

**X Jornadas de Sociología de la UNLP
5, 6 y 7 de diciembre de 2018**

**Las tramas del ascenso social: origen y trayectorias laborales de docentes de
Formación Profesional**

Vanesa Gómez (CONICET/ UNGS)
vanesa_soledadg@yahoo.com

Resumen

El campo de la Formación Profesional en la Argentina experimentó un punto de viraje en el período 2004-2015, a raíz del papel central del Estado en el procesamiento de sus demandas y otorgamiento de fondos públicos. En este escenario, trabajadores/as de origen de clase popular transitaron un pasaje ocupacional como instructores de oficios en Centros de Formación Profesional¹ que diversificaron y acrecentaron sus propuestas curriculares. Se trata de trabajadores adultos, que luego de una socialización laboral precaria a fines de los '90 –en el rubro de la construcción, el trabajo doméstico remunerado y el sector industrial–, mejoran sus ingresos y experimentan una revalorización personal mediante el ejercicio de un nuevo rol: capacitar para el trabajo.

En estas coordenadas, desde un enfoque teórico de la clase y la movilidad social, la ponencia se adentra al análisis de las trayectorias de clase de un conjunto de docentes, según el origen social, los heterogéneos recorridos emprendidos, así como las sociabilidades institucionales que favorecieron el nuevo desempeño profesional. Asimismo, se indaga en las implicancias que el cambio laboral suscitó en las valoraciones hacia el trabajo, horizontes de vida, y prácticas económicas del entorno familiar.

Las trayectorias de clase son reconstruidas desde una orientación biográfica y etnográfica, a fin de precisar cómo se entretajan significaciones y prácticas cotidianas con los contextos locales, y procesos económicos e históricos más amplios.

Los procesos de movilidad social y la Formación Profesional

En las últimas décadas, diversos estudios sobre movilidad social y estratificación en Argentina han dilucidado en qué medida se modificaron las chances de movilidad

¹ Instituciones educativas con distintos modelos organizacionales (Jacinto y Millenaar, 2013), que brindan cursos de formación profesional certificados por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional.

ascendente desde las clases populares, al establecer qué mecanismos la impulsan dentro de la trama biográfica familiar, contribuyendo a comprender qué senderos de desarrollo económico-social la favorecieron y cuáles, por el contrario, ocasionaron el cierre social (Dalle, 2017). Así es que un conjunto de investigaciones coinciden en señalar que la reactivación económica posterior a la crisis del 2001/2 promovió el crecimiento y la mejora de un sector de las clases populares: los trabajadores manuales calificados insertos en el mercado de trabajo formal.

En efecto, en el universo ocupacional tradicionalmente asociado a las clases populares, se constata una expansión de los trabajadores calificados de la clase obrera que acrecentaron su participación en cinco puntos porcentuales: “mientras en 2003 constituían 19,7 %, en 2013 ascendieron a 24,8 % de la PEA ocupada” (Palomino y Dalle, 2016: 65). Sumado a que en 2003 el porcentaje registrado en la seguridad social solo constituía algo más de la mitad de ese universo, mientras que en 2013 alcanzaron casi dos tercios de los trabajadores calificados. En términos absolutos, en 2003 la cifra de obreros calificados registrados en la seguridad social “era de 1,3 millones y en 2013 ascendió a casi 2,5 millones, lo que representa un saldo neto de 1,2 millones de trabajadores” (2016: 66). El trabajo de Benza (2016) arrojó tendencias análogas al mostrar que uno de los cambios más relevantes en la estructura de clases ocurrió en las oportunidades laborales dentro de los sectores populares: los puestos calificados subieron de “27,5 a 33,8% impulsados por la creación de ocupaciones asalariadas en la construcción y en la industria, las posiciones no calificadas y marginales registraron una contracción, al pasar de 26,1 a 17,6” (2016: 120).

La trascendencia de este sector no se debió sólo a su magnitud, sino a las condiciones de emergencia: un mayor protagonismo del Estado en la reactivación económica y en la regulación de las relaciones laborales. Este panorama no significó la eliminación total de un conjunto de condiciones flexibilizadas de compra y uso de la fuerza de trabajo. No obstante, supuso un cambio en las relaciones de fuerza para negociar colectivamente aumentos salariales producto del fortalecimiento sindical (Etchemendy y Collier, 2007; Palomino, 2010; Palomino y Dalle, 2012). En particular, los salarios en la industria y los servicios asociados a la producción se colocaron por encima de los alcanzados en los servicios personales, en el comercio y en la construcción –sector más rezagado– (Rullansky y Stiberman, 2015).

En parámetros relativos, estas contribuciones destacan que el estrato de trabajadores manuales calificados mejoró su situación ocupacional y de ingresos respecto a los trabajadores no calificados y marginales. Otras líneas de estudio, en cambio, han planteado que, a pesar del crecimiento económico, la estructura socio-ocupacional continuó segmentada. Esta afirmación enfatiza la subsistencia de la desigualdad interna por estrato a causa de la reproducción del sector informal y marginal, así como por la preeminencia que tiene el origen social en las brechas de ingresos laborales (Salvia y Quartulli, 2012; Salvia y Vera, 2012). Estas últimas investigaciones de la heterogeneidad estructural, incluyen en el sector marginal a todos los trabajadores no registrados más allá de cuál sea su calificación. La fuente de divergencia entre ambas posturas radica en que para Dalle (2012, 2016), la calificación sigue siendo un clivaje relevante para perfilar los contextos de vida cotidiana y laboral de los trabajadores. Parafraseando elucidaciones en torno a este debate, no es plausible semejar *a priori* la situación de un recuperador urbano con la de un trabajador fabril informal (Kessler, 2014; Semán y Ferraudi Curto, 2016).

En cualquier caso, resulta ineludible las consecuencias, en términos de relaciones de clase, de los procesos denominados “convergencia de ingresos” (Palomino y Dalle, 2016), o bien “solapamiento salarial” (Battistini y Szlechter, 2017). Tales categorías son esgrimidas para visibilizar la elocuente superación en la carrera por la apropiación del ingreso de esta fracción de trabajadores por sobre sectores de las clases medias; como también, las tensiones generadas en los ámbitos corporativos, en donde los trabajadores conveniados empezaron a acercarse y, en algunas oportunidades, a igualar prácticamente los sueldos de sus supervisores o jefes directos.

Desde el enfoque de investigación adoptado, se parte de una definición de la movilidad social intergeneracional que entiende este fenómeno como un proceso que implica una transformación de las condiciones materiales de existencia (las chances de vida), así como de las formas de sociabilidad, costumbres, salidas, gustos, consumos, expectativas de las personas (el estilo de vida). Las clases sociales no son consideradas meras categorías estadísticas sino entidades de existencia real para las propias personas, que expresan y movilizan relaciones sociales, crean campos de interacción y experiencias comunes que condicionan la vida de las personas y de sus descendientes (Sautu, 2001, 2011). En rigor, si bien la movilidad social es un proceso socio-histórico que caracteriza sociedades y períodos determinados, que ofrecen o restringen

oportunidades de cambio, también es un proceso que “... tiene lugar en las familias y afecta a las personas; son ellas las que experimentan en el curso de sus vidas cambios o no de clase social” (Sautu, 2012: 139).

En torno a estos supuestos, se recupera las tradiciones marxista y weberiana, que examinan a las clases en un sentido relacional y, de ese modo, permiten anclar los fundamentos de la desigualdad en las relaciones sociales de producción y distribución. El enfoque weberiano centra su análisis en las oportunidades de vida que surgen de las capacidades de mercado, y el marxismo en la explotación que surge de la apropiación del plusvalor en el proceso productivo capitalista. Su combinatoria faculta una interpretación sobre la pertenencia de clase según la posesión o el control de recursos económicos (materiales e inmateriales), que delimitan fronteras entre las clases. En las sociedades contemporáneas, los principales recursos económicos son: la propiedad del capital, la autoridad y el conocimiento en sus diferentes formas (desde la *expertise* profesional hasta el saber práctico de los oficios manuales).

Bajo esta mirada, los procesos de cambio y reproducción de la posición de clase dependen de tres factores: a nivel macro, los cambios en las oportunidades educativas y ocupacionales en la estructura económico-social; a nivel meso, la trama de relaciones sociales e instituciones de las que participan las personas (familia, espacios de formación profesional, sindicatos, clubes, etc.); y, a nivel micro, la capacidad de las personas de crear y producir su propia historia (lo que se conoce como “agencia humana”) (Dalle, 2016; Sautu, 2011). En este sentido, el concepto de “agencia” refiere a la habilidad y esfuerzo en la cual se despliegan conocimientos, capacidades y también disposiciones motivacionales que son movilizadas en un contexto socio-histórico determinado. Así, se reivindican posiciones críticas (Goldthorpe, 1987; Filgueira, 2007) a la visión funcionalista sobre la movilidad social que sostiene que las posiciones sociales a las que acceden las personas en la estructura social son repartidas según el mérito de los sujetos por alcanzarlas.

Sobre estos ejes brevemente detallados, inicié una investigación² que examina de qué modo las familias de origen popular se abren camino traspasando barreras que reproducen la desigualdad social, y cuáles son los procesos que contribuyen a cuestionar las jerarquías, debilitando mecanismos de diferenciación social (Reygadas, 2008). En

² El trabajo de campo fue realizado en 2014-2015 (Tesis de Maestría), y profundizado en 2016-2017 para la tesis de Doctorado.

una primera etapa, enmarcada en la Tesis de Maestría³, me centré en los pasajes que experimentan los/as trabajadores/as a ocupaciones obreras registradas en empresas industriales y de servicios. Restablecí las principales categorías sociológicas tales como el trabajo formal/informal, manual/no manual, calificado/no calificado, con el propósito de darle un anclaje cotidiano y subjetivo.

En este recorrido, un aporte valioso a esta reflexión provino de las historias de trabajadores que se habían formado en oficios relacionados al contexto industrial⁴, en Centros de Formación Profesional (a continuación CFP) ubicados en Tigre y Don Torcuato, con la meta de insertarse en el mercado laboral formal, ascender dentro de su propio trabajo o cambiar a otros que mejorasen sus condiciones de contratación. Cabe aclarar que no había un interés a priori por la Formación profesional, sino que llegué a las instituciones como una estrategia de acceso al campo⁵, con el propósito de contactar familias que en la actualidad posean uno o más integrantes insertos en puestos laborales registrados y calificados.

Empero, este aspecto amplificó el espectro analítico para estudiar el trabajo junto a otros ámbitos de socialización, entre los cuales la formación constituye un espacio privilegiado (Beaud y Pialoux, 1999). Así fue que para la Tesis de Doctorado⁶ decidí ahondar en las experiencias de formación profesional en las trayectorias de trabajadores a fin de identificar sus características y alcances considerando las condiciones objetivas y subjetivas de posibilidad, sus conexiones con las inserciones laborales, y las implicancias que asumen en la vida familiar.

En lo que respecta al mundo laboral, tal como plantea Castel (2000), las nuevas fronteras dentro de la clase trabajadora están dadas por el acceso a la cualificación en el empleo, en tanto los diferentes grupos sociales están desigualmente preparados para enfrentar las nuevas exigencias laborales. Según el autor, los menos calificados son los que más carecen de “capitales”, no sólo económicos sino también culturales y sociales. En este sentido, Dalle (2012) plantea que el pasaje de un trabajador del estrato no

3 “Trabajo, consumo y sociabilidad en familias de clase popular en ascenso. Un estudio en el norte del Conurbano Bonaerense (2004-2015)”, dirigido por el Dr. Pablo Dalle.

4 Soldadura, tornería, herrería, electricidad, entre otros.

5 Los directivos y personal docente me conectaron con ex estudiantes con los que mantenían una estrecha relación, por lo que sabían que efectivamente su situación ocupacional había mejorado notablemente en la última etapa de su vida.

6 “Experiencias de formación profesional en las trayectorias de trabajadores del norte y noroeste del conurbano bonaerense. Un análisis desde los contextos familiares, educativos y laborales”, dirigido por el Dr. Osvaldo Battistini.

registrado al registrado es más fácil de realizar (por un cambio en la contratación o políticas de disminución del trabajo informal) respecto al pasaje de un trabajador no calificado a calificado. Esta afirmación subraya que la calificación está asociada a la educación y experiencia laboral adquirida a lo largo de la vida, aspectos que no se modifican lineal ni automáticamente con el mejoramiento de las condiciones contractuales.

Los registros empíricos evidenciaron en parte este último presupuesto, pero además, permitieron explorar la calificación no sólo como un atributo que tiene o carece un trabajador. Por el contrario, los trabajadores como sujetos activos apuestan o invierten en formación conforme a la configuración de expectativas propias ligadas al contexto familiar, a otras experiencias sociales vividas, y a las características del mercado de trabajo.

Entonces, debí acercarme a lecturas que, a nivel local, resignifican este planteo. Para comenzar, cabe acentuar que una características del proceso de flexibilización promovido por las nuevas fases del capitalismo se halla en un mercado laboral que aumentó los requisitos educativos tanto para el ingreso a la fábrica como para las formas de promoción laboral (Vargas y Perelman, 2013)⁷. En este mercado laboral competitivo y flexibilizado se produjo, además, el pasaje de la lógica de las calificaciones a las competencias entendidas como atributos individuales (Riquelme y Herger, 2005; Gallart y Jacinto, 1995). Esta transformación operó bajo el supuesto –ilusorio– de que las competencias están asociadas a las elecciones voluntarias que los trabajadores realizan en función de una oferta múltiple y variada de servicios. A tal concepción hegemónica, se suma otra noción en boga: la “empleabilidad” (Campos Ríos, 2001); esta noción refuerza la idea que los trabajadores deben buscar las estrategias formativas más adecuadas que permitan conquistar mejores posiciones laborales⁸.

Frente a este panorama, en los últimos años, otras perspectivas han contribuido a problematizar la complejidad de las interrelaciones entre educación y trabajo: poniendo en cuestión interpretaciones lineales (De Ibarrola, 2010) que desconocen tanto los factores culturales como la heterogeneidad de situaciones sociales y educativas

⁷ Desde una perspectiva etnográfica, el estudio detalla cómo la reproducción del linaje fabril en la ex SOMISA a través del traspaso del puesto entre padres e hijos, intenta ser continuado y reinventado, vía el credencialismo y la recomendación, por los trabajadores.

⁸ La relación entre educación y trabajo debe ser comprendida como una interacción compleja, multidimensional e histórica concretizada en el campo económico y productivo a través de los vínculos con los mercados laborales (Riquelme y Herger, 2005).

establecidas según contextos geográficos, locales y familiares (Jacinto y Millenaar, 2010). En definitiva, incluir la dimensión subjetiva de la construcción de competencias y calificaciones supone que los sujetos no construyen libremente sus propios esquemas interpretativos y decisiones sobre su formación, sino que, por el contrario, están condicionados por cuestiones de orden sociohistórico (Hirsch y Petrelli, 2013).

Históricamente, la educación no formal fue concebida sólo como una alternativa compensatoria. Esta visión no permitía entenderla como un mecanismo que posibilita la formación integral de jóvenes y adultos (Miranda, 2008). Más bien, su definición de “no formal” implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y “más allá de la escuela” (Sirven *et al.*, 2006)⁹. Entre sus modalidades, la formación profesional fue circunscripta a ciertos estereotipos que la asociaban a una educación para pobres¹⁰. Al respecto, Jacinto (2015) identifica que en la década del 90’, dado el contexto de desocupación, la formación profesional se configuró bajo la introducción de una ‘lógica social’ de la mano de los programas compensatorios. En cambio, en los años 2000, bajo una perspectiva de ‘protección social’ en las políticas públicas, originó un punto de inflexión por la creación de “importantes fondos públicos en la materia, y a la recuperación de un rol central del Estado en el procesamiento de demandas por Formación Profesional, en el marco de una tendencia a la institucionalización del campo” (2015: 135).

Esta breve recapitulación tiene la intención de mostrar el camino que me condujo a formular interrogantes que enlacen el universo de la Formación Profesional con los procesos de movilidad social de la última década (2004-2015). En esta ocasión, y exploratoriamente, el presente trabajo focaliza en un conjunto de docentes que, luego de una socialización laboral precaria –en el rubro de la construcción, el trabajo doméstico remunerado y el sector industrial–, mejoran sus ingresos y experimentan una revalorización personal mediante el ejercicio de un nuevo rol: capacitar para el trabajo. Específicamente, considerando las siguientes dimensiones: a) el origen social y la trayectoria intergeneracional; b) el contexto de aprendizaje del oficio; c) la formación

⁹ Esta reconfiguración, continúa la autora, no exceptúa una serie de tensiones entre diferentes concepciones sobre las funciones, los actores que deben involucrarse, como las acciones a financiar y las formas de intervención de la gestión pública.

¹⁰ En un contexto de alta desocupación, algunos estudios empíricos describieron cómo el ámbito de la educación fuera de la escuela, en lugar de contribuir a mitigar los efectos de la desigualdad social, reproducían la injusticia y la discriminación del sistema educativo (Sirvent y Llosa, 2001).

profesional y el rol de instructor/a como resorte del ascenso social; d) el entramado de sociabilidades institucionales y barriales constituido a través del dictado de clases en diferentes Centros de Formación del territorio emplazado en el Norte y Noroeste del Conurbano bonaerense.

Para ello, la investigación adopta una combinación entre el enfoque biográfico y etnográfico con el propósito de relevar los cambios producidos en la situación ocupacional, en las tramas de sociabilidad y condiciones de vida de los trabajadores en relación al origen. El acento está puesto tanto en sus contextos cotidianos como en su historicidad, identificando diferentes mediaciones vinculadas a las experiencias y significaciones que construyen los sujetos (Achilli, 2005). El enfoque etnográfico resulta fértil para comprender las transformaciones y permanencias familiares desde la perspectiva de sus miembros, ya que son los que pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen (Guber, 2001)¹¹. Asimismo, si bien el enfoque etnográfico permite registrar amplias dimensiones de la vida cotidiana de los entrevistados, sus desplazamientos, lugares de residencia, de recreación y culturales, entre otras, tal reconstrucción posee un fuerte componente biográfico. Como afirman Bertaux y Thompson (2007), el enfoque biográfico contribuye a comprender cómo se desarrolla un proceso de movilidad social ascendente en las trayectorias de clase familiares. Su potencialidad, radica en examinar cómo se entretajan en la trama biográfica, los procesos de transformación estructural que “cierran” o “abren” oportunidades, los círculos de relaciones sociales en que transcurren las vidas tanto de los entrevistados como de sus familias. Su tradición interpretativista se define por focalizarse en la descripción y en el análisis de “los “puntos de viraje” (Denzin, 1989), “giros de la existencia” (Leclerc-Olive, 2009) o “puntos de inflexión” (Sautu, 1999), que introducen momentos de cambio en la vida de los individuos” (2014:14). Al respecto, se considera una combinación del análisis sincrónico y diacrónico de los relatos de vida (Muñiz Terra, 2018).

Instituciones y trayectorias en el contexto de la Formación Profesional

Los entrevistados/as pertenecen a familias migrantes del norte y noreste de Argentina en las décadas de los '50 y '60. Todos ellos se asentaron en el Conurbano

¹¹ Cabe aclarar que situar el estudio a nivel de los sujetos no significa, tal como advierte Balbi (2012), transferir el problema a los actores, apelando rutinariamente a las perspectivas nativas. Así, la perspectiva nativa es una construcción analítica, un instrumento heurístico desarrollado por el etnógrafo y no una mera transcripción de lo que los nativos efectivamente piensan.

bonaerense en busca de nuevas oportunidades laborales y de vida. Estas familias no conformaron los sectores más pobres de las clases populares: al poco tiempo de migrar, sus padres mejoraron sus condiciones de vida por intermedio de conseguir empleo como operarios en diversas ramas industriales, albañilería o como choferes de transporte; sus madres también fueron operarias o trabajaron en servicio doméstico.

Los adultos con los que tuve la oportunidad de conversar, constituyen una generación “bisagra” (Semán y Ferraudi Curto, 2016) en sus biografías familiares: sus trayectorias acopian y entrelazan etapas históricas que tuvieron efectos diferenciales en las oportunidades de movilidad social entre padres e hijos. Salvo Viviana, el conjunto de entrevistados culminaron sus estudios secundarios, se criaron en casas propias e internalizaron códigos culturales de los hábitats urbanos donde nacieron. No obstante, su juventud coincidió con una etapa de fragilidad de la economía familiar producto de la precarización laboral que debieron afrontar sus padres. Del mismo modo, aquellos que se hallaban formando su propia familia, autonomizándose del hogar de origen y criando hijos pequeños.

Cada biografía ha aportado un punto de vista singular a la problemática, acercándome desde matices y aspectos comunes, al cruce entre el trabajo, la formación profesional y la familia:

Viviana (52 años) está casada con Omar, tiene dos hijos, Brian y Facundo de 15 y 26 años. Nació en Salta, y al tiempo se mudó a Buenos Aires junto a su madre. Trabajó como empleada doméstica, y, en el último tiempo, cuidó los niños de una familia de Belgrano por el transcurso de diez años. Conoció el Centro de Formación “San Cayetano”, una subsele del CFP 401, ubicado en Vicente López, por casualidad, buscando un espacio para capacitarse “y hacer algo más que las cosas de la casa”. Finalmente, se decidió por el curso de Operador y Reparación de PC. Al año de asistir como estudiante, el director del CFP, José, la anima a que supla a un instructor que debía faltar por cuestiones de salud. En la actualidad, es docente de Diseño gráfico, y Operador de PC. En paralelo, continúa capacitándose en serigrafía, estampado y 3 D con la intención de sumar ésta área a la currícula del Centro.

José (50 años), conoció el CFP “San Cayetano” a través de su hermana, quien era docente de computación. Hizo una changas administrativas en el CFP, mientras transitaba una larga etapa de empleos inestables: “buscabas, y no había nada, te desesperaba”. Se recibió de Técnico Electrónico, pero en los 90’, al no conseguir

trabajo, ayudó a su padre en albañilería; también fue carnicero y electricista. Su trayectoria en “San Cayetano” inicia en el año 98’, como docente de computación. Luego pasó a coordinar la subsele, continuó como Regente regional, y en la actualidad, fue recientemente nombrado Director del CFP 401 de Vicente López que tiene 1 sede y 7 subseles, con una matrícula anual de 1300 estudiantes.

José conoce a *Daniel* (55 años) en reuniones del CFP 403 de Tigre. Si bien no fueron compañeros, ambos compartieron espacios de trabajo y capacitaciones conjuntas. Daniel, estudió medicina en la Universidad de Buenos hasta el tercer año de la carrera. En el año 86’, discontinúa su cursada para avocarse de lleno a tareas comunitarias en el barrio Sol y Verde, de Malvinas Argentinas. Tomó cursos de computación e inmediatamente, en el año 96’, pasó a dictarlos en las instalaciones de una Asociación Civil. En paralelo, trabajó en albañilería hasta el año 97’, cuando logra dedicarse por completo a la docencia en tres Centros de Formación. En la actualidad, dicta clases en el Taller Fátima, en los Troncos del Talar, y es pañolero en el CFP de la CTA en San Miguel.

Mauricio (38 años) nació en un barrio situado en Troncos del Talar, Partido de Tigre. Se recibió en el 99 con el título de Técnico mecánico en maquinaria industrial. Apenas finalizó la etapa escolar, buscó trabajo en talleres de la zona pero, en el contexto de alta desocupación que atravesaba el país, a fines de 99’ no tuvo éxito. Ante este panorama, encontró en la continuación de su formación un camino para mitigar la falta de trabajo, y “juntar herramientas”. Completó sus estudios en la Tecnicatura de Mecánica Automotriz de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional General Pacheco. En simultáneo, tomó cursos de soldadura y herrará en el CFP “El Telar”. En la actualidad, combina el salario que percibe en el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) como técnico, y como instructor en el taller de soldadura en el “El Telar” de Tigre, donde estudió. Está divorciado de Ana, tiene dos hijos.

Carlos (44 años), es docente del CFP de la CTA en el curso de electrónica. Son compañeros de trabajo con Daniel. Al inicio de su trayectoria laboral se desempeñó como albañil y plomero junto a su padre. Aprendió los oficios “mirando”, cuenta. Cuando culminó el colegio secundario, cursó dos años del profesorado de matemática, y a continuación, tomó cursos de electrónica en una escuela de oficios privada de Capital. Dictó clases por primera vez a los 21 años. Desde ese tiempo, fue incorporando más

cantidad de cursos, y en paralelo, trabajando en mantenimiento de freezer, y en arreglos por cuenta propia de computadoras. Hoy, distribuye sus horas de docencia entre el CFP Máximo (San Miguel), el CFP CTA y el CFP 401 de Bella Vista. Tiene dos hijos junto a Mara. Se compró un terreno en el año 2009 en General Rodríguez, y construyó su primera vivienda.

“Te vas tejiendo la red y vas sumando cargos”: nuevos ámbitos y relaciones de sociabilidad

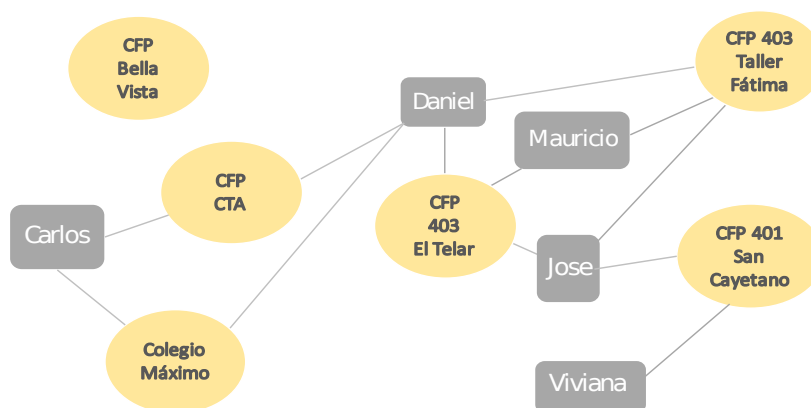
Moverse por el Norte y Noroeste del Conurbano bonaerense, con valijas de herramientas, fotocopias, y planillas de asistencia es una práctica usual para algunos de los entrevistados. Son o han sido docentes de las mismas instituciones de Formación profesional. Esta característica hizo que, entre las historias, se cruzaran nombres, anécdotas, y lugares referidos a micro redes de interacción con una espacialidad más difusa y amplia de lo que asumí en un principio de la investigación.

Así lo entendí el día que encontré a Daniel en el CFP de la CTA, ubicado en San Miguel, en el año 2017. Cuando lo conocí por primera vez –en 2014–, Daniel y sus estudiantes de computación eran homenajeados en el Centro “El Telar”, conveniado con el Obispado de San Isidro, y situado en Don Torcuato. En aquel entonces, venían de ganar una competencia en Mar del Plata de escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires. El premio se vivió como un gran acontecimiento que concierne tanto a la vida institucional del CFP, como a la del grupo de estudiantes que participaron: “Fue una experiencia única. Competían por oficio las escuelas técnicas, y ahí estábamos nosotros, entre cientos CFP también. Dejamos de ser un pariente lejano de la escuela técnica”, sintetiza el director de El Telar. Cuando volví a charlar con Daniel en la oficina del CFP de la CTA, desempeñaba el cargo de “pañolero” que le había ofrecido Alfredo, director de la institución: “a él lo conocía desde Sol y Verde (Asociación Civil), recibí el llamado justo cuando andaba queriendo dejar un cargo, me llevaba mal con un directivo, me vino al pelo”, cuenta.

De ahí, que resulte parte de sus rutinas adaptarse a reglamentaciones, recursos y orientaciones político-institucionales disímiles. Dentro del heterogéneo mundo de la Formación Profesional es posible reagruparlos retomando una categorización construida por Jacinto y Millenar (2013), en la que describen tres modelos institucionales:

a) *CFP Sindical*: se trata de cursos desarrollados en centros de FP dependientes de las respectivas jurisdicciones pero que, al mismo tiempo, están asociados a sindicatos del rubro. Sus certificaciones tienen valor dentro de las calificaciones valoradas en el mundo de las empresas de cada sector y las propias instituciones suelen participar de redes sectoriales; b) *CFP con anclaje territorial/religioso (ONG)*: Se trata de cursos brindados por ONGs, pero articulados a CFP que son públicos, gratuitos y dependientes de la respectiva jurisdicción educativa. Se han incluido en esta categoría cursos con otra modalidad de inserción territorial, como son algunos dependientes de los municipios. c) *CFP puro*: Se trata de cursos desarrollados por centros de formación profesional dependientes en general de las respectivas jurisdicciones educativas, pero que no han establecido convenios con contrapartes como en los dos casos anteriores.

A continuación, un esquema que visualiza la interacción entre docentes e instituciones de Formación en el entramado territorial del Norte y Noroeste del Conurbano bonaerense:



-*CF Puro*: Bella Vista.

-*CFP Sindical*: CTA.

-*CFP con anclaje territorial/religioso*: El Telar, Colegio Máximo, San Cayetano, Taller Fátima.

Ser la primera generación que se forma para el trabajo

En sus relatos, los/as instructores/as evocan los aprendizajes y saberes apropiados en los espacios del taller de formación profesional cuando eran estudiantes: “hacer un plano antes de ponerte frente al torno, planificar lo que vas a hacer, eso aprendí”, cuenta Mauricio. “Saber matemática, electrones, yo quería ser electricista, me gustaba la electrónica, te rompe la cabeza, pero tenés que pensar, no me arrepentí, lo usé, incluso en los trabajos por mi cuenta que hice”, expresa Carlos. “Mi viejo aprendió en la calle, en la obra, y yo aprendí de mirarlo; lo mío fue entender más por las bases de las cosas, las combinaciones, te explicaban [en el CFP] a ver lo integral del trabajo que por ahí tenías que hacer”, agrega Daniel.

En las trayectorias de los entrevistados se enuncian inquietudes de formación inexistentes en sus padres quienes ciñeron su preparación dentro del ámbito laboral. Una conversación que Mauricio mantuvo con su madre unos años atrás refleja esta distinción:

De todo lo que aprendiste, ¿qué te hubiera gustado fabricar a vos? [le pregunta a Nora] Si vos tuviste esta fuerza que tenés ahora, ¿qué te hubiera gustado estudiar? Y me dijo: ‘No, mi cabeza no estaba abierta para eso. Yo sabía que era una peona y, bueno, iba y trabajaba. (Marcos)

Mauricio suele reflexionar sobre el empuje de Nora, y cómo sería su vida si ella hubiese tenido la oportunidad, al igual que él, de estudiar y orientar su pujanza a un trabajo que le atrajera. El ritmo de la vida de Nora, en cambio, modelado por el tiempo dedicado a la atención del kiosco que tenía en su casa, y a sus hijos, dejaba nulo espacio para emprender cualquier tipo de formación.

En el caso de Viviana, llevaba casi nueve años cuidando unos niños en Belgrano. En ese tiempo, tenía ganas de estudiar algo relacionado con la reparación, ya que desde pequeña disfrutaba “armar y desarmar cosas”. Así fue que se inscribió en un curso de reparación de PC, al cual llegó por internet. Conocía el mundo de la formación por intermedio de Daniel, su pareja, quien había estudiado plomería y electricidad . Si bien sus hijos ya estaban ingresando a la adolescencia, debió coordinar con Daniel y su madre, horarios y tareas del hogar: “era todo nuevo, explicarle a él, a mi vieja que quería hacer, era raro porque “¿un curso de qué, me decía?”...esa cosa que tenés que trabajar y ocuparte de la casa, ella la tenía muy metida también”, reflexiona.

Para ellos [la generación de sus padres] su trabajo era tirar una pared, talar un árbol, tenía que ser algo así rústico, bruto. [...] Entonces ahí digamos... es que entré en conflicto con mi viejo. Un amigo... que tenía 5 ó 6 años más que yo, y

bueno una vez... no discutió con mi viejo, pero le decía: ‘Bueno, pero por qué no le da la oportunidad a él de que se forme estudiando, ¿por qué el trabajo tiene que ser solamente lo bruto?’. Se lo dijo así, porque de otra manera no lo iba a entender (risas). Bueno, entonces eso a mí me ayudó a buscar un mix entre las dos cosas. O sea, digamos... bueno, tiene que haber algo en donde yo pueda estudiar formal... pero sin perder la óptica de... del trabajo. O sea, mucho a mí de... así de oficinista no me... gustaba, porque yo estaba acostumbrado a otra cosa (Carlos).

La familia de origen es el endo-grupo por excelencia que actúa como un agente socializador y subjetivador fundamental pues transmite valores, modos de significar, convenciones, que estructuran las experiencias de vida juveniles (Urresti, 2000). Es así, que asumir una apuesta educativa, puede ser visto como una amenaza a un mandato familiar que procura transmitir los valores de la cultura del trabajo con ciertos rasgos: labores forzosas, manuales. “Te miran medio raro –recuerda Mauricio–, y cómo que no entienden... ‘¿aprender para laburar?’, pero con el tiempo aflojan, se sienten orgullosos de tu logro”.

En la generación más joven de trabajadores, la formación profesional es incorporada como una opción atractiva y asequible que tiene efectos diferenciadores y de unión en las relaciones intergeneracionales¹² (Hareven, 1996). Por un lado, motoriza en sus padres sentimiento de orgullo y reconocimiento por las conquistas de sus hijos que ellos ni imaginaron: “Yo llegaba a casa y contaba que armaba un circuito eléctrico, ‘Ah, y cómo lo hiciste me decía el viejo”, recuerda Carlos. “Lo aprehendido” circula en forma de anécdotas y charlas cotidianas con sus padres u otros familiares, componiendo un cuadro de complicidades inéditas. Por otro, genera el temor que la inclinación por el estudio los aparte del camino del esfuerzo y el trabajo duro que “se siente en el cuerpo”, como recalca Daniel.

A su vez, la formación profesional perfila entre padres e hijos construcciones de sentido sobre la inestabilidad laboral diferenciales: “no te digo, ah te salvaste, pero vas juntando herramientas, especializando por si algún día falta el trabajo”, advierte Mauricio. La certificación de saberes y competencias en los Centros de Formación Profesional brinda a sus hijos mayor confianza; como también los ubica en una posición más activa capaz de modificar eventuales circunstancias de desempleo por medio de la

¹² El clásico estudio de Beaud y Pialoux (1999) plasman los resultados de una investigación en las fábricas de Peugeot de Sochaux-Montbéliard, Francia. Allí, muestran, por el contrario, que la escolarización funciona como un mecanismo de oposición entre generaciones, dada la valoración negativa hacia la formación profesional que poseen los hijos de obreros.

movilización de las herramientas formativas acumuladas y redes de recomendaciones laborales. Así, se configuran márgenes más vastos de seguridad que colaboran en la proyección familiar a mediano y largo plazo. Inclusive, esa certidumbre laboral se conjuga a veces con un reconocimiento por la tarea cometida.

Comprender los significados emergentes que puede asumir la experiencia de ser la primera generación que se forma para el trabajo en Centros de Formación Profesional, en palabras de Manzano (2001), requiere enmarcar históricamente las circunstancias biográficas que asumen “un carácter específico y ‘local’ a partir de la conexión entre fragmentos históricos” (2001: 86). Este aspecto es subrayado en Mauricio quien aclara:

Cuando estaba en el último año de la Técnica, los profesores me decían directamente que no iba a mecanizar, que no iba a trabajar en el torno, que no iba a tener trabajo... decían que todo se compraba de afuera...Ahora está la gran industria, eso yo no lo viví cuando me recibí. Antes nadie te iba a mecanizar una rueda de tren, antes era o alguien de afuera o un jubilado, ahora están haciendo matrices” [...] Eso es lo que yo le transmito a mis estudiantes, que se formen, que se necesitan técnicos, especialistas” (Mauricio)

Esta interpretación es comprensible a la luz de cambios en el contexto industrial que le tocó vivir y enseñar, y así lo sintetiza: “yo a la edad de ellos [sus estudiantes] cartoneaba en la calle ¿entendés eso?”. De este modo, según Mauricio, la valorización positiva hacia la formación profesional es favorecida por el contexto de reactivación industrial que propició la apertura de puestos laborales que demandaron diversos saberes y habilidades por parte de los trabajadores.

Si cada generación hace propio los recursos a mano y los adapta a nuevas metas, cabe conjeturar que las condiciones en el mercado de trabajo, colaboran a que los trabajadores se interroguen respecto a aquello en qué les gustaría trabajar y qué tipo de formación precisan para lograrlo. Este aspecto, entonces, perfila transformaciones en los criterios de valorización del trabajo entre padres e hijos: “Eso de decir, qué querés ser, y formarte para eso son cosas a mis viejos no... ni pensaban, ‘¿trabajar de lo que te gusta?’, se trabajaba de lo que podías, pero trabajabas” (Carlos).

En relación a esta dimensión, cabe clarificar que las dificultades para conseguir trabajo, también puede configurarse como un resorte para la búsqueda de formación, aunque genera algunos matices en la orientación de las elecciones, tal como observa Alfredo, director del CFP CTA: “Ahora [pos 2015], tenemos lo que denominamos ‘formación a la carta’, los pibes o adultos se acercan y te dicen: ‘¿Qué tenés?, y no

buscan una rama específica porque tienen en claro que quieren cambiar a tal o cual trabajo, o porque saben que está llamando en tal empresa...es aunque sea ‘hacer algo’”.

De estudiante a docente: el camino hacia el “saber-hacer-enseñar”

Con excepción de José, en la mayoría de los casos, iniciaron su contacto con el Centro de Formación como estudiantes, cursando uno o más cursos. La docencia no formaba parte de sus aspiraciones ni prioridades. El siguiente testimonio refleja la inesperada propuesta de ejercer el rol docente:

Juan... se operó de una hernia, y me dice Jose: ‘Sabés que Juan va faltar dos semanas, ¿no te animás a dar clases a los viejos?, él tiene operador de PC para viejitos como yo ahora’. Y le digo: ‘No, estás loco, yo nunca di... está bien que soy caradura, pero no me animo’... ‘No, dale, dale... que vos usas internet, vos hacés mercado libre, qué sé yo... esto también tiene internet ahora, así que es un ratito, ¿viste?, es para que no se vayan’. Una semana, dos veces son nada más, ¿viste? Bueno, dale. Entonces me dice: ‘Yo te voy a presentar como la profesora’. [...] la primera vez que vine para la primera clase estaba re nerviosa, ¿viste? (risas) Bueno, entonces fui... me presentó y... ¡Ay, hola! Entonces se hizo un ambiente tan natural. (Viviana)

El relato de Viviana deja en evidencia algo que apareció en numerosas entrevistas: la sorpresa ante la oportunidad ofrecida, como a su vez, sentimientos de desconfianza por no sentirse lo suficientemente preparados para afrontar tal responsabilidad. “Te replanteas qué tenés para transmitir”, recuerda Mauricio. En el mismo sentido, cuenta Daniel: “tenía miedo de saber si iba a poder, que hacer con esa gente enfrente que espera algo de vos”. “Es curioso, siempre enseñé a mis compañeros de colegio, siempre, pero nunca me ví que eso pueda ser un trabajo en serio para mí”, señala Jose.

Las experiencias formativas en los CFP, además de implicar la realización de importantes aprendizajes, desencadenó la motivación y ampliación de necesidades educativas (Llosa, 2013; 2015), conduciendo a los entrevistados a asumir nuevos roles y formas de sociabilidad menos jerarquizadas:

Estoy trabajando [En el INTI] con un muchacho que es ingeniero mecánico, que da capacitaciones de fundición o de forja o de mecanizado, pero le está faltando el haber trabajado en la práctica... no lo hace mal, pero sí le ayudaría mucho más a explicarlo. Y él viene y me dice “pero vos me tenés que decir, Marcos”. Entonces, voy y le digo lo que me parece que falta. Igual que con los becarios [...] [estudiantes de ingeniería]. Un día me los llevé a la Exposición de los Centros de Formación, los quiero llevar también a una clase, que sepan como se aprende un oficio, si no, no van a ser buenos ingenieros nunca (se sonrío). (Marcos).

El lugar que Mauricio ha desempeñado en el Centro de Formación y en el INTI, expresan una transformación en los fundamentos de las relaciones sociales que lo vinculan con los estratos profesionales y universitarios. Lejos de responder mecánicamente a expectativas reproductivistas que los sectores dominantes en los campos educativos-científicos le pueden deparar, él utiliza su experiencia laboral y sus estudios formativos para revalorizar su condición de trabajador manual técnico¹³. Del mismo modo Viviana señala un cambio similar: “antes agachaba la cabeza, dudaba, ahora me planto, mirá que viene gente de todos lados, algunos jubilados contadores, no sé, te digo, pero yo sé, y nos tratamos de igual”.

El proceso de selección de los docentes en las instituciones de Formación conveniadas tanto con sindicatos como con organizaciones sociales y religiosas responde a lógicas relacionales, sin concurso oficial:

¿Qué valorás a la hora de elegir un instructor?

Por ejemplo Vivi, o Juan o Rubén. Yo quiero un instructor que además de todo esto tenga otro tipo de compromiso ¿entendés? Yo busco eso para la escuela. No uno que sepa un montón de informática, pero que venga, dé clases y se vaya. Eso no.

¿Y cuál sería la desventaja de elegir el instructor?

Y que te podés equivocar. (risas) [...] Yo a Vivi la tuve 3 años de alumna y me di cuenta que tiene una llegaba con los viejitos que no la tiene nadie. Entonces, pero si me hubiese equivocado, bueno... Porque si no sabe, se puede capacitar. Y yo estoy convencido de eso. El que no sabe se puede capacitar. Lo que no se aprende es lo otro, que me parece que es lo más difícil, estar con la gente, el compromiso, el querer lo que hacés. (José)

Tal como lo expresa José, en cada docente se privilegia su conocimiento, aunque advierte que es más valorado el compromiso social con los estudiantes y su situación, como con el CFP. Para cuestiones de índole pedagógicas y curriculares, el curso de Formador de Instructores provee herramientas para organizar las clases, y “saber bajar los contenidos”, como dice Viviana. El resto de los testimonios coinciden en señalar la riqueza que ha tenido tal preparación en su práctica docente: “Te ayuda un montón a ver cómo otros dan su curso, sus problemáticas” (Mauricio); “Yo lo hice dos veces, después de varios años lo hice para actualizar, te da confianza” (Carlos).

¹³ En el contexto histórico-institucional referenciado por Mauricio, el trabajador emerge como un “sujeto productor de conocimiento y este sujeto requiere lo contrario de las condiciones que impone la flexibilización laboral: necesita capacitación, estabilidad, rotación en su lugar de trabajo” (Hurtado, 2018: 4). En estas circunstancias, tiene más probabilidades de movilizar recursos para que sus definiciones en el entorno laboral prevalezcan, sean atendidas como válidas y cosechen reconocimientos: por caso, lo que debería ser un ingeniero de planta.

En todas las historias, la docencia se experimentó como punto de inflexión en sus vidas que adquiere diversos significados:

¿Cómo podrías sintetizar qué significó la formación profesional en tu vida personal y también familiar?

Sí, creo que más o menos lo que he dicho en la charla, que FP hoy, desde hace muchos años es mi vida. No me imagino en otro laburo. No, no me imagino. Es mi vida, donde yo puedo como persona esto, desarrollar, mostrar otras cosas que pienso, siento y... Sí, es mi vida.

[...] Después de muchos años le puedo poner palabras, soy un militante social de toda la vida, pero encima con la requisa de ser docente. (Daniel)

¿Qué significó la formación profesional en tu vida, tu historia personal?

Y mirá para mí... digamos hoy... es todo porque pude hilvanar mi historia cero. O sea, siempre me recuerdo más laburando que jugando. Eh... armando lazos con otra gente, viendo perspectivas de... de vida, de poder orientar... mi educación y yo poder formar... a otros hacia eso, hacia la formación profesional. (Carlos)

Mi lugar en el mundo es San Cayetano. Hoy. Mi lugar en el mundo fue Formosa hasta hace poco. Y después mi vida yo la dejo acá. Es mi proyecto. Hoy es mi proyecto también. Hoy desde hace largo rato. (José).

Entonces es como que yo decía no, no puedo, ¿viste?, yo no doy para eso... O sea, no me sentía ni capaz, ni a la altura, ni nada por el estilo. Y ya te digo, en realidad a partir de que yo empecé a estudiar y que después empecé a dar clases y eso, bueno, para mí... en mi vida... es un antes y un después. ¿viste? Mis hijos me ven diferente... Es más, ellos siempre me dicen que están orgullosos de mí por todo lo que logré... Nada, ¿viste?, un montón... porque soy re capaz para esto, para lo otro..., viste que ellos se emocionan... Acá vienen conmigo y lloran, me emocionan, me hacen llorar los guachos (risas) (Viviana)

Como se mencionó, la formación laboral en Centros de Formación cobra relevancia al favorecer la confianza y autovaloración del trabajador/a, no sólo en el puesto de trabajo, sino también en el ámbito familiar y de amistad. El reconocimiento de los logros por parte de los hijos, por caso, “sentirte respetado, que tenés algo para dar”, como dice Daniel, es una experiencia que se concatena con nuevos sentidos asociados al trabajo, tales como “ser especialista”, “trabajar de lo que te gusta”, “enseñas lo que más sabes hacer”.

El aumento del ingreso: “Poder vivir de lo que te gusta”

En anteriores aproximaciones del trabajo de campo, desde los enfoques de la sociología y la antropología económica y del dinero¹⁴ (Zelizer, 2011; Dufy y Weber, 2009), estudié los significados que los trabajadores le otorgan al dinero ganado bajo formas del empleo asalariado registrado en la seguridad social en empresas industriales y de servicios (Gómez, 2017). Teniendo en cuenta que la movilidad social no puede restringirse a medir una cuantía de sumas monetaria, en las presentes trayectorias, procuré identificar cómo estos docentes de oficios fueron organizando y marcando sus ingresos según el origen y destino de compras:

¿Y cuándo sentiste por primera vez que podía ser un trabajo esto? Que podías vivir económicamente hablando digo ¿no?

Sí, sí. Y los primeros años fueron bravos porque eran poca guita. No cobrábamos nada, digamos. Lo hacía por... me acuerdo que lo hacíamos por disfrute. Lo disfrutaba mucho, digamos. Sabía que cobraba poco, pero también tenía esto de que ante la nada, viste, esto era un montón. Y posta, posta, cuando recién empezó a repuntar la situación en mi vida, con mi familia, qué sé yo, fue durante el kirchnerismo. Y, los sueldos empezaron a aumentar (risas)... concretamente. el doble seguro porque... Es más, tengo todos los recibos de todos esos años, si puedo te lo digo concretamente, si querés. Pero sí, fue... había mucha diferencia, me acuerdo, de esos primeros sueldos de esos años. Empezamos a laburar, básicamente a laburar... Antes pichuleábamos, qué sé yo. Seguía haciendo construcción, viste... (Daniel)

Yo... el terreno y la casa lo levanté con dos cargos. (Carlos)

Yo el salto lo pegué hace unos ocho años, de decir, junto, ahorro, nos compramos un terreno, de decir, vivo sólo de esto. (José)

Expresiones similares hallé en los testimonios que tuve la oportunidad de conocer; éstas dieron cuenta del “punto de quiebre” en sus biografías salariales. El cambio ocupacional hacia sus puestos docentes mantuvo en sus inicios –década del 90’– condiciones de precariedad laboral producto de los bajos sueldos, clima de inestabilidad y contracción del diseño curricular impartido por los exiguos presupuestos designados al sector. Tal situación, los llevó a emprender estrategias para salvaguardar otras fuentes de trabajo externas a los CFP. En su mayoría, efectuaron en paralelo “changas”, “un mix” entre la albañilería, electricidad, arreglo de equipamientos electrónicos y computadoras. Tal como resume Carlos: “tuve esa idea de tener dos tipos de trabajo, uno que sea dependiente [el CFP], y uno que sea independiente, por las dudas”.

¹⁴ Estas perspectivas analizan el dinero en su pluralidad de significados, y no reduciéndolo a sus funciones mercantiles y utilitarias. Los procesos de marcación rigen sus variados sentidos y usos, de acuerdo a las relaciones sociales y valores por los que circula, y que le dan forma (Zelizer, 2011, 2008).

Un dinero concebido como “pichuleo”, “extra”, “una ayuda”, imperó en una primera etapa de vinculación con la Formación Profesional. La vulnerabilidad salarial era subsanada por la satisfacción que envolvía la tarea de enseñar y estar en contacto con el mundo de la formación: “estabas en la mira, siempre pendiente de un hilo, pero era lo que me gustaba, ahorcado, vivía ahorcado”, relata Daniel. Tal como se adelantó, en la década de los 90’, dado el contexto de desocupación, la formación profesional se configuró bajo la introducción de una ‘lógica social’ de la mano de los programas compensatorios (Jacinto, 2015).

La tensión por sentirse o no “docente de segunda”, empero, persistió en la última década (2004-2015). Más allá de la ampliación de recursos, la jerarquización de la Formación Profesional impulsada por la Ley (26.058)¹⁵, que la introdujo en la Educación Técnico Profesional, y el traspaso de los instructores al estatuto docente, el formato “previsional” del cargo, y por lo tanto, la lógica de renovación anual del contrato laboral, continuó reproduciendo un margen de precariedad.

Lo cierto es que, a pesar de esta situación laboral, se había instalado en las prácticas institucionales un clima de continuidad en la renovación contractual: “Llegaba Febrero, y vos sabías que firmabas”, asegura Carlos. A esto se suma los incrementos salariales acordados por paritarias que tuvieron un efecto notable e inmediato en sus economías familiares. Carlos y José, por ejemplo, compraron un terreno y emprendieron el proceso de auto-construcción de la vivienda, en las inmediaciones de Tortuguitas y General Rodríguez. Daniel, logró culminar la edificación de su casa que venía posponiendo desde mediados de los 90’. Mauricio, sumo sus ingresos a los percibidos como técnico en el INTI, y distribuyó parte del total a la cuota del Pro.Cre.Ar¹⁶ para construir su casa en Gualeguaychú, donde sus padres tenían un terreno.

“Pero vas a todos los colegios... al acto de fin de año, durante estos últimos años... hubo muchísimos OKm”, evoca Carlos. Este relato, en diálogo con el de otros docentes, expone el modo en qué formularon sus propios termómetros sociales y cotidianos para juzgar los grados de avances transitados tanto de modo individual como institucional (“Vos pedías una herramienta, algo que necesitabas y eso llegaba... ‘el Plan Mejoras’, bajó recursos”, Daniel).

¹⁵ Sancionada el 7 de septiembre de 2005.

¹⁶ Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la Vivienda Única Familiar.

¿Y a nivel familiar, digamos, vos también sentiste ese cambio?

O sea, yo... soy yo ahora, ¿entendés? Yo antes dependía mucho. Yo siempre fui muy sometida. ... Y es como que cuando yo ya me sentí como un poco más autónoma... y me ayudó a crecer como persona, ¿entendés?. Entonces... bueno, ahora yo voy y me planto, ¿viste? Ahora soy yo... Y a mí no me vas a venir a llevar por delante. Eh... me pasó ya de grande, me hubiese gustado mucho más joven ser así...

Sin embargo, vos siempre trabajaste, tu autonomía económica la tuviste.

Sí, pero igual fui dependiente. Nunca lo disfruté yo... nunca era dueña de mi plata. Primero para mí mamá, después para mi hijo... Después vino Daniel y bueno, para la casa... Yo nunca... nunca me compraba un par de zapatillas... Ahora me voy a comprar un par de aros. Boludeces, viste... qué sé yo... Me gusta algo y me lo voy a comprar... No y no... porque no me lo permitía, ¿entendés?

Como a un segundo plano...

Claro... es que yo vivía en segundo plano. Yo perfil bajo pero mal... yo tenía... no tenía autoestima.

Como sugiere Viviana, el derecho a gastar y ser dueña de la plata que se gana no se conquista con la mera participación de la mujer en el mercado de trabajo remunerado. La independencia económica y la autonomía en las decisiones de los gastos está ligada, también, a los sentimientos de autovaloración personal. Cuando Viviana trata de explicar a su empleadora los motivos que la llevan a “abandonarlos”, explicita que “tenía que dar vuelta mi vida, hacer algo por mí, qué me gusté”. Este viraje en su trayectoria laboral y formativa, trajo consigo efectos de trastrocamiento en las jerarquías y relaciones de poder al interior de la pareja; es decir, una administración de las cuentas que siguió un modelo hegemónico de división de género: el hombre sigue tutelando esta esfera. “Un dinero mío”¹⁷, explicita en la charla que mantuvimos, es fruto de un nuevo marcaje que emerge de trabajar en y dónde se siente reconocida.

Reflexiones finales

El ascenso social, tanto de las condiciones materiales como del estilo de vida, lejos de ser un proceso lineal y abrupto, “constituye una acumulación de cambios sutiles, de múltiples pequeñas fracturas, con rasgos del *habitus* familiar, que nunca deja de ejercer influencia, recordando las marcas y la fuerza de atracción del origen” (Dalle, 2016: 359). Desde un marco conceptual que supone relacionar diferentes niveles y mediaciones, socio-estructurales, institucionales y cotidianas en los procesos de

¹⁷ Las personas crean “distintas clases de dinero e introducen distinciones, dudas, y directivas que desafían todo cálculo instrumental” (Zelizer, 2011: 47).

movilidad, presenté exploratoriamente la reconstrucción y análisis de algunas dimensiones de las trayectorias de clase docentes de Formación, con el propósito de captar los mecanismos que propiciaron sus inserciones laborales, sus lazos con las diversas instituciones del territorio, y algunas implicancias a nivel de sus economías domésticas y manejo del dinero.

En este sentido, se puso de relieve el recorrido emprendido en clave generacional, con el objeto de recuperar la historicidad de su presente, y de estimular una reflexión en relación al contexto de vida de sus padres. Así, la formación y la certificación en oficios constituye un punto de diferenciación con la familia que vuelve a los trabajadores más jóvenes depositarios de un saber más sofisticado y especializado, asumiendo un rol novedoso dentro del entramado intergeneracional. Además, la formación profesional iluminó otro ámbito de experiencia central en la vida de los trabajadores en el que entablan relaciones sociales y afectivas que contribuyen paulatinamente a ampliar los horizontes de futuro.

Dicho esto, los datos de campo aportan elementos para seguir profundizando en la articulación de escalas de análisis que suponen recuperar la perspectiva de las biografías de clase de los trabajadores, y las formas en que sus entornos familiares se relacionan activamente con los procesos de industrialización, el mercado de trabajo, y los cambios en las formas de regulación del Estado tanto en materia laboral como formativa.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Rosario: Laborde Editor.
- Balbi F. (2012). “La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica”. *Intersecciones en Antropología*., vol. 13, N° 2, pp. 485-499.
- Battistini O. y Szlechter D. (2017). “Cuando la carrera no rinde. Las consecuencias de la convergencia salarial de trabajadores white y blue collar en grandes empresas en la Argentina”. *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*. Año lxii | núm. 230, mayo-agosto.
- Benza (2016). “La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013: ¿una menor fragmentación y desigualdad entre las clases?”. En Kessler, G. (Comp.) *La sociedad argentina hoy Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bertaux, D. y Thompson, P. (2007). Introduction. En: D. Bertaux y P. Thompson, (Eds.) *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility* (pp. 1-31). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Beaud, S. y Pialoux, M. (1999). *Repensar la condición obrera*. Editorial Antropofagia, 2015, Francia.
- Campos Ríos, G. (2001), “Implicaciones del concepto de empleabilidad en la reforma educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Castel, R. (2000). “¿Por qué la clase obrera perdió la partida?”. Marx 2000. *Las nuevas relaciones de clases. Congreso Marx Internacional II*, Buenos Aires.

- Dalle P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires 1960-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA, 2016. Libro digital, PDF - (IIGG-CLACSO).
- Dalle, P. (2012). “Cambios recientes en la estratificación social en Argentina (2003-2011). Inflexiones y dinámicas emergentes de movilidad social”. En *Revista Argumentos*. 14: 77-114.
- De Ibarrola, M. (2010). “Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina. Un debate necesario”. *La educación*, n° 44, diciembre de 2010, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Etchemendy, S. y R. Collier (2007). “Golpeados pero de pie: resurgimiento sindical y neocorporativismo segmentado en la Argentina, 2003-2007”. *Politics & Society*, Thousand Oaks: Sage
- Gómez, V. (2017) “Cuando alcanza y sobra: usos y significados del dinero en las experiencias de movilidad social ascendente de familias de origen popular” en las *XII Jornadas de Estudios Sociales de la Economía “La dimensión social de los procesos y objetos económicos”*, del 13 al 17 de noviembre, IDAES | UNSAM
- Hirsch, M. y Petrelli, I. (2013). “Sujeto, estructura y vida cotidiana”. Ponencia, *Jornadas de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras - UBA
- Jacinto, C (2015). “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles Educativos*. Vol. 120 XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (2013) “Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?” en *Revista Sudamérica*, N° 2, Mar del Plata: UNMdP, pp. 63-90
- Leclerc-olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Manzano V.(2001). “Del ascenso social a la precarización. Un análisis sobre la producción de significados en torno al trabajo en el sector metalúrgico a fines de la década de 1990”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 15, pp. 71-90.
- Muñiz Terra, Leticia (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida [91 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>
- Palomino, H. y Dalle, P. (2016). “Desarrollo económico. Movilización, cambios en la estructura de clases y convergencia de ingresos en Argentina entre 2003 y 2013”. *Desarrollo Económico* N° 218, vol. 56, mayo-agosto.
- Reygadas L. (2008). *La apropiación, destejando las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2005) “Educación y formación para el trabajo en Argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos”. En *Education Policy Analysis Archives*, Arizona (EU), vol. 13, pp. 1-23.
- Rullansky I., Stiberman L. (2015). “Clase obrera: ¿consolidación o fragmentación? Una aproximación a partir de los ingresos (2003-2014)”. *Jornada. XVIII Jornadas de Jóvenes Investigadores del IIGG*. CABA.
- Salvia, A y J. Vera (2012), "Cambios en la estructura ocupacional y en el mercado de trabajo durante fases de distintas reglas macroeconómicas (1992-2010)", en *Revista Estudios del Trabajo* N° 41/42.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautu, R. (2012). “Reproducción y cambio en la estructura de clase”. *Revista entramados y perspectivas*. Vol. 2, N°2.
- Semán, P., Ferraudi Curto, C. (2016). Los sectores populares en La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura (pp. 141–162). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Sirvent M.T. y Llosa S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación en Revista del IICE; Fac. Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, N° 18; Bs. As.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires
- Vargas P. y Perelman, L. (2013). “Credencialismo y recomendación: las bases de la reproducción de la clase obrera siderúrgica en la Argentina contemporánea”. *Revista Antípoda*. N 17. Bogotá.
- Weber, F. (2009). *El trabajo paralelo. Estudio de etnografía obrera*. Río de Janeiro: Garamond.
- Zelizer, V. (2011). *El significado social del dinero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.