo una imagen de joven masculino, y esta construcción sustenta un modo de intervenir que se orienta así hacia jóvenes varones.

Los modos en que las posibilidades de trabajo y las opciones de vida presentadas más arriba son interpretadas por trabajadoras y trabajadores de Aprender a Trabajar para luego estructurar sus acciones, o al menos sus intentos, ilusiones y preocupaciones, en torno a los y las jóvenes. Estas acciones se imbrican a su vez con políticas que imponen condiciones a jóvenes y adultos por igual, tales como los subsidios y las cooperativas. Pero el modo en que estas condiciones se imponen no es lineal sino que está atravesado, alterado, modificado por las prácticas situadas de los sujetos.

Antes de cerrar este apartado, vale dejar sentadas algunas aclaraciones. En primer lugar, cuando los trabajadores de Aprender a Trabajar hablan sobre los *adolescentes* del barrio no es el riesgo de que cometan delitos o consuman drogas de alto daño, ni lo primero, ni mucho menos lo único que destacan. Por el contrario, estas preocupaciones emergen en el marco de una profunda relación afectiva que establecen unos y otros. No obstante, ocupa un lugar destacado en el modo en que construyen sentidos acerca de los jóvenes a los que orientan sus talleres y en cómo fundamentan la importancia de colaborar con su formación e inserción laboral. Y por tanto, en las especificidades que imprimen a las políticas de juventud y a los modos de preparación de los jóvenes para el trabajo, en especial de los varones.

Posiblemente ello se relacione con lo que ellos mismos expresan: una necesidad de ser "malos", de mostrar una virilidad que se exterioriza en desafíos ostentosos como modo de construir para sí lo que Bourgois (2010) llamó el "respeto". Ese respeto, que se asienta en una capacidad de confrontación pero también en una serie de lenguajes tales como la estética corporal; el consumo de objetos que hacen a la construcción de esa estética, como la ropa deportiva; la oratoria, constituye una "presión" como la que

¹¹⁰ Algo similar podría afirmarse de los estudios sobre delito juvenil, tales como los citados.

mencionaba Pepe. Tal vez allí haya algunas claves para comprender los objetivos de intervención de estas políticas. Las cuales, no obstante, y entre múltiples debates sobre el qué y el cómo hacer, resisten algunas trabajadoras de los talleres, mujeres ellas, que se dedican a trabajar con las *chicas* sobre otros asuntos.

De la promoción del “trabajo decente” a la regulación de las economías populares: políticas y modos de transitar la juventud

En este Capítulo exploré las opciones de vida y de inserción laboral que se abren para los y las jóvenes con quienes interactué en el Bajo Flores. Lejos de los cánones del “trabajo decente”, estas opciones se orientan a: una economía callejera en la cual se destaca el comercio, entre otras actividades, mayormente informales; a rubros socialmente valorados como de “escasa calificación”: construcción, limpieza, recolección de residuos y transporte; al trabajo en el marco de políticas y agencias estatales. Paralelamente, la dedicación a la vida doméstica en el marco de economías familiares compuestas por otros ingresos, y también por la percepción de subsidios, era una posibilidad seguida por algunas mujeres.

Las experiencias mostraron asimismo la violencia a la que han sido sometidos varios de estos jóvenes, en trabajos que en términos generales ni siquiera permiten niveles de acceso al consumo tales como los que ellos y ellas aspiran a conseguir, lo que supone una doble violencia. Y también figuraba la opción de buscarse la vida por “el otro camino”, donde la violencia a la que podrían quedar expuestos parecía ser aún mayor, como le sucedió a Ernesto, que fue detenido, o al padre de Pedro, quien murió en prisión, o a los diez chicos muertos que frecuentemente recordaba Pepe.

Aun considerando la diversidad de posibilidades y la desigualdad de condiciones de vida que pueden observarse en el Bajo Flores, parece claro que para los habitantes del barrio es posible tener un trabajo legal, y también que es factible ganar buen dinero. Pero lo que parece mucho más improbable es acceder a trabajos que combinen ambas situaciones. De esta manera, el escenario que se configura para los jóvenes de Aprender a Trabajar es de una notable precariedad: trabajos sin protecciones sociales, remuneraciones escasas, actividades de corta duración, o bien emprendimientos comerciales que podrían ser más rentables pero que, dada su informalidad – a la que

en algunos casos se le añade ilegalidad- la posibilidad de sostener la fuente de ingresos está supeditada a la falta de controles o a la "buena voluntad" de autoridades que podrían impedir por la fuerza tales actividades (algo que señaló Gago, 2014, para la Feria de la Salada: su supervivencia en parte está ligada a que las autoridades políticas la han permitido).

En este marco de posibilidades, y considerando la identificación de sí mismos como quienes "*trabajamos con los que peor están*" –analizada en el Capítulo 3-, los trabajadores y trabajadoras de Aprender a Trabajar forjaron, a lo largo del tiempo, numerosas iniciativas para generar oportunidades de acceso a un trabajo y a algún dinero para los *pibes*, sin ceñirse a la idea de un "trabajo decente", ni siquiera de uno asalariado. En ese sentido, la construcción simbólica del Bajo Flores como una "jungla" cargada de peligros, que sitúa la calle y Aprender a Trabajar como opciones dicotómicas asociadas a elecciones de vida antagónicas -el trabajo o el delito-, fundamenta una modalidad de intervención en la cual parece primar más el cuidado, el afecto, la protección, que la "seguridad" económica o la seguridad social en los términos en que podría protegerla el salario. Por ejemplo, en el proyecto de la sala de cine, la historia de autoconstrucción que caracterizó a estos talleres a lo largo de los años, como modo de renovar y ampliar las posibilidades de acción y como un modo de aprendizaje de saberes vinculados con los oficios que se enseñan, se conjuga con una preocupación por disciplinar la vida y la reproducción de estos jóvenes dando lugar a iniciativas tendientes a que cumplan horarios, que se comprometan con las tareas programadas y con sus pares, que vistan ciertas ropas y no otras, que pasen en los talleres un tiempo que se resta al estar en la calle, y también a que se involucren en trabajos que, como la refacción del salón del fondo, no estén reñidos con la ley.

Así, este capítulo propuso un doble movimiento, por un lado, un recorrido por opciones de vida, posibilidades de trabajo a las cuales acceden habitantes del Bajo Flores, mujeres y varones, en particular aquellos más jóvenes, lo que da lugar a una economía política situada. Por otro, una indagación respecto de cómo esa economía es conceptualizada por trabajadores estatales, y cómo en relación con sus análisis intentan regularla: a través del aprendizaje de técnicas corporales (como las que se requieren para practicar oficios) y usos del tiempo, o promoviendo trabajos en marcos de legalidad.

Estas posibilidades y opciones de vida y de trabajo, en conjunto con las expectativas de jóvenes y trabajadores estatales, y articuladas con modalidades de acción –que lejos de ser unánimes suponen una serie de tensiones, debates, y modos de trabajo en las que están en juego sueños, imaginarios, proyectos, posibilidades, ansiedades y necesidades urgentes-, también configuran las políticas de juventud y los modos de vivir este momento de la vida.

No obstante, los intentos de regulación chocan contra algunas limitaciones materiales: a diferencia del púgil y el entrenamiento en el gimnasio (que analizó Wacquant y aquí aportaron una estimulante referencia), cuyas promesas pueden parecer alcanzables, la disciplina que promueve Aprender a Trabajar se asocia a un trabajo que no es visible en el horizonte de la mayoría de estos jóvenes. En otras palabras, aun en caso de que los chicos y chicas del Bajo Flores aprendieran las técnicas propias de la Herraría o del Diseño, y en caso de que asistieran a diario en los horarios pautados, con la vestimenta “adecuada” para trabajar y adoptando el lenguaje en el cual se los instruye, no hay evidencias de que para ellos esté disponible una posibilidad de trabajo que requiera estas condiciones. En cambio, la economía del barrio evidencia otras posibilidades. En ese marco de opciones de vida, pueden ser relevantes esos aprendizajes pero difícilmente lo sea la promesa de acceder a un “trabajo decente”, que no parece orientar las acciones, ni de los jóvenes, ni de los trabajadores de los talleres. Lo que sugiere esta percepción de futuro que translucen sus actos es que la asistencia a Aprender a trabajar, el esfuerzo colocado en proyectos como la Sala de Cine o la Cooperativa, y también en las “jornadas de trabajo”, o en las discusiones en los talleres, se asientan en lazos de afecto y temores –tal vez exagerados pero fundados. Ello no excluye la motivación que podría generar el horizonte imaginado de inserción laboral. Pero sin duda la rebasa.

El doble movimiento entre la economía política del Bajo Flores y los modos en que esta economía es significada y regulada, da cuenta de una economía que no puede captarse desde una mirada dicotómica que reduzca lo visible al “trabajo decente” o a la “marginalidad” y la “exclusión social”. Por el contrario, la actividad económica en las calles, en los talleres, en las políticas estatales, fluye encarnada en personas y en modos de vida cotidiana de formas que el Estado no alcanza a registrar, y de los cuales los enfoques así establecidos tampoco logran dar cuenta.

En otro orden, la mirada sobre las transiciones, en base a la cual se analizó que las políticas de formación laboral pueden fortalecer la subjetividad –expresada en un incremento de las motivaciones para estudiar y buscar empleo-, o bien transferir capital social a los jóvenes poniéndolos en contacto con empleos “de calidad”, comprende a la juventud –aun considerando diversidades y desigualdades- como un proceso hacia la independencia económica, laboral, habitacional y la conformación de una familia y un hogar propios. Y por ello fundamentó la sugerencia de que se implementen políticas de “acompañamiento en las transiciones”, que aporten a la construcción de la “independencia plena de los sujetos”.

Sobre este punto, los modos en que los jóvenes aquí referidos, mujeres y varones, transitan la juventud, no se observan regidos por los horizontes como los que supone aquella teoría, y ello en parte porque la vida adulta en el Bajo Flores se aleja de la “independencia plena” para inscribirse en redes de cooperación, sociabilidad, movilidad, en las cuales la interacción con las políticas estatales resulta central (tal como señalaron Chatterjee, 2011 y también Manzano, 2011 para la Argentina).

En síntesis, la preocupación por el acceso al trabajo de los jóvenes de sectores populares, inclusive por su acceso a un empleo asalariado, se observa tanto en las investigaciones especializadas como en las acciones de trabajadores de los talleres de oficios, y también en algunas expresiones de chicos y chicas, aun cuando en sus expectativas esa posibilidad no aparezca como un horizonte posible, o al menos no como uno cercano. No obstante, los modos en que se configuran estas acciones, expectativas, y la forma que adoptan las políticas, no puede reducirse a evaluaciones que miden el acceso a puestos de “trabajo decente” porque al menos en este proceso particular, esa evaluación deja fuera la complejidad y la riqueza de lo que está sucediendo.

De manera articulada, este capítulo también dio cuenta de una politicidad de las acciones juveniles a cuya comprensión puede contribuir la propuesta de pensar al Estado desde sus márgenes (Das y Poole, 2008). Por ejemplo, las inasistencias de Mario y su consumo de sustancias, o los pequeños desafíos cotidianos de Pedro y algunos de sus compañeros, como las bromas sobre los avisos clasificados elegidos, exhiben parte de la manera en que estas políticas y el Estado son producidos; de sus márgenes y sus limitaciones. Al igual que la negativa de Andrea a asistir a actividades donde se viera en situación de poner en palabras, de exponer, aspectos de su vida. O la pelea de

Manuel por defender la cooperativa como un espacio al cual convocar jóvenes que “*sirvan para trabajar*”. Vistas de este modo, las acciones de chicos y chicas hablan sobre sus aspiraciones, posibilidades, resistencias, sueños, también sobre el deterioro al cual pueden quedar expuestos en parte por efecto de sus propias conductas (siempre condicionadas, pero no por ello menos propias). Volviendo a Bourgois (2010) y Epele (2010), las acciones juveniles, aun cuando pudieran ser autodestructivas en sus efectos, hablan de las formas particulares que imprimen los y las jóvenes a la dominación a la cual están sometidos. Y con ello, muestran los modos en que estas acciones inciden en la redefinición cotidiana de modalidades y objetivos de las políticas de juventud.

En esta línea de reflexiones, repensar el neoliberalismo en términos de gubernamentalidad permite captar una multiplicidad de sentidos y resistencias que se gestan, crecen, disputan, se modifican en la producción diaria de políticas de juventud, tomando distancia –como sugirió Gago- de los usos del vocablo que lo consideran autoevidente. Pero lo que no habilitan es a suponer una resistencia unificada, homogénea, unívoca, que permita identificar “un sentido contrario” producido “desde abajo” a lo que podría imponerse “desde arriba”. Por el contrario, y en sintonía con lo que sostienen los estudios que recuperaron a Antonio Gramsci para pensar los procesos históricos y políticos en términos de disputas hegemónicas, lo popular, las expresiones que confrontan al poder dominante, son fragmentarias, contradictorias, desarticuladas (Corrigan y Sayer, 2007; Roseberry; 2002, entre otros). Y no es que por ello no resistan ni logren afectar sus modos y condiciones de vida pero la fragmentación ilumina, nuevamente, las condiciones de desigualdad en las cuales libran esas batallas.

El Capítulo 6, Juventudes, proyectos y generaciones políticas: politicidades articuladas en Aprender a Trabajar

Un soleado día de invierno arribé al Bajo Flores en horas del mediodía. En la misma esquina donde por las mañanas era habitual visualizar la concentración de hombres esperando una oportunidad de trabajo, en el horario del mediodía era común también toparse con la circulación de niños vestidos con guardapolvos y mochilas escolares, así como a las mujeres que solían acompañarlos. Cuando ingresé a Aprender a Trabajar noté que el tránsito de trabajadores era más fluido que de costumbre: algunos llegaban, otros iban y venían entre distintos edificios estatales del barrio. Ese día se llevaría a cabo una movilización a la sede de la Jefatura de Gobierno porteño, por ello al otro lado de *la cancha*, situada frente a Aprender a Trabajar, aguardaban dos micros escolares que nos llevarían al encuentro de otros manifestantes, en su mayoría trabajadores y personas vinculadas con "programas de Niñez". De a poco, trabajadores de distintos programas enmarcados en diversas políticas implementadas en el barrio se fueron acercando a la cancha. Entre ellos, también algunos de Aprender a Trabajar, alumnos de los talleres y yo misma en calidad de antropóloga.

Aproximadamente a las 13 horas partimos a bordo de los micros, en total alcanzaríamos el número de 50 personas. Una vez que nos pusimos en marcha, Cecilia y Amalia -una de las "señoras" del comedor- se ocupaban de distribuir bolsas con sandwiches y botellas de agua mineral. Martín estaba junto a su bebé, quien quedó al cuidado de Cecilia, que mientras distribuía las bolsitas con alimentos también se ocupaba de procurar una mamadera con agua para el pequeño.

Una vez en el micro, ocupé un asiento junto a Tatiana, una joven de catorce años que había comenzado a asistir al taller de Comunicación y Diseño unos días antes de aquella movilización. Una vez iniciado el movimiento del vehículo, Martín pidió silencio para informar sobre la jornada de aquel día y sobre el estado de las negociaciones con las autoridades de gobierno. Vestía sobre su ropa una pechera con las siglas de ATE. Comentó que en primer lugar nos dirigiáramos hacia el Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad; allí nos encontraríamos con trabajadores de distintos programas y barrios de la Ciudad inscriptos en la Dirección General de Niñez y Adolescencia, cuyas oficinas están ubicadas dentro del Ministerio mencionado. Esa parada tenía por objeto reunir a los trabajadores del área, hacer un breve acto donde algunas autoridades del sindicato

harían uso de la palabra, y también entregar a la entonces Ministra María Eugenia Vidal, o en su defecto a algún funcionario de menor jerarquía, un petitorio con cinco puntos reivindicativos, los cuales eran: Aumento de salario; pase a planta permanente; mejoramiento de los programas (en materia de infraestructura y de contratos que no habían sido renovados); cargo de Operador Educativo (es decir, el reconocimiento laboral y salarial de tareas tales como la colaboración para inscribir a un joven en una escuela, conseguir una vacante en un jardín para el hijo de una adolescente, tramitar un certificado de escolaridad, entre otras); y también la oposición a la reducción de partidas presupuestarias para planes sociales. Luego, la jornada continuaría con un festival frente a la Jefatura de Gobierno, el cual estaba convocado a las 15 horas; allí se reunirían trabajadores sindicalizados de programas de Niñez y Adolescencia con otros de distintas áreas del Estado local, nucleados en ATE.

Durante el viaje en micro, algunos trabajadores de Aprender a Trabajar pero también de otras políticas, aprovecharon la ocasión para consultar con Martín sobre diferentes situaciones particulares, que en casi todos los casos referían a relaciones laborales: si saldría el *pase a planta*, si se podría conseguir la contratación de "son unos compañeros que hace mucho tiempo que están trabajando y no salen los contratos". Martín preguntaba: "¿Quién les prometió los contratos? ¿Cómo empezaron ellos?" Y le respondían "No, ellos empezaron colaborando, como mucha gente. Pero con el tiempo fueron asumiendo cada vez más compromiso, más responsabilidad, lo fueron haciendo cada vez más como un trabajo." y Martín insistía "Para ganarla, hace falta decir que están trabajando, que se cayeron otros contratos, quién les prometió los contratos, y además necesitamos a los compañeros de carne y hueso dando la pelea."

Al llegar al Ministerio de Desarrollo Social, descendimos de los micros. En ese momento ya había manifestantes ubicados sobre la calle, que estaba cortada para la circulación de tránsito automotor. Advertí banderas verdes de la Asociación de Trabajadores del Estado; una blanca, de gran tamaño que decía "*Dir. Gral. Niñez y Adolescencia Desarrollo Social CABA - CTA*". El texto aludía a la congregación en la delegación de ATE correspondiente a la Ciudad de Buenos Aires, de trabajadores de la citada Dirección General. También observé numerosas banderas e insignias que indicaban la presencia de trabajadores inscriptos en distintas políticas. Entre ellas, una bandera blanca que rezaba "*Para que Aprender a Trabajar siga siendo nuestra segunda casa. Club de Jóvenes. EFIOL. Proyecto Adolescentes Bajo Flores*", mencionando distintas

políticas que tienen lugar en Aprender a Trabajar. Y también una pancarta roja donde se podía leer:

"APRENDER A TRABAJAR. 20 AÑOS.

Somos manos dispuestas a aprender y sin embargo tenemos que seguir esperando que se cumplan nuestros derechos.

Alimentación. Identidad. Educación. Salud.

En nuestros talleres faltan:

¡Luz!! Propia. Para que las máquinas funcionen sin quedarnos a oscuras.

¡Gas!! Para el comedor y mantenernos abrigados en invierno!

Herramientas

TITULOS OFICIALES"

De esta manera, la manifestación era ocasión para promover la demanda y la visibilidad de distintos reclamos, como el "pase a planta" expresado en el "petitorio", o la instalación de luz y gas, y el reconocimiento oficial de los títulos. También se vociferaban consignas por medio de un megáfono, y por escrito mediante panfletos impresos, como una carta de niños y trabajadores de una escuela de artes del Bajo Flores. Allí, en la puerta del Ministerio de Desarrollo Social, la oratoria de algunas autoridades sindicales fue un canal adicional de expresión, por el cual supe que otra demanda estaba centrada en el funcionamiento de los hogares de tránsito para niños y adolescentes en situación de calle. Aquel día los trabajadores del área presentes denunciaban que los hogares estaban siendo *vaciados*, que varios estaban cerrados (algo que me había adelantado Ernesto en la entrevista que le realicé, tal como mencioné en el Capítulo 2), y que en la actualidad existía solamente un hogar abierto que no alcanzaba a atender la demanda, las necesidades de atención de los niños, niñas y adolescentes en esa situación.

Una vez finalizada la lectura del Petitorio, el orador anunció que haría uso de la palabra Martín. Entonces, él tomó el micrófono, anunció que ingresarían a entregar el petitorio y que luego irían hacia la Jefatura de Gobierno, y, en tono enfervorizado, expresó:

"Este petitorio de 5 puntos que armamos es para pedir una reunión con la Ministra, tiene lo salarial, lo de la estabilidad, el fortalecimiento de los programas, la figura de operador educativo y que no recorten más los

planes sociales. (Grita:) en la precariedad no podemos construir dignidad, con el hogar que revienta, con los vidrios rotos, con los trabajadores precarizados, no podemos construir dignidad. Para construir dignidad necesitamos un Estado fuerte."

Finalizadas las alocuciones sindicales, Martín entró al Ministerio junto a otras dos personas, con el petitorio en la mano. Mientras tanto, varios jóvenes pintaban en la puerta del Ministerio y en el piso consignas tales como "Niñez en emergencia", "Basta de precarización laboral en el GCBA", y otras, utilizando técnicas de stencil (pintura en aerosol sobre base calada, que permite una terminación veloz), pese a la insistencia de algunas autoridades sindicales que les pedían que no lo hicieran.

Un rato más tarde, cuando hubieron salido del edificio Martín y sus compañeros, subimos nuevamente a los micros para viajar hacia el segundo punto de encuentro de la jornada. Allí tendría lugar un nuevo acto, con mayor cantidad de trabajadores, nuevos oradores (las autoridades principales del sindicato) y un nuevo interlocutor, o tal vez debiera decir, un nuevo destinatario de las demandas: el Jefe de Gobierno Porteño. Me acerqué a quien, en aquel momento, oficiaba de Secretario General de la Central de Trabajadores Argentinos, que nuclea ATE junto a otros sindicatos. Él me comentó orgulloso: *"Esta es la quinta movida que le metemos a Macri hoy"*.

Las consignas de la movilización eran similares pero ya no se centraban en las políticas de infancia y adolescencia. No obstante, los trabajadores del área volvieron a cobrar cierto protagonismo disponiendo una serie de actividades recreativas grupales sobre la Avenida de Mayo, donde sucedía la protesta, utilizando materiales como telas y pelotas que se destacaban por su colorido intenso. A esa hora del día ya varios trabajadores de Aprender a Trabajar se habían retirado. En ese momento me di cuenta de que Tatiana había pasado buena parte de la jornada tomando imágenes con una cámara fotográfica, a lo que luego me comentó que se lo había pedido la docente de Comunicación y Diseño.

El relato de esta manifestación, una de varias a las cuales asistí en el marco de mi trabajo de campo, tiene por objeto introducir una serie de discusiones que iré iluminando a lo largo de este Capítulo ligadas a los distintos modos de resistencia, proyectos y búsquedas que confluyen en Aprender a Trabajar en torno a las

posibilidades de mejorar las condiciones de vida de jóvenes y trabajadores que se encuentran a diario en el barrio.

Como mencioné a lo largo de la tesis, en la mayor parte de los estudios en ciencias sociales la experiencia de los jóvenes, mujeres y varones, suele limitarse a la ponderación de series estadísticas o a un estado de transición hacia la vida adulta, o una combinatoria entre ambos enfoques (ver Capítulo I). Desde estos enfoques prominentes, también las políticas suelen ser vistas como productos acabados de elaboración estatal, desde una imaginación del Estado en tanto entidad con voluntad y coherencia que entabla vínculos con la Sociedad, también concebida en términos abstractos. Así, las políticas no son enfocadas como resultado de acciones políticas que involucran a las juventudes.

En este Capítulo me interesa explorar los aportes que una mirada de las relaciones generacionales puede brindar para pensar los procesos de producción de políticas de juventud en general, y de formación e inserción laboral en particular. El enfoque generacional que recupero fue elaborado por Kropff (2010), sobre la base de una investigación entre jóvenes mapuche urbanos, marco en el cual la autora propuso pensar la edad como dimensión estructurante de la práctica social, y específicamente la juventud en tanto grupo de edad conformado a partir de ámbitos de sociabilidad entre pares y otras experiencias compartidas, que no suponen la conformación de un único grupo entre quienes comparten un tiempo vital y una edad. Si bien el concepto de generaciones supone una estructura de alteridades etarias en la cual los jóvenes conviven con otros grupos de edad, como por ejemplo los adultos, la juventud se destaca en esa estructura de edades –en lo que refiere a la conformación de “generaciones”– porque las experiencias que originan sus agrupamientos son “originarias” en el sentido de que por medio de ellas las personas “nacen” como actores sociales en una arena específica y son reconocidas como grupo etario por otras generaciones (Kropff, 2010).

Retomando esta propuesta, en este capítulo indagaré en los distintos proyectos y expresiones políticas que confluyen en la producción de las políticas y procesos estudiados a lo largo de la tesis, indagando en los contextos y experiencias históricas y generacionales de quienes los movilizan. Estas relaciones pondrán en evidencia las tensiones intergeneracionales, y también aquellas que existen entre personas que, aun

considerando que pudieran tener aproximadamente la misma edad, no pertenecen estrictamente a la misma generación tal como ha sido definido el concepto.

Las distintas construcciones generacionales aparecerán evidenciando diferentes aristas de la política. Por un lado, las manifestaciones, en el curso de la investigación, asistí a movilizaciones y cortes de calles en el Bajo Flores, en zonas aledañas y también en el centro de la Ciudad. Algunas de ellas organizadas por *trabajadores de Niñez*, y otras por agentes estatales de otras áreas gubernamentales, o bien por vecinos que reclamaban, por ejemplo, la apertura de una escuela secundaria en el barrio¹¹¹, o la reapertura de un centro de atención diurna para usuarios de drogas en situaciones de “consumo problemático”. Pero también lo político aparece en sus múltiples sentidos en los talleres, en la distribución de alimentos, en el *Espacio de las Chicas*, u otras instancias, no siempre coherentes ni coincidentes, configurándose tensiones y combinaciones de las cuales permean los procesos que dan forma a las políticas de juventud.

A efectos de comprender mejor estas interacciones y sus efectos, indagaré en los relatos de vida de algunos sujetos específicos, y en sus expectativas que pueden orientarse a la inserción laboral de jóvenes pero también a su organización política, a promover una conciencia revolucionaria; a afianzar vínculos afectivos y modos de relacionamiento familiares; a fortalecer “redes” de organizaciones barriales; a generar “Espacios” para las mujeres; a mejorar las condiciones de trabajo en el Estado, entre otros asuntos. En estos proyectos, los jóvenes de Aprender a Trabajar (quienes hoy son jóvenes y también quienes vivieron allí su juventud hace algunos años) toman parte de modos particulares, al tiempo que construyen y defienden sus propias demandas, en los términos de las organizaciones adultas, pero también en términos diferenciados.

Los jóvenes de los años noventa: De “autonomías” y carreras políticas

En este apartado me centro en un aspecto destacado de la historia de Aprender a Trabajar como es la producción de militancias y militantes. Con este fin, recupero

¹¹¹ Pese a que se estima una población superior a los 50.000 habitantes, la Escuela de Educación Media Nº 3, del Distrito Escolar Nº 19, es el único establecimiento educativo de este nivel en el Bajo Flores.

elementos de las trayectorias de Martín y de Jorge.

De acuerdo con lo que me contó durante una entrevista, Martín había vivido desde chico en Flores Sur, un barrio del sur de la ciudad de clase media o media baja. A principios de los años noventa ingresó a la Universidad de Buenos Aires para cursar estudios de Licenciatura en Relaciones del Trabajo. Poco después le tocó vivir un proceso de conflicto muy intenso cuando, en julio de 1995, el Parlamento votó la Ley N°24.521 que regulaba la educación superior en términos que fueron interpretados en aquel momento como propios del “proyecto neoliberal”. En ese contexto, Martín comenzó a participar en el Cuerpo de Delegados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en representación de su curso. Según su relato, de esa experiencia surgieron una serie de agrupaciones estudiantiles universitarias ‘*independientes*’, en una de las cuales participó desde su fundación.

Estas agrupaciones emergieron en un contexto latinoamericano en el cual se multiplicaban los agrupamientos para la acción política colectiva definidos por su “oposición al neoliberalismo” y su carácter “social”, entendido como distante de los partidos políticos, y especialmente de aquellos que habían ejercido el poder gubernamental durante décadas en distintos países del continente. Estas agrupaciones compartían algunos elementos tales como un planteo centrado en una idea de “autonomía” respecto del Estado y de los partidos políticos, una preocupación por la necesidad de superar la “fragmentación” del “campo popular”, y también la reivindicación del denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, (Cura, 2014) entre otras experiencias de lucha y organización como la del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil.

Como señalaron otras investigaciones, en aquellos años en Argentina el problema de la política era definido (especialmente por dirigentes políticos) de manera tal que establecía una división del trabajo político diferenciando “militantes políticos” –aquellos profesionales de la política, como los funcionarios de gobierno- de “militantes sociales” (Frederic, 2004). Esa “militancia social”, generaba agrupaciones –“independientes”- en la Universidad, pero también en los barrios. Como mencioné en el Capítulo 4, fue en ese marco que Martín y algunos de sus *compañeros* de la militancia universitaria emprendieron la búsqueda de ‘*hacer algo barrial*’. Y de aquella búsqueda surgió una murga.

Un día del año 1999 algunos integrantes de la murga fundada por Martín y sus compañeros –entre ellos Juana- fueron a una “marcha del Grito de los Excluidos”, una movilización que se replicaba en distintas ciudades de América Latina en el contexto de un conjunto de esfuerzos realizados por diversas organizaciones “sociales” (en el sentido definido más arriba) por articular procesos de oposición y resistencia a las “políticas neoliberales”.¹¹² Allí coincidieron con Camilo, un amigo de Martín que estaba trabajando en proyectos de comunicación en el barrio. Camilo los puso en contacto con un grupo de *pibes* de Aprender a Trabajar que estaban queriendo armar otra murga. Todos podían ser clasificados como jóvenes, de acuerdo a su edad: los estudiantes universitarios rondaban los veinticinco años, los *pibes* de los talleres de oficios tendrían unos veinte años de edad, entre todos convinieron hacer una convocatoria común.

Así fue como Martín, quien estaba pensando en cambiar de trabajo para hacer algo relacionado con sus estudios y con su militancia, en el año 2000 comenzó a acercarse a Aprender a Trabajar buscando alguna manera de aportar desde su formación universitaria. Ese fue el inicio de un proceso que incluyó la reformulación de un taller de Orientación Productiva al cual Martín quiso darle un contenido diferente, vinculado con sus estudios. También un recorrido de conformación de cooperativas de trabajo (como la de las mamás del comedor, la relatada en el capítulo 4 y también otras). Y en términos más amplios de trabajo en las políticas de juventud y adolescencia, que en una primera etapa fue voluntario, militante, y sin que implicara una remuneración monetaria. Con el tiempo, aquel proceso dio lugar a la contratación de Martín (bajo distintas modalidades y normativas) como *trabajador estatal*.

Como analicé en el Capítulo 4, las condiciones de trabajo y de la economía argentina tornaban dificultoso el sostenimiento de las actividades en Aprender a Trabajar con contratos de corta duración, ingresos que no alcanzaban, trabajadores que asumían otros empleos en forma simultánea para complementar ingresos, y junto con ello el inicio de una búsqueda de modos para confrontar y mejorar esas condiciones. Así se inició, de acuerdo a Martín, su militancia sindical en la Asociación de Trabajadores del Estado.

¹¹² El Grito de los Excluidos es una organización internacional fundada en Brasil en el año 1995 por iniciativa de la Pastoral Social, el Movimiento Sin Tierra, la Central Única de Trabajadores y otras asociaciones (Magliano, 2011), fue parte de la organización de la primera edición del Foro Social Mundial, evento internacional que reunía organizaciones del continente también con el objeto de debatir y manifestarse en contra del neoliberalismo.

Martín me contó la historia de su militancia como trabajador en una entrevista y también a lo largo de una serie de charlas que mantuvimos durante los últimos meses de 2010, mientras se desarrollaba un proceso electoral en el sindicato. En ese marco, él se postularía a un alto cargo en la conducción, ya no del *Espacio de Niñez*, sino de la Seccional Ciudad de Buenos Aires de ATE. Durante aquellas conversaciones, llamaba mi atención la insistencia con la cual él brindaba explicaciones sobre su militancia, consultaba mi opinión, insistía en relatar a cuántos *compañeros* de Bajo Flores les había solicitado su acuerdo para tomar la decisión de postularse.

A lo largo de esos meses, asistí a marchas, a reuniones y también el día de la elección. La agenda de movilizaciones era intensa, algo que a mi entender debía guardar relación con la coyuntura electoral que atravesaban, tanto el sindicato estatal como la Central de Trabajadores Argentinos que lo nucleaba junto a otros sindicatos. Por dejar translucir esa impresión, cometí un traspie que pudo haber complicado severamente mi vínculo con Martín, fundamental para sostener el acceso al campo. En una de las manifestaciones, me acerqué a él y a Jorge, que estaban dándose un abrazo. Apelando al humor para manifestar un cierto respeto por el lugar de referencia en el que entendía, estaban posicionados, pero sin medir adecuadamente mis palabras, mantuve el siguiente diálogo:

"Yo: ¿Puedo quedarme donde están los dirigentes?"

Ambos rieron, y Martín preguntó: ¿Lo decís por mí o por él?"

Yo: Por los dos. ¿Están en plena campaña?"

M: Nooo! Nada que ver, qué, sonó a eso?"

Yo: No. cuando estás hace 10 años laburando con los pibes la legitimidad de la demanda no se la tenés que explicar a nadie.

M: Gracias.

Entonces se acercó Julieta, una de las vecinas del Bajo Flores, también trabajadora estatal de programas de Niñez y Adolescencia, que suele tener presencia en manifestaciones callejeras y también en actividades en Aprender a Trabajar. Entonces Martín, mirando a Julieta, abrazando a Jorge, y moviendo el dedo índice para señalar a Jorge y a sí mismo alternativamente, dijo: Esto es indisoluble.

Julieta: No te quiero ver volver al barrio a ver cómo estamos, eh. Que no nos pase eso. Se los digo y me lo digo a mí. Ya le pasó a la mujer que yo

más admiraba, tan militante que era.

M: Eso no nos va a pasar, y si me pasa agárrenme a trompadas. Ustedes son los que me tienen que avisar, y yo a ustedes, eso nos lo tenemos que avisar entre nosotros. Nunca alejarnos."

Sin darme cuenta, la pregunta por la campaña había sembrado una duda sobre las movilizaciones a la cual Martín y sus compañeros convocaban. Ello se comprende mejor en el marco del recorrido de *militancia social y autónoma* en el cual él inscribía su acción sindical. Para muchos militantes de las denominadas "agrupaciones independientes", la participación en instancias electorales, y en especial la noción de "dirigente" siempre había sido un tema de tensiones porque estaban en discusión la representación y la delegación como mecanismos de la actividad política. Aquellas asociaciones defendían la deliberación en asambleas y la "democracia directa" (Bonvillani et al, 2008). Y cuando participaban en elecciones, cosa que sucedía con la mayoría de estos agrupamientos, al menos en ámbitos estudiantiles y sindicales, lo hacían apelando a las figuras de "representantes rotativos o revocables", y en un marco de críticas a los partidos políticos que intervenían en las elecciones nacionales y también a sus mecanismos de discusión, representación y toma de decisiones. Así, colocando a Martín en un rol de dirigente, y asociando las movilizaciones con la campaña electoral, en la perspectiva de estas agrupaciones y en la de Martín, estaba poniendo en cuestión su accionar. Afortunadamente pude advertirlo con velocidad, y salvar así un enojo probable.

Más allá de mi propio traspié, aquel diálogo evidenciaba algunas tensiones que me llevó un tiempo advertir. Por un lado, el nuevo cargo al cual se postulaba Martín implicaría un alejamiento de las actividades diarias de Aprender a Trabajar, algo que efectivamente sucedió cuando meses más tarde, la lista por la cual él era candidato ganó las elecciones. Y eso generaba un notorio malestar en varios de sus compañeros de trabajo, inclusive en algunos que habían asistido a votar por la lista ganadora. Y también lo generaba en personas ligadas a otras organizaciones barriales, como sugiere el comentario de Julieta y como pude notar también en distintos comentarios y actitudes de otros trabajadores. Por otro lado, la disputa electoral estaba imbricada en tensiones políticas de mayor alcance ligadas a los posicionamientos y relaciones con el gobierno nacional. Estas tensiones se tornaron visibles en continuas charlas informales en las cuales Martín, y también Jorge, me fueron comentando sobre sus

conversaciones con integrantes de distintas agrupaciones políticas identificadas con la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Pero cobró forma pública en una actividad realizada en el comedor de Aprender a Trabajar con motivo de las elecciones de ATE. Allí se acercaron los candidatos a los cargos de mayor importancia, y también trabajadores estatales de distintas políticas en el Bajo Flores. En ese marco, se discutió abiertamente el posicionamiento de las distintas listas que disputaban la conducción del sindicato y también de la CTA, respecto del gobierno nacional. Había varias listas que expresaban una oposición unánime, una que manifestaba su apoyo abierto, y en cambio la lista por la cual se postulaba Martín llevaba candidatos posicionados de uno y de otro modo. En ese marco, él expresó:

“Nos identifica a muchos la autonomía. Aprender a Trabajar, por ejemplo, mucha gente cree que es una organización social pero en realidad es un programa del Estado. Además de qué es Aprender a Trabajar, ¿de quién es? Nosotros decimos que es de los chicos y del barrio, y no del gobierno que va y viene sino que es del Estado. Y ese principio que tiene que ver con pensar con cabeza propia y caminar con los propios pies, de autonomía, también está en la CTA. Algunos compañeros están discutiendo si estar o no con el gobierno nacional. Pero ese es un tema para discutir en un partido político.”

En cambio, algunos de los trabajadores presentes cuestionaron esta ambigüedad, abogando por un apoyo a “lo que está haciendo el gobierno con las políticas sociales”. A su vez, esa discusión atravesaba la vida de Martín de otros modos. Él había llegado al Bajo Flores más de diez años atrás buscando “*hacer algo barrial*”. Y en ese camino había fundado un centro cultural, junto a Juana y otros *compañeros*. Pero desde hacía unos años se habían quedado sin espacio físico para hacer actividades. Por aquellos meses, habían accedido, a través de relaciones establecidas a lo largo de años con militantes y personalidades de Flores Sur, a ocupar un predio de unos quinientos metros cuadrados debajo de la Autopista 25 de Mayo. La ocupación no tenía respaldo legal, documental, pero Martín evaluaba que, si establecían alianzas con organizaciones que pudieran estar interesadas en ocupar junto a ellos ese predio, podrían mantener el usufructo, y hasta obtener alguna clase de aval legislativo. Para ello, conversaron con distintas agrupaciones *kirchneristas*.

Mientras tanto, Román estaba dictando un curso similar –por sus contenidos– a los

talleres de Orientación Laboral de Aprender a Trabajar. Lo hacía en un comedor de la villa 1-11-14, en el marco del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, y estaba analizando la posibilidad para llevar a Aprender a Trabajar el mismo curso. Ello permitiría a la vez facilitar el acceso de los y las jóvenes del EFIOL a los subsidios que otorgaba el Programa. Pero algunas organizaciones políticas que actuaban en el barrio lo objetaban porque Aprender a Trabajar no tenía un posicionamiento expreso a favor del gobierno nacional.

La asunción de Néstor Kirchner como Presidente de la Nación Argentina en el año 2003, en un contexto de intensa movilización social, y también de inestabilidad en las instituciones de gobierno, fue el inicio de un diálogo activo entre distintas organizaciones populares y funcionarios políticos de las jerarquías más elevadas, que invitaron a estas organizaciones a "sumarse al gobierno" (Pérez y Natalucci, 2012). La "invitación" fue aceptada por algunos, rechazada por otros, y más allá de las decisiones adoptadas generó intensos debates entre y dentro de las organizaciones. Con el tiempo, el mote de kirchneristas fue utilizado para distinguir a aquellas organizaciones que de uno u otro modo habían aceptado tomar parte en algún ámbito de gobierno, o manifestaban su apoyo. Y de esta manera la posición respecto del gobierno nacional operó como diacrítico identificatorio, y en ocasiones como límite entre las *militancias*.

Con el tiempo, la elección pasó, Martín asumió nuevas responsabilidades, y poco después la CTA se fragmentó, con argumentos que denunciaban fraude electoral pero dejaban traslucir una dificultad para convivir en el marco de las diferentes posturas respecto del gobierno nacional (algo semejante sucedió en la Confederación General del Trabajo). La discusión, evidentemente, no era banal para estos "dirigentes" y tampoco para sus compañeros de trabajo, algo que pude notar a fines de octubre de 2010, cuando el sorpresivo fallecimiento de Néstor Kirchner encontró a *trabajadores y trabajadoras, pibes y pibas* de Aprender a Trabajar, en Plaza de Mayo participando del masivo velatorio del ex presidente, y en los días subsiguientes compartiendo las profundas emociones que esa muerte evocaba.

Los trabajadores de distintas políticas que se despliegan en el Bajo Flores afiliados a ATE, entre ellos los de Aprender a Trabajar –incluyendo a Martín-, y también los trabajadores de la SENNAF con quienes oportunamente organizamos las Jornadas sobre Experiencias de Formación Laboral, quedaron inscriptos en el sector que

declaraba su adhesión al “kirchnerismo”. Más tarde, Román, y luego Martín y Jorge, se afiliaron a una organización política con representación parlamentaria, tradicional pero a su vez relativamente nueva, de una década de antigüedad, posiblemente, incorporada al Frente Para la Victoria, la alianza electoral por la cual fue electa la entonces Presidenta de la Nación. Estos vínculos con las organizaciones “kirchneristas” fueron facilitando, en un primer momento el financiamiento de la Bolsa de Trabajo para la cooperativa (que mencioné en el Capítulo 4), y más tarde la apertura de cursos inscriptos en los programas FINES y Más y Mejor Trabajo para Jóvenes (ver Capítulo 3).

Martín narra su trayectoria como si se explicara a sí misma a partir de los sentidos políticos y morales atribuidos a diferentes actos y modos de hacer. Omite decir que durante aquellos años tuvo, posiblemente, necesidad de mantener su propia fuente de trabajo –junto a la de sus compañeros, que sí menciona-, que formó pareja y tuvo un hijo –eventualmente mencionado en el relato para explicar dificultades horarias y negociaciones domésticas ligadas al uso del tiempo-. Ni siquiera da cuenta de sus otras inscripciones laborales, tales como un cargo docente en la Universidad de Buenos Aires.

No obstante, más allá de la lectura de Martín, o de sus intentos de generar explicaciones, me interesa traer su trayectoria¹¹³ porque, tal como señaló Ferraroti (2007), las biografías permiten pensar a las personas en términos procesuales (y no como datos) y al mismo tiempo rastrear en sus relatos, procesos sociales e históricos más amplios. Antes de analizar lo que sugieren los aspectos recuperados de la biografía e Martín, quisiera detenerme en la de Jorge, a quien presenté extensamente en el Capítulo 2. Considerando que ambos tienen aproximadamente la misma edad (nacieron con un año de diferencia), analizar sus biografías de conjunto iluminará algunas discusiones sobre la cuestión generacional y los procesos históricos y políticos.

Jorge es hijo de inmigrantes bolivianos, vivió en la villa de niño hasta que su padre compró una casa en el Barrio Castelli. Jorge había sido alumno del taller de Electricidad en Aprender a Trabajar, estudios que complementó luego en un Centro de Formación

¹¹³ El análisis de trayectorias requiere la reconstrucción de narrativas autobiográficas que permitan identificar hitos marcados como significativos por las propias personas de manera tal que ayuden a comprender los sentidos de sus prácticas cotidianas así como las respuestas y estrategias cotidianas que elaboran para confrontar distintas situaciones (Grimberg et. al., 1998).

Profesional, a fin de obtener un título oficial como Instalador Eléctrico. Unos años después de su egreso, Pepe lo había convocado para trabajar en la construcción de nuevas aulas, trabajo que con el tiempo derivó en otros como docente de los talleres de Electricidad y luego responsable del Área Recreativa.

Aún recuerdo vivamente a Jorge, sentado junto a la puerta de acceso a la sede de Aprender a Trabajar, el día de mi primera visita. Su mirada que parecía indicar que llevaba un control detallado de los movimientos. No me recibió con simpatía hasta que Guillermo nos presentó. Durante mis primeras visitas, se aseguraba siempre que le dedicara al menos unos minutos de atención (algo que sostuve ante cada encuentro en aquella primera etapa). En una de aquellas conversaciones iniciales, Jorge se refirió a sí mismo como un "referente político", y realizó un relato en el cual relaciones y posicionamientos políticos, oportunidades de trabajo, y también cuestiones tales como las posibilidades de conseguir "recursos" como útiles escolares, micros, u otros "para el barrio", aparecían entrelazados. En una entrevista que le realicé en abril de 2010 me dijo:

"Nosotros estamos en la CTA, y en el último tiempo me estoy acercando a Buenos Aires Para Todos. En realidad, el referente político soy yo, los demás acompañan.

Y la CTA nos da recursos, algo de plata, micros, y no pide "ya, poné CTA", pero a mí sí, porque estoy más metido.

Ahora en el 2011 se vienen las comunas, y algo vamos a tener que hacer. Con el Club queremos ocuparnos del área de Deporte Turismo y Recreación de la Comuna. (...)

Lo importante es que los vecinos acompañen. Yo les pregunto, y algunos me dicen "tenemos cuidado, vayamos despacio". Otros no, me dicen "Dani, ya, metete en la CTA". Porque soy un referente pero yo me pongo la camiseta hasta la mitad. (...) Este verano me ofrecieron ir a trabajar a la Legislatura, ser asesor en Buenos Aires para todos. Pero no acepté. Lo comenté en Aprender a Trabajar, en el Club. Y los vecinos no quisieron que me meta tan de lleno porque me iba a sacar tiempo para el Club, para el barrio. Y yo pensé: si recién empiezo y ya me ofrecen esto... no voy a poder plantear mis diferencias. Como referente puedo sí puedo pero como asesor no. Además tendría que entrar en licencia en Aprender a Trabajar,

en Barracas (que tengo otro trabajo), y no... para eso estaría bueno que los vecinos me apoyen. Pero también estoy contento del reconocimiento en tan poco tiempo..."

Más tarde le consulté qué quería decir ser "un referente político", a lo que respondió:

"Para mí son 3 puntos los que hay que tener claros: ¿Cuál es el laburo que hay que hacer con los niños y los jóvenes? Tiene que ver con el perfil más pedagógico, la relación con las instituciones, y la relación con los vecinos."

En sintonía con su propia definición, en el fragmento de entrevista presentado, Jorge se mostraba como un "referente" político conectado con numerosas instituciones, respaldado por vecinos, y sobre todo como un trabajador permanente "por los jóvenes". En aquellos primeros encuentros me habló de sus experiencias como coordinador de un grupo de adolescentes con problemas ligados al consumo de drogas, también de otro grupo recreativo en la escuela secundaria del barrio y de un curso de instalaciones eléctricas que daría en breve en una sede de la CTA. Varias veces, además, me comentó sobre las propuestas de trabajo que le hacían desde distintos programas estatales en el Bajo Flores y las cuales debía rechazar por falta de tiempo y porque su capacidad de declarar ante el Gobierno de la Ciudad horas de trabajo, y por tanto de cobrarlas, estaba colmada. Así como resaltaba sus relaciones con diversas asociaciones barriales, enfatizaba de manera permanente la relevancia que en su perspectiva tenía "trabajar en red" con otras políticas estatales, comedores, agrupaciones, clubes, y otros.

El relato de Jorge dejaba ver un interés por la política que con el tiempo fui confirmando pero también algunas tensiones que resignifican las escenas presentadas más arriba: la referencia a Buenos Aires para Todos remite a una lista que se había postulado en la Ciudad de Buenos Aires a las elecciones parlamentarias con un posicionamiento político opositor al gobierno nacional. Y lo que se dejaba ver en estas y otras situaciones de campo era que Martín y Jorge estaban siendo convocados por diferentes partidos o agrupamientos políticos en disputa. Ante lo cual no siempre actuaban entre ellos de manera "indisoluble". Estas tensiones le dan sentido a la afirmación de Martín, en medio de esas convocatorias, por momentos tensas, era conveniente reafirmar esa necesidad de "no alejarnos".

Del testimonio de Jorge emerge además el proceso electoral que tendría lugar en el año 2011, por primera vez la Ciudad de Buenos Aires elegiría representantes comunales. La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, sancionada en 1996, estableció que la jurisdicción se seccionaría en Comunas. Su existencia y la conformación de Juntas Comunales se aprobó mediante la Ley Nº 1777 del año 2007, y recién un año más tarde la Ley 2650 fijó los límites de cada Comuna. Aquella primera elección del 2011 fue ocasión para la movilización y articulación de actores barriales. Por ejemplo, una convocatoria que, bajo el título de "Jornada sobre Educación, Niñez Y Adolescencia Comuna Nº 7", reunió a centenares de personas en una escuela del barrio de Flores Sur en la primavera de 2010. La convocatoria a la jornada había sido suscripta por asociaciones barriales, centros culturales, un Centro de Formación Profesional, un periódico barrial, y también por varios partidos políticos, entre los cuales figuraban Buenos Aires para Todos y algunas organizaciones *kirchneristas*. Allí, tanto Jorge como Martín hicieron gala de su oratoria y sus relaciones políticas logrando alguna visibilidad. Además, fue también en ese contexto que Martín y sus compañeros ocuparon el predio para el Centro Cultural Flores Sur, donde realizaron numerosas actividades tales como campeonatos de fútbol, ensayos de murga y también festivales "Por la Niñez y Adolescencia".

Si bien otras investigaciones mostraron cómo las coyunturas electorales movilizan un "tiempo de la política" que es posible distinguir respecto de momentos distantes de los procesos de elección de autoridades mediante el voto ciudadano (Palmeira y Heredia, 1995), no es posible para mí afirmar nada concluyente respecto de la medida y la manera en que estas coyunturas afectaron o modificaron los modos habituales de procesamiento de temas y conflictos en el Bajo Flores. Esto porque el trabajo de campo que sostiene esta tesis fue realizado, de manera intensiva, entre 2010 y 2011, años atravesados progresivamente por la proximidad electoral, contextos en los cuales no solamente se desarrollaron comicios sindicales y comunales sino que también se renovaron autoridades nacionales (Presidente, entre otras) y provinciales, el rango jurídico al que corresponde la Ciudad de Buenos Aires. Aun cuando continué en contacto con los trabajadores de Aprender a Trabajar, también con algunos jóvenes, y visitando el Bajo Flores hasta 2015 de manera eventual, la frecuencia de actividades y contactos en los años posteriores no es comparable a la que sostuve en un inicio.

Si bien no es posible para mí afirmar que en otros "tiempos" la política partidaria,

nacional o local, tenga una incidencia diferente, lo que me interesa señalar aquí es la manera en que en aquella coyuntura, el trabajo en Aprender a Trabajar y en el sindicato se entramaron en estos procesos políticos más amplios, y en particular en los tiempos y actividades de militantes como Jorge y Martín. Lo que posiblemente sí se haya agudizado en aquel momento fueron las tensiones por el posicionamiento respecto del gobierno nacional, que se hicieron evidentes con el tiempo. Al respecto, Martín manifestaba cansancio y dolor por la posibilidad de que se debilitaran vínculos contruidos a lo largo de años, como efecto de esas discusiones. Pero Jorge a su vez se mostraba entusiasmado con una nueva posibilidad: ser candidato a representante comunal, o bien a Presidente del Barrio Castelli. Según comentaba, distintas agrupaciones *kirchneristas* lo habían ido a buscar para que fuera candidato a este último cargo. Junto con la construcción de una imagen de sí mismo como un "referente" en los términos que él mismo enumeró más arriba, en todas las menciones a sus vínculos políticos Jorge se ocupaba de cuidar un aspecto más: las relaciones entre vínculos políticos, acción cotidiana en el barrio, y acceso a "recursos". Así como mencionó que de la CTA obtenía "micros" pero no por eso se veía obligado a identificar al Club con la central, en otras ocasiones comentó lo siguiente:

"Ahora les conseguí unos recursos, están cobrando 580 mangos, más unos ciento y algo que son de un programa de oficios [del Ministerio] de Desarrollo Social. Hay que hacer un curso. Tenés un título y además te llevás como 700 mangos por mes. Están contentos. Pero no es por los recursos que votan a Cristina o quieren militar. Es porque está el Club que llegaron los recursos."

Aquí, como en otros testimonios, Jorge se esforzaba por mostrar que su posicionamiento y su actividad política no era un compromiso asumido a cambio de los "recursos" sino que era al revés: la construcción de políticas y actividades en el barrio hacían de él un referente y le daban interés al Club, en este caso, como destinatario de programas estatales. Jorge hablaba de sí mismo como una personalidad del barrio con un cierto tono de orgullo. Con el tiempo y posiblemente alguna mayor confianza establecida entre nosotros, esta construcción dio lugar a incorporar otros aspectos de lo que implica ser "un dirigente". Especialmente emergía el cansancio y el dramatismo de las situaciones que a diario, decía, debía enfrentar: tiroteos, enfrentamientos entre bandas armadas y conflictos con vecinos que promueven una mayor presencia policial.

En esos relatos, el orgullo y la construcción de una imagen de fortaleza, daba por momentos lugar a expresar el cansancio, la dificultad, y también las ilusiones de comprarse una vivienda en un barrio "más tranquilo", para lo cual estaba participando de una cooperativa de vivienda en un municipio del sur del Conurbano Bonaerense.

Si el relato de Martín aísla su actividad militante como único objeto de intercambio y reflexiones conmigo, en el de Jorge, por el contrario, se entrelazan el compromiso, la actividad diaria y las responsabilidades domésticas tales como retirar a su hija de la escuela primaria a la cual asiste, comprarle los útiles escolares y otros objetos, construir una pieza y una cocina para su familia en la casa de sus padres, atender unos y otros compromisos laborales, entre otros asuntos.

¿Qué dicen sus biografías respecto de la producción social de las políticas y de las juventudes? Los estudios sobre juventudes, han recuperado recientemente, para pensar a este objeto de estudio, y también para analizar procesos sociales y políticos más amplios, el concepto de generación o generaciones, que fuera definido principalmente por Mannheim (1993) en términos que priorizan las experiencias compartidas por sobre la mera coincidencia cronológica. En el marco de una búsqueda de jóvenes investigadores por interpretar su propia acción política y también aquella que analizaban en el marco de sus respectivos estudios doctorales, algunos colegas "juvenólogos" redefinieron el término para pensar las generaciones como cohortes fundadas en una experiencia de ruptura, por medio de la cual se producen identificación y reconocimiento de un "nosotros" (Bonvillani et al, 2008). En ese marco, los autores precisaron la noción de "generaciones políticas" para diferenciar las rupturas que expresan un "rechazo del orden establecido". Desde esa mirada, la generación que analizan con mayor detalle estaría caracterizada por la impugnación a los modos delegativos de participación y toma de decisiones con los cuales se enfrentaron, en su momento, las "agrupaciones independientes", entre otras organizaciones.

Pensando desde allí, en el Bajo Flores, diría que esa "generación política" contiene a Martín, pero no así a Jorge. Como señalé más arriba, ambos tienen la misma edad, ambos trabajan en Aprender a Trabajar, ambos están en pareja y tienen hijos. Uno de ellos vive en el Barrio Castelli, el otro en Flores Sur. Además, ambos han transcurrido en Aprender a Trabajar una parte temporalmente significativa de su experiencia

militante, podría decirse que, en varios sentidos, se han formado allí.

La mirada sobre las generaciones que prefiero retomar para pensar este proceso otorga centralidad a las experiencias compartidas. No obstante, dada la matriz etnográfica de este concepto, que toma específicamente estudios que analizaron ritos de pasaje en distintas tribus africanas, que acompañan el tránsito de los grupos de edad (o las cohortes) por los distintos grados de edad (las etapas socialmente establecidas del ciclo vital, que en nuestro caso podríamos enumerar como infancia, juventud, adultez y vejez), mal podría establecer como momentos de "ruptura del orden" los ritos que, justamente, reproducen modos fundamentales de organización social. La característica fundamental de tales experiencias, entonces, no es tanto la de exhibir un "rechazo" del orden sino más bien la de fundar una identificación por ser "las primeras que una cohorte de edad experimenta colectivamente, las experiencias con las que "nace" como actor en determinado ámbito o arena social." (Kropff, 2010: 181).

Ahora bien, ¿cómo definir una experiencia "originaria" en sociedades en las cuales las pertenencias son múltiples? Mi propuesta en este sentido es doble: por un lado, apelando a las propuestas que destacaron la centralidad que cobran los hitos identificados por los sujetos (Samuel, 1991), un punto de partida serían los propios relatos de Martín y Jorge, lo cual no resulta un gran obstáculo: el primero, con claridad, coloca el inicio en su *militancia* universitaria *independiente* contra el "neoliberalismo", y en relación con aquella referencia narra distintos giros y eventos destacados de su biografía. El segundo, en cambio, ubica el punto de inicio en Aprender a Trabajar pero no en cualquier momento sino en uno particular, relatado en el Capítulo 2: el momento en que fue convocado por Pepe para construir aulas. En aquel momento, Jorge no solo comenzó un proceso que luego derivó en su ingreso como *trabajador estatal*, sino que empezó un recorrido de trabajo "por el barrio" y "por los pibes", convocó a amigos y parientes para que se sumaran a la construcción –es decir, generó oportunidades de trabajo para otros, algo que posiblemente haya tenido algún efecto sobre su reconocimiento, aunque esto no lo pude establecer-, y también aprendió sobre la lógica de las interacciones con ONGs, presentaciones de proyectos y vínculos con "la Dirección", es decir, con las autoridades de gobierno. Estos aspectos, que emergen de su relato de aquel momento, también correlacionan con lo que para él suponía ser "un dirigente". Por ello, y también porque aquella era la primera

experiencia que él refirió en su biografía para relatar su historia de trabajo en Aprender a Trabajar, considero que es posible colocar esta experiencia como "originaria" en su historia de vida en relación con la actividad política.

Estas experiencias "originarias" colocan a Jorge y Martín en grupos o generaciones diferentes, algo que no supone un obstáculo teórico: el concepto de generaciones no supone la conformación de un único grupo entre quienes comparten un tiempo vital y una edad. Pero sí amerita una reflexión, porque así como estas experiencias los distancian en algunos sentidos (posiblemente ligados sus orígenes de clase, que llevaron a uno a la universidad y a otro a una escuela de oficios y a trabajar como obrero de la construcción), hay también otras que los unifican, algunas de las cuales resultan significativas en la construcción de sí mismos como *militantes*. De alguna manera, y aun con tránsitos diferenciados por las mismas experiencias, se puede decir que a lo largo de más de diez años que comenzaron cuando ambos apenas pasaban los veinte, Jorge y Martín se formaron juntos. En otros términos, si en aquellas experiencias "originarias" Martín y Jorge "nacieron" a la "arena política", luego podría pensarse la militancia sindical y político-partidaria como un "renacimiento", como un momento de refundación que obliga a generar explicaciones, en un caso sobre la continuidad del carácter "social", "independiente", "autónomo", "horizontal" de estas nuevas experiencias, y en el otro sobre lo que supone en términos de trabajo "por los pibes", "con los vecinos", y que no se hace por los "recursos" sino que es al revés: el trabajo político genera un interés en "instituciones" que luego apoyan la tarea realizada. El tema de la relación entre alianzas políticas y acceso a "recursos", en el relato de Jorge, también supone una cierta idea de "autonomía".

Como analizó Frederic (2004), en los años noventa la política en los barrios populares se vio interpelada por una división del trabajo político que distinguió a los "militantes sociales" de los profesionales de la política. Esa división, cuyo términos se pueden identificar en otros ámbitos tales como el de la "militancia social" de estudiantes universitarios (Cura, 2014), resultó relevante para la regulación de crecimiento político, precisamente, el proceso en el cual se encontraban, al momento de mi trabajo de campo, tanto Jorge como Martín. En ese marco, las apelaciones a parámetros morales de evaluación de las propias decisiones, de los posicionamientos y las acciones políticas, tiene un origen similar: el contexto en el cual tuvieron lugar las experiencias originarias que los constituyeron como jóvenes militantes comparte un cierto universo de sentidos que permite pensarlos como parte de una misma generación.

De todos modos, el punto no es resolver las tensiones que estas biografías evidencian en torno al concepto de generaciones, ni mucho menos establecer si pertenecen o no a un mismo grupo de edad, más allá de la mera coincidencia cronológica. Lo que me interesa, al iluminar esas tensiones, es reflexionar sobre las maneras en que edad y clase se imbrican en la producción de estas biografías y de estos procesos políticos en el marco de los cuales se producen las políticas de juventud. En otros términos, si lo que Martín procuraba mostrar es que él seguía siendo un "militante social", que dialogaba de modo "horizontal" con sus compañeros a la hora de definir cursos de acción, y especialmente al definir su participación en instancias electorales (lo que significaba un crecimiento político para él), Jorge, en cambio, tomaba distancia de otros modelos de verticalidad, de los cuales son siempre sospechados los habitantes de barrios populares, y no así los universitarios: aun sin nombrarlo, Jorge se estaba diferenciando de las interpretaciones de la política en barrios populares en términos de clientelismos, y en particular de la figura del "puntero", el estereotipo por medio del cual diferentes discursos (periodísticos, académicos, políticos) descalificaban las acciones políticas de los sectores populares.

Militancias, política y políticas: Acerca de los sentidos del trabajo

Las modalidades de relación entre trabajo político (o *militancia*), y trabajo en las políticas son diversas. Mientras que Martín y Jorge se destacan por la energía colocada en la producción de sí mismos como militantes políticos, varios trabajadores de Aprender a Trabajar se relatan a sí mismos como militantes, o bien analizan el trabajo realizado en los talleres, de manera más o menos explícita según el caso, como un trabajo político. Asimismo, mientras algunos narran su trabajo en continuidad con su *militancia*, hay otros que, sin reflexionarlo en esos términos, sí disputan -de modos que esta tesis considera políticos- las acciones cotidianas y sus sentidos.

Pepe se relata a sí mismo como un *militante*, y en sintonía con ello relata la historia de Aprender a Trabajar, la política que tiene la responsabilidad institucional de coordinar, como un *proyecto militante*. Como mencioné en el Capítulo 2, él había integrado una organización política de orientación maoísta en los años '70, luego partió al exilio durante la última dictadura, y a su retorno se incorporó al proceso que derivó en la fundación de Aprender a Trabajar. En las entrevistas que le realicé mencionó además

reuniones políticas en el exilio, una experiencia de formación en Educación Popular en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, a la cual aludió como una instancia de formación pedagógica y política¹¹⁴, entre otras referencias a su *militancia revolucionaria*.

Pepe situaba de manera constante las acciones diarias en Aprender a Trabajar en contextos sociales, históricos y políticos más amplios, convocando a la reflexión crítica sobre cuestiones tales como los motivos por los cuales no hay materiales para trabajar en los talleres (generalmente atribuido por él y otros trabajadores a la orientación política del gobierno de Mauricio Macri, por aquel entonces como Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), también para analizar un chiste o una agresión que refiera de manera peyorativa a las diversas procedencias étnicas o nacionales. Su reflexión solía cuestionar al capitalismo, y específicamente a lo que denominaba "la sociedad de consumo." Y aunque la manera principal de promover la reflexión era por medio del diálogo, acompañaba también esas conversaciones con convocatorias a movilizaciones sindicales, talleres de historia y otros eventos. Lo que no parecía era que Pepe buscara protagonismo más allá de Aprender a Trabajar, donde sin duda era una figura de referencia para numerosos jóvenes alumnos y exalumnos, que volvían a buscarlo, a conversar con él, a pedirle ayuda.

Guillermo, por su parte, me contó sobre su militancia juvenil en la UOCRA, el sindicato de obreros de la construcción, en un partido político de orientación marxista leninista, y también su "trabajo social" con jóvenes en el vecino barrio de Soldati, en los tempranos años 80. En esas épocas el tema central, según recuerda, era el virus de HIV -asociado en la vida de aquellos jóvenes al consumo de drogas inyectables-, en especial porque todavía no se habían desarrollado tratamientos médicos que evitaran una muerte temprana.

Guillermo, al igual que Cecilia, asistía a actos y movilizaciones con regularidad. Ambos participaban activamente de las discusiones y reuniones internas de los trabajadores de los talleres, donde ella en particular emitía opiniones políticas de manera frontal, aun cuando la enfrentaran con cualquiera de sus compañeros (algo que no todos se atrevían a hacer). Por distintos comentarios supe que, en años anteriores, Cecilia había

¹¹⁴ En América Latina, la denominada Educación Popular tiene una raíz en la experiencia política y pedagógica del educador brasileño Paulo Freire. Su teoría, elaborada sobre la base de procesos de alfabetización de adultos en áreas rurales, e imbricada en la movilización social y la reflexión crítica de aquellos "alfabetizandos", fue desarrollada en numerosas publicaciones. Luego, fue recuperada y redefinida por distintas organizaciones en todo el continente sudamericano. En particular, en el marco de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, se desarrolló una interpretación de esta teoría que la ubica como herramienta de reflexión colectiva sobre la realidad social y la práctica política.

sido una figura central de la construcción de Aprender a Trabajar, donde desplegaba una intensa militancia. Tal vez ello explicara su presencia en la Coordinación Colectiva.

Cecilia y Guillermo concentraban su trabajo político en tareas directamente relacionadas con los jóvenes y las jóvenes. Cecilia se esforzaba por contribuir a que dominaran mejor la palabra, escrita y oral. Guillermo transmitía diferentes saberes del oficio de constructor, y de los modos de relacionamiento en el trabajo, y cuando podía les conseguía alguna *changa* a quienes se mostraban más preparados, no solo técnicamente sino también en cuanto a cuestiones como, por ejemplo, la asistencia diaria. Su otra temática constante de reflexión con jóvenes y con sus compañeros de trabajo tenía que ver con el trabajo cooperativo. Guillermo se esforzaba por promover lo que llamaba otra clase de modos de distribuir el dinero, de relacionarse entre compañeros, diferente a la que él identificaba en el trabajo para una empresa. Pregonaba una moralidad solidaria, ligada a una idea de conciencia de clase posiblemente arraigada en su militancia marxista y en el sindicato de obreros de la construcción.

Mientras que varios de los trabajadores de Aprender a Trabajar hacían referencia a experiencias de acciones políticas o militancias anteriores, otras no mencionaban nada semejante al hablar de sí mismas, y tal vez no clasificaban de ese modo sus propios actos. Mariana y Cecilia, por ejemplo, durante su adolescencia o su primera juventud recorrieron el Bajo Flores promoviendo valores, acciones, encuentros, como catequistas de parroquias locales de la Iglesia Católica. Mariana me lo contó como un antecedente, cuando le pregunté cuándo y cómo había llegado al barrio. Cecilia en cambio nunca lo mencionó, en su caso lo supe por uno de sus compañeros. Estos silencios, que en un principio no me habían impresionado, comenzaron a llamar mi atención cuando Mariana me advirtió que “de estas cosas” (de lo que hacen las mujeres) en Aprender a Trabajar “hay que hablar en voz baja”.

En una ocasión, les consulté a Mariana y a Jimena por el modo en que se trabajaba con las *chicas* la cuestión de la inserción laboral. El origen de mi pregunta tenía que ver con dos interrogantes distintos, por un lado, notaba que las pasantías del Programa Lazos las estaban realizando casi en su totalidad varones. Por otro, tenía la impresión de que resultaría más difícil conseguir trabajo rentado relacionado con temas de Comunicación y Diseño que en los demás oficios. Esa pregunta contenía el supuesto de que existían diferencias en el trabajo de Aprender a Trabajar con jóvenes varones y mujeres, y quizás también algunos prejuicios respecto a lo que podían ser uno u otro campo laboral, por ello la misma dio lugar a que compartieran conmigo una serie de

preocupaciones centradas en la prioridad –casi exclusividad- otorgada a los varones a la hora de realizar experiencias de trabajo. Mariana me contó que desde que se comenzaron a promover las pasantías, sólo una vez resultó seleccionada una mujer. Además, Noemí, la única que realizó la “práctica laboral”, debió hacerlo en gastronomía en vez de en algo vinculado con su oficio y eso pese su evaluación de que:

“Con las chicas es bárbaro trabajar, porque ves los progresos, cómo la pelean, a veces en situaciones tan difíciles (...) Tal vez ayuda que muchas de ellas son madres, y eso la obliga a ponerse en otro lugar, pero los chicos son muy nenes. En cambio ellas... yo las admiro.”

Para Mariana esta cuestión del lugar de las mujeres tiene una raíz histórica, al principio, y durante muchos años, los talleres que se ofrecían eran “para varones” y en el equipo de trabajo había solamente una mujer, una psicóloga que, para poder trabajar con los *chicos*, comenzó por jugar al fútbol con ellos. Con el tiempo se incorporaron también algunas chicas, que conformaron un grupo de mujeres herreras. Todas ellas, entonces, debieron adoptar conductas e incorporar técnicas corporales asociadas a lo masculino. Recién con la llegada de Cecilia algo de eso comenzó a modificarse, y con el tiempo se incorporaron varias docentes, las señoras que cocinan en el comedor anexo y las trabajadoras sociales. La relación al interior del equipo de trabajo se fue revirtiendo a tal punto que sobre el total de trabajadores, en 2011, dos tercios eran mujeres. En cuanto a las *chicas*, su incorporación “masiva” era reciente, y estaba ligada, tanto a la incorporación previa de trabajadoras mujeres, como a la apertura del taller que inicialmente fue de Periodismo y luego fue redefinido como de “Comunicación y Diseño”.

Junto con las *chicas*, llegaron los primeros niños pequeños: sus hijos. Y su presencia incorporó a la experiencia adolescente en Aprender a Trabajar la maternidad, una dimensión que no había sido contemplada. Esta experiencia fue, desde 2008, incluida como objeto de un trabajo específico en el *Espacio de las Chicas*, al que ya me he referido en el Capítulo 5, que originalmente surgió como un momento destinado para el encuentro entre las *mamás*¹¹⁵, centrado en cuestiones relacionadas con la crianza y el cuidado de los hijos. La permanencia de ese *Espacio* dio lugar a que las *chicas* colocaran allí otros temas, tales como las relaciones violentas con algunas parejas, o las dificultades que encuentran para salir a trabajar sin descuidar a sus hijos. Este proceso motivó reflexiones sobre los modos en que las necesidades de las jóvenes, su

¹¹⁵ La selección de las jóvenes mujeres por su carácter de madres obedeció a que los encuentros surgieron en el marco de un programa estatal orientado a “madres adolescentes”.

voluntad de trabajar y sus problemáticas cotidianas quedaban relegadas en los demás talleres. Tal como señaló Jimena:

"En este espacio se pueden desarrollar temas que están directamente relacionados con lo laboral, los hijos, y esa maraña que se les arma. Y que se pueden trabajar desde acá porque en el otro espacio [en referencia a los talleres de oficios y al de Orientación Laboral], no es que no esté visualizado. Se nombra, digamos bueno sí (pero...) no se aborda en profundidad cuando tendría que estar totalmente integrado."

Las mujeres, en el *Espacio de las Chicas*, hacen un trabajo político silencioso. En una oportunidad tuve algún indicio de la profundidad de sus dichos, ello fue durante unos meses en que, por compromisos ligados con mis estudios de doctorado, reduje a una visita semanal el trabajo de Campo. En aquel momento estaba justamente siguiendo un proceso interesante en los encuentros con *las chicas*, y ese fue el motivo por el cual durante aquel tiempo fui únicamente los días en que se reunía ese *Espacio*. En ese contexto, uno de los integrantes de la Coordinación Colectiva me increpó: "*Mucha libertad, vos eh. Venís los jueves, ya no te veo, estás con eso de género... demasiada libertad*".

Hasta entonces, si bien conversaba periódicamente con distintas personas de la Coordinación de Aprender a Trabajar, o bien con Mariana y Jimena (con quienes se tramitó mi ingreso originalmente), sobre mis actividades, y se establecían algunos acuerdos como observar durante un tiempo una actividad, o colaborar con otra, me habían dado una cierta libertad para asistir cuando quisiera y nunca había tenido noticias de que alguien objetara mi trabajo (aun cuando posiblemente eso estuviera sucediendo sin que yo lo notara). El regaño de aquel trabajador varón me sugirió algunas pistas para comprender la advertencia de Mariana sobre la necesidad de hablar "en voz baja".

De esta manera, la concepción fuertemente androcéntrica que fundamenta la política, esa imagen del joven "en riesgo" que analicé en el Capítulo 5, la cual se asocia a los varones, da lugar a –o al menos coincide con– intervenciones diferenciales respecto de varones y mujeres jóvenes. No obstante, las mujeres, tanto quienes integran el equipo de trabajo como las que asisten a los talleres, fueron abriéndose camino, y de algún modo incorporando elementos a los modos de ser *adolescente* en Aprender a Trabajar.

Primero se sumaron desde las prácticas valoradas como masculinas (aprendiendo herrería o jugando al fútbol), luego se apropiaron del Taller de Periodismo y comenzaron a llevar con ellas a sus hijos y posteriormente construyeron un *Espacio* para hablar sobre las problemáticas que las preocupan, y desde allí demandan nuevos contenidos por medio de los cuales se abren caminos para disputar algunos de los términos en los que se concibe cotidianamente la política de la cual toman parte.

En otro orden de reflexiones, lo que aparece aquí es que estas mujeres no emprenden carreras militantes, como si era el caso de Martín y Jorge, pero no por ello dejan de disputar, entre otras dimensiones, modos de hacer, temas a tratar, y también la persistencia de un *Espacio*, algo que podría parecer irrelevante pero intuyo que no lo es. Así como el lugar de las mujeres en Aprender a Trabajar en tanto política de formación laboral fue siendo producido lenta y trabajosamente, el trabajo político con *chicas* en temas considerados “de género” tiene allí una historia que no es menor. En el marco de otras políticas estatales que funcionaron en el edificio de Aprender a Trabajar (como en la actualidad sucede, por ejemplo, con un taller de guitarra), la cuestión fue abordada por un grupo legendario en el Bajo Flores que se autodenominó Las Feas, en alusión crítica a los estereotipos sobre lo femenino (Elizalde, 2003). Y también durante los años de mi trabajo de campo, en el marco de un taller de Serigrafía se abordaron temáticas de género, algunas de las cuales pudieron verse en formato audiovisual, en una de las muestras de fin de año. No obstante, en Aprender a Trabajar estos temas continuaron siendo periféricos y silenciosos.

Si en el apartado anterior la política está colocada en relación con la producción de militancias, recorridos militantes, y organizaciones tales como sindicatos, clubes de fútbol y partidos políticos, en este la acción política emerge en otras manifestaciones. Esta lectura supone una mirada de lo político que excede los campos profesionales de la política, y también la escisión entre “lo político” y “lo social”, divisiones que distintos antropólogos han enseñado a colocar, en sí mismas, como objetos de la investigación antropológica (Frederic, 2004; Gledhill, 2000). Asimismo, asume las múltiples maneras en que la participación en procesos de políticas estatales, o bien en procesos de movilización social, se inscribe en la vida de las personas de modos inescindibles de otras dimensiones, y a su vez cómo esta participación puede ser significada en términos divergentes (Manzano, 2013).

Así considerada, la política en la vida diaria de Aprender a Trabajar emerge, por un lado, como una actividad pedagógica, asociada a un ideario marxista, que promueve entre los y las jóvenes una "conciencia crítica" unida a ideales revolucionarios, o bien una "conciencia de clase" ligada a la organización cooperativa del trabajo. Por otro lado, lo político se vislumbra como un conjunto de acciones y reflexiones de mujeres de distintas edades y orígenes sociales, que ocupan, crean y comparten entre ellas tiempos y un *Espacio* en un contexto históricamente masculino. Ese proceso productivo, en condiciones tanto generales como particulares, locales, en las cuales el género se vislumbra como factor de desigualdad, supone además disputas con otros para quienes "eso de género" implica "demasiada libertad".

Los sentidos de la política en este apartado permiten introducir a la discusión iniciada más arriba sobre las "generaciones" algunos datos que incorporan dimensiones no analizadas. Por un lado, las historias de Pepe y Guillermo, nacidos respectivamente en los años cincuenta y sesenta (es decir, veinte y diez años mayores que Martín y Jorge, en cálculos aproximados), refieren a experiencias originarias de militancia en contextos diferentes (en el caso de Pepe en plena efervescencia de la lucha revolucionaria de los años '70, en el caso de Guillermo en la transición democrática) pero en ambos casos en el marco de partidos políticos. La experiencia en estas organizaciones, consideradas instituciones tradicionales del "campo político", no supuso el inicio para ellos de carreras políticas profesionales, pero sí marca de alguna manera la práctica política o al menos la narrativa sobre la propia práctica que expresan en una pedagogía orientada a promover una conciencia de clase trabajadora (revolucionaria o ligada al trabajo cooperativo). La inscripción en partidos políticos coincide con lo señalado por las miradas que periodizaron la acción política juvenil para relacionarla con el enfoque de generaciones (Bonvillani et al, 2008).

No obstante, así como las biografías de Martín y Jorge dan cuenta de los modos diversos en los cuales es configurada y vivida la inscripción en una determinada generación –por caso en relación con sus distintas situaciones habitacionales, laborales, estudiantiles-, en este apartado emergen otros aspectos. Tanto Cecilia como Juana y Jimena nacieron en los años setenta. Es posible que Mariana también pero aun si hubiere nacido poco antes, en 1995 estaba estudiando en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, donde estudiaba Martín y a donde poco después ingresaron Juana y Jimena. Al menos dos de estas mujeres mantuvieron desde aquellos años relaciones con "agrupaciones independientes", Juana inclusive tuvo allí una activa participación.

No obstante, en algunos casos las acciones políticas diarias no remiten a las narrativas sobre esas experiencias sino a otros asuntos, y en especial a las preocupaciones por las *chicas* (aunque no solamente, pero aquí me refiero a eso). En otros, la preocupación por temas “de género” se articula de manera tensa con otras acciones inscriptas en la participación en el sindicato o el centro cultural barrial, como es la experiencia de Juana, o la de aquella docente que sostiene un taller de Serigrafía. Ambas comparten una historia de “militancia social y autónoma”, según me contaron, pero posiblemente esas referencias elijan interlocutores diferenciados.

Ello podría sugerir que no siempre edad y generaciones van juntos, algo que la teoría social ya señaló: que la edad cronológica no configura una pertenencia generacional, ni siquiera cuando la generación se ha constituido como tal. Es decir que no todos aquellos que comparten una misma edad pertenecen necesariamente a la generación conformada por sus contemporáneos. Sin embargo, las experiencias de quienes trabajan en Aprender a Trabajar muestran una inscripción temporal significativa de sus biografías (que es aquello que alerta la teoría de las generaciones: que los modos de constituir la juventud son históricamente variables, y también que la juventud es un periodo especialmente significativo en la constitución de la persona, aun cuando la vida ulterior sea dinámica y de lugar a toda clase de transformaciones). Por ello, lo que interpreto es más bien que la pertenencia generacional opera como una identificación entre otras (de género, sindical, laboral, de pertenencia barrial) que habilitan a cada una de estas personas a actuar y a narrarse a sí mismas de modos contextuales.

Los *pibes* del Bajo Flores: Vivir entre militantes y trabajadores estatales

Antes de integrar los aportes de este capítulo, quisiera detenerme en los modos en que los chicos del Bajo Flores lidian con estas formas de la politicidad impulsadas por diferentes trabajadores estatales adultos, los cuales como mostré relatan sus biografías de modos que pueden inscribirlos en distintas generaciones.

Cuando inicié este capítulo mencione a Tatiana, quien asistió a la manifestación para dedicarse a hacer un registro fotográfico. También mencioné a todas aquellas que asistían al *Espacio de las chicas*, incorporando desafíos y colocando temas en la cotidianeidad de las políticas. O bien Andrea, de quien hablé en el capítulo anterior, que se rehusaba a hablar sobre su vida tanto como a aprender alguno oficio y que

frecuentemente asistía para almorzar junto a sus hijos en el comedor de Aprender a Trabajar o, de tanto en tanto, cuando participaba de alguna actividad y establecía conversaciones sobre aspectos de su vida que otros días eludía referirse.

Los varones alumnos de Aprender a Trabajar, tal como pude observar, no manifestaban un gran interés en la actividad sindical pero sí por todo aquello relacionado con el Club, como los partidos de fútbol, las camisetas o los trofeos entregados a fin de año a quienes se hubieran destacado en el desempeño deportivo. Puntualmente, pude observarlos interesados y activos en el aprendizaje de técnicas ligadas a los oficios, en la discusión sobre posibilidades de acceder a políticas estatales, especialmente cuando implicaran alguna transferencia de dinero, ya fuera para disponer ellos en forma individual, como en el caso de los *proyectos* de Sala de Cine y Revista, o bien para financiar la compra de maquinaria (como una computadora o una soldadora), o en alguna actividad específica, fundamentalmente demandaban viajar y pasear.

Cuando estos jóvenes eran confrontados con iniciativas que promovían el desarrollo de una conciencia crítica ligada al consumo o a las políticas del gobierno de turno, generalmente, como ocurría con los jóvenes del taller de Mecánica, escuchaban en silencio y con atención. Sin embargo, a mi entender, no era del todo claro si el interés estaba colocado en los temas y visiones que proponía Pepe o más que en ello en su propia figura, y el afecto profundo que ligaba a ese hombre con aquellos jóvenes. Otras prédicas, en cambio, encontraban en los jóvenes actitudes más diversas, como aquella del “trabajo decente” relatada al inicio del Capítulo 5, ante la cual se combinaron expresiones de deseo con experiencias de estafas, engaños, encierros forzados y malos tratos, y también ilusiones que desafiaban esa concepción, ponderando –en broma pero en voz alta, es decir, iluminando una posibilidad- avisos laborales que prometían grandes sumas de dinero o que demandaban “señorita para privado”.

En cuanto a las cooperativas, el tema sí generó interés aunque de modos no necesariamente coincidentes con los que propiciaban los trabajadores: mientras que Guillermo buscaba promover lazos solidarios entre trabajadores, y Juana quería abrir allí una posibilidad de inserción laboral para los chicos de CoOPA, Manuel expresó con claridad que algunos de esos chicos “no le servían para trabajar”, priorizando la apuesta por una fuente de trabajo rentable y perdurable, por sobre otros aspectos que

podía valorar de las cooperativas, aunque subordinados a aquel interés. Para Pedro, por su parte, el interés por la cooperativa tampoco estaba ligado a la crítica a las relaciones laborales que ofrecían las empresas, tampoco a una perspectiva de generar ingresos monetarios estables, si no a la posibilidad de “trabajar con el profe”, con Guillermo, como mencioné en el capítulo anterior. Una vez más, acá parecía primar el vínculo afectivo.

Los jóvenes movilizaban también otras formas de lidiar con esas politicidades: ausentándose o retirándose de una actividad, rompiendo una unidad odontológica, o reclamando a un trabajador que les diera el auto para lavar, como me comentó Guillermo sobre un ex alumno. El conjunto de estos actos no expresaba una coherencia de sentidos, por tanto pueden comprenderse en términos de lo que señaló Chatterjee (2011) sobre los modos de confrontación más bien tácticos, situados en contextos de posibilidad, y que no se expresan en los términos de las demandas colectivas de ciudadanía.

Volviendo al debate central de este capítulo sobre las relaciones entre politicidades y generaciones, este apartado no resulta suficiente para suponer una configuración generacional particular, que exprese un carácter político específico. A mi entender ello no podría ser de otra manera, porque las generaciones suponen no solamente experiencias compartidas, sino un reconocimiento de su relevancia –propio y por parte de terceros, al igual que otras modalidades de identificación-. Todo esto supone una narrativa. Y la narrativa requiere un tiempo de elaboración, una perspectiva desde la cual narrar una historia de la cual se destacan hitos significativos (como la militancia de los años setenta, o aquella inscripta en un partido político, o la “lucha contra el neoliberalismo” en el marco de una agrupación “independiente”). La reflexión abre un interrogante sobre la utilidad del concepto de generaciones para pensar en quienes están siendo jóvenes al momento de la escritura, que retomaré al final de este capítulo.

No obstante, el reconocimiento de estos jóvenes como generación sobre la cual se configuran las intervenciones, sí habilita al fortalecimiento de otras generaciones: las de aquellos adultos que trabajan en los marcos de las políticas de juventud.

De los jóvenes como objetivo de las políticas a las juventudes como productoras de la política

La reconstrucción de trazos de las biografías de trabajadores que se vincularon con Aprender a Trabajar siendo aún jóvenes, permitió advertir la relevancia que adquirió para ellos, especialmente para los varones, su propia inscripción en agrupamientos sindicales y barriales, como un club de fútbol o un centro cultural. Tal relevancia no refiere sólo a su propia biografía sino también a los modos en que narran –en este Capítulo y a lo largo de la tesis- las posibilidades de producir y mantener Aprender a Trabajar, ya sea cuando se iniciaron los contactos con el sindicato para sostener fuentes de trabajo e inscribir en esos términos las tareas realizadas por otras personas, o bien estabilizar sus salarios, o cuando las relaciones con agrupaciones *kirchneristas*, y posteriormente la inscripción de algunos trabajadores en un partido político que ocupaba posiciones en el gobierno nacional, facilitaron el acceso a programas estatales y a fuentes de financiamiento. También cuando el trabajo en múltiples organizaciones y programas barriales operó –al menos en la perspectiva de Jorge- como fundamento de vinculaciones beneficiosas para Aprender a Trabajar y para el Club, es decir, para *los pibes* y para *el barrio*, con agencias de gobierno.

Para Jorge la *militancia* fue también un camino de ascenso social en comparación con su padre, quien todavía se desempeñaba como obrero de la construcción pese a que había pasado los 55 años, edad avanzada para un trabajo físicamente exigente. O bien a su hermano mayor, que acompañaba al padre en sus tareas, Jorge había logrado trabajando “*para el barrio*” en el marco de políticas estatales, mejores condiciones de vida que se evidenciaban en su salario, estabilidad laboral, en el esfuerzo físico que requerían las tareas propias de su trabajo, y en la construcción de un reconocimiento para sí ligado a su trabajo.

Jóvenes en su momento, Martín y Jorge, habían iniciado sus recorridos militantes en un contexto histórico particular en el cual el tema de la política estaba atravesado por una cierta división del trabajo político que escindía un campo profesional, del ámbito para el “trabajo social”, cuyo localización privilegiada se ubicó en los barrios populares, y en el marco del cual se limitó y se reguló el “crecimiento político” (Frederic, 2004). Luego, esas experiencias “originarias” constituyeron una matriz “generacional” desde la cual se procuraron interpretar acciones, decisiones y posicionamientos posteriores. Y en esas

interpretaciones primó la referencia permanente al consenso, a la consulta con los vecinos, con los compañeros, y al carácter colectivo de las definiciones.

Martín, por su parte, recorrió un camino de ascenso en la escala jerárquica de representaciones al interior del sindicato de trabajadores estatales. Su recorrido, como el de Aprender a Trabajar, pudo haber sido interpretado en términos de cooptación, como consideraron algunos estudios sobre el kirchnerismo, los cuales tuvieron dificultad para captar el modo en que esos vínculos entre Estado y organizaciones sociales eran significados “desde abajo” (algo que señalaron Pérez y Natalucci, 2012). Su relato, aún sin mencionarlas, toma distancia de esas interpretaciones, enfatizando la autonomía.

La manera particular de vivir la juventud de trabajadores adultos que habían sido jóvenes inscriptos en generaciones temporalmente anteriores, en las cuales fue importante la militancia “revolucionaria” y la inscripción en sindicatos obreros, también marcó sentidos sobre las políticas orientando sus acciones hacia una pedagogía que buscaba fomentar la conciencia crítica: sobre las “presiones” de la “sociedad de consumo”, sobre los motivos por los cuales no disponen de materiales de trabajo, sobre la posibilidad de construir lazos de solidaridad entre trabajadores.

Los más jóvenes, posicionados como alumnos, por su parte, acompañaron algunas de aquellas búsquedas como la conformación de cooperativas o ciertas prédicas sobre la sociedad de consumo, aunque no necesariamente por motivos semejantes a los que expresaban los trabajadores sino que en aquellos parecían primar el afecto, la búsqueda de un ingreso monetario y el interés por aprender un oficio. Asimismo, los jóvenes hicieron caso omiso o bien confrontaron otras formas de la política expresada en Aprender a Trabajar.

La cuestión generacional contribuyó a comprender los sentidos atribuidos a las prácticas políticas, aunque los datos también indican cómo esa matriz se articula tensamente con otras, como el género. En este sentido, las mujeres mostraron un recorrido lento y no sin obstáculos para incorporar temáticas ignoradas y hasta tal vez resistidas por los varones, que hicieron a la manera de trabajar con jóvenes y a la producción cotidiana de las políticas de juventud integrando temas (como la maternidad), actividades (como el Espacio de Mujeres o el taller de Periodismo) y posibilidades (como las pasantías también para las *chicas*), que no eran parte de la

configuración de Aprender a Trabajar.

En ese proceso actuaron mujeres adultas pero también *chicas*, jóvenes que incorporaron no solo temáticas sino modos específicos de vivirlas, como la posibilidad de salir de casa para trabajar o bien (algo que mencioné mejor en otros capítulos) de quedarse al cuidado de los hijos, posibilitada por una coexistencia de programas sociales y trabajo remunerado que permite a algunas familias del Bajo Flores sobrevivir sin tener que apelar a un doble salario.

Por medio de todas estas formas de politicidad las personas aquí presentadas producen políticas de juventud, al mismo tiempo que producían (y algunas de ellas además narraban) su propia vida.

Como última reflexión, quisiera señalar un punto que emerge de algún modo de la consideración sobre estas juventudes y generaciones que actúan juntas. Las investigaciones sobre juventudes han señalado cómo los estudios académicos, inscriptos en una sociedad adultocéntrica (Feixa, 1999; Pérez Islas, 2008a), estudiaron distintas edades sin focalizar en la adultez (Chaves, 2010; Kropff, 2010), del mismo modo en que las clases altas han sido menos estudiadas que los sectores populares. Si bien considero que la afirmación es valiosa en tanto aporta a la revisión de nuestras prácticas y nuestro conocimiento de la vida social, también advierto que los estudios sobre juventudes no siempre hablan sobre quienes están siendo jóvenes, ni mucho menos lo hacen en forma exclusiva. Por el contrario, como señaló Durham (2011) discutir sobre las juventudes supone analizar procesos más amplios en torno de los cuales los y las jóvenes nos ayudan a reflexionar.

En el caso particular de este Capítulo, las juventudes se expresan de modos diversos para luego configurar modalidades de acción de sujetos adultos, o al menos modos de interpretar y narrar esas acciones, es decir, construcciones de sentido. Pero de las distintas expresiones juveniles, aquellas que movilizaron mayor discusión académica y también mayor reflexividad (mía, de los sujetos en el campo y de los investigadores que analizaron los procesos de acción política protagonizados por jóvenes) fue la que movizaron los jóvenes de fines de los años noventa y del cambio de siglo. Todos ellos son hoy adultos, y sus juventudes permean la configuración de Aprender a Trabajar, así como sucede con las juventudes de quienes vivieron esa etapa con anterioridad.

Pero los jóvenes "autonomistas", los de las agrupaciones "kirchneristas", las jóvenes que de a poco introdujeron temáticas de género o bien promovidas por mujeres, son aquellos que se preparan para suceder a Pepe en la conducción de Aprender a Trabajar. Nada de eso está en juego abiertamente, nadie menciona un posible retiro, pero lo cierto es que en pocos años Pepe estará en condiciones de jubilarse. Considerando este punto, la discusión sobre las características de la generación nacida en los años setenta, es un modo de discutir sobre la población adulta, y en ese sentido es un modo de reflexionar en torno de las características que podría asumir la sucesión, una forma de pensar aspectos posibles, no sólo del presente, sino también del futuro de estos procesos.

Conclusiones

Esta tesis abordó etnográficamente un proceso social orientado a la formación laboral de jóvenes de sectores populares inscripto en diversas políticas estatales y en un contexto urbano particular como es el área denominada Bajo Flores en la Ciudad de Buenos Aires. Mi punto de vista se posicionó sobre las iniciativas y relaciones cotidianas a partir de las cuales se trama la vida de *chicos* y *chicas* del barrio y de trabajadores de un programa de talleres de oficios así como de las familias de esos chicos, vecinos de la zona, trabajadores de otras políticas estatales, militantes políticos, y ex alumnos de Aprender a Trabajar, muchos de los cuales dan vida a distintos emprendimientos cooperativos. Varias de estas personas también trazan sus pertenencias con un club barrial de fútbol, con sindicatos como la Asociación de Trabajadores del Estado y con agrupaciones estudiantiles del ámbito universitario.

La producción y el análisis de los datos de mi investigación se sustentan en un enfoque político y relacional, que articula las categorías de hegemonía y gubernamentalidad como marcos generales para comprender a las políticas en tanto producto y productoras de relaciones conflictivas de dominación, consenso y disputas de poder. En esas relaciones se inscriben también las vidas de los y las jóvenes, entendidos en su variabilidad histórica y contextual. De conjunto, el enfoque me permitió indagar sobre los modos en que esas relaciones conflictivas se expresan en la vida cotidiana, históricamente configurada, de las personas que viven, experimentan y animan el proceso estudiado.

La orientación teórica de mi investigación me permitió advertir la relevancia de situar espacialmente esas iniciativas y relaciones. En ese sentido, pude dar cuenta de la manera en que el Bajo Flores imprime particularidades a los procesos de vida y de las políticas, abriendo y cerrando opciones en torno al trabajo, al acceso a diversos programas estatales, al compromiso con distintos modos de politicidad y al desarrollo de vínculos afectivos. Otro aspecto que posibilitó esta orientación ha sido la reconstrucción de la historicidad de las prácticas, mediante la consideración de hitos que los propios sujetos marcan en la narración de sus biografías pero procurando insertar los mismos en una complejidad de sentidos que se relacionan con escenarios

más amplios de la vida social, histórica y cotidiana. Esto último también indica la relevancia de atender a la historicidad de las propias políticas estatales en función de la construcción de “problemas” sociales que sucesivamente fueron siendo colocados como objeto de análisis e intervención, particularmente sobre la cuestión de la juventud de sectores populares.

De la “exclusión” a la reconfiguración de un campo de temas y problemas en torno a la juventud

Examinar de cerca la vida diaria en Aprender a Trabajar, las características principales de las actividades que allí se realizan, las relaciones que se establecen entre jóvenes, trabajadores, vecinos y familiares así como también los desafíos que manifiestan los docentes de los talleres y las capas de historicidad que allí se anudan, me permitieron dar cuenta de la densidad de sentidos que condensan las políticas de juventud. Esta densidad también expresa la configuración, durante las últimas décadas, de un campo de intervención política que volvió visible a la juventud, a la vez que la tornó objeto de acciones estatales sostenidas y especialmente orientadas a los y las jóvenes de sectores populares.

Los trabajadores de distintos programas estatales de juventud, como aquellos de Aprender a Trabajar, permanentemente colocaron como desafíos de su intervención, las dificultades de acceso a un trabajo estable y remunerado; la educación, particularmente la acreditación de los estudios realizados, sea en los talleres de oficio o en otros países como Bolivia; las condiciones de trabajo en las políticas estatales; las dificultades para contribuir a mejorar las condiciones de vida de “los que peor están”, y también el desborde de la edad máxima de 18 años, prevista en la legislación protectora de los derechos de niños, niñas y adolescentes, de los jóvenes con los cuales trabajaban diariamente. Estos desafíos también aparecían tematizados, aunque con otros acentos, en documentos de organizaciones internacionales y lineamientos de políticas estatales en distintos niveles y áreas de gobierno. Esto es posible advertirlo teniendo en cuenta la magnitud que alcanzaron programas nacionales implementados durante los últimos diez años como el Plan FinES y el Jóvenes con Más y Mejor Trabajo.

También se ha puesto de relieve en la clasificación de “los que peor están” cuando fueron objetivados bajo la categoría ni-ni. Ambos programas, dan cuenta no solamente de los temas colocados para la intervención, y del interés que suscitaron en los centenares de miles de jóvenes que se inscribieron en cada uno de ellos, sino que también evidenciaron la cuestión de las edades, en tanto ambos se orientaron a mayores de dieciocho años (el FinES, en rigor, no se orienta solamente a la población joven).

La configuración histórica y cotidiana de un espacio político en torno a los jóvenes de sectores populares remite a transformaciones en la estructura socioproductiva argentina (y también de otros países y regiones a nivel mundial, aunque el tema excede el análisis efectuado en esta tesis), que incrementaron los niveles de desocupación y desigualdad social, afectando a la juventud en forma pronunciada. En ese marco, algunos jóvenes fueron categorizados como “inactivos” y “excluidos”, y tanto la construcción simbólica como el entramado práctico de políticas estatales en torno a ellos, incluyó –además de dicha clasificación, que supone una ruptura o abandono de la escolarización y una ausencia de trabajo- temas de salud ligados a la reproducción familiar, al consumo de drogas y a la alimentación. Se trata de un espacio político puntualmente permeado por debates que recorren distintos niveles, desde los propios talleres de Aprender a Trabajar hasta los medios de comunicación masiva, pasando por los circuitos académicos y de gestión estatal, concernientes a las relaciones entre inactividad, barrios populares y acciones ilegales. Esta cadena relacional activó propuestas divergentes pero complementarias tendientes al control y disciplinamiento de los usos del tiempo y a la regulación de la circulación por distintos espacios. En otros términos, los jóvenes de sectores populares fueron interpretados por medio de una amalgama de sentidos sobre la desocupación, la escolaridad interrumpida, la “exclusión” y la peligrosidad, y simbolizados por medio de la figura de los “ni-ni” o bien de la versión simplificada y represiva: los “pibes chorros”.

De este modo, las políticas estatales orientadas a la juventud tendieron a concentrarse en la continuidad y terminalidad de estudios –en especial estudios formales-, en la formación e inserción laboral, y en términos más amplios en la “promoción” o la “garantía” de “derechos sociales”.

La discusión conceptual que giró a propósito de dichas políticas, y en particular sobre aquellas que promovieron la formación e inserción laboral de jóvenes, se fundamentó en teorías (como la de Robert Castel) que interpretaron la "desocupación" en términos de procesos de "exclusión social" de carácter reciente. Así, se recortaron las indagaciones a los últimos veinticinco años de historia, lo cuales coinciden con el origen de Aprender a Trabajar. No obstante, una mirada más atenta a los temas que se colocan como problemas sociales y como objetos de intervención de las políticas, algunos de los cuales no se reducen a resolver el "desempleo" y la "integración social", sugiere que los mismos filian con otras historicidades posibles, estatales y no estatales, como lo fue la distinción entre "niños" y "menores", que también implicaba regulaciones de los usos del espacio, la circulación por la ciudad, y las actividades económicas legitimadas para el desempeño de "niños trabajadores" (Zapiola, 2009, 2010). O filian con la disputa entre áreas de gobierno y asociaciones gremiales por el control de las matrículas profesionales y los procedimientos de acreditación de aprendices de zapateros u otros oficios. O actualizan pedagogías militantes de sectores medios que hacen trabajo político con sectores populares en villas de emergencia.

En concreto, las políticas de juventud, o mejor, el campo político en torno a los jóvenes de sectores populares, aun cuando presenta algunas novedades, redefine temas y problemas que en otros contextos históricos habían sido colocados en otros términos. Restituir estos hilos de historicidad permite advertir la profundidad histórica de algunos temas sociales problematizados, también mostrar que algunas cuestiones como la circulación por la ciudad, la ocupación del espacio público, la preparación para el trabajo y su acreditación, entre otros, fueron redefinidas a lo largo de la historia de manera relacionada con la creación de sujetos para la intervención. Así, "niños trabajadores", "menores", "aprendices", "villeros", "alumnos", "militantes", "jóvenes ni-ni", constituyen clasificaciones que suponen variaciones relevantes pero no absolutas.

Ahora bien, el "disciplinamiento" y la "civilización" por el trabajo de los grupos subalternos, dominados, como fuera que históricamente se los hubiere clasificado, es un rasgo constitutivo del capitalismo (o en otros términos, su "moralización" que no es cualquier moral sino una capitalista, "moderna" y "civilizada"). Teniendo en cuenta

esto, la pregunta relevante que dejó planteada es: ¿por qué fueron los jóvenes el núcleo en torno al cual se configuró este espacio social y político en los últimos veinticinco años?. Si bien la tesis no da respuestas a este interrogante, si da cuenta de algunos procesos –investigados por distintos autores– que pueden contribuir a una aproximación a esta inquietud. Uno de ellos tiene que ver con la señalada pérdida de centralidad del salario (Castel, 2009), otro con los procesos de demanda y producción de sentidos sobre la “promoción y protección de derechos de niños y adolescentes” (Barna, 2013; Grinberg, 2013; Villalta, 2010). También con el notorio crecimiento de los barrios populares, y de las economías informales (y también algunas ilegales) que allí se despliegan (Cravino, 2006; Gago, 2014; Pastrana, Belardi y Di Francesco, 2010). En particular, sobre este interrogante, el aporte de la tesis consiste en haber identificado que no se trata de un problema nuevo sino que en los últimos años un conjunto de temas problematizados en diferentes contextos, y colocados sobre distintos grupos poblacionales, se redefinieron en torno a los jóvenes de sectores populares. Algo que señaló Gautie (1998) respecto del “desempleo” en cuanto a que se trata de una categoría de acción que remite a un problema antiguo como es la falta de trabajo, y que expresa la formulación actual de la cuestión social que en los siglos XVIII y XIX fuera formulado, respectivamente, en términos de “pobreza” o de “pauperismo”, habilitando formas diferentes de intervención política.

Junto a ese aporte, quiero añadir algo más, relativo a la advertencia de Bucholtz (2002) sobre la variabilidad histórica de las clasificaciones etarias. La autora señala que la misma puede explicarse en parte con referencia a contextos tales como crisis económicas y procesos de escasez de puestos de trabajo. En escenarios como esos, es posible que los parámetros en torno a los cuales se define la “edad de trabajar” o la “edad de estudiar”, varíen. Por ejemplo, si a principios del siglo pasado la legislación habilitaba el trabajo de niños (desde edades que podían rondar los 10 años), la actividad laboral en la actualidad está prohibida y en cambio la legislación establece la obligatoriedad de asistir a la escuela hasta los 18 años. Complementariamente, políticas tales como el PROGRESAR, que otorga subsidios a estudiantes de cualquier nivel de estudios –siempre y cuando sean mayores de edad– no obligan pero sí fomentan que los estudios formales se extiendan hasta los veinticuatro años. De esta manera, podría explicarse la emergencia de un conjunto de políticas que sin dejar de

ser novedosas, hablan, a mi entender, no tanto de nuevos “problemas” sino de los modos particulares en que estos están siendo social y políticamente conceptualizados y procesados.

De las relaciones a la producción social e histórica del Estado y las políticas de juventud

La primera formulación del problema de investigación que dio lugar a esta tesis, se refería a las relaciones entre jóvenes de sectores populares, mujeres y varones, y políticas de juventud. Así definido el problema recuperaba los aportes de estudios sobre políticas estatales dirigidas a este sector de la población, y también otros sobre experiencias laborales de jóvenes de sectores populares. Si aquella primera enunciación apostaba por la potencialidad de estudiarlos en relación, frente a los enfoques que analizaban por separado “uno u otro término” del par así definido, el avance de la investigación me fue mostrando que tampoco de esa manera era posible captar la profundidad con la cual juventudes, políticas y Estado se constituyen y definen mutuamente, en el marco de procesos que suceden simultáneamente en múltiples escalas y niveles, como la clasificación de grupos poblacionales, o la adecuación o inadecuación a criterios de clasificación que tensionan la dinámica diaria de las políticas, entre otros.

Construir como objeto antes que a la relación a los procesos de producción social, histórica y cotidiana, de las políticas, del Estado, y también de las juventudes, puso de manifiesto la necesidad de reconceptualizar al Estado. En este sentido, la tesis toma distancia de aquellas visiones del Estado que lo conciben como una entidad total que produce políticas y las implementa con mayor o menor eficacia o coherencia. Para ello, me sustenté en una mirada del Estado como un modo de organización social que en el capitalismo contiene y expresa desigualdades sociales (Abrams, 1977; de Sousa Santos, 1998; Marx, 1975). El Estado, se materializa en una serie de prácticas y procesos sociales visibles por sus “efectos” (Trouillot, 2001). El Estado impone normas, condiciones y regulaciones (Sayer, 2002; Shore y Wright, 1997), definiendo las formas aceptables de la actividad social y, al hacerlo, emite un mensaje de dominación

(Corrigan y Sayer, 2007). En la producción del Estado y de la dominación, se destaca la organización del gobierno por medio de categorías de clasificación de la población (Corrigan y Sayer, 2007; Trouillot, 2001,). Ahora bien, el Estado es al mismo tiempo el ámbito privilegiado de la lucha (Crehan, 2004; Trouillot, 2001), y en ese marco, los "governados" pueden resistir y también inscribirse en clasificaciones estatales como forma de acción política (Chatterjee, 2011; Nugent, 2007), y ello supone o da lugar a procesos creativos de producción del Estado desde sus márgenes (Das y Poole, 2008).

Desde esta mirada, analicé los posicionamientos y discusiones de los trabajadores y las trabajadoras de Aprender a Trabajar en cuanto a ser y no ser Estado. En esa ambigüedad el Estado es significado por la negativa como contrario a la autonomía, al compromiso pero también de manera positiva en tanto responsable de garantizar derechos. El análisis me permitió advertir que la ambigüedad respecto de ser y no ser "Estado" abre un espacio para negociar continuamente las condiciones de trabajo, al mismo tiempo que configura modos de trabajo precarios e inestables. "Ser Estado", es decir, constituirse como política estatal fue la vía de posibilidad que este conjunto de personas encontraron para sostener en el tiempo los talleres de oficios, en parte porque ese trabajo asalariado les permitía a ellos mismos, aun con tensiones, reproducirse.

Esta opción, siempre condicionada contextualmente, implicó adecuarse a las regulaciones del trabajo en el Estado, lo que supone reforzar sus clasificaciones y normas. Esta y otras clasificaciones perseguidas –y a la vez disputadas– por distintas personas, como la que valoriza contar con un DNI, un certificado de escolaridad, o un domicilio legal para inscribir una cooperativa de trabajo, mostraron la importancia que puede tener estar regulado, inscribirse en esos modos de legibilidad estatal que materializan la dominación, pero al mismo tiempo habilitan posibilidades, especialmente de trabajo. No obstante, la atención colocada en los documentos escritos evidenció también que los jóvenes y los trabajadores de Aprender a Trabajar, saben que los documentos y las clasificaciones no les aseguran el trabajo, y menos aún que en tal caso las condiciones laborales no resulten "injustas".

Respecto de las luchas que se libran en los marcos de la dominación estatal, la tesis muestra que la imposición de un lenguaje (clasificador, de "derechos") legitima un orden pero no supone necesariamente su reproducción homogénea. Por el contrario, la conciencia respecto de las "injusticias", la disputa por mejorar las condiciones de vida, muestran la creatividad que despliegan estas personas en los márgenes más lábiles del poder y la regulación estatal (Das y Poole, 2007). Las políticas construyen sujetos e identidades por medio de hábitos de *autogestión* y *autorregulación* (Shore, 2010), y en ese proceso, producen al Estado desde esos márgenes, en tanto metáfora que permite pensar que la regulación de las conductas es parcial y puede estar siendo siempre regulada desde nuevas aristas. Pero los procesos por los cuales se definen, modifican, y se sostienen o no esos hábitos, son resultado de una multiplicidad de tensiones de las cuales participan también, de manera productiva, los y las jóvenes.

Por ello, las políticas de juventud difícilmente puedan captarse en toda su implicancia en términos de secuencias lineales que promueven la reproducción o el control social, o que "garantizan derechos". Ni los talleres de oficios ni la multiplicidad de políticas específicas que allí se articulan -tales como subsidios para financiar la remodelación de una "Sala de Cine" o programas de "prácticas laborales", cuya letra remite a diferentes áreas y niveles de gobierno-, son solo políticas, instituciones, o dispositivos. En cambio, emergen como complejos procesos, localmente situados, en cuya producción material, concreta, intervienen jóvenes, trabajadores estatales, marcos normativos, clasificaciones etarias; todo ello en una trama de alianzas y disputas que hacen a la construcción política del "poder hacer" en condiciones de desigualdad.

Tal como afirmé en el Capítulo 4, el Estado no es algo dado (ni la política social es una herramienta disuasoria del conflicto) sino que, para las personas que conocí durante mi trabajo de campo, constituyen instrumentos y a la vez aspectos, condiciones, de una búsqueda de accionar políticamente desde el Bajo Flores y desde el trabajo diario con los y las jóvenes. En ese sentido, el Estado se opone a la autonomía pero es a la vez condición de posibilidad de la construcción (política) de la autonomía, o bien del "poder hacer".

Entonces, desplazar la inquietud de las relaciones entre jóvenes y políticas para

concretar el estudio de la producción social, histórica y cotidiana de las políticas y del Estado (y también de las juventudes) requiere tomar distancia de la tríada Estado, Mercado, Sociedad, la cual generalmente estructura la reflexión sobre políticas de juventud. Ese movimiento permite captar las imbricaciones entre los "efectos" relacionados con el acceso al empleo o la educación, o con la prevención y el manejo de riesgos y conflictos sociales, con demandas de jóvenes que procuran inscribirse en categorías de clasificación y legibilidad estatal, adecuándose parcialmente a normas establecidas, al mismo tiempo que disputan otras. En esa trama compleja de acciones, relaciones, y procesos a diferentes escalas, la vida en sociedad (más que "la Sociedad"), las políticas, el Estado (en su complejidad), y las posibilidades de trabajo, se van produciendo y reproduciendo.

Lo que hacen los jóvenes ni-ni: de las transiciones a los modos de vivir la juventud

Esta tesis discute directamente con la categoría que clasifica a jóvenes de sectores populares como "inactivos", alejados del estudio y del trabajo (o de su búsqueda), sintetizado ello en la expresión "ni-ni". Al hacerlo recorre una multiplicidad de situaciones en las cuales los jóvenes emergen aprendiendo oficios, haciendo changas, y también en una diversidad de "actividades" que no necesariamente constituyen formas de estudio o de trabajo, aunque tal vez no estén tan aisladas de ello -como las conversaciones en la puerta de Aprender a Trabajar, momentos semejantes a los que otros "trabajadores" o "estudiantes" comparten con sus compañeros de esas actividades, reforzando en ese "tiempo libre" lazos y pertenencias-.

Una primera aproximación a la vida de estos jóvenes reveló la importancia que adquiere lo espacial, y en particular el barrio por donde circulan mayormente estos jóvenes, para comprender más detalladamente sus modos de vida. Si, como señaló Lefebvre (1974), el espacio urbano adquirió en las últimas décadas la centralidad en cuanto a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas (por sobre el tiempo de trabajo), las particularidades de barrios como el Bajo Flores, donde la segregación espacial o al menos la expresión de las desigualdades en la geografía de

la ciudad, resultan notorias, abren la puerta a identificar otros modos de relegación de la población que los habita, por ejemplo hacia posibilidades de trabajo confinadas a los escalafones más bajos de la valoración social (salarial y moral).

El espacio, que había sido analizado por la literatura sobre políticas de juventud en términos de "condicionamientos estructurales" que impone el vivir en *barrios pobres*, desborda ampliamente esos "efectos" al mirar de cerca a los jóvenes en su circulación diaria. Un aspecto que se ilumina es cómo la política, las políticas y la vida se realizan buscando lugares; produciendo, ampliando y reformando espacios, porque el espacio supone poder hacer (un taller, un comedor, un ciclo de cine); y también porque la producción de espacios es una posibilidad de trabajo y por tanto de reproducción. Asimismo, esa producción, dinámica, muestra que el espacio no es algo dado, que imprime características a las vidas y posibilidades de acción, sino un proceso inacabado.

En otro orden, una mirada atenta a la configuración del espacio permite sostener que ni las políticas ni los sujetos pueden pensarse por fuera de los lugares específicos que habitan. Sus vidas se iluminan y comprenden con mayor profundidad cuando se las sitúa en los barrios y se las inscribe en la densidad de lazos sociales desde los cuales constituyen sus modos de vida.

Puntualmente, el debate que procuré librar con la categoría ni-ni me permitió explorar las opciones de vida que se abren para los y las jóvenes de Aprender a Trabajar en el Bajo Flores –tanto las que pueden hallar en el propio barrio, como otras posibilidades que suponen una circulación más amplia por la ciudad-. Esas opciones pivotan entre actividades callejeras, especialmente comerciales y casi siempre informales, tareas inscriptas en rubros como la construcción, la recolección de residuos, el transporte en remises; o el trabajo en el marco de políticas y agencias estatales. Estas ocupaciones se combinan o alternan con la percepción de subsidios estatales o, en términos más amplios, con la inscripción en redes de relaciones sociales en las cuales la interacción con las políticas estatales resulta central así como también la cooperación entre vecinos, asociaciones barriales y programas estatales.

Estas opciones de vida suelen caracterizarse, en su gran mayoría, por la percepción de salarios bajos, por condiciones precarias –tanto laborales como urbanas- y, en algunas ocasiones, por episodios de violencia sufridos por *chicos* y más aún por *chicas*. Estos episodios se agudizaban cuando algunos jóvenes incursionaban en actividades más abiertamente reñidas con la ley, es decir no solo informales sino ilegales, como el robo callejero.

En ese marco de opciones, las políticas orientadas a promover el “trabajo decente”, o bien a fortalecer o acompañar las “transiciones a la vida adulta”, colisionan con un horizonte de posibilidades en el cual no se vislumbra aquel trabajo que se califica como “decente” ni las condiciones de “plena autonomía” -laboral, económica, habitacional- que supone la noción de transición. A diferencia, Aprender a Trabajar se estructura como una política de cuidado, de protección de los *chicos* y *chicas*, donde el afecto, y también las posibilidades eventuales de trabajo legal remunerado, se contraponen al “peligro” que puebla el imaginario (o bien la lectura fundada) sobre el Bajo Flores. En ese imaginario, la calle y Aprender a Trabajar se colocan como opciones dicotómicas asociadas a elecciones de vida consideradas antagónicas: el trabajo o el delito.

Aun cuando esas opciones no necesariamente se excluyen sino que pueden alternarse, convivir (o bien excluirse, sin dudas), configuran una mirada generalizada sobre la forma en que la juventud es afectada por un complejo entramado que opera en el barrio pero que remite a las desigualdades que el Bajo Flores y sus habitantes experimentan a diario. Esta mirada, en parte replica algunas interpretaciones condensadas en la imagen represiva de los “pibes chorros” o en la versión tecnocrática de los “ni-ni”, pero lo hace, no obstante, desde el afecto y el compromiso, fundamentando así acciones que no se orientan al castigo ni al “trabajo decente” sino, como he dicho, al cuidado.

Así como los jóvenes producen y reproducen su vida y las políticas mediante la construcción de lugares como puntos particulares de constitución del espacio, o bien inscribiéndose en relaciones educativas, laborales y afectivas, con trabajadores estatales y con otros jóvenes, estos mismos *chicos* y *chicas* hacen no sólo políticas sino también política: sus inasistencias; sus desafíos a normas y preceptos morales, como la

dicotomía trabajo vs. delito, la prédica del trabajo decente, o aquella que promueve los lazos solidarios entre trabajadores; sus negativas a exponer aspectos de su vida doméstica que preocupan –en la misma lógica del cuidado- a trabajadoras sociales; evidencian modos de inscripción en sus campos de posibilidades, configurados en parte por políticas estatales, que dan forma a los vínculos entre jóvenes y trabajadores de los talleres, también a las tareas cotidianas de estos últimos, y con ello a las políticas de juventud. En esta dirección, delimitan márgenes de acción: los de los trabajadores, los propios, y en algún sentido también los de Estado entendido como modo de dominación y regulación. El punto, como señaló Chatterjee (2011), se basa en no presuponer una politicidad propia de las demandas colectivas de ciudadanía. En cambio, estos jóvenes evidencian modos de confrontación más bien tácticos, situados, lo cual debe dar lugar a reflexionar, entre otros aspectos, sobre las posibilidades de disputa que vislumbran. No se trata de evaluar normativamente otros cursos posibles de acción sino de captar la forma particular que adopta esta “política de los gobernados” o de los subordinados.

Últimas reflexiones y nuevos interrogantes

En el cuerpo de esta tesis consideré los aportes de un enfoque generacional para entender la producción social de las políticas y de las juventudes. Este concepto refiere a experiencias compartidas por un grupo social con una edad cronológica semejante, algunas de las cuales expresan un carácter fundante de ese grupo en la “arena social”. En mi perspectiva, la generación también supone una narrativa que destaca y reifica algunas de esas experiencias como fundantes a partir de un trabajo colectivo sobre la propia biografía. Así definido, el concepto de generaciones me permitió advertir que, aun cuando la edad no configura de por sí una pertenencia generacional, sí puede habilitar experiencias fundantes de identificaciones colectivas, puesto que los modos de constituir la juventud son históricamente variables además de que la juventud resulta un período significativo en la constitución de la persona. No obstante, la variabilidad de las experiencias –juveniles y ulteriores- de aquellos que podrían identificarse con una generación, es decir, con sus experiencias “originarias”, mostró que la pertenencia generacional opera como una identificación entre otras (de género,

sindical, laboral, de pertenencia barrial) que habilitan a cada una de estas personas a actuar y a narrarse a sí mismas de modos contextuales.

La perspectiva de generaciones me permitió captar distintas formas de politicidad, articuladas en proyectos diversos que conviven de modos más o menos armoniosos en Aprender a Trabajar. Entre aquellos pertenecientes a una generación conformada por quienes nacieron en los años setenta prima una noción de política asociada a la construcción de "autonomía", que se expresó en agrupaciones universitarias "independientes", en actitudes de militancia sindical o en maneras de entablar vínculos con el Estado sustentándose en la fuerza de lo barrial. No obstante, las mujeres que pertenecen a la misma "generación" y fueron jóvenes durante la década del noventa dan cuenta de otro tipo de iniciativas y reflexiones. Par ellas, el género constituye una dimensión clave de la desigualdad, habilitando formas de politicidad ligadas a la disputa de Espacios y a modalidades de cuidado, y también de control, de otras mujeres, usualmente más jóvenes que ellas. En cuanto a los *chicos y chicas*, quizás por ese carácter narrado de las experiencias originarias que configuran "generaciones", se torna más inasible el carácter específico, aquello que podría distinguir a quienes "están siendo" jóvenes, cuya politicidad se pone en acto más de lo que se narra.

La tesis también trató sobre diferentes formas de desigualdad y precariedad. En relación con este punto, el lugar de las distintas personas en estos procesos y las regulaciones que promovieron o les fueron impuestas varían notablemente: unos fueron produciendo prácticas y regulaciones sobre sus condiciones de trabajo en las políticas, otros lidian cotidianamente con regulaciones sobre sus horarios, sobre sus conductas, y sobre sus modos de ejercer un oficio. Pero todos viven formas de precariedad –desiguales pero que no obstante son formas de inscripción en un mismo proceso-. En ese sentido, la tesis muestra que existen diversas maneras en que los y las jóvenes experimentan y confrontan la desigualdad, evidenciando la compleja manera en que esos procesos y condiciones son y a la vez no son los mismos. Así se evidencia la relevancia de atender a las experiencias laborales y la inscripción en políticas de juventud, no solo de aquellos colocados como "destinatarios" sino también de otros jóvenes que pueden iluminar, desde posiciones diferenciadas, los mismos debates.

Esta cuestión de las precariedades, que Aprender a Trabajar evidencia desde hace décadas, se actualizó mientras culminó la redacción de esta tesis por medio de los múltiples despidos a trabajadores estatales de distintas áreas y niveles del Estado en el contexto del cambio de gobierno que tuvo lugar a fines de 2015. Como mencioné en la introducción, es prematuro analizar cambios en las políticas estatales y en particular en aquellas orientadas a la Juventud, pero el “cambio” anunciado, en la medida en que suceda, será un escenario propicio para indagar en las politicidades juveniles y en sus formas de expresión. Quiero decir: los jóvenes, los seres humanos, siempre hablan, aunque no podamos saber qué tienen para decir. No necesariamente se expresarán en los términos en que la “sociedad civil” pueda esperar que “defiendan sus derechos”. En cambio, habrá que generar marcos conceptuales adecuados para captar sus mensajes y sus lenguajes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADAMOVSKY, E. (2012). *Historia de las clases medias en Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Sudamericana.

ABÉLÈS, M. (1990). *Anthropologie de l'État*. Paris: Armand Colin.

ABRAMS, P. (1988 [1977]). "Notes on the difficulty of studying the state". En: *Journal of Historical Sociology*, N°1 (1), pp. 58-89.

ALARCÓN, C. (2010) *Si me querés, quereme transa*. Buenos Aires: Norma.

APARICIO-CASTILLO, P. CH. (2013). "Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N° 11 (2), pp. 527-546.

ASAD, T. (2008). "¿Dónde están los márgenes del Estado?". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27, pp. 53-62.

AYUSO, L. y ARATA, N. (2009). "De artesanos a trabajadores: dos estudios sobre la regulación de los saberes del trabajo". En: *Educação Unisinos*, N° 13 (3), pp. 211-219.

BALARDINI, S. (2003). "Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina", en Dávila, O. (editor). *Políticas Públicas de juventud en América Latina: Políticas Nacionales*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.

BALBI, F. (2008). *De Leales, Desleales y Traidores. Valor Moral y Concepción de Política en el Peronismo*. Buenos Aires: Antropofagia.

BARNA, A. (2013). "Los derechos del niño Un campo en disputa". En: *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4 - N° 05. pp. 21-25.

BLAUSTEIN, E. (2001). *Prohibido vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura*. Buenos Aires: Comisión Municipal de la Vivienda.

BATTISTINI, O. (2012a). "Los sectores populares en Argentina. Su organización y estructura, desde el neoliberalismo hasta la actualidad". En: Battistini, Osvaldo y Gerard Mauger (Comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y en Francia*, Buenos Aires: Prometeo.

(2012b). "La precarización. El camino desde lo atípico a lo normal". En: Battistini, Osvaldo y Gerard Mauger (Comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y en Francia*, Buenos Aires: Prometeo.

BAUMAN, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BENDIT, R., HAHN, M. y MIRANDA, A. (2008). "Introducción: creciendo en un contexto de cambio y globalización". En: R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (Comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.

BLAUSTEIN, E. (2001). *Prohibido vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura*. Buenos Aires: Comisión Municipal de la Vivienda.

BOCCARA, G. (2007). "Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile". En: *Chungara*, N° 39, v.2. Arica: Universidad de Tarapaca.

BOHOSLAVSKY, E. y SOPRANO, G. (2010). "Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina". En: *Un Estado con rostro humano*. Buenos Aires: Prometeo.

BONFIGLIO, J.; SALVIA, A.; TINOBORAS, C. y V. VAN RAAP. (2008). "Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica." En: A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BONVILLANI, A; A. PALERMO; M. VÁZQUEZ; P. VOMMARO. (2008). "Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina". En: ALVARADO, Sara.V.; y P. Vommaro (comps.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos proyectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires: Homo Sapiens-CLACSO.

BOURDIEU, P. (2002). "Efecto de lugar". En: *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

(1990 [1978]). "La «juventud» no es más que una palabra". *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOVER, T.; HERNÁNDEZ, M.C. y M. CHAVES (2011). "Distancias: investigación etnográfica y militancia social con niños/as y jóvenes." En: Actas electrónicas de la IX RAM. Curitiba.

BUCHOLTZ, M. (2002). "Youth and cultural practice". En: *Annual Review of Anthropology* N° 31, pp. 525- 552.

CANELO, B. (2012). *Fronteras internas. Migración y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.

CANEVARO, S. y P. LAPEGNA. (2009). "Cruzando márgenes: segregación territorial y relaciones de poder en un barrio de Buenos Aires". En: Grimson, A., Ferraudi Curto, M.C. y Segura, R. (Comps.) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.

CARLI, S. (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente". En: *Educação em Revista*, v.26, n.01. Belo Horizonte. Pp.351-382.

CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO, R.; y M. QUESADA. (2006). "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". En: *Papers*, N° 79, pp.21-48.

CASTEL, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.

CATTENAZI, A. (2009). "Introducción. Territorialidad y acción pública en el Área Metropolitana de Buenos Aires". En: Catenazzi et al (2009) *El retorno de lo político a la cuestión urbana*. Buenos Aires: Prometeo y UNGS.

CHATERJEE, P. (2011). "La política de los gobernados". En: *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 47 (2), pp. 199-231.

CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

(2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de trabajo*, Año 2, N° 5. Disponible en: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf. Consultado el 5 de octubre de 2013.

(2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En: *Revista Última Década*, Año 13 N° 23 Viña del Mar: CIDPA. Pp. 9-32.

CITRO, S. (2008). "El rock como un ritual adolescente. Transgresión y realismo grotesco en los recitales de Bersuit". En: *TRANS Revista Transcultural de Música*, n.12, 2008. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/p3/trans-12-2008>. Consultado en mayo de 2011.

CLARKE, J.; HALL, S.; JEFFERSON, T.; ROBERTS, B. (2008 [1975]). "Subculturas, culturas y clase". En: Pérez Islas, J.A.; Valdez González, M.; Suárez Zozoya, M. (coords). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.

COIMBRA, C. y NASCIMENTO, M. L. (2003). "Jovens pobres: o mito da periculosidade". En: *Marcas do tempo: violência e objetivação da juventude*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

CORRIGAN, P. y SAYER, D. (2007 [1985]). "Introducción a El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural". En: Lagos y Calla (comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: INDH/PNUD.

CORTES, R y MARSHALL, A. (1991). "Estrategias económicas, intervención social del Estado y regulación de la fuerza de trabajo. Argentina 1890-1990". *Revista Estudios del Trabajo*, N°1. Buenos Aires: ASET. Pp. 21-46

CRAVINO, M.C. (2011). "El ciclo de las villas y el mercado inmobiliario informal". En: *Voces en el Fénix*, FCE, UBA, N° 5, pp.30-33.

(2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Los Polvorines: Instituto del Conurbano-UNGS.

CREHAN, K. (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Bellaterra.

CRESCINI, V. y M. BERGAMI. (2012). "La microimplementación de políticas de juventudes o de los juegos de la mamushka: una aproximación al caso de la provincia de Santa Fe". En: *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta: ReIJA y UNSa.

CRIADO BOADO, M. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

CURA, F. (2014). "De militar los barrios a militar el Estado. Etnografía sobre modalidades de acción política, formación de militancias y compromiso político juvenil en Argentina". En: *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*. No. 20, Bogotá, pp. 49-71.

(2012). "Haciendo escuelas como forma de militancia: una etnografía sobre el proceso de creación de un bachillerato popular en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires". En: *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, N° 14, (1), pp. 95 – 116.

(2009). "El proyecto del Centro Educativo El Lucero: prácticas y sentidos de la militancia política en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires". *Tesis de Licenciatura*. en Antropología Social, UBA. Mimeo.

DAS, V. y POOLE, D. (2008). "El estado en sus márgenes. Etnografías comparadas". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27 pp. 19-52.

DÁVILA LEÓN, O. (2013). "La educación y la nueva condición juvenil". *Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*, Clase N° 7. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

DE BARBIERI, T. (2002 [1998]). "Acerca de las propuestas metodológicas feministas." En: Eli Bartra (Comp.), *Debates en tomo a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco. México DF: PUEG.

DE IBARROLA, M. (2013). "Principales tendencias en la educación de los jóvenes en América Latina". *Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*, clase N° 7. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

(2004). "Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social". En: *Tendencias y debates*, N° 1 [Revista virtual]. Disponible en: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=222>. Consultado el 2 de noviembre de 2013.

DE SOUZA SANTOS, B. (1998). "El Estado, el Derecho y la cuestión urbana". En: Neufeld, M. R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (Eds.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Bs. As.: EUDEBA.

DOUGLAS, Mary. (2007 [1966]). *Pureza y Peligro: Un Análisis de los Conceptos de Contaminación y Tabú*, Buenos Aires: Nueva Visión.

DURHAM, D. (2011). "Los jóvenes y la imaginación social en África: Introducción a las partes 1 y 2". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 32, pp.53-69.

DURKHEIM, E. (1967 [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires, editorial Shapire.

DUSSEL, I. (2005). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas." En: Tedesco, J.C. (Comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

ELIZALDE, S. (2011). "La identidad imperiosamente. Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans". En: Elizalde, S. (Comp.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

(2006). "El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles". En: *Última década*, Valparaíso: CIDPA, N° 25.

(2003). "Diferencias culturales y retóricas de (in)visibilidad. Respuestas de mujeres jóvenes a los discursos normativos sobre el género y edad". En: *Anclajes* VII, 7, pp. 107-31.

EPELE, M. (2010). *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Buenos Aires: Paidós.

FASSIN (2003). "Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 17, pp. 49-78.

FEIJOÓ, M.C. (2015). "Los ni-ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos". En: *Voces en el Fénix*, N° 51, pp. 22-31.

FEIXA, C. (2006). "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol 4, N° 2, 2006. Disponible en: http://www.usc.es/cpoliticas/file.php/35/manuel_torres/Feixa_2006_Generacion_XX_Teorias_juventud_contemporaneas.pdf. Consultado en abril de 2013.

(1999) *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.

(1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.

(1997). "Antropología de las edades". En J. Prat y A. Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel.

FERGUSON, J y GUPTA, A. (2002). "Spatializing states: toward an ethnography of neoliberal Governmentality". En: *American Ethnologist*. N° 29 (4), 981-1002.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2010). Desafíos de la investigación etnográfica sobre procesos políticos 'calientes'. En: *(Con)textos. Revista d'antropologia i investigació social*. Barcelona: Departament d'Antropologia Cultural i Història d'Amèrica i Àfrica de la Universitat de Barcelona. Pp. 80-89.

FERRAROTI, F. (2007). "Las historias de vida como método". En: *Revista Convergencia*, Año 14, N° 44. México: UNAM. Pp. 15-40.

FILMUS, D. y CALCAR, F. (2013). "Perspectivas sobre el vínculo entre la educación y el trabajo". En: *Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*, Clase N° 10. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

FONSECA, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: EUDEBA.

FOOTE WHYTE, W. (2008 [1943]). "La organización social en los barrios bajos". En: *apuntes de investigación* N° 16/17.

FOUCAULT, M. (1996 [1976]). "Undécima lección. 17 de marzo de 1976". En: *Genealogía del Racismo*. La Plata: Caronte Ensayos.

(2009 [1978]). "Clase del 1ro de febrero de 1978". En: *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREDERIC, S. (2004). *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

GAGO, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.

GALLART, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.

GAUTIE, J. (1998). "Da invenção do desemprego à sua desconstrução". En: *Mana*, V.4, N°2, pp. 67-83.

GENTILE, M.F. (2012). Experiencia e interaccion cotidiana en un centro de día para niños y adolescentes en situación de calle. En: Battistini, O. y Mauger, G. (Comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.

(2011). "Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. El «Caso Jonathan»". En: *Última Década*, N°34, pp. 93-119.

GLEDHILL, J. (2000). *El Poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la*

política. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

GÓMEZ, E. (2012). "Un estudio antropológico sobre prácticas educativas no escolares: entre la producción de dinámicas disciplinarias y experiencias transformadoras". *Tesis de licenciatura en Antropología Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

GORDILLO, G. (2010). *Lugares de diablos*. Buenos Aires: Prometeo.

(2006). *El gran chaco. Antropología e historias*. Buenos Aires: Prometeo.

GRIMBERG, M. (2009). "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires". En: *Revista de Sociología e Política* V. 17, Nº 32. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Pp. 83-94.

(2002). "Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH-SIDA en jóvenes de sectores populares. Un análisis antropológico de género". En: *Horizontes antropológicos* Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande do Sul, (17), pp: 47-76.

(1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos 1984-1990*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.

GRIMBERG, M., B. CARROZZI, L. LAHITTE, L. MAZZATELLE, E. RISECH y C. OLROG (1998) "Modos y Trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)". En: Neufeld, M. R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y S. Wallace. (Eds.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.

GRIMSON, A. (2011). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

GRIMSON, A., FERRAUDI CURTO, C. y R. SEGURA, (2009) "Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires". En: Grimson, A., Ferraudi Curto, M.C. y Segura, R. (Comps.) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.

GRINBERG, J (2013) "La recepción de "los derechos del niño" en argentina: trayectorias de activistas y conformación de una nueva causa en torno a la infancia". *VIRAJES antropol.sociol.* Vol. 15 No. 1, págs. 299-325.

GROPPO, L. (2000). "Juventude e Modernidade" y "Passagens para a modernidade e a criação das juventudes – a ação das instituições sociais". En: Groppo, L.A. *Juventude. Ensayos sobre Sociología e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL.

GUEDES, S. L. (2006). "Projetos sociais esportivos e controle social da infância e da juventude". En: *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. Salta: UNSa.

GUELMAN, A. (Coord.). (2009). *CooPA 20 años. Una historia hecha a mano y sin permiso*. Buenos Aires: CooPA.

(2005) "De la empresa a la organización social ¿Capacitación laboral o formación?". En: Actas Electrónicas del 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

GUEMUREMAN, S. (2015). (2015). *Adentro y afuera. Juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo editor universitario.

(2014). "Los «unos» y los «otros». Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos". En: *Revista Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Nº 85, pp 40-50.

HERGER, N. (2008). "Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo". En: A. Salvia (Comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(2007). "La educación y formación para el trabajo en Argentina en los '90: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo." En: Serie *Cuadernos de Economía y Trabajo* Nº 20. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

INFANTINO, J. (2011). "Cultura, jóvenes y políticas en disputa. Prácticas circenses en la Ciudad de Buenos Aires". *Tesis de Doctorado en Antropología Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

(2009) "El 'Circo social del Sur': Trayectorias y representaciones de jóvenes en la ciudad de Buenos Aires". *Actas del Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/InfantinoJulieta.pdf>. Consultado en Mayo 2015.

INFANTINO, J. y MOREL, H. (2014) "Circo, murga y tango en Buenos Aires: Procesos de resurgimiento y Arte Popular en la post-dictadura (1983)." En: *Revista Antropológica*, Nº 38, pp.321.347.

ISACOVICH, P. (2012). "Hacer el estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud". En: *Avá, Revista de Antropología*, 22, pp. 33-56.

(2010). "Los jóvenes como objeto de las políticas públicas: historia, agentes, agencias y conceptos". En: *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.

(2009). "Sobre el dolor, la furia y la justicia. Etnografía del procesamiento político del "caso" Cromañón". *Tesis de Licenciatura en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Mimeo.

ISACOVICH, P.; CURA, F. y L. MORENO. (2011). "Vínculos, trayectorias y militancia: reflexiones metodológicas en torno a las relaciones sociales en el trabajo de campo y la producción etnográfica." En: *Actas de las 11º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. Rosario.

JACINTO, C. (2013) "Políticas de transición de grupos vulnerables: el caso latinoamericano". *Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo, Clase N° 16*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

(2010a). "Introducción. Instrumentos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias." En: C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, IDES.

(2010b). "Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones". En: C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. IDES. Buenos Aires: Teseo, IDES.

(2008). "Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral". En: *Revista de Trabajo*, N° 6, pp. 123-142.

JACINTO, C. y MILLENAAR, V. (2012). "Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, CMIE, México, Vol. 17, N°152, pp 141-166.

(2010). "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades". En: *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (comp). IDES. Buenos Aires: Teseo.

(2009). "Enfoques de Programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo". En: *Última Década*, Valparaíso: CIDPA, N° 10, pp. 69-72.

JAURI, N. (2011). "Las villas de la ciudad de Buenos Aires: Una historia de promesas incumplidas". En: *Revista Question*, vol. 1, N° 29.

JOSEPH, G. y NUGENT, D. (2002). "Cultura popular y formación del estado en el México revolucionario". En: Joseph, G. y Nugent, D. (comp.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era.

KESSLER, G. (2012). "Movilidades laterales, delito cuestión social y experiencia urbana en las periferias de Buenos Aires". En: *Revista de Ciencias Sociales*, FCS, N° 25 (31), pp 37-58.

(2010). "La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay". En: *Propuesta Educativa*, N° 34, (2), pp. 53-64.

(2004). *Sociología del delito amateur*. Barcelona: Paidós.

KRAUSKOPF, D. (2004). "Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas". En: E. Gerber y S. Balardini, *Políticas de juventud en Latinoamérica*. Argentina: Flacso- Fundación Friedrich. Disponible en:

http://www.nuso.org/upload/fes_pub/Juventud_Publicacion.pdf. Consultado el 12 de septiembre de 2013.

KROPFF, L. (2008). "Construcciones de aboriginalidad, edad y politicidad entre jóvenes mapuche". *Tesis de Doctorado en Antropología Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. MIMEO.

(2010). "Apuntes conceptuales para una antropología de la edad". En: *Avá. revista de antropología*, Universidad Nacional de Misiones, Nº 16, pp. 171-187.

KROPFF, L. y NUÑEZ, P. (2012). "Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas. Relatoría". En: Zaffaroni, A. (Coord.) *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta: CILECI-UNAS.

LEACH, E.R. (1976) *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio de la estructura social kachín*. Barcelona: Anagrama.

LEFEBVRE, H. (1974). "La producción del espacio". En: *Revista de Sociología*, Núm.: 3 (p. 219-229).

LLOBET, V. (2011) "Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990." En: *Kairos, Revista de Temas Sociales*, Año 15, Nº 28.

(2006). "¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas/os en situación de calle". En: Carli, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

LLOBET, V. y MEDAN, M. (2015). "Políticas sociales y violencias hacia las y los niños y jóvenes en Argentina". En: *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, Asociación Latinoamericana de Sociología Vol 7, Nº 11, Pp. 127-139.

LLOBET, V y A. MINUJÍN. (2011). "Transferencias Condicionadas de Ingresos para adolescentes y procesos de ampliación de derechos. Una relación contradictoria". En: *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, Nº 4, pp. 253-268.

MACHADO PAIS, J. (2003). "A transição dos jovens para a vida adulta". En: Machado Pais, J. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MAGLIANO, M. J. (2011). "La sociedad civil y la gobernabilidad de las migraciones en la agenda política sudamericana". En: *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 20, Nº1. Pp. 5-23.

MANNHEIM, K. (1993 [1928]). "El problema de las generaciones". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Centro de Investigaciones Sociológicas de Madrid, Nº 62, pp 193-244.

MANZANO V. (2013). *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria.

(2011a). "La transformación del sector social en Argentina durante la década del 90: las políticas como espacios de acción colectiva y de regulación social". En: *Rumbo-Trabajo Social*, N° 6, pp. 43-63.

(2011b) "El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires". En: Grimberg, Hernández Macedo y Manzano (comp.) *Etnografía de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

(2010). "Ha llegado la 'nueva ola': música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966". En: Cosse, I.; Felitti, K. y Manzano, V. (eds.) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

(2009). "Un barrio, diferentes grupos. Acerca de dinámicas políticas locales en el distrito de La Matanza". En: Grimson, A., Ferraudi Curto, M.C. y Segura, R. (Comps.) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.

(2008). "Etnografía de la gestión colectiva de políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza-Gran Buenos Aires". En: *Runa* del Instituto de Ciencias Antropológicas-UBA, V.28 N° 28, pp 77-92.

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1998). "La construcción social de la condición de juventud" en Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama C. (eds.). *Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.

MARX, C. (1975). *La Ideología Alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.

MEAD, M. (1974). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

MEDÁN, M. (2013). "El gobierno de "la juventud en riesgo" y los programas de prevención social del delito en el AMBA: entre la seguridad y la inclusión". *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. Mimeo.

(2011). "Sociabilidad juvenil masculina y riesgo. Discrepancias y acuerdos entre un programa de prevención del delito juvenil y sus beneficiarios". En: *Última Década*, N° 35, pp. 61-87.

MEREÑUK, A., DURSI, C., MILLENAAR, V. y V. GÓNZALEZ. (2009). "Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes". En: *Revista Observatorio Nacional de la Juventud*, N° 21, pp. 25-34.

MEREÑUK, A. (2010). "El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares". En: C. Jacinto (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, IDES.

MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.

MILLENAAR, V. (2010). "La incidencia de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias laborales de mujeres jóvenes." En: C. Jacinto (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, IDES.

MIRANDA, A. (2006). "Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea". *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDQOFjAB&url=http%3A%2F%2Fflacsoandes.org%2Fdspace%2Fbitstream%2F10469%2F1038%2F1%2FTesis_Ana_Miranda.pdf&ei=HzGOUpipJsznsATHkoHwBw&usg=AFQjCNEd8rWrbUjO_HtpVibn-nHLTu0hlg&sig2=O-A_S-AaphOoVgemtQesAQ&bvm=bv.56988011,d.cWc. Consultado el 6 de junio de 2013.

(2008). "La inserción laboral de los jóvenes en Argentina." En: R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (Comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.

MIRANDA, A.; OTERO, A. y CORICA, A. (2006). "Educación y empleo: la situación de los jóvenes en Argentina, 1970-2001. En: *Revista Temas Sociológicos* N° 11, pp. 15-42.

MOLINA DEARTEANO, P. y SANGUINETTI, L. (2009). "Jóvenes e inserción socio-laboral. La mirada en el espejo". En: Actas del 1er encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.perio.unlp.edu.ar%2Fobservatoriodejovenes%2Fsites%2Fperio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes%2Ffiles%2Fderteano.pdf&ei=ny-OUs32I4jhsATmh4HgCg&usg=AFQjCNGJx3o4R6BZn9R_fPQducMkbsrtBg&sig2=F2AO1eE6sHEbKt-kdj-w&bvm=bv.56988011,d.cWc. Consultado el 9 de noviembre de 2013.

MOORE, S. y MYERHOFF, B. (1977) "Introducción: Secular ritual: forms and meaning". En: *Secular ritual*. Amsterdam: Van Gorcum, Assen.

MORDUCHOWICZ, A. (2013). "Discusiones sobre el vínculo de la educación y el trabajo desde la economía de la educación". En: *Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*, Clase N° 9. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

MORENO, L. (2012). "Mudar un barrio no es sólo cambiar de casa. Un estudio antropológico del proceso de relocalización de una "villa de emergencia" en la zona norte del Gran Buenos Aires". *Tesis de Licenciatura en Antropología Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

MORGAN, L. (1971). *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.

MURILLO, S. (2008). *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón*. Buenos Aires: CLACSO.

NEFFA, J.C., SALAS, J. y GINER, V. (2004). "Actividad, empleo y desempleo según la EPH. Elementos para un análisis descriptivo del período comprendido entre las ondas de mayo 1974 y 2003". *Serie Materiales de Investigación*, N° 3. Buenos Aires: CEIL-

PIETTE.

NUGENT, D. (2007). "Estado y nación vistos desde los márgenes". En: Lagos y Calla (comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: INDH/PNUD.

NUGENT, D. y ALONSO, A. M. (2002). "Tradiciones selectivas en la reforma agraria y la lucha agraria: Cultura popular y formación del estado en el ejido de Namiquipa, Chihuahua." En: Joseph, G. y Nugent, D. (comp.): *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era.

OTERO, A. (2011a). "Jóvenes estudiantes/jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes". En: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Pp: 175-195.

(2011b). "Tramos y trayectorias juveniles. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy". En: *Actas electrónicas del 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.

(2010a). "Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles". En: *Revista Margen*, N° 59. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/socias.html>. Consultado el 9 de abril de 2013.

(2010b) "Jóvenes trabajadores, jóvenes luchadores. Reflexiones sobre experiencias contemporáneas". En: *NÓMADAS*, N° 32. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO/ Universidad Central, pp.163/178.

PADAWER, A. (2004). "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles o la vigencia del culturalismo". En: *Kairos*, Año 8, N° 14. San Luis: UNLS.

PADAWER, A.; SCARFÓ, G.; M. RUBINSTEIN y M. VISINTÍN. (2008). "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización". En: *Intersecciones en Antropología*, N° 10, pp. 141-153.

PALERM, A. (1982). *Historia de la Etnología 2. Los evolucionistas*. México: Alhambra.

PALMEIRA, M., y HEREDIA, B. (1995). "Os comícios e a política de facções.". En: *Anuário Antropológico*. 94, 31-94.

PARSONS, T. (2008 [1942]). "La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos". En: Pérez Islas, J.A.; Valdez González, M.; Suárez Zozoya, M. (coords). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.

PASSERINI, L. (1996). "La juventud, metáfora del cambio social: dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta". En: Levi, G. y Schmitt, J.C. (comps.) *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.

PASTRANA, E., BELLARDI, M. y V. DI FRANCESCO. (2010). "Habitats de la pobreza".

En: Lattes, E. (Coord) *Dinámica de una Ciudad. Buenos Aires 1810-1910*. Buenos Aires: Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad de Buenos Aires.

PEIRANO, M. (1992). "A favor da etnografía". En: *Serie Antropologia*, Nº 130. Brasilia: Universidade de Brasília.

PEREIRA LEÃO, G. M. (2005). "Dilemas das políticas de juventude no Brasil". En: *Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Porto Alegre: Asociación Latinoamericana de Sociología.

PEREIRA LEÃO, G. M. (2005). "Dilemas das políticas de juventude no Brasil". En: *Actas electrónicas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Porto Alegre: ALAS.

PEREZ ISLAS, J.A. (2008a). "Introducción". En: Pérez Islas, Valdez González y Suárez Zozoya (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.

(2008b). "Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión... juvenil." En: R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (Comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.

PEREZ, G. y A. NATALUCCI. (2012). "Introducción. El kirchnerismo como problema sociológico". En: *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. : Nueva Trilce. Pp. 7-26.

PIRES DO RIO CALDEIRA, T. (1989). "Antropología y poder: una reseña de las etnografías americanas recientes". En: *BIB*, Nº 27, pp 1-96.

PRIGNANO, A. (2009). "El Bajo Flores. Un barrio de Buenos Aires". Buenos Aires: Junta de Estudios Históricos de San José de Flores.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (2010 [1940]). "Introducción". En: M. Fortes y E. E. Evans-Pritchard (Eds.) *Sistemas Políticos Africanos*. México: CIESAS y UNAM.

REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

(1997). "Jóvenes y medios: la construcción del enemigo, Chasqui". En: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, QUIPUS-CIESPAL, Quito, Ecuador, Nº 60, [0-0] Disponible en: <http://www.comunica.org/chasqui/requillo.htm> Acceso 16/05/01. Consultado en enero 2016.

RIQUELME, G. C. y HERGER, N. (2006). "Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?". En: *Serie de Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, Nº 17 [0-0]. Disponible en: <http://docplayer.es/11581434-La-relacion-entre-educacion-y-trabajo-continuidad-rupturas.html>. Consultado en enero de 2016.

ROCA, A. y P. ISACOVICH. (2015). "Diagnostico Exploratorio sobre la Implementación del Plan FINES". *Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires. Mimeo.

ROCKWELL, E. (1989). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México D.F: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

RODRÍGUEZ, E. (2010). "Políticas públicas de juventud en América Latina y el Caribe: ¿Qué sabemos sobre planes, institucionalidad y herramientas?" En: *Tendencias en Foco*, N° 15. Disponible en: http://www.redetis.iipe.unesco.org/tendencias_type/tendencias-en-foco-n15-politicas-publicas-de-juventud-en-america-latina-y-el-caribe-que-sabemos-sobre-planes-institucionalidad-y-herramientas/#.UobOYCeQP_g. Consultado el 6 de agosto de 2013.

RODRÍGUEZ, E. (2003). "Políticas Públicas de Juventud en América Latina: de la Construcción de Espacios Específicos al Desarrollo de una Perspectiva Generacional." En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Infancia y Juventud* Volumen 1, N° 2. Manizales: CINDE y Universidad de Manizales.

ROSEBERRY, W. (2002). "Hegemonía y el lenguaje de la contienda". En: *Taller interactivo: prácticas y representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SALVIA, A. (2013). *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social*. Berlín: Friedrich-Ebert-Stiftung.

(2008) "Introducción: la cuestión juvenil bajo sospecha". En: A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(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: Salvia A. y Chavez Molina E. –coomp.- *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

SALVIA, A. y TUÑÓN, I (2007). "Evaluación de impacto de las políticas públicas orientadas a mejorar las oportunidades de inclusión social de los jóvenes con déficit educativo y laboral: Un estudio de caso". En: *Actas electrónicas de la Primera Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*. La Plata: UNLP.

SAMUEL, R. (1991). "Desprofesionalizar la Historia". En: Schwartztein, Dora (comp.) *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL. Pp. 102.118.

SAYER, D. (2002). "Formas cotidianas de la formación del estado: algunos comentarios disidentes acerca de la 'hegemonía'". En: *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Ediciones Era.

SCARFÓ, G. (2010). "Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes, adolescentes y trabajo". En: *Revista Edición*, N° 57 [0-0]. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen57/scarfo57.pdf>. Consultado en enero de 2016.

SEGURA, R. (2009). "Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma. Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio segregado del Gran Buenos Aires". En: Grimson, A., Ferraudi Curto, M.C. y Segura, R. (Comps.), *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.

SCHAVELZON, S. (2010). "La antropología del estado, su lugar y algunas de sus problemáticas". En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Colegio de Graduados en Antropología, Buenos Aires, Año VIII, Nº IX, pp. 73-96.

SCHMIDT, S. y VAN RAAP, V. (2008). "Entre décadas: el caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?". En: A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SHARMA, A. y GUPTA, A. (2006): "Introduction: Rethinking theories of the State in a age of globalization". En: Sharma, A. y Gupta, A. (eds.), *The anthropology of the state: A reader*. Oxford: Blackwell Publishing.

SHORE, C. (2010). "La antropología y el estudio de la política pública". En: *Antípoda*, revista de la Universidad de Los Andes, Bogotá, Nº 10, pp. 21-49.

SHORE, C. y WRIGHT, S. (1997). "Policy: A new field of anthropology". En: Shore, C. and Wright, S. (ed.): *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power*. London & New York: Routledge.

SOUTO KISTRÍN, S. (2007). "Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis". En: *Historia Actual Online*, Núm. 13. Pp. 171-192.

TAMBIAH, S. S. (1985) "A performative approach to ritual". En: *Culture, thought and social action. An anthropological perspective*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

TONKONOFF, S. E. (2001). "Entrar y salir de la legalidad. Identidades popular-juveniles entre la exclusión y el delito". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Revista del Instituto de Antropología Social, FFyL, UBA, Nº 14, pp. 27-41.

TROUILLOT, M. (2001). "The Anthropology of the State in the Age of Globalization". En: *Current Anthropology* 42(1), pp. 125-138.

TUÑÓN, I. y SALVIA, A. (2008). "Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿Una oportunidad para la inclusión social?". En: A. Salvia (Comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TURNER, V. (1980 [\[1967\]](#)). *La Selva de los Símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

VÁZQUEZ, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de Juventud en la Argentina Reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

VAN RAAP, V. (2010). "Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina".

Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Mimeo.

VAZQUEZ, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

(2012). "La juventud como causa militante: algunas ideas sobre el activismo político durante el kirchnerismo". En: Actas electrónicas del Segundo ISA FORUM "Social Justice & Democratization". Buenos Aires.

(2011). "Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de Un movimiento de trabajadores desocupados". *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Mimeo.

VILLALTA, C. (2010). "La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales." En: *Revista Estudios en Antropología Social*, CASIDES, Vol. 1 N° 2, pp. 81-99.

VILLALTA, C; y LLOBET, V. (2014). "Los heterogéneos significados de la protección. Un análisis de los nuevos circuitos y dispositivos de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes". En: *Revista Derecho de Familia*. Buenos Aires: Abeledo Perrot pp. 293 – 317.

VOMMARO, G. (2011). "Las transformaciones de las miradas sobre la política popular en la Argentina: notas tomadas de una tesis. Ensemble". En: *Revista Electrónica de la Casa Argentina en París*, N° 5. Disponible en: <http://ensemble.educ.ar/?p=1527>. Consultado el 19 de octubre de 2012.

VOMMARO, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)* (Comp.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

(2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

WELLER, J. (2007). "La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos". En: *Revista de la CEPAL*, N° 92, [Pp 0-0]. Disponible en: http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eclac.cl%2Fpublicaciones%2Fxml%2F7%2F29587%2FLCG2339eWeller.pdf&ei=0M2GUraeOamqsQSwxoD4CQ&usq=AFQjCNHQInh-RltSGQzgiYKLnLtiXzTyFA&sig2=FIqZ_YQCnZ17RRV8ChUPsA&bvm=bv.56643336,d.cWc. Consultado el 9 de noviembre de 2013.

WILLIS, P. (1998 [1977]). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Barcelona: Akal.

ZAPIOLA, M. C. (2010). "La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?" En: L. Lionetti & D. Míguez (Comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.

(2009). "Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915". En: *Cuadernos de Pesquis* 39, N° 136: 69-81.

ZICARDI, A. (1984), "El Tercer Gobierno Peronista y las Villas Miseria de la Ciudad de Buenos Aires (1973-1976). En: *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, N° 4, Pp. 145-172.

ZYSMAN, A. y N. ARATA. (2006). "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo". En: *Anales de la educación común*, Tercer siglo, N° 5, pp. 76-85.

FUENTES

Banco Mundial. "Argentina. Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo." Buenos Aires: Oficina de País en Argentina. Unidad de Desarrollo Sostenible. Región de América Latina y el Caribe. 2008.

Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano y Dirección General de Estadística y Censos. "Situación del mercado laboral en la Ciudad de Buenos Aires: análisis de la situación por área y Comuna". Buenos Aires: CEDEM y DGEyC. del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2014

Encuesta anual de hogares de la Ciudad de Buenos Aires. 2012.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo de Nacional de Población de 2010.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Encuesta Permanente de Hogares.

<http://www.buenosaires.gob.ar/redentodoestasvos/adolescencia-y-juventud/reconstruyendo-lazos>. Consultado el 10-11-15

<http://www.buenosaires.gob.ar/redentodoestasvos/adolescencia-y-juventud/reconstruyendo-lazos> Consultado el 10-11-15

<http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/Envion>. Consultado el 10-11-15

http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang--es/index.htm. Consultado el 10-01-16

<http://www.trabajo.gob.ar/masymejor/index.asp>. Consultado el 10-11-2014

<http://www.trabajo.gob.ar/masymejor/index.asp>. Consultado el 10-11-2014.

MINAVERRY (2009) <https://lateja.wordpress.com/>. Consultado el 7-10-2014

Organización de las Naciones Unidas. Convención Internacional de los Derechos del Niño. 1989.

Organización Iberoamericana de la Juventud. Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes. 2005.

Ministerio de Economía de la Nación (2015). *Juventud y desigualdad multidimensional. Cuaderno de Trabajo N° 8*. Calero, A.

Oficina Internacional del Trabajo (2007). *Trabajo decente y juventud. América Latina*. Lima.

Sindicatura General de la Ciudad (2009). http://www.slideshare.net/guasho/villa-11114-bajo-floresdoc2?utm_source=slideshow03&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow. Consultado el 27-03-2013

MEDIOS GRÁFICOS

Diario La Nación. "Ishii propuso el regreso del servicio militar obligatorio y el Gobierno lo criticó a coro". Sección Política. 28.04.2014. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1685932-ishii-propuso-el-regreso-del-servicio-militar-obligatorio-y-desperto-la-polemica-en-el-gobierno>. Consultado en abril de 2014.

Diario Página 12. "Muy Simple. Massa, Cobos y Lorenzetti, tres puntos de una recta inquietante." Por Horacio Verbitsky. 09.04.2014. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-241378-2014-03-09.html>. Consultado en agosto de 2014.