

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN ESTUDIO Y RELACIONES DEL TRABAJO

**Procesos de inserción laboral en jóvenes egresados de
escuelas secundarias técnicas en la Ciudad y Provincia de Buenos
Aires: un análisis del vínculo educación – trabajo**

Maestranda: Lic. María Florencia Barragán

Directora: Dra. Agustina María Corica

Paraná, Entre Ríos, diciembre 2023

Indice

Resumen:.....	3
INTRODUCCION	Error! Bookmark not defined.
CAPITULO I. El vínculo educación – trabajo: los debates presentes.....	13
1.1. La teoría del capital humano.....	13
1.2. La perspectiva de la correspondencia.....	14
1.3. Los debates y tensiones del vínculo educación - trabajo.....	14
1.4. Los jóvenes en nuestro país a partir del Siglo XXI	19
1.5. Los jóvenes en las sociedades de “pleno empleo”	20
1.6. Los jóvenes y la transición a la adultez	20
CAPITULO II. La Juventud como transición: sus diferentes perspectivas.....	35
2.1. Gramática de la juventud.....	35
2.2. El enfoque biográfico y de los itinerarios.....	36
2.3. La nueva condición juvenil	40
CAPITULO III. Políticas educativas.....	47
3.1. De la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional.....	47
3.2. <i>La Educación Técnica en Argentina</i>	55
3.3. Jurisdicciones Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires	61
3.3.1. Sistema educativo de la escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	61
3.3.2. Sistema educativo de la escuela técnica de la Provincia de Buenos Aires.....	63
CAPITULO IV. Abordaje metodológico: la investigación realizada	66
4.1. De las localidades seleccionadas para el presente estudio:	71
4.1.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	72
4.1.2. Gran Buenos Aires	84
4.1.3. Provincia de Buenos Aires	85
4.1.3. La Plata	88
4.1.4. Antonio Carboni.....	93
CAPITULO V. Análisis de los relatos de las juventudes	97
5.1. Elección de la especialidad técnica y establecimiento educativo.....	97
5.2. El aporte de la escuela técnica para la vida.....	100
5.3. Diferencias entre la escuela técnica y escuela media común bachiller	102



FLACSO
ARGENTINA

5.4. Vinculación de la especialidad técnica y el trabajo. ¿A qué trabajos habilita el título secundario de nivel técnico?.....	105
5.4.1. Especialidad Industrial	106
5.4.2. Especialidad Servicios	108
5.4.3. Especialidad Agraria.....	109
5.5. Vinculación de la especialidad técnica y continuidad educativa superior: elección de continuar en diferentes niveles de educación superior, influenciada por el contexto económico, geográfico, por el apoyo económico familiar, por las políticas educativas y género.....	112
5.6. Casos atípicos: aquellas trayectorias que cambiaron de rumbo en relación a la especialidad técnica.....	117
CAPITULO VI. Conclusiones del estudio	120
6.1. Hallazgos.....	127
BIBLIOGRAFIA	134
ANEXOS	141
ANEXO 1: Datos de los entrevistados	142
Anexo 2: Mapas de las jurisdicciones analizadas.....	147
Región AMBA.....	147
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	147
Antonio Carboni.....	148
ANEXO 3. Guía de entrevista	149

Resumen:

El presente trabajo analiza los procesos de inserción laboral de una cohorte de jóvenes egresados de escuelas técnicas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La evidencia empírica y los hallazgos como resultado del análisis de las entrevistas realizadas a los jóvenes mencionados, dan cuenta de que los procesos de inserción laboral están atravesados por múltiples factores como las diferencias contextuales, sociales, familiares, económicos y de género, como así también por los deseos y expectativas futuras que tienen las juventudes de los distintos grupos sociales.

Estos factores determinan que los itinerarios educativos y laborales son diversos entre sí y algunos tienen un recorrido variado.

Pero algo en común que se destaca es el valor que le asignan a la escuela técnica ya que las herramientas que les brindó les permitieron desenvolverse en la vida como en la educación superior y en el trabajo. De modo que el título juega un papel importante en el vínculo educación-trabajo.

Creemos que los jóvenes una vez que finalizan el secundario van a seguir estudiando o trabajando en campos relacionados con la especialidad obtenida en la escuela secundaria, sin embargo, el título obtenido no garantiza una continuidad lineal y un éxito en los trayectos educativos y laborales.

Tanto los elementos analizados desde el sistema educativo como los aspectos que sobresalen en las trayectorias educativas post secundario de los egresados de la escuela técnica dan cuenta de la necesidad desde el Estado de mejorar la articulación y disponibilidad de ofertas educativas en las distintas jurisdicciones.

Desde la perspectiva de esta tesis, la propuesta de la educación secundaria técnica en Argentina, pese a sus cuestionamientos históricos, puede considerarla superior a cualquier otra modalidad de nivel secundario. No obstante, puede seguir superándose con la implementación de políticas educativas tomando como referencia los estudios de seguimiento de trayectorias educativa y laborales de los jóvenes y las demandas de los mismos, pero también, las necesidades del mercado y ofrecer canales más amplios para la participación del sector empresarial en el desarrollo del contenido de los planes de estudios.

Palabras claves: vínculo educación – trabajo, inserción laboral de jóvenes, juventud, trayectorias y transiciones educativas y laborales, escuelas técnicas.

Introducción

Durante la cursada de la Maestría en Estudio y Relaciones del Trabajo, en el periodo 2016 – 2017, y en la búsqueda de un tema para el desarrollo de la tesis, la lectura de la bibliografía para el seminario Educación, trabajo y modelo productivo, y los aportes de la Sociología de la educación me despertaron el interés por estudiar a los jóvenes en la transición de la educación al trabajo.

Fue así que a partir de la presentación del proyecto de tesis, la Dra. Ana Miranda me propone sumarme al equipo de trabajo de investigación integrado por la Dra. Agustina Corica, la Dra. Milena Arancibia y el Lic. Miguel Alfredo para analizar los datos del trabajo de campo realizado en el marco del Programa Gramáticas de la Juventud con Sede en el Área Sociedad y Vida Contemporánea de la FLACSO sede Argentina, abocado al estudio del proceso de inserción laboral a través de la aplicación de investigaciones sobre la transición educación-trabajo. En esta oportunidad se propuso la elaboración de un panel de egresados de la educación secundaria técnica en el año 2006 en las Jurisdicciones de Salta, Neuquén, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

La construcción del panel se realizó a partir de entrevistas biográficas retrospectivas, mediante la técnica tracer studies de seguimiento de egresados, que releva información de forma posterior al egreso. En este sentido, se relevó información sobre las trayectorias educativas y laborales, así como aspectos implicados en los procesos de inserción laboral juveniles, tomando la generación de individuos nacidos entre 1987 y 1989, que al momento de la entrevista tenían entre 29 y 31 años. La muestra estuvo compuesta por un total de 69 jóvenes que egresaron de la educación técnica en el año 2006, mujeres y varones de escuelas localizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Salta y Neuquén.

La presente Tesis se desarrolla en el marco del Proyecto *“La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la Ley de Educación Técnico Profesional”*, presentado en el marco de la convocatoria del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) con financiamiento del Fondo Nacional de Investigaciones Técnico-Profesional (FONIETP), en el año 2017.

El objetivo de esta investigación es analizar el vínculo educación – trabajo a partir de los procesos de inserción laboral en jóvenes egresados de escuelas secundarias técnicas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

A partir del objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los aspectos implicados en los procesos de inserción laboral de los jóvenes egresados de la escuela técnica.
- 2) Analizar las oportunidades educativas de los jóvenes según la especialidad de la escuela técnica.
- 3) Analizar e identificar las oportunidades laborales y educativas de los jóvenes en relación a los recursos económicos, sociales, culturales, territoriales/geográficos, familiares y subjetividades.

A partir de la reconstrucción de las trayectorias educativas y laborales de estos jóvenes mediante un análisis cualitativo de las entrevistas a través del método biográfico, surgen algunas inquietudes e interrogantes que conforman la guía de esta investigación:

- En relación a la experiencia de la Escuela técnica y la transición de la educación al trabajo:

- 1) ¿Qué expectativas hay detrás de la elección de la escuela técnica y el título obtenido?
- 2) ¿Qué les aportó la escuela técnica para la vida?
- 3) ¿Cuánto influye la especialidad técnica en la elección del trabajo, de los estudios superiores y los proyectos personales de los egresados?
- 4) ¿Qué diferencias encuentran con la escuela común, es decir de orientaciones bachiller y comercial?

- En relación a la transición de la educación al trabajo:

- 1) ¿Los conocimientos y herramientas que brinda la escuela técnica son suficientes para que los egresados puedan insertarse al mercado de trabajo sin mayores obstáculos?
- 2) ¿El título técnico secundario les asegura un futuro laboral estable en un contexto cambiante?
- 3) ¿Con qué dificultades se encuentran los jóvenes para no concretar sus proyectos laborales, educativos, familiares?
- 4) ¿Qué estrategias adoptan los jóvenes para integrarse al mercado de trabajo?
- 5) ¿Quiénes logran insertarse en un empleo dentro de su campo de formación técnica?

- En cuanto a la variable Institucional:

- 1) ¿Qué objetivos tiene la Ley de Educación técnica?
- 2) ¿La Ley de Educación técnica contempla los nuevos contextos productivos, laborales, sociales y económicos o es estandarizado?
- 3) ¿Cómo se implementó la Ley de Educación Técnica en CABA y en la Provincia de Buenos Aires?

- En cuanto a las políticas públicas:

- 1) ¿Hay una integración de las políticas educativas, productivas y sociales en las jurisdicciones analizadas?

- 2) ¿Qué Programas de políticas públicas educativas se implementaron durante el periodo en que los jóvenes cursaron la escuela técnica?
- 3) ¿Los jóvenes entrevistados pudieron acceder a los Programas durante el periodo que cursaron la escuela técnica?

Para el abordaje de la presente tesis, tome parte de la muestra general de la investigación mencionada, que con mucha generosidad me ofreció la Dra. Miranda y su equipo, conformada por un total de 29 jóvenes que egresaron de la educación técnica entre los años 2005 y 2007.

La técnica utilizada es la entrevista biográfica retrospectiva que permite abordar los testimonios subjetivos acerca de las decisiones, experiencias y proyectos de las y los jóvenes, pero al mismo tiempo los aborda como reflejo de una época con ciertos valores y costumbres de la que ellos forman parte (Pujadas Muñoz, 2002).

Así como se evidencian diferentes realidades económicas y sociales entre las jurisdicciones de cada provincia, también se evidencian diferentes realidades dentro de una misma ciudad.

La elección de estos puntos geográficos es intencional. Según el Informe de Coyuntura del Centro de Estudios de Ciudad de la Facultad de Ciencias Sociales UBA “La ciudad en deuda” “...la ciudad de Buenos Aires es el distrito más rico del país donde se reproducen las desigualdades sociales con una particular extensión geográfica, según se trate del norte o el sur de la ciudad...”.¹

Para estudiar el vínculo entre la educación y el trabajo, Corica y Freytes Frey² argumentan que éste debe ser abordado incorporando el contexto social y económico en donde se realiza, y que la reconstrucción de trayectorias de inserción laboral debe comprender el periodo completo hasta la adultez, en un análisis situado. Asimismo, el contexto socioeconómico repercute en las transiciones juveniles en el sentido de necesidades, posibilidades y soportes que habilitan o no distintas trayectorias posibles.

La multiplicidad de actividades educativas que realizan los primeros años de transición como actividad socialmente valorable y exclusiva que se registra en los grupos de jóvenes estudiados, da cuenta de un cambio en cómo piensan la continuidad educativa. Es decir que la simultaneidad de actividades de formación puede ser una de las características distintiva de la “nueva condición juvenil” en estos tiempos ya que la

¹ Informe de coyuntura “La ciudad en deuda”. Centro de estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Diciembre 2017.

² Agustina Corica, Freytes Frey y Ana Miranda (Compiladoras), Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina, 2018. CLACSO.

multiplicidad de experiencias es lo que pareciera ser suma a la acumulación de capital (Casal et al., 2007), y en particular de esta generación.

La idea de gramática de la juventud³ propone estudiar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en diferentes campos, como además analizar las formas de acción (agencia) de los jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones. El enfoque no se limita entonces solo al análisis de los efectos producidos por cambios en las estructuras institucionales sino que abarca también el actuar de los y las jóvenes, como individuos y como grupo social sobre dichas estructuras e instituciones analizando las estrategias en que los jóvenes combinan formas de responder a los desafíos que les va presentando la sociedad en diferentes contextos históricos durante sus trayectorias y recorridos biográficos, proceso durante los cuales las y los jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone.

Las entrevistas biográficas se desarrollan en un momento a nivel global en el cual, y desde hace varios años, la juventud ya no se la conceptualiza como en el modelo de la era industrial, es decir, como una fase de la vida, una moratoria que sigue a la infancia y sirve como preparación a la vida adulta. La transición de la infancia a la madurez se consideraba como un proceso lineal en el que se generaban biografías normalizadas y diferentes según el sexo, estructuradas por el empleo remunerado en el caso de los hombres y por el rol de madres y amas de casa en el de las mujeres. Sin embargo, en los últimos años se observa una brusca ruptura de esta linealidad de las biografías que implicaban una llegada natural a la vida adulta después de la infancia y la juventud, la cual ya no se concibe exclusivamente como una fase de la vida, sino como una condición vital caracterizada por su incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad (Cavalli y Galland, 1995; Bynner et al., 1997; Walther et. al, 1997; Coté, 2002, Plug et. al, 2003).⁴

En esta nueva conceptualización y realidad de la juventud se encuentran los jóvenes protagonistas de esta investigación.

Los entrevistados transitan la escuela secundaria y los primeros 10 años pos egreso en un contexto de recesión económica y conflicto social, producto de las políticas neoliberales implementadas a inicio de los años 90. Los principales ejes de este modelo fueron la apertura, la liberalización y desregulación económica, la privatización de empresas estatales, el déficit comercial y el endeudamiento externo, etc. (CENDA, 2010).

³ Agustina Corica, Freytes Frey y Ana Miranda (Compiladoras), Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina, 2018. CLACSO. Pag. 45.

⁴ Manuela Du Bois-Reymond y Andreu López Blanco: Transiciones tipo yo yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos.

Dicho proceso dio lugar a una transformación sustancial de la sociedad argentina, en la que crecieron las ganancias financieras por sobre las productivas, se concentró el poder económico y se llevó a cabo un ajuste estructural al mismo tiempo que se debilitaban las capacidades del Estado (Nochteff, 1999; Basualdo, 2003; Azpiazu y Schorr, 2010:4). Entre las principales consecuencias sociales y laborales de las políticas instrumentadas en este periodo se imponen: el significativo deterioro en las condiciones de vida de los trabajadores, una marcada tendencia hacia una distribución regresiva del ingreso, la baja del salario real y disminución de la participación del salario en el producto, el incremento en los índices de desempleo, subempleo, informalidad y precariedad laboral, así como de pobreza e indigencia marcando el agravamiento de la vulnerabilidad social de amplios sectores de la población (CENDA, 2010; Lindenboim, 2010; Torrado, 2010). (Sosa, 2016).

En este contexto se necesitan bases políticas y sociales más consolidadas, donde el estado intervenga haciendo frente a las demandas sociales. Post 2001 se evidencian los esfuerzos de los gobiernos por encontrar una salida a la crisis político-institucional-económica-social y educativa en la que quedó sumergida la Argentina luego de la década neoliberal de los '90.

El nuevo contexto macroeconómico vigente desde 2002-2003, genera un cambio en los precios relativos que permite dirigir el patrón de crecimiento hacia una dirección más progresista, más inclusiva de los sectores rezagados por medio de la generación de empleo, considerando al trabajo como el principal factor dador de ciudadanía. Implica una nueva concepción del trabajo, no ya como un problema de mercado, sino como un articulador entre las esferas económica y social, como base de la cohesión social, como fuente de dignidad de las personas y como constitutivo de la ciudadanía. (Novick, 2006).

La nueva política económica hizo hincapié en la generación de un patrón de crecimiento con un sesgo mucho más integrador e inclusivo en relación a las políticas adoptadas en la década anterior, a partir de medidas no solo macroeconómicas que promoviera el crecimiento y el empleo sino la recuperación y re significación del rol del Estado y de las políticas activas, implicando fundamentalmente la rearticulación de las políticas económica, laboral y social.

Los ejes conceptuales de este giro fueron, por una parte, una nueva noción del trabajo no ya como un mero problema del mercado laboral sino como eje articulador de las dimensiones económica y social y, al mismo tiempo, como elemento constitutivo de la ciudadanía; y por la otra, la concepción del empleo como motor fundamental de la creación de la riqueza y, por ende, del progreso social.

Volviendo a los jóvenes entrevistados, estos arrancan a estudiar en el año 2000 y terminan entre los años 2005/2007. A nivel educativo, los jóvenes que viven en provincia de Buenos Aires son los protagonistas de una reforma educativa, la Educación General Básica (EGB) y Polimodal, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires la reforma no se aplicó.

En relación a la Escuela técnica, se citará el marco normativo que la regula y sus modificaciones, su implementación y qué grado de eficacia tuvo en función de los relatos y datos aportados por los mismos egresados.

Qué les aportó la Escuela técnica para su vida es una pregunta clave en esta investigación y es la diferencia central.

La Escuela Técnica es de un gran valor para todos los entrevistados, pese al contexto descrito arriba. Estos jóvenes egresan con determinados conocimientos que les permiten insertarse rápidamente en el mercado de trabajo. Incluso el título técnico es valorado por muchas empresas. Asimismo, les permiten estar siempre ocupado, sea en relación de dependencia, de manera independiente o ambas.

En el transcurso de los 10 años pos titulación, vemos itinerarios no lineales, y para muchos se pueden ver como confusos. Veremos también qué es lo que determina que los itinerarios sean lineales o no, pero más allá de los factores individuales predeterminados, nos demuestran que es posible ser simultáneamente estudiante, tener responsabilidades familiares, tener un empleo, estar buscando un trabajo y vivir con los padres. En este sentido, los jóvenes actualmente suelen moverse entre distintos roles.

Los itinerarios vitales se vuelven menos lineales debido a que la sociedad no ofrece las mismas garantías que antes (estabilidad laboral, prestaciones sociales, etc.). Las trayectorias personales están cada vez más individualizadas. Son actores reales que manejan o al menos influyen sobre las condiciones de sus vidas (Gillis 1981; Hurrelmann, 1993; Merch, 1997). Los jóvenes se comportan de una manera específica y utilizan recursos biográficos, económicos, sociales, culturales y otros criterios tales como género, ambiente urbano o rural, regiones geográficas y clase social, para distinguir los distintos estilos y condiciones de vida.

El concepto de individualización implica que es el o la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales en relación a la educación o el empleo, pero



también con el ocio, que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones. Los jóvenes deben tomar decisiones correctas, y debido a la amplitud del abanico de opciones presentes en la sociedad, deben tomar tales decisiones de forma razonada y justificada (cf. du Bois-Reymond 1998). Tomar decisiones conlleva el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta, agravada por su prolongación: durante muchos años, los jóvenes, hombres y mujeres, no saben qué será de ellos en lo que se refiere a trabajo, vivienda, obligaciones relacionales y demás. Sin embargo, la individualización no quiere decir que la estructura social, en términos de origen y oportunidades, haya perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social y étnico.

Todo ello lleva a diferentes modelos de transiciones tipo yo-yo (Machado Pais, 1996; du Bois-Reymond, 1998):

- Jóvenes con limitados recursos que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio;
- Jóvenes con importantes recursos que disfrutan de libertad para elegir entre sus opciones según necesidades y preferencias;
- Jóvenes a los que les gustaría experimentar nuevas soluciones combinando formación y empleo, pero se ven obligados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias profesionales estandarizadas y limitadas;
- Jóvenes que se ven forzados a vivir una prolongada dependencia respecto a la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

No obstante, el autor observa que esta diversificación e individualización contribuyen al cambio social, que no solo se refleja en el proceso de emancipación de los jóvenes, sino también en sus aspiraciones y demandas. El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes que antes estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo.

Muchos jóvenes experimentan esta reversibilidad en sus procesos de transición: hoy se forman, mañana encontrarán un trabajo temporal que los mantendrá empleados durante algún tiempo, perdiéndolo al final, pasando por una fase de desempleo al final de

la cual pueden acceder a otra fase de formación o a otro trabajo (temporal). Estos son itinerarios típicos que revelan el fenómeno de la reversibilidad. Las trayectorias individuales pueden dar un giro inesperado, pasando de una dirección adecuada a unos itinerarios biográficos negativos, debido a circunstancias personales o del mercado laboral.

Habiendo abordado y descrito de manera muy sintética el nuevo panorama con el que se enfrentan los jóvenes en la etapa de la transición de la educación al trabajo, hoy prolongada en el tiempo, heterogénea y poco lineal, y las características de la nueva condición juvenil estudiada por los referentes de la sociología de la educación y de la juventud, a continuación, se presenta la estructura y los temas abordados que hacen a la totalidad de la presente tesis, la cual se divide en 6 capítulos.

El Capítulo 1 se centra en los debates clásicos y contemporáneos en relación al vínculo educación – trabajo. Asimismo, se describen las tendencias educativas y laborales de los jóvenes a partir del estudio de casos sobre ese vínculo, que permiten tener una noción de las problemáticas que enfrentan los jóvenes en la transición de la educación al trabajo a partir de los factores como la familia, la posición socio económica, localización geográfica, ofertas educativas, expectativas y limitaciones.

En el Capítulo 2 se describe el marco teórico, las diferentes corrientes de pensamiento en torno a la idea de juventud y como fue evolucionando en paralelo al avance y los cambios producidos en las sociedades y en el mundo, de modo que el dialogo entre estas corrientes de la sociología de la educación y la juventud, nos permitan tener una noción de las cuestiones y problemáticas que giran en torno a la nueva condición juvenil. Discusiones y debates conceptuales que atraviesa el campo de los estudios sobre juventud, el vínculo escuela-trabajo y el estudio de las transiciones, que nos orientan para seguir pensando la condición juvenil, generar nuevas propuestas, ideas y aportes a las políticas educativas y a futuras investigaciones.

En el Capítulo 3 se describen las políticas públicas educativas implementadas en nuestro país a partir de la década del 90 en adelante, las modificaciones de la Ley de Educación Federal en el nuevo escenario político, económico, social y productivo a partir del año 2003. En otro apartado de este capítulo se abordará la Escuela técnica, su concepción, sentido y objetivos. La Ley de Educación Técnica. Las escuelas técnicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

En el Capítulo 4 se describe el abordaje metodológico, la composición de la muestra y se presentan los datos generales de los 29 jóvenes egresados y egresadas de la escuela secundaria técnica. Por último, se describen las localidades seleccionadas, en relación a la ubicación geográfica, población, actividades productivas, juventud y



FLACSO
ARGENTINA

características propias de cada jurisdicción, a partir de fuentes secundarias como censo de población, encuesta permanente de hogares y encuesta anual de población y estudios proporcionados por la Dirección de Estadística y Censo de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

El Capítulo 5 es el de la evidencia empírica. A partir de la formulación de 6 ejes de análisis intentare dar respuestas a las preguntas que motivaron esta investigación. Asimismo, permitirá seguir dialogando, debatiendo e investigando sobre esta temática a partir de los elementos novedosos que surjan del relato los jóvenes seleccionados.

El Capítulo 6 y el último, expondré las conclusiones, hallazgos, comentarios y reflexiones del estudio.

CAPITULO I. El vínculo educación – trabajo: los debates presentes

1.1. La teoría del capital humano

A partir de los años 1950 y en el contexto de un fuerte crecimiento económico, la expansión de investigaciones sobre los aportes de la educación al desarrollo y a la movilidad social, sobre todo de las clases media, representó un hecho sustantivo al interior de las ciencias sociales, y quedaron plasmadas en un conjunto de obras denominadas como la “perspectiva del capital humano” (Becker, 1983). En América Latina esta teoría tuvo una fuerte resonancia a través de las corrientes de planeamiento asociadas a la óptica de los recursos humanos y a la teoría de la modernización y el desarrollo (Miranda, 2015).

Los argumentos de la teoría del capital humano fueron adoptados en la esfera pública, en medios académicos y políticos. Sus afirmaciones tales como “la educación representa una inversión, no un gasto” y “las personas con mayor nivel educativo reciben (deben recibir) mayores ingresos laborales”, actualmente aun cobran legitimidad social.

A partir de la difusión de esta teoría, en Europa, uno de los mayores cambios sociales que se han producido durante la segunda mitad del siglo XX, ha sido la expansión educativa. Esto supuso una transformación profunda en la oferta de trabajo a la que han acompañado cambios no menos profundos en la demanda (Planas, 2011).

En los años 1960 la teoría del capital humano recibe algunas críticas por parte de la sociología de educación, cuestionando el efectivo aporte económico de la educación, tanto a nivel social como a nivel individual. Estas corrientes críticas plantearon que el sistema educativo y los diplomas tienen la función social de ocultar las efectivas relaciones de poder, dando legitimidad, a través de la meritocracia, a la reproducción general de la estructura de clases. La educación no contribuye a la realización económica, sino que está encargada de legitimar las desigualdades de origen premiando el “éxito escolar” de los ricos. Esta afirmación evidencia que el vínculo entre la educación y el empleo se encuentra intermediado por la distribución misma de la educación, lo cual se puede observar a través del análisis de la organización del sistema educativo capitalista, el cual distribuye en distintos tipos de escuelas y/o circuitos educativos a los alumnos según su pertenencia de clase. Hay escuelas o circuitos educativos que enseñan a trabajar a los hijos de clase obrera, y escuelas o circuitos que enseñan a mandar y administrar a los hijos de la burguesía. De este modo, prevalece una correspondencia entre lo que los y las alumnos/as aprenden y la tarea que realizarán en el puesto laboral, en dirección a la reproducción de la estructura de clases (Bowles y Gintis, 1981).

1.2. La perspectiva de la correspondencia

Desde la perspectiva de la correspondencia, la educación no genera mayor productividad (unos de los supuestos de la teoría del capital humano), sino que brinda una “señal” en un contexto de incertidumbre. Los diplomas educativos ofrecen información abreviada sobre las características de los trabajadores que los tomadores de personal (demanda laboral) interpretan para la asignación de puestos laborales. Siguiendo esta argumentación, los diplomas educativos se constituyen en una herramienta progresiva o defensiva según el contexto económico (Miranda, 2015).

En 1980 R. Boudon, desde un enfoque que proponía cuestionar la noción de correspondencia, argumentó que la educación y el trabajo no tenían ninguna relación entre sí, ya que se trataba de dos fenómenos que se desarrollan con lógicas completamente autónomas. En la educación, el crecimiento es endógeno e incremental y está muy relacionado con el acceso efectivo de las personas al sistema educativo en las distintas sociedades. En el mundo del trabajo, el crecimiento y desarrollo de las ocupaciones depende de la forma que adquieren los mercados laborales en distintos periodos y/o coyunturas.

1.3. Los debates y tensiones del vínculo educación - trabajo

Años después, los trabajos sobre educación y movilidad social pusieron el foco en las particularidades de las distintas generaciones o grupo de edad, partiendo de la presunción de que las formas laborales del capitalismo postfordista habían generado una transformación de los colectivos del trabajo y, particularmente, no estaban generando puestos de trabajos para las nuevas generaciones. En Europa, luego de varias décadas de desocupación y precariedad laboral juvenil, la hipótesis sobre la expansión de una nueva clase social, el “preariado” se fue consolidando (Standing, 2010). Este argumento sostiene que la juventud no tiene acceso a ocupaciones sobre la base de las cuales puedan mantener el estatus social alcanzado por sus padres, y se van integrando a un nuevo segmento de la estructura social caracterizado por la precariedad y la inestabilidad laboral (Roberts, 2012).

Hasta el día de hoy continúan vigentes las tensiones del vínculo entre la educación y el trabajo, sobre todo en relación con la contribución de la educación y el sistema educativo en la democratización o la reproducción de las oportunidades y accesos que las personas traen desde su origen (Miranda, 2015).

Estudios europeos muestran la autonomía relativa del sistema educativo respecto a las demandas del mercado laboral. Las relaciones entre educación y trabajo señalan que la producción de titulaciones es poco sensible a la coyuntura económica y sus ciclos. Ello es debido a dos tipos de razones que orientan a los comportamientos de los agentes implicados. En primer lugar, la racionalidad de su comportamiento incluye factores que no

son de índole económica y, por otra parte, la racionalidad económica de los actores implicados en la expansión educativa no responde a los tiempos que dominan las dinámicas del mercado de trabajo. Los tiempos de la demanda de trabajo están cada vez más dominados por el corto plazo, mientras que la racionalidad económica de comportamiento de las familias y los jóvenes está orientada al largo plazo (Planas, 2010).

Los datos arrojados de estos estudios indican que la elevación del nivel de estudios de las generaciones analizadas no se puede explicar únicamente por razones económicas ni por unas necesidades de la demanda de trabajo, difícilmente determinables a medio y largo plazo. Por otra parte, la expansión educativa esta también relacionada con la función simbólica de la educación y de sus títulos.

Hay tres tipos de instituciones que intervienen principalmente en la relación entre educación y empleo: en primer lugar, los sistemas de educación y formación profesional; en segundo lugar, las empresas en sentido amplio, y, en tercer lugar, las instituciones de interface que intervienen en la regulación del mercado de trabajo. Todas ellas están sufriendo transformaciones en su naturaleza, su dimensión y su función.

Por un lado, los sistemas educativos nacionales europeos se encuentran bajo constricciones externas cada vez mayores, vinculadas a la dimensión internacional que adquieren estos sistemas, aunque continúan siendo formalmente nacionales. Un ejemplo es el sistema de evaluaciones PISA. Además, el espacio que ocupa la formación inicial formal en el proceso de adquisición de competencias disminuye a favor de procesos no formales e informales que se producen a lo largo de la vida.

Por otro, las empresas como instituciones también están transformando sus métodos de trabajo (Falzon, 2004), pero, sobre todo, están modificando las modalidades de gestión de mano de obra con la aparición, por ejemplo, de empresas prestadoras de trabajo. A su vez se consideran las nuevas estrategias de contratación a corto y largo plazo (Auer y Cazes, 2002) y los cambios en los motores de innovación, que están transformando las modalidades de utilización de la mano de obra por las empresas.

Por último, las instituciones y los mecanismos de regulación del mercado de trabajo también transitan transformaciones importantes que actúan como interface entre la educación y el empleo (Planas y Sala, 2001). Estas instituciones tienen como misión construir las normas de coordinación entre formación y empleo y, para ello, generar los mecanismos que tienen como función el reconocimiento de las capacidades productivas de las personas. Estos mecanismos se van institucionalizando y van adquiriendo progresivamente también dimensión internacional, ya que trasladan su foco de las instituciones escolares al reconocimiento de competencias para ser compatibles con sistemas de titulaciones de países muy diversos. Ejemplo de ello es la creación de cuadros de cualificaciones profesionales europeas, basado en las competencias, y su relación con la creación de cuadros nacionales correspondientes (Young y Gordon, 2007).

En el marco de las transformaciones en el comportamiento de los actores mencionados, como resultado de sus estrategias de gestión de la incertidumbre en las relaciones entre educación y trabajo, existen trabajos de investigación que plantean el papel que desempeña la educación en una economía globalizada en la superación de la dicotomía entre productividad y equidad o solidaridad. Autores como Green, Preston y Germen (2006) trabajan sobre educación y cohesión social. También el trabajo de Lassing (2006) sobre el papel de la educación en los mercados transicionales, que tienen como finalidad elaborar propuestas para evitar que las transiciones entre las distintas situaciones de trabajo se traduzcan en exclusión social. También hay trabajos que se ocupan sobre el impacto de la dimensión europea y de nuevas modalidades de gestión de las políticas públicas en las relaciones entre educación y trabajo. Por su parte, Castells, en el marco de las transformaciones en el comportamiento de los actores, como resultado de sus estrategias de gestión de la incertidumbre en las relaciones entre educación y trabajo, desde las características de los trabajadores, el autor hace referencia sobre los “trabajadores autorregulables”⁵ (Planas, 2010).

De Ibarrola señala que la educación y el trabajo son dos grandes sistemas de la sociedad que gozan de un grado amplio de autonomía en sus objetivos, lógicas y dinámicas. A su vez, afirma que también existen puntos neurálgicos de articulación entre ambos sistemas, y que estas interacciones no son mecánicas ni responden a una simple relación de causa – efecto. Son históricas, cambiantes en el tiempo y en el espacio, mediadas y matizadas por muchos otros factores (De Ibarrola, 1994).

En este mismo sentido, los enfoques parten de analizar la educación como una variable o factor benévolo causal, capaz de determinar o por lo menos delimitar, a escala individual, el mejor desempeño del trabajo mismo, de los ingresos percibidos, de las posiciones laborales alcanzadas y, a escala de lo social, el desarrollo económico de regiones y países. Sin embargo, los estudios empíricos siguen demostrando una correlación positiva entre las desigualdades tanto escolares como en las posiciones y condiciones laborales o de ingresos, al grado que la autora sostiene que sería posible proponer que en la medida en que exista una desigualdad escolar, se correlacionara con alguna desigualdad laboral (ANUIES, 2003; De Ferranti, 2004; Iñiguez, 2004; Muñoz Izquierdo, 2004; De Ibarrola, 2004). Lo que cambia es la naturaleza y el nivel de las desigualdades tanto escolares como laborales y en este sentido, la esperanza puesta en

⁵ Un ejemplo de ello puede verse en Argentina donde a partir de 2001, miles de asalariados se han hecho cargo de más de 200 empresas en procesos de quiebra, cierre y/o importantes incumplimientos del contrato salarial con sus trabajadores. Julián Rebón explica que en el contexto de crisis la recuperación de empresas se presentó para un conjunto de trabajadores estables como la alternativa para preservar la fuente laboral. Desobedeciendo las alternativas al desempleo preestablecidas por el sistema, y en más de un caso, los canales institucionales de procesamiento de las demandas, asumen por cuenta propia las acciones necesarias para preservar sus fuentes laborales, materializan, casi sin proponérselo, procesos de autonomización - nuevos grados de libertad frente a las heteronomías preexistentes-, igualación e innovación institucional, avanzando sobre la dirección de la producción de las unidades productivas. (Rebón: 2007). La forma jurídica dominante que asumen estas empresas es la de Cooperativas de Trabajo. Para un estudio más detallado de estas unidades productivas consúltese Rebón, Julián (Instituto Gino Germani – UBA y CONICET).

la escolaridad como el factor del cambio social y mejoramiento personal, continuamente reiterada en los discursos políticos y en las expectativas de la población, se apoya en estos resultados.

Contraria a esta posición, están los que sostienen que hay una relación lineal entre escolaridad y trabajo, pero, en este caso, disfuncional: la causa, la escolaridad, no produce el efecto deseado: la mejoría en los ingresos, las posiciones laborales, el mejor desarrollo del país. Estas afirmaciones se apoyan en las cifras sobre el “desempleo ilustrado” o el subempleo de los más escolarizados. Estos datos registran las dificultades laborales efectivas para muchos jóvenes que han alcanzado mayor escolaridad que sus padres o que incluso han llegado a la educación superior (Encuesta Nacional de Juventud, 2000; Pieck, 2001; Jacinto, 2002; UN, 2004). En esta dirección, en las investigaciones cualitativas surge que las expectativas laborales resultan difíciles de cumplir para numerosos egresados de determinadas carreras en determinados momentos o frente a ciertos espacios laborales, por ejemplo, desde los agrónomos hasta los ingenieros en telecomunicaciones, pasando por médicos, abogados o psicólogos. Se expresa en los discursos políticos y empresariales actuales, que continuamente acusan a los sistemas escolares de no responder, en cantidad y calidad, a las necesidades del mercado de trabajo. Las correlaciones positivas en algunos casos, negativas en otros, los desfases entre la gran escala y la individual señalan que mientras no se incluyan en las investigaciones precisiones de tiempo, de espacio, naturaleza precisa de los trabajos, matices de clima cultural de las personas, de edad y de género, no se conocerá bien la influencia de la escolaridad sobre el trabajo (De Ibarrola, 2005).

La población joven sin duda tiene mucha más escolaridad que las generaciones anteriores, sin embargo, se exponen a trabajos más precarios e informales. El análisis del intenso y acelerado crecimiento que ha tenido la escolaridad de las generaciones que constituyen la PEA actual constituye la base para fundamentar un cuestionamiento diferente al que regularmente se hacen las teorías del capital humano: no tanto cuáles son las demandas de la economía a la escuela, sino cual es el efecto de la oferta de una fuerza de trabajo cada vez más escolarizada sobre la demanda de empleo y la manera como esta población se distribuirá entre las posiciones laborales. En ese contexto, en Europa, los mercados laborales remuneraron y premiaron la mayor formación de la fuerza de trabajo. En México sigue siendo significativa la correlación entre la escolaridad alcanzada y los ingresos o posiciones laborales o la naturaleza de la profesión (De Ibarrola, 2005). No obstante, a partir de estudios posteriores del mismo país, reseñados por De Ibarrola (De Ibarrola, 2016), afirma que la naturaleza de las relaciones entre escolaridad y trabajo son complejas y plurales, no se pueden explicar solamente mediante variables como los años de escolaridad y el nivel de ingresos, ya que cada una de ellas está atravesada por diferentes desigualdades y constituida por rejuegos diferentes de múltiples actores. En este sentido, Ibarrola afirma que las relaciones son:

multidimensionales porque no se dan aisladas o al margen de otras interacciones sociales; *interactivas* porque influyen la una a la otra; *cambiantes* en el tiempo y en el espacio ya que abarcan escalas espaciales y temporales de distinta magnitud; *contradictorias* porque generan su propio agotamiento; *históricas* ya que están influenciadas por su origen y su desarrollo en el tiempo, tanto en lo que refiere a las instituciones escolares como a las laborales; y *perversas* en el sentido de lograr resultados opuestos a los propuestos.

A escala individual aparecen todos los rasgos de la complejidad y la pluralidad de esas relaciones mediante el análisis de las diferentes trayectorias o transiciones, lineales y no lineales, que se dan entre la educación y el trabajo, y que afectan incluso a quienes provienen de una misma institución escolar y una misma carrera. Es posible profundizar entonces en aspectos como la naturaleza de la escolaridad lograda, e incluir el nivel, la especialización, la institución de origen, la capacitación formal recibida, la historia de la formación efectiva recibida en situación de trabajo y a lo largo de la vida del trabajador. Es ahí donde se marcan las contradicciones, o incluso las perversidades, entre la educación alcanzada y el trabajo logrado. También describen la importancia de la historia personal que puede construir cada individuo.

Diferentes estudios de las relaciones entre escolaridad y trabajo permiten rechazar el concepto de vinculación en el sentido de supeditación, de las instituciones escolares al mercado de trabajo, pero se propuso la presencia de muy diversas formas y niveles de articulación entre ambos polos.

Cómo describir los nuevos “yacimientos de empleo”, dónde colocar a los profesionistas autónomos de la nueva generación; como categorizar la “economía del cuidado” o el ímpetu de las tecnologías en la transformación de las condiciones y organización de las relaciones del trabajo para todos los trabajos “virtuales”, donde clasificar la uberización de las relaciones laborales o el espacio que ocupa, hasta qué punto el criterio de informalidad explica el trabajo “flexible”, o la precariedad laboral se explica por los mismos indicadores de la informalidad, qué referencias dan estos nuevos trabajos y relaciones laborales a las instituciones de formación técnica y profesional.

A partir de ello Ibarrola señala que son evidentes los profundos cambios en el tipo de formación que requieren todas estas transformaciones laborales, que exigen una nueva concepción de trabajo y una formación sistemática e integral a lo largo de la vida. Se trataría de proyectos socioeducativos diferentes en los que distintos actores respondan al reto de heterogeneidad, pero en particular, que enfrenten la desigualdad que ha conllevado y ante cuyas magnitudes la propuesta dominante actual de formar por competencias queda sumamente corta. Los cambios afectan también seriamente a las instituciones escolares: a las estructuras curriculares mismas, la profesionalidad de los profesores, los usos del tiempo, de los espacios, los recursos virtuales disponibles, formas

de evaluar y certificar que están cambiando drásticamente por la educación a distancia, la educación virtual (y las prácticas laborales virtuales), así como el reconocimiento de una necesaria articulación en tiempo y forma entre la experiencia escolar y experiencia laboral.

1.4. Los jóvenes en nuestro país a partir del Siglo XXI

En Argentina, en el Siglo XXI la población joven ha logrado obtener mayores niveles educativos que en periodos anteriores. A su vez, la demanda social sobre la educación fue acrecentándose en el marco de un mercado de trabajo que presentó nuevas exigencias y titulaciones. (Corica, A. y Otero, A., 2018)

Desde 1983, se verificaron en el país distintas políticas de garantía al derecho a la educación y cambios como la extensión de la obligatoriedad, democratización educativa, amplitud de expectativas y mayores demandas educativas de la población. Asimismo, se han implementado intervenciones estatales como programas de terminalidad primaria y secundaria, como por ejemplo el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) impulsado por el gobierno Nacional en el 2008. En relación a la educación superior, desde los años 80 asistimos a un proceso de masificación de la educación superior que implicó entre otros, un progresivo incremento de la matrícula y una extensión de la red de instituciones terciarias/universitarias públicas, así como una ampliación de la oferta privada (Corica, A. y Otero, A., 2018).

Respecto a la alta cobertura en la educación superior, sin embargo, aún no logra un esquema de equidad para el conjunto de las juventudes de las nuevas generaciones. Estudios recientes han señalado que la supremacía en mayor cantidad de años en el sistema educativo y mayores tasas de egreso según condicionantes de ingreso y nivel educativo de los padres sitúan a los sectores medios y altos en clara ventaja (Ezcurra, 2011; Corica y Otero, 2017). La idea de pertenencia, el estatus, y por lo tanto la construcción de la identidad parece verse en juego desde la consecución y proceso de selección de una carrera universitaria donde la apropiación de un saber específico construye al sujeto en sí mismo como portador de una carta de presentación, configurando por lo tanto un nuevo piso de expectativas sobre la educación. Las autoras señalan que un punto clave al referirse a educación y trabajo tiene que ver con la posibilidad de compatibilidades o exclusiones entre distintas actividades. En este sentido, una de las actividades centrales que compiten con la educación es la actividad laboral. Para los jóvenes que están en una trayectoria educativa, la inserción laboral puede llegar a ser un obstáculo para la continuidad de los estudios.

La tendencia de los jóvenes en Argentina, según datos censales Polo (2016), es que cada vez más los jóvenes del país apelan a la combinatoria del estudio con el trabajo. Así lo afirman investigaciones locales, las continuidades educativas en combinatoria con

actividades laborales resultan una alternativa frecuente entre jóvenes de sectores medios y altos, en muchos casos ligadas al área de formación profesional a futuro y/o motivadas entre otros por la adquisición de experiencias acumulables (Busso y Pérez, 2015; Corica y Otero, 2015).

Esta combinación tiene sus particularidades de acuerdo al sector social de origen; la intensidad con que se realiza y las condiciones estructurales del contexto laboral resultan menos satisfactorias para los sectores bajos mostrando los efectos de una dinámica estructural donde los patrones de intensa precariedad y mayor vulnerabilidad para este sector, no parecen revertirse pese a la baja del desempleo y/o tendencias coyunturales de crecimiento verificadas en la última década (Corica y Otero, 2017).

Las dificultades en el empleo y la mayor desigualdad en la condición social de los jóvenes son fenómenos que se desarrollan en el contexto de las transformaciones sociales y económicas de principios del siglo XXI. (Miranda, 2008).

1.5. Los jóvenes en las sociedades de “pleno empleo”

Durante la vigencia de las sociedades de “pleno empleo”, los jóvenes eran “jóvenes” durante un periodo temporal más acotado, y tendían a transitar la juventud en trayectorias menos desiguales y más estructuradas. Primero se estudiaba, luego se conseguía un trabajo y posteriormente se formaba una “familia”.

Por entonces se era joven en la medida en que se era estudiante. La situación frente al empleo era muy diferente dado que la desocupación no era un fenómeno masivo. En el seno de las familias de clase media se reclamaba a los jóvenes que si no querían estudiar se iban a trabajar. Frente a ese reclamo, algunos jóvenes abandonaban la educación secundaria y se integraban al mercado laboral a partir de los 14 o 15 años de edad, en los puestos de menor calificación de la estructura ocupacional. (Miranda, 2008).

En la actualidad no es socialmente aceptable que los jóvenes abandonen la educación a los 14 o 15 años de edad. En efecto, a fines del 2006 en la Argentina se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria.

1.6. Los jóvenes y la transición a la adultez

A inicios del Siglo XXI, la situación social experimentó una fuerte transformación y con ella la percepción sobre la juventud se modificó sustantivamente. En estos años, las transiciones hacia la adultez han adquirido una creciente complejidad por su extensión, su heterogeneidad y su menor estructuración. Los procesos de transición a la vida adulta se desarrollan de una forma no lineal, y distintos episodios pueden estar superpuestos, y/o

ser reversibles. Por ejemplo, los jóvenes en el transcurso de “su juventud” pueden encontrar un empleo y seguir viviendo en casa familiar (porque nos les alcanza para independizarse o porque prefieren vivir con sus padres), hacer una experiencia de mudanza, juntarse a vivir con un/a novio/a y volver a la casa de los padres, rotar por distintos tipos de empleos, cambiar la orientación de sus estudios, entre otros cambios que marcan el final de las trayectorias socialmente estructuradas. (Miranda, 2008).

Las tendencias hacia la mayor diversidad de las formas de vivir la juventud son contemporáneas a los denominados procesos de individuación. En este sentido los jóvenes han tendido a convertirse en administradores de su propia biografía, y frente a la desinstitucionalización de la vida social, las nuevas generaciones van armando recorridos a partir de una secuencia de eventos individuales, que muchas veces no logran articular un proyecto de largo plazo. En este sentido se ha señalado que estos recorridos se construyen en un clima de mayor autonomía emocional y mayor dependencia familiar.

Más allá de los procesos comunes que se pueden dar en América Latina y en Europa, (Miranda, 2008) expresa que existen una serie de particularidades locales del tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Estas especificidades están asociadas a los diferentes impactos de la globalización, las tradiciones educativas, la configuración de los mercados laborales, y las políticas de juventud y empleo, entre otros fenómenos.

Asimismo, la autora pone de manifiesto que al igual que en otros países, en Argentina la inserción laboral de los jóvenes se produce en un proceso que abarca rotación entre ocupaciones y distintas etapas de desocupación, o sea a partir de recorridos de aproximación sucesiva y precariedad, aun en contextos de crecimiento económico. Esta tendencia, se sostiene a partir de distintos tipos de figuras vinculadas al empleo temporal, a pasantías que encubre ocupaciones fijas, o contrataciones de carácter ilegal, comúnmente llamadas “empleo en negro”. La preponderancia de la precariedad de las relaciones laborales es amplia. Seis de cada diez jóvenes asalariados se desempeñan bajo alguna figura no encuadrada en el trabajo decente⁶.

En relación al recorrido hacia la inserción laboral de los jóvenes, (Miranda, 2008) sostiene que este se desarrolla en un proceso donde la educación tiene un lugar central dado que es en el periodo juvenil donde se produce el tránsito desde la educación al mundo del trabajo.

La función social del nivel secundario comienza a posicionarse como un requisito de base para contar con condiciones y herramientas para el acceso al mundo laboral (Corica, 2019; Jacinto, 2018). En este marco, paradójicamente, la secundaria técnica

⁶ Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el concepto de trabajo decente 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, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo.

históricamente se constituyó como una formación para el trabajo orientada a una salida laboral adecuada a la oferta. La compleja situación y condiciones que implica para la juventud el itinerario que se da post-educación secundaria, implica reflexionar sobre el papel que desarrolla la especialidad de la ETP en Argentina. En esta línea la especialidad técnica cuenta con un peso significativo dentro de un contexto determinado (Borras, Legay y Romani, 2008), lo cual no inhabilita la necesidad de tomar en consideración los deseos e intereses por fuera de la esfera económica. Las condiciones estructurales, contextos sociopolíticos, características sectoriales son factores inherentes en una relación que se presenta cada vez más heterogénea y desigual. Los itinerarios diversos que se construyen van dando lugar a trayectorias e inserciones laborales con un alto grado de probabilidad de ser precarios y con una alta rotación (Casal et al, 2006; Miranda, 2018).

Las trayectorias post-secundarias en el ámbito laboral conllevan un proceso desestandarizado que abarca un lapso de una década, en donde las diferencias contextuales, sociales, familiares y de género juegan un rol sustancial. (Corica y Alfredo, 2021).

Razón por la cual la formación educativa de nivel superior adquiere una relevancia central en el ingreso a un puesto ocupacional en las empresas de mayor importancia y dotación tecnológica (Filmus et al., 2001; Miranda, 2007; Pérez, 2007).

También es evidente que algunas especialidades formativas recibidas en el nivel de enseñanza secundaria, ligadas a la actividad industrial principalmente, se adecuan mejor al mercado del trabajo y permiten que un número significativo de jóvenes, (aunque es un segmento reducido teniendo en cuenta la matrícula total de este sistema formativo que concentra el 70 % de sus estudiantes en especialidades administrativas y de servicios) puedan transitar por un camino de mayor articulación al otorgarle un sentido efectivo a la formación recibida en la secundaria de nivel técnico (Sepúlveda, 2016). En este sentido, (Larragaña et al., 2013), indica que esta situación también se refleja en el nivel de salarios ya que las mejores remuneraciones se sitúan en especialidades ligadas al sector industrial como construcciones metálicas, electricidad, mecánica automotriz, química o electrónica), mientras que las remuneraciones más bajas se encuentran en actividades de servicios y administración. (Ibarrola, 2016).

Las investigaciones señalan que mientras los jóvenes de menores ingresos optan por la formación terciaria, los de mayores ingresos se vuelcan hacia los estudios de nivel universitario. (Filmus et al.; 2001).

Las diferencias se hacen más evidentes cuando se observan las categorías relacionadas con la participación en el mercado laboral. La asistencia educativa es mucho

más elevada entre los jóvenes de grupos sociales altos, los cuales tienen la posibilidad de combinar actividades formativas y laborales en mucha más proporción. Esta posibilidad está dada por el conjunto de relaciones sociales que los jóvenes de sectores altos tienen a su disposición, como así también el capital social y cultural acumulado por las familias, los cuales les permite acceder a ocupaciones que habilitan la continuidad educativa.

En el contexto del debate sobre la importancia subjetiva que adquiere la escolaridad entre los jóvenes de distintos grupos sociales, los estudios han intentado dar cuenta de la articulación de nuevas y viejas desigualdades en el ámbito escolar (Dussel y Southwell, 2004). Es decir, que a las viejas desigualdades de clase del capitalismo industrial se han sumado nuevas desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales y/o geográficos, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras. (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Una de las tendencias generales en los últimos años (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001; Miranda y Otero, 2005; Miranda, Otero y Corica, 2007) es que la mayoría de los estudiantes de la escuela media piensan combinar ambas actividades estudiar y trabajar, pero la combinación de estas actividades es pensada de forma muy diferente según el sector social de la escuela a la que asisten. Las posibilidades de mantener ambas actividades van a estar condicionadas muchas veces por lo que quieren y pueden. Asimismo, las posibilidades de continuar estudiando y/o trabajando están vinculadas con el lugar donde viven (Corica, 2011; Corica y Otero, 2020).

En su mayoría son los jóvenes que asisten a escuelas técnicas quienes piensan carreras universitarias vinculadas a las ramas de actividad de la modalidad, por ejemplo, los jóvenes de escuelas técnicas de orientación electrónica piensan seguir ingeniería electrónica. El currículo de las escuelas técnicas está orientado a la formación para el trabajo. En este sentido, la mayoría de los estudiantes que asisten a estas escuelas ven que la modalidad educativa les asegura un futuro laboral. Esto, además, parece una característica diferenciadora de otras modalidades que excede la mera reproducción de las diferencias entre los sectores sociales a los que las escuelas atienden (Corica y Legarralde, 2007). Pero también estudiantes que asisten a escuelas con orientación humanística-pedagógicas piensan seguir carreras vinculadas a esa orientación, por ejemplo, psicología o psicopedagogía. Aunque esta orientación no es percibida por los estudiantes como una modalidad que asegura su futuro laboral, pero si orienta la elección de los estudios universitarios (Corica, 2011).

La función de la formación para el trabajo en el sistema educativo es fundamentalmente formar personas capaces de actuar por sí mismas y a su vez capacitarlos para el trabajo en el mundo real, no solo poner a los individuos más adelante



o más atrás en la cola de la búsqueda de empleo en un credencialismo sin sentido, sino brindar a los jóvenes que egresan las competencias necesarias para que puedan contribuir a construir sus propias inserciones en el mundo laboral. Para ello Gallart⁷ explica que deben adquirir tres tipos de competencias, que se apoyan y complementan:

- Competencias de empleabilidad: aquellas que son necesarias, pero no suficientes para integrarse en el mundo laboral. Son la base sobre la que se apoyan las competencias específicas para los puestos concretos de trabajo. Sin estas competencias es difícil la obtención de un empleo estable y el inicio de una trayectoria ocupacional que permita calificarse. Por ello la importancia de las mismas, las cuales incluyen habilidades básicas de lectoescritura y matemática aplicada, habilidades de pensamiento (razonar, abstraer, representar y reaprender), y cualidades personales como la responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad. Para ello se deben realizar aprendizajes que permitan obtener y procesar información para tomar decisiones, aplicar tecnologías actuales, trabajar en equipo y manejar niveles altos de incertidumbre.
- Competencias técnicas: exige más que el dominio de conocimientos generales, capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones. El desempeño profesional exige conocimientos específicos y sistemáticos de las leyes que rigen los fenómenos, este es el campo que se desarrolla en las distintas especialidades, de la mecánica a la electrónica, pasando por las demás especialidades que ofrece la educación técnica. Exige también la capacidad de organizar proyectos que integren diversas tecnologías; el técnico electrónico o el maestro mayor de obras tiene que aprender a integrar en un proyecto los recursos y conocimientos necesarios, desde el diseño hasta la ejecución, y tomar decisiones sobre ello.
- Competencias laborales: necesarias para el desempeño en puestos concretos, suponiendo que se apliquen en circunstancias reales en organizaciones productivas, con una división de trabajo dada y realidades de poder y utilización de tecnologías ya definidas.

En esta dirección, la autora señala que la educación técnica puede y debe brindar oportunidades para el aprendizaje de estas competencias. En el caso de las competencias generales de empleabilidad y las competencias técnicas, es clave la buena articulación entre educación general y específica, que permita el desarrollo de capacidades de pensamiento y expresión, complementada por la eficiente incorporación de conocimientos teóricos técnicos y su aplicación en el laboratorio y taller, esto último sucede cuando la tarea diaria escolar está centrada en la solución de problemas y no solo en la ejercitación. Para las competencias laborales, es importante instrumentar prácticas

⁷ Gallart, María Antonia. La escuela técnica en Argentina: ¿Un modelo para armar?

en el sistema productivo, como en el sistema dual o en pasantías bien organizadas y con una clara función educativa.

Sin embargo, advierte Gallart, no siempre esto se da: si las prácticas de laboratorio y taller son repetitivas, si escasea la articulación entre lo conceptual y la práctica, y entre la realidad escolar y el mundo productivo, o si la formación teórica es un enciclopedismo técnico sin contextualización en la realidad, las competencias no se desarrollan. (Gallart, 2006).

El perfil del egresado técnico debe ser capaz de desempeñarse en niveles medios de la industria, o en ocupaciones comerciales y de servicios en las que se aplican los conocimientos técnicos, no solo generales de la especialidad que ha cursado. Al mismo tiempo se supone que está habilitado y tiene los conocimientos necesarios para continuar estudios terciarios, en este caso debe dominar los contenidos básicos para poder cursar estudios técnicos de arquitectura o de ingeniería afines a su especialidad. Esto difiere de lo que se espera de un bachiller y de egresados de estudios administrativos y contables.

El doble propósito de formación para el trabajo y para la universidad está muy internalizado por los protagonistas de la educación técnica. Veremos en el Capítulo de evidencia empírica las razones que exponen los jóvenes entrevistados.

Ese perfil tiene una carga de contradicciones, y presenta demandas que son a veces encontradas: ¿Qué se busca?, ¿un operario calificado con vocación de supervisor, pero sin experiencia ni edad para ello?, ¿la formación de un mando medio de la empresa? En este sentido, Gallart señala que ahí aparece una brecha entre la capacidad de gestión de personal y los conocimientos sobre la producción en circunstancias reales, por un lado, y la formación exclusivamente escolar del técnico, por el otro. Otra opción es un futuro estudiante de ingeniería, pero en ese caso se cuestiona que los conocimientos están aún prendidos con alfileres y que no solo debe integrar lo aprendido en sus estudios técnicos, sino que debe dar un salto cualitativo para alcanzar el nivel requerido por la educación universitaria.

Este dilema de la educación técnica argentina existió siempre asegura Gallart. La educación técnica nunca quiso ser solo una formación profesional para oficios, aunque la tradición de taller tenía características de eso. Para superar ese problema se decía que un técnico no es un operario calificado, pero tiene que saber cómo se hacen las cosas para saber “mandar”. Por ello tenía que tener las habilidades motrices necesarias y el manejo de materiales, instrumentos y maquinarias. Esto se tropezaba con varias cuestiones. Uno es que hay un egresado de experiencia en el lugar de trabajo, un componente de aprendizaje profesional en la tarea que no se da ni se daba en la educación técnica escolar. También, la edad de egreso, menos de 20 años, no permite aspirar a un puesto

en que se “mande”. Y si de operario calificado se trata, la ambición de un egresado no se satisfacía con una ocupación de tornero, dibujante, o auxiliar de laboratorio.

Asimismo, las trayectorias de los mandos medios reales se construyen sobre la práctica y la adquisición de conocimientos tácitos que tienen más del aprendizaje de un profesional reflexivo que de una certificación escolar secundaria.

Hay un salto cualitativo entre el logro de un título técnico medio y la capacidad de emprender estudios universitarios con éxito, ese salto debe ser dado individualmente por los egresados, la preparación de la escuela para ello es muy relativa, plantea Gallart.

En la situación actual brinda elementos para superar algunos de los dilemas planteados por las contradicciones del perfil de egresados de la educación técnica y pueden brindar pistas para el futuro de la educación técnica secundaria:

1. La devaluación de las credenciales: que hace que cada vez se necesiten niveles mayores de educación para obtener puestos del mismo nivel jerárquico.

Esta devaluación de las credenciales refuerza la idea de que la educación técnica no debe ser terminal, sino que debe reforzar aquellos aspectos que permiten la prosecución de estudios, ya que la falta de integración de los contenidos especializados y la deficiente articulación entre enseñanza general específica es una de las críticas al currículo de las escuelas técnicas, polimodales o no.

2. La aparición de nuevas tecnologías: que intenta evitar la separación entre el trabajo manual e intelectual ya que se articulan en los mismos puestos de trabajo, tecnologías que brindan posibilidades de integración de los aprendizajes inexistentes en el origen de la educación técnica.

Las nuevas tecnologías facilitan esa integración y también alientan el surgimiento de un tipo docente que integra teoría y práctica, aunque este desarrollo es todavía incipiente es importante que crezca y llegue a ser generalizado.

3. La organización actual del trabajo: que exige competencias nuevas, unidas a la capacidad de recalificarse y responder a la flexibilidad de los empleos contemporáneos.

El cambio de la organización del trabajo lleva a que se tenga que manejar situaciones de incertidumbre y tomar decisiones a distintos niveles de la estructura productiva, y la flexibilidad laboral hace que las personas tengan que gestionar su propia trayectoria laboral, exige que la formación conduzca a dar las bases para el desarrollo de la capacidad de solucionar problemas.

Respecto de la desigualdad educativa, investigaciones contemporáneas han argumentado que es necesario pensar la desigualdad escolar en tanto combinación

compleja de factores físicos, económicos, políticos, culturales y sociales; y que, entre aquellas desigualdades más persistentes se halla la diferenciación geográfica (Dussel I. 2005).

Para Bourdieu y Passeron (1977), el sistema educativo opera como un mecanismo reproductor de las posiciones de clase, toda vez que la distribución desigual del capital cultural actúa hereditariamente, abriendo o negando la posibilidad de acceder a credenciales o cualificaciones valoradas. (Canales, Guajardo y Orellana, 2020).

En general los estudios laborales sobre jóvenes abordan tres problemáticas centrales: los empleos a los que acceden (rotación laboral), los recurrentes periodos de desocupación que atraviesan, y la configuración de sus trayectorias laborales.

En relación a estas problemáticas, autores como Rees (1986) y O'Higgins (1997) argumentan que los jóvenes son más propensos a cambiar voluntariamente de empleo que los trabajadores adultos dado que al realizar sus primeras experiencias en el mercado de trabajo y no conocer aún la naturaleza de los puestos disponibles, como tampoco su afinidad por ellos, intentan, en la medida de sus posibilidades, buscar el empleo que se adapte de mejor forma a sus capacidades y expectativas. Para ello estarían dispuestos a cambiar voluntariamente de empleo hasta encontrar "su lugar". El costo de oportunidad de esta búsqueda sería menor para los jóvenes ya que usualmente tienen menos salarios (es menos lo que pierden por seguir buscando un empleo a su gusto) y es menos probable que necesiten el trabajo para sostener una familia (O' Higgins, 1997). Las teorías de Job matching (Jobanovic, 1979) y job shopping (Johnson, 1978) apuntan en este sentido.

Según Pérez y Busso⁸ (2015), la idea por detrás de estas afirmaciones es que los jóvenes tendrían una suerte de "moratoria social", entendida como una etapa en la cual demoran, mientras estudian, se preparan y experimentan, su asunción de los roles adultos.

Otros autores (Jacinto, 2010) plantean que esta moratoria no estaría al alcance de todos los jóvenes. Solo los jóvenes de sectores medios y altos tendrían posibilidades de experimentar y postergar las responsabilidades vinculadas a la vida adulta. Muchos de ellos ingresan al mercado laboral con elevadas expectativas y no están dispuestos a sacrificarlas cuando las primeras experiencias no los satisfacen, como ocurre particularmente en el caso de jóvenes de clase media o alta.

⁸ Autores de "Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades". NB - Núcleo Básico de revistas científicas argentinas – Caicyt-Conicet- Trabajo y Sociedad, N° 24, 2015. Análisis articulado y complementario de datos cuantitativos y cualitativos analizando por un lado, la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC sobre el empleo de los jóvenes de entre 15 y 24 años en el Gran Buenos Aires correspondiente al periodo 2006-2010 y, por el otro, el procesamiento de información proveniente de un panel cualitativo longitudinal de seguimiento de trayectorias laborales de jóvenes en la misma Jurisdicción y mismo periodo.

Por su parte, los jóvenes de sectores populares suelen ingresar precozmente al mundo del trabajo y contraer a menor edad obligaciones familiares, lo que lleva a que también precozmente asuman roles adultos.

De esta forma, serían los jóvenes de clase media – alta quienes tendrían una mayor rotación laboral, voluntaria, mientras que los de clase baja priorizan conservar el empleo una vez que lo consiguen.

Por otro lado, los datos de la EPH muestran una menor rotación (o mayor estabilidad en el empleo) para los jóvenes de estrato social alto respecto de sus colegas de estratos medio y bajo. Esta situación se da principalmente para aquellos que poseen un empleo no precario. (Pérez y Busso, 2015).

En el caso de aquellos jóvenes que poseen un empleo precario, la mayor estabilidad en el puesto se observa en los jóvenes de sectores medios. Esta particularidad podría darse por el hecho de que para los estratos altos el empleo precario sea una situación “no deseada” mientras que para los sectores medios sea más normalmente aceptado acceder a este tipo de empleo en la juventud.

Los resultados confirman que los que más rotan son aquellos que provienen de familias con menores ingresos económicos.

El deterioro de los ingresos de los hogares, en muchos casos producto del desempleo del jefe de hogar, obliga a adelantar la salida del joven al mercado de trabajo, abandonando su formación o bien llevando adelante, en la medida de sus posibilidades, ambas actividades.

En Argentina, el ejercicio simultáneo de trabajo y formación, la reversibilidad de estados de actividad y de empleo, aunque también la fragmentación y la inestabilidad, entre otros rasgos, van a caracterizar masivamente las trayectorias laborales de los jóvenes (Longo, 2011).

Pérez y Busso sostienen que el hecho que los jóvenes trabajen y estudien simultáneamente, no se debe únicamente a dificultades económicas sino también a la posibilidad de enriquecer la formación educativa con la experiencia laboral, lo cual varía según el nivel educativo: parece más evidente recién cuando se accede al nivel universitario. Como muestran estos autores, varios elementos pueden confluir en la explicación del fenómeno: el tipo de empleos al que acceden unos y otros (carga horaria, esfuerzo físico, etc.), como también condicionamientos institucionales como puede ser el

hecho que el sistema universitario suele ofrecer jornadas más adaptables a otras actividades que el nivel secundario.

La elevada rotación laboral, lleva a los jóvenes a hacerse una idea contingente de los acontecimientos de la trayectoria. A su vez, la misma es valorizada por ellos y los lleva a construir una imagen positiva de su capacidad de adaptarse. Para otros, la visualización de los desequilibrios sociales se presenta de manera natural y contribuye a instalar la sensación de que no hay posibilidad de hacer otra cosa diferente a la que están haciendo o que esas posibilidades no son mucho mejores que las actuales.

Para Nicole Drancourt (1992) la precariedad juvenil puede suscitar estrategias de adaptación por parte de los jóvenes a la situación del mercado de trabajo. En este caso la incertidumbre toma un carácter particular, dado que no es el resultado de un evento inesperado en la vida profesional, sino que la misma está vinculada a las dificultades propias del acceso de los jóvenes a un empleo durable, dificultades en cierta manera “previsibles” (Eckert y Mora, 2008) dado que son las mismas que experimentaron jóvenes con unos años más que ellos.

Los jóvenes pueden anticipar las condiciones de su inserción profesional/laboral. Esas anticipaciones se apoyan en las circunstancias en las cuales sus hermanos/as mayores se han insertado en el mercado laboral. De manera que ellos no excluyen la imprevisibilidad en su trayectoria laboral.

De esta forma, no es la pérdida de un empleo o una baja en los ingresos lo que inaugura el periodo de incertidumbre sino el fin de una etapa de la vida, el fin de los estudios secundarios, lo que los conduce a una fase de turbulencias que los llevara, luego de un tiempo, a un empleo estable (Eckert y Mora, 2008). La duración de este proceso depende en gran parte de los recursos que ellos disponen.

Los autores locales afirman que los jóvenes de clases altas y media, gozan de una mayor estabilidad laboral, particularmente en el empleo no precario, como así también que los jóvenes de menores recursos tienen menor posibilidad que los más ricos de pasar de un empleo precario hacia uno no precario y mayor posibilidad de abandonar un empleo no precario a cambio de un puesto precario. Esto indicaría que los factores estructurales son relevantes para comprender ciertas regularidades, y, por tanto, afirman que la imprevisibilidad tiene márgenes de previsibilidad conforme a los ingresos económicos de dichos jóvenes y sus familias.

La disposición al empleo puede modificarse, aumentando o reduciendo el interés por la estabilidad como criterio importante a un empleo. Además, no existe un movimiento

de orientación de las trayectorias únicamente hacia la estabilidad. Algunos jóvenes desisten de la estabilidad, así como otros comienzan a darle importancia a lo largo del tiempo.

En líneas generales observan que los jóvenes analizados, no plantean proyectos a muy largo plazo, sino que claramente presentan una gran disposición a adaptarse a las condiciones y situaciones por las que atraviesan social, grupal y personalmente. Ineludiblemente, los factores estructurales institucionales, biográficos son constitutivos de las perspectivas subjetivas que los propios sujetos construyen, y a los cuales, muchas veces, se los ignora o menosprecia.

Durante el proceso de terminalidad educativa, las definiciones y la reflexividad sobre las alternativas y oportunidades futuras adquieren centralidad (Corica, 2015, Corica y Otero, 2017, González, 2019). La preocupación por el futuro y por las posibilidades que habilitan tanto la finalización del secundario como la obtención del título, permiten construir la pregunta sobre las articulaciones entre educación y trabajo en el proceso de configuración de proyectos.

Las formas que asume el vínculo entre educación y trabajo son diferentes y se evidencian la persistencia de límites y distancias sociales en relación a los procesos de desigualdad social. (Bostal, M. y Gonzalez, F. M., 2020).

En una entrevista realizada a José Machado Pais⁹, el sociólogo y juvenólogo, como el mismo se define, desde una perspectiva más global, afirma que el trabajo es una de esas palabras estampadas por costumbre. Sostiene que las nuevas culturas del trabajo han vuelto a resignificar el concepto al conectarlo con un nuevo espíritu creativo, internalizado por amplias capas juveniles.

También asegura que es cierto que en el panorama del trabajo juvenil persisten las vicisitudes asociadas con las desigualdades y exclusiones sociales. De hecho, el concepto de resiliencia está interviniendo cada vez más en las reflexiones teóricas sobre los dilemas de la sociedad actual, incluido el desempleo juvenil. Sin embargo, afirma que a los precarios tradicionales por exclusión ahora se unen los precarios por opción. En el primer caso, la supervivencia solo es posible a través de trabajos ocasionales y mal pagados, cuando los hay. En el segundo caso, los caminos profesionales dan paso a la intermitencia y la precariedad que se elige como una forma de vida. La movilidad profesional corresponde a una elección biográfica que no es exclusivamente de naturaleza profesional. Estudios recientes muestran que más del 60% de los

⁹ Léase la entrevista completa en el texto “Persiguiendo los vientos del tiempo. Jóvenes, pasados compuestos y futuros posibles” – José Machado Pais, Carles Feixa Pampols. ULTIMA DÉCADA, N° 53, julio 2020, pp.235-252.

profesionales de la generación millennial¹⁰ tienen una tasa de rotación significativa en el mundo de los negocios, habiendo experimentado en promedio, más de cuatro trabajos hasta que cumplen alrededor de 30 años. Las empresas están comenzando a adoptar estrategias para retener a estos jóvenes que, debido a su creatividad, lanzan nuevas tendencias en el campo de la moda, las artes, el diseño o el marketing, todos ellos muy conectados con la cultura digital.

El autor recalca que hoy en día los jóvenes lideran nuevas formas de participación social guiadas por un modelo de ecología cultural, donde la cultura misma se toma como una oportunidad para la profesionalización.

Feixa, 2014, en su libro publicado sobre la juventud en la era digital, acentúa el acceso generalizado de los jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación, evidenciando así los cambios incuestionables que se han producido en la sociedad contemporánea que terminan reflejándose en el mundo del trabajo juvenil.

En el marco de los cambios sociales inducidos por las modernizaciones científico-tecnológicas y económicas y por los procesos de globalización en su conjunto, se han ido creando nuevos modelos de referencia no tradicionales para los procesos de crecimiento, socialización e inserción laboral y social de las nuevas generaciones y, por tanto, para el relevo generacional, factor determinante para el cambio social.

La modernización tecnológica y la relevancia del mercado en todos los ámbitos de la vida exigen de las y los jóvenes unos recursos personales, una calificación profesional y unas competencias cada vez mayores y más adecuados a la demanda y necesidades de las empresas en periodos de tiempo determinados.

La educación, los conocimientos informáticos en diferentes niveles, la formación profesional, así como la experiencia laboral y las redes sociales, se han convertido en las claves del éxito del desarrollo personal y de la integración económica y social de los individuos. La educación formal y la informal han adquirido extraordinaria importancia, y la lucha por la obtención de mayores logros educativos y titulaciones académicas se ha masificado e intensificado enormemente, lo que sucede desde las primeras etapas de educación preescolar hasta la educación a nivel terciario. Quienes se incorporan de forma temprana al mundo laboral, sin una suficiente calificación educativa (formal), son los más

¹⁰ Millenials, o generación Y, se refiere a los nacidos entre 1982 y 1994. No existe un consenso en las fechas, siendo que algunos consideran el comienzo de la generación de los millenials desde 1980 y su término puede extenderse hasta el año 2000. Los millenials, nombre que deriva de *milenio* en inglés, son considerados una generación que creció con la tecnología y la cultura popular desarrollada entre los años 80 y 2000, por lo tanto, son personas familiarizadas con la tecnología.

afectados por las permanente fluctuaciones del mercado laboral y son, por lo general, los más expuestos a la desocupación prolongada y a la exclusión social.

Los contratos temporales, el aumento de puestos de empleos precarios, atípicos e inestables, los trabajos de media jornada y las formas de autoempleo con bajos niveles de capacitación profesional e ingresos forman parte de la nueva “normalidad” y por estas razones, según Blossfeld et al. (2005), las y los jóvenes de diferentes regiones del mundo parecen ser los grandes perdedores de la globalización (Lloyd, 2006).

Estudios sobre la juventud y las transiciones revelan que en las últimas dos décadas el nexo educación – trabajo se ha debilitado, y las garantías que una educación terciaria ofrecía en el mercado laboral, inclusive a aquellos de clases medias, se han convertido cada vez más difíciles de materializar (Andres y Wyn, 2010; Ball, 2006; Brown et al., 2011; Chauvel, 2010; Cuervo et al., 2013; Miranda, 2007; Miranda y Salvia, 1999). Wyn, afirma que las transiciones y el nexo educación – trabajo han sido siempre complejos, más complejos de lo que las políticas públicas sugieren, y que la crisis financiera mundial de hace unos años ha complicado mucho más dicho proceso.

Desde la teoría de la justicia social, se señala que la juventud en espacios rurales representa un claro ejemplo de la necesidad de una justicia plural, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, necesita de las distintas dimensiones de la justicia para alcanzar dicha transición exitosa. En esta dirección, existe en zonas rurales una necesidad de contar con mejores recursos materiales a partir de una mejor redistribución de bienes que permita a los jóvenes contar con mejores servicios educativos de calidad (así como también sanitarios, de comunicación, transporte, etc.) que permitan el acceso de un nivel educativo a otro (Cuervo, 2015).

Asimismo, existe una necesidad del reconocimiento de la diversidad cultural en cuanto a los intereses y necesidades de cada grupo social, por ejemplo, de aquellos jóvenes aborígenes para los cuales los valores de una transición de la ruralidad a la urbanidad no revisten de ningún beneficio o utilidad, y quienes ven en un modelo de pertenencia a su cultura una mayor importancia para su futuro. Dichos grupos rurales, tanto aquellos que desean emigrar a la ciudad en busca de mejores o distintas oportunidades educativas y laborales como aquellos que desean permanecer en sus comunidades necesitan también la posibilidad de hacer valer sus opiniones en su propia voz e idioma (Young, 2019), de tal manera que puedan tomar parte de la toma de decisiones en cuestiones que afecten su vida. La implementación de políticas redistributivas, de reconocimiento o participación deben ser valoradas por aquellos a quienes están dirigidas (Cuervo, 2015).

Por último, quiero destacar que entre los nuevos debates e investigaciones que surgen en relación al vínculo educación y trabajo, Miranda y Arancibia, 2017, señalan que en el campo de los estudios sobre juventud, educación y trabajo se encuentra en deuda con la perspectiva de género. Sobre todo, advierten que, en la conceptualización de la juventud en tanto transición la afirmación sobre una relación directa entre la educación y el trabajo, la ausencia de debate sobre la noción de reproducción social, la escasa reflexión sobre la economía de los cuidados y la maternidad/paternidad opacan el pensamiento y obstruyen la elaboración de programas y políticas de educación, trabajo y juventud que reconozcan las especificidades de los géneros. Sobre todo, las autoras ponen el foco en los países de América Latina donde señalan que desde edades muy tempranas las niñas y los adolescentes son las encargadas del cuidado de niños/as y personas dependientes (Batthyány, 2008) y los hombres se vinculan de forma temprana a la actividad laboral, sobre todo en familias migrantes, rurales, o pobres y en contextos de crisis económica o política (Segato, 2003).

Los debates académicos y políticos sobre el trabajo no remunerado y/o reproductivo, la economía de los cuidados, el uso del tiempo y la relación de las trayectorias educativas y laborales, se han convertido en ejes centrales para comprender las desigualdades de género.

La perspectiva de género ha cuestionado la reducción de la capacidad humana de trabajo a la noción de empleo. De esta manera sostiene que la separación de trabajo productivo y reproductivo representa un hecho particular del capitalismo y propone la noción de reproducción social para abarcar las distintas esferas que componen la vida en sociedad. Desde la perspectiva de la reproducción social ampliada “el trabajo puede ser re-conceptualizado poniendo de relieve la reespacialización de trabajo, territorialización y las maneras en que estas variables están transformando el espacio urbano (Dinesrstein, 2016, p. 5). A partir de repensar la noción de trabajo se busca comprender la ampliación de los espacios de trabajo en contexto de desempleo y precariedad. En los estudios de juventud no se ha incorporado de manera profunda la conceptualización sobre la reproducción social como un elemento que reconoce el trabajo más allá del empleo o la relación salarial.

El análisis específico de la participación de las mujeres jóvenes en el ámbito educativo y en el mercado de trabajo puede contribuir a comprender las desigualdades en un determinado periodo histórico.

En el caso de América Latina, se observa la vigencia de un modelo familiarista, de escasa provisión estatal, que destina a las mujeres jóvenes al sector de los cuidados desde edades tempranas, configurando así una trayectoria de poca relación con el



FLACSO
ARGENTINA

mercado de trabajo y los ingresos propios. Asimismo, impone a los hombres la cultura de la provisión, y la responsabilidad de la inserción laboral también desde edades tempranas (Miranda y Arancibia, 2017).

Resumiendo, en este capítulo se presentaron los debates clásicos y contemporáneos en relación al vínculo educación – trabajo. Perspectivas europeas y de América Latina. Asimismo, se describen las tendencias educativas y laborales de los jóvenes a partir del estudio de casos sobre ese vínculo, que permiten tener una noción de las problemáticas que enfrentan los jóvenes en la transición de la educación al trabajo a partir de los factores como la familia, la posición socio económica, localización geográfica, ofertas educativas, expectativas y limitaciones.

CAPITULO II. La Juventud como transición: sus diferentes perspectivas

La sociología de los últimos treinta años se ha nutrido casi exclusivamente de la perspectiva del ciclo vital y el conflicto entre generaciones. El enfoque biográfico y de los itinerarios que propone el GRET (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona - UAB) desde su perspectiva, busca incorporar algunos elementos que pueden contribuir a comprender el fenómeno actual de las transiciones sobre trabajo y emancipación. La perspectiva de los itinerarios y las biografías busca definir un campo de conceptos y relaciones que hagan posible interpretar y comprender mejor los cambios y sus repercusiones sobre jóvenes y juventud (Casal, Merino y García).

En sociología de la juventud los aportes de los sociólogos pueden resumirse en cuatro enfoques o paradigmas: el ciclo vital o la juventud como etapa de la vida; las generaciones en conflicto o la juventud como radicalismo, la juventud como tramo biográfico de jóvenes en transición (Casal, Merino y García), y gramática de la juventud.

El enfoque biográfico y la noción de gramática de la juventud son los más certeros para un marco teórico de la sociología de la juventud y a fines a la sociedad actual.

El enfoque biográfico está basado en un enfoque que refuerza una perspectiva próxima a la sociología, individualismo metodológico y a la segmentación social y cultural de los jóvenes.

2.1. Gramática de la juventud

La idea de gramática de la juventud propone estudiar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en diferentes campos, como además analizar las formas de acción (agencia) de los jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones. El enfoque no se limita entonces solo al análisis de los efectos producidos por cambios en las estructuras institucionales sino que abarca también el actuar de los y las jóvenes, como individuo y como grupo social sobre dichas estructuras e instituciones analizando las estrategias en que los jóvenes combinan formas de responder a los desafíos que les va presentando la sociedad en diferentes contextos históricos durante sus trayectorias y recorridos biográficos, procesos durante los cuales las y los jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone.

La noción de gramática de la juventud propone entonces el abordaje de los contextos, normas, y espacios institucionales que actúan de manera estructurante en los mundos de la vida en que crecen y se desarrollan los y las jóvenes en su experiencia cotidiana. Espacios como la familia, la escuela, el vecindario, el club, los afectos, las amistades, la religión, las tecnologías, las actividades de tiempo libre y las

productividades culturales, conforman dichos mundos de la vida y las “estructuras de actividad” (Morch, 1996) en donde se producen y reproducen las relaciones inter-e intra-generacionales y en donde los y las jóvenes toman contacto con las instituciones sociales, en relación a las cuales van construyendo sus biografías y sus modos de interacción y de inserción social. (Miranda y Corica, 2018).

En el actual contexto de cambios económicos, sociales y culturales inducidos del capitalismo informacional, el enfoque de la transición se revela como muy interesante en la propuesta teórica y metodológica, sobre todo por su enfoque como proceso social (terreno muy propio del constructivismo social), por los constreñimientos sociales (terreno muy propio del análisis acerca de las desigualdades) y por su anclaje en lo longitudinal (terreno muy propio de los itinerarios y las trayectorias).

2.2. El enfoque biográfico y de los itinerarios

En la investigación social sobre jóvenes, el GRET tiene dos objetivos: primeramente, dotar a la sociología de la juventud de un enfoque teórico más acorde con los cambios de fin de siglo y, en segundo lugar, experimentar nuevos procedimientos metodológicos menos centrados en la percepción de valores y actitudes de los jóvenes y más focalizados en la construcción de itinerarios y realización de las transiciones (Casal, Merino y García).

Desde el punto de vista metodológico, propone un enfoque biográfico y longitudinal que contribuye a conseguir una mejor comprensión de los procesos biográficos de los jóvenes, desde el punto de vista teórico cercano a la tesis de la segmentación sobre el mercado de trabajo y enraizado con la transición laboral y familiar, sobre todo en la perspectiva de los itinerarios de transición y las trayectorias sociales.

La perspectiva de la transición se ha construido a fin de encontrar un camino que permita un enfoque de la juventud más sociológico, más político y también más próximo a las elecciones racionales y a las emociones de los actores. Hay una cierta congruencia entre esta perspectiva y las formas o modalidades de transición emergentes en el capitalismo informacional.

Para el GRET, el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. Asimismo, sostiene que el tema de los jóvenes y la juventud no es solo un conflicto de roles, ni tampoco un conflicto entre generaciones, la perspectiva biográfica procura integrar estos aspectos en la concepción de itinerario y de trayectoria. El enfoque de las biografías y los itinerarios procura una triangulación a tres bandas: la sociedad como estructura, los hombres y mujeres como actores y las generaciones como

resultantes de procesos históricos de cambio. En definitiva: estructura, acción e historia como proyecto de trabajo sociológico centrado en los jóvenes y la construcción de lo social. (Casal y Merino, 2011).

Desde este enfoque, el GRET entiende a la juventud como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena y desde la salida del sistema escolar hasta la inserción laboral (posición y enclasmiento); es decir, transición profesional y familiar (y la desigualdad social en sus logros). Como el contexto histórico pasa por el cambio domiciliar respecto a la familia parental o de origen (dimensión neo local), la juventud no es otra cosa que un proceso social de autonomía económica y emancipación familiar plena que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente. Es pues una concepción de juventud que adopta algunos aspectos de la teoría de roles y que incorpora la tensión familiar entre hijos y padres, pero que se focaliza en el proceso de adquisición, enclasmiento y emancipación plena: un proceso social que tiene lugar en un determinado tramo biográfico, las edades de los jóvenes.

Se entiende por adquisición el resultado de la socialización en el sentido de aprendizajes e interiorizaciones; por enclasmiento, el resultado de la estratificación social, en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad, y por emancipación familiar plena, la disposición sobre un domicilio propio. Adquisición, enclasmiento y emancipación son los ejes de desarrollo de los jóvenes.

El GRET, desde el enfoque de investigación sobre transición, propone la distinción entre condición (juvenil) social y situación social.

La condición juvenil (naturaleza o esencia del proceso juvenil) basada en la transición profesional (escuela, trabajo y profesión) y en la transición familiar (emancipación familiar del domicilio parental al domicilio propio) supone que lo juvenil consiste precisamente en el camino (itinerario) que el joven sigue en pos de la posición social (transición profesional) y la autonomía plena (domicilio o lugar de residencia).

La situación social de los jóvenes (cambios sociales y afectación sobre los procesos de transición) es cambiante y, según cómo, emergente. Es decir, por un lado, una definición sociológica de juventud como tal (doble transición, profesional y familiar) y, por otro, afectaciones del cambio social en las mismas modalidades de transición (emancipación tardía, complejidad en la transición profesional, la aproximación sucesiva como forma de encarar el futuro, emergencia de la precariedad laboral, o las mismas regresiones laborales o familia fruto de las estructuras del mercado de trabajo y de los cambios estructurales en la familia).

Sociológicamente la juventud consiste en la realización de dos transiciones: la transición profesional y la transición familiar. La particularidad del estudio sociológico de la

juventud precisamente radica en el enclasmiento y en el posicionamiento social, así como en la disparidad de segmentaciones sociales en las cuales tienen lugar las dos transiciones. Desde esta perspectiva, **la transición** viene definida como el conjunto de procesos biográficos de socialización que, de forma articulada entre sí, intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad y que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional y familiar y a la adquisición de posiciones sociales. La transición, por tanto, se conceptúa como proceso de adquisición respecto de las relaciones de producción y reproducción (logros en estabilidad o en inestabilidad, es decir, cristalizaciones en lo profesional y en la emancipación familiar). Desde esta perspectiva, la transición tiene que ver con la adquisición y la resolución que atañen a las personas jóvenes. Lo que caracteriza el “ser joven”, es decir, la condición juvenil, es el proceso de adquisición profesional y familiar que tiene mucho que ver con el estatus social. Lo que califica la situación de los jóvenes es la complejidad de la transición en el contexto del capitalismo informacional. Se consideran dos tiempos claves: la transición de la escuela al trabajo y la transición familiar.

- **La transición de la escuela al trabajo**: el GRET define la transición de la escuela al trabajo desde los dos o tres años últimos de permanencia en la escuela hasta los dos o tres años de continuidad en una posición laboral definida. Es decir, entiende la transición como el conjunto de adquisiciones, expectativas y acciones del actor estudiante y su concreción en un proceso de posicionamiento social o enclasmiento en la estructura ocupacional.

Ahí, entonces, radica la centralidad de los itinerarios escolares y formativos, de los itinerarios laborales y de las probabilidades de movilidad intergeneracional neta ascendente o descendente: en la transición profesional, el sujeto joven pasa por la institución escolar, obligatoria o pos obligatoria, en búsqueda de una acreditación laboral que le permita acceder de alguna forma al mercado de las cualificaciones laborales en el mercado de trabajo. Es muy posible que esta relación entre escuela y trabajo sea poco transparente, con lo cual la transición resulta cada vez más opaca. Es más, el capitalismo informacional establece más segmentaciones si cabe en la relación entre escuela y trabajo, y prolonga el tiempo de construcción en los itinerarios formativos prolongados y en la adquisición de calificación laboral.

En la transición de la escuela al trabajo, la escuela, las oportunidades y las disparidades en los itinerarios formativos tienen centralidad: son buenos indicadores la titulación conseguida, el tiempo escolar invertido, las disparidades y las interrupciones, así como el valor añadido del capital cultural. Lo mismo ocurre en el inicio de los itinerarios laborales, posteriormente, con la toma de opciones y aprovechamiento de oportunidades de empleo, la generación y el ajuste de expectativas construidas en el entorno personal, el grupo de iguales y el entorno familiar (en definitiva, el horizonte profesional y de clase).

Es claro que algunos itinerarios laborales aventuran trayectorias futuras poco satisfactorias, lo cual define un campo para el desarrollo de políticas de inserción contra la exclusión del mercado de trabajo.

- La transición familiar: La transición de la familia de origen a la familia propia comprende aproximadamente los dos o tres últimos años de permanencia en la familia de origen hasta los dos o tres años de continuidad en una posición domiciliaria definida, es decir, el proceso de emancipación que supone cristalizar una forma de vida basada en el dominio sobre la vivienda y una forma continuada de relación familiar dentro de la variabilidad de formas actuales: antes, preferentemente, el matrimonio ritualizado y, actualmente, en multitud de formas de establecimiento, tanto formales como no formales. La emancipación plena es el segundo componente de la transición y supone en el contexto neo local, el establecimiento de un nuevo domicilio u hogar propio, de alquiler o compra. Hoy día, el hecho de retrasarse en la emancipación domiciliaria merece la atención de los jóvenes por la caída de opciones de emancipación (incertidumbre económica y emocional) y por parte de sus padres por la prolongación del tiempo de permanencia en el hogar parental (actitudes de baja colaboración o disentimiento). Si hay disparidad social en los itinerarios, también hay disparidad en las formas de emancipación: en el impulso inicial, en el tiempo de emancipación y en las modalidades de emancipación. El impulso puede ser variable: la emigración, la ruptura familiar o el conflicto parental, la construcción de vida en pareja o la edad relativa en la que la promoción asume mayoritariamente la emancipación. En segundo lugar, la emancipación familiar plena se asume por modalidades distintas: o por nupcialidad anunciada, o por cohabitación o en forma grupal o individualmente. Entonces, conviene distinguir entre los aspectos de naturaleza (el hecho mismo de la emancipación familiar en contextos neo locales) de los cambios sociales que afectan al proceso actual de emancipación (variabilidad en la forma y en el retraso en la edad de emancipación plena). De ahí entonces que convenga entender la emancipación familiar como un proceso de los jóvenes en un contexto dado y que el retraso o adelanto de la emancipación se debe a la concurrencia de causas (precio de vivienda, horizonte de la emancipación o ritualización).

Las dos transiciones de los jóvenes, transición profesional y emancipación familiar plena, están constreñidas por el contexto social, por las elecciones del sujeto, por las probabilidades de resolución, por la acumulación de experiencias vitales significativas, por la proximidad de políticas sociales de transición y, obviamente, por el origen social familiar.

El objeto de la sociología de la educación es identificar los itinerarios básicos que describen los jóvenes en la toma de decisiones y oportunidades acerca de la transición profesional y la emancipación familiar, así como en establecer las relaciones con la

estructura social y la construcción de expectativas y oportunidades. Identificar los itinerarios y las probabilidades de transición en éxito o fracaso social es el objeto de la sociología de la juventud. De ahí entonces la centralidad de los términos itinerarios y trayectoria: itinerario como expresión de un recorrido realizado y trayectoria como futuro anunciada (el momento actual como probabilidad por parte de la sociología y la intervención como posibilidad por parte de las políticas de transición). (Casal y Merino, 2011).

Para el GRET la vía utilizada para conseguir informaciones plausibles acerca de los recorridos biográficos ha sido el análisis longitudinal retrospectivo como metodología adecuada y fecunda ya que permite reconstruir itinerarios escolares y formativos desde la pubertad, registrar los inicios laborales hasta consolidar una ocupación o la falta continuada de ocupación, identificar la posición inicial y tener referentes acerca de las modalidades y las expectativas de emancipación familiar plena.

2.3. La nueva condición juvenil

Por otra parte, un movimiento de investigación enfatiza el carácter dinámico y relacional de la experiencia de ser joven en las sociedades actuales. Los estudios sobre juventud han puesto un énfasis particular en el análisis de las experiencias que definen la condición juvenil y la manera cómo ésta se relaciona con un orden social, mayor, cambiante en el tiempo y en el espacio, así como también, variable entre distintos grupos sociales. El periodo juvenil, reconocido a partir de la condición de semi dependencia que caracteriza la vida de los sujetos, sociológicamente representa una categoría de edad que define sus límites en relación al conjunto del orden social y de la delimitación histórica de lo que se entiende por adultez. (Sepúlveda, 2013).

Como advirtió Bourdieu, resulta una falacia hablar de la gente joven como si éstos fuesen una unidad social con intereses comunes, potencialidades y debilidades inmutables en relación a un determinado estado de desarrollo biológico; al contrario, la juventud es un concepto que remite a una construcción social que evidencia las condiciones históricas sociales en un tiempo determinado (Bourdieu, 2002).

En la actualidad se reconoce que la experiencia de ser joven está asociada a nuevos contextos y nuevas modalidades de expresión de identidad. Como lo evidencian, entre otros, Furlong y Cartmel, 1997; Wyn y Dwyer, 2000; Hederson et al., 2007, la actual mirada sobre la problemática juvenil revela la importancia de recoger la experiencia de transición juvenil enfatizado en el carácter multidimensional y a menudo fragmentado que adquiere este proceso.

En efecto, ante los cambios más importantes que condicionan la experiencia de ser joven, destaca una mayor permanencia en el sistema escolar y la preeminencia de un modelo que enfatiza en la prolongación de los proyectos formativos y de acreditación de estudios, el retardo en el ingreso al mercado de trabajo y la experiencia creciente de combinaciones de periodos de entrada y salida al mundo del trabajo, aumento del tiempo destinado a lograr la independencia económica e incremento de la inseguridad para consolidar un proyecto de autonomía personal. Todo lo anterior redundaba en el debilitamiento de las bases institucionales y el marco sociocultural que condicionaba, hasta hace poco el proceso de ser joven. El tiempo actual se caracteriza mayormente por el predominio de la flexibilidad de los límites de este periodo de vida y la heterogeneidad de las experiencias, toda vez que los caminos, eventos y puertos de llegada que marcan la vida adulta se han visto igualmente flexibilizados, debilitados o, en muchos casos, han desaparecido. (Sepúlveda, 2013).

La emergencia de estudios longitudinales que abordan la experiencia de las nuevas generaciones, la proliferación de estudios comparativos de los modelos de transición educación-trabajo o el análisis de los procesos de cambio en las relaciones de género entre una generación y otra, son solo algunos énfasis de los estudios recientes. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de la heterogeneidad y diversidad de los contextos y las experiencias. (Sepúlveda, 2013)

Tal como lo señalara Willis (2003) el interés investigativo sobre la condición juvenil radica en el hecho de que los jóvenes reflejan en sus propias experiencias los principales conflictos y tensiones del orden social en su conjunto. La consideración de la juventud como transición constituye un ejercicio analítico en esta dirección.

Glen Elder, a partir de una serie de estudios empíricos consistentes en el seguimiento de una cohorte a lo largo del tiempo, desarrolló una perspectiva analítica que advierte acerca de la fuerte vinculación existente entre las experiencias de vida de las personas, los marcos institucionales en que estas se desenvuelven y los contextos socio históricos específicos que condicionan este proceso. Elder señala que al analizar el flujo de la experiencia de un colectivo humano, no solo debe considerarse el efecto de determinadas estructuras sociales en las condiciones de existencia o el devenir de los sujetos, sino que también este debe incluir la consideración de las propias actitudes u acciones de las personas, las que siempre se verifican en una dimensión temporal concreta; desde este punto de vista, el interés analítico debe estar centrado en la manera como las personas, individual y colectivamente, construyen el sentido de sus vidas en tiempos que siempre son cambiantes.

La importancia asignada a los contextos cambiantes en la experiencia de desarrollo y crecimiento de los grupos humanos permite establecer una distinción fundamental de este enfoque con el tradicional modelo de análisis de ciclo de vida que enfatiza en un modelo de carácter estructurado y normativo para la definición de las distintas etapas que implican el proceso de vida de los sujetos en la sociedad.

La perspectiva de cursos de vida se fundamenta en cinco principios interrelacionados propuestos en diversos trabajos desarrollados por Elder:

- 1- Cada fase afecta el desarrollo del curso de vida: importancia del análisis de procesos de larga duración.
- 2- Relevancia del marco contextual: la experiencia de los sujetos está enmarcada en un tiempo histórico y un lugar concreto.
- 3- Las circunstancias sociales y el momento de ocurrencia de los eventos inciden en las transiciones.
- 4- Las relaciones sociales y las redes sociales contribuyen a enmarcar las biografías individuales: vidas vinculadas.
- 5- Relevancia de la capacidad agencia en el análisis de la experiencia social colectiva.

Sobre la base de los principios antes reseñados, la perspectiva de análisis de curso de vida se organiza a partir de dos conceptos: trayectoria y transición.

Por trayectoria se entiende el itinerario completo de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario; una visión de largo plazo del curso de vida, da cuenta de una trayectoria social que incluye una serie de secuencias de roles asociados a los distintos dominios en el que se desenvuelve la vida colectiva.

A diferencia de lo anterior, el concepto de transición hace referencia a los diversos episodios en que se desagrega esa trayectoria, no necesariamente predefinidos o predeterminados, pero que marcan cambios en el estado, posición o situación de los individuos al interior de la sociedad, como ocurre al ingresar a la vida laboral, dejar el hogar paterno, ser padre o madre, etc.

Para los autores de esta perspectiva de estudio, el concepto de trayectoria refiere a un proceso o tramo de vida que no está determinado en su magnitud o variación; constituyendo una herramienta analítica que representa una mirada de largo plazo y que remite a un movimiento a lo largo de la estructura de edad de los sujetos en una sociedad determinada. La trayectoria da cuenta de un modelo de estabilidad y cambio desde una perspectiva temporal extendida; el concepto es útil para describir los movimientos globales que ocurren a lo largo de la vida.

El concepto de transición, por otra parte, hace referencia a eventos específicos en ciertos momentos de la vida, que establecen o representan cambios reconocidos y reconocibles en la experiencia de los sujetos y que delimita las formas de participación, la configuración de status y los roles que asumen los sujetos al interior de un determinado orden social. Desde la perspectiva de esta tradición de estudios, los procesos de transición están siempre asociados a trayectorias que los vuelven distintivos tanto en su forma como en su significado; de igual manera, en estas trayectorias, algunos eventos son particularmente cruciales como catalizadores del cambio; estos eventos son definidos como momentos decisivos que alteran la dirección del curso de la vida, y que marcan distinciones en la experiencia individual y colectiva al interior de una misma cohorte (Elder, 1994).

Para la investigación reciente sobre juventud, el modelo de curso de vida en general y los conceptos de transición y trayectoria en particular permiten dar cuenta de los cambios acaecidos en el proceso de tránsito hacia la adultez en las sociedades actuales; esta perspectiva ha estimulado investigaciones acerca de las formas de construcción de proyectos de vida en las nuevas generaciones, el lugar e incidencia de las regulaciones institucionales en estos procesos y la manera en que las decisiones individuales son relacionadas e inciden en la experiencia de vida de los sujetos (Sepúlveda, 2013).

Staff y Mortimer (2003), destacan tres características principales que caracteriza el nuevo contexto de la experiencia de ser joven:

- 1) La transición adquiere una dimensión mayormente individualizada, centrada en las expectativas, estrategias y capital específico que acumula el sujeto por sobre las orientaciones colectivas de tipo transversal. Las nuevas condiciones de normalidad recalcan que esta transición depende de la acción individual y de los recursos personales puestos en juego para alcanzar las metas y objetivos a lo largo de la vida. La individualización corresponde a la progresiva independencia de las decisiones personales respecto a las instancias normativas tradicionales que en el pasado habían determinado las trayectorias de vida de los jóvenes (Moreno et al., 2012:9); de este modo, procesos tales como iniciar y finalizar el ciclo de estudios, integrarse al mercado laboral o abandonar el hogar familiar, corresponden menos a itinerarios socialmente definidos, recayendo en el sujeto un mayor peso en las decisiones con un efecto creciente en la diversificación de trayectorias individuales.

- 2) En relación con lo anterior, un segundo aspecto tiene que ver con la desestandarización de los itinerarios sociales; las nuevas condiciones de vida social conllevan la pérdida de sentido de la transición como una secuencia normativa y lineal; el modelo tradicional de dependencia y preparación para la vida adulta, que corresponde secuencialmente al paso de la vida escolar o estudiantil e ingreso al mundo del trabajo, se ha trizado y complejizado en una serie de otras variantes de transición que incorporan un

mayor nivel de complejidad e indefinición acerca de sus límites temporales y espaciales. Esta afirmación es discutida por Furlong (2009), este autor plantea que no existe evidencia empírica consistente para sostener que el actual modelo de trayectoria juvenil caracterizada como diversa o más compleja, lo sea en comparación a otras generaciones. Para este autor, los condicionamientos de clase son factores mucho más determinantes para comprender la continuidad y cambio en los procesos de transición que experimentan los jóvenes.

3) Otras de las características de la nueva época es que la transición del periodo juvenil se alarga temporalmente posponiendo, para una gran masa de jóvenes, la independencia definitiva y asunción de roles tradicionalmente definido para la población adulta. El incremento de los años de escolaridad promedio y el aumento del mercado de educación superior, por una parte, y la postergación de las decisiones de formar familia o realizar compromisos que obliguen a la autonomía económica, por otra, son dos rasgos más sobresalientes en esta nueva circunstancia.

La consideración de un nuevo contexto sociocultural y económico tiene un efecto evidente en el análisis y debate actual sobre la condición juvenil. En la actualidad se reconoce la complejidad y diversificación de las experiencias de vida, así como la emergencia de una nueva forma de relaciones entre generaciones, toda vez que el incremento de la desestandarización y el aumento de la contingencia en la delimitación de las trayectorias y la configuración de identidades, afecta a todas las generaciones y ha creado nuevas condiciones de incertidumbre generalizada (Leccardi y Ruspini, 2006).

En este escenario, Melucci (2001) afirma que es posible distinguir rasgos socioculturales específicos que delimitan la experiencia de la vida juvenil en la actualidad, al respecto, este autor, destaca tres características relevantes:

- I) en primer lugar, un proceso de pluralización identitaria, condicionada por el hecho de no pertenecer a un solo lugar o comunidad y la proliferación de los modos en que los individuos se definen a sí mismos;
- II) el debilitamiento de las condiciones materiales como único medio de definición de la identidad y marco de referencia para la construcción de las experiencias de los sujetos, incrementándose aquellas de tipo simbólica de carácter transversal;
- III) el ensanchamiento del horizonte de lo posible en la construcción y definición de la identidad juvenil, independientemente de sus características de clase, género o étnica: “nos adentramos en una sociedad que convierte a la identificación, a la continuidad del curso vital y al carácter predecible de la experiencia individual en algo cada vez más complicado, que extiende el campo de las posibilidades simbólicas de forma inconmensurable” (Melucci, 2001).

Este autor utilizó la metáfora “nómades del presente” para dar cuenta de las trayectorias biográficas contemporáneas de los jóvenes, signadas mayormente por la búsqueda o exploración y son un fin preciso o lugar determinado de llegada.

En este mismo sentido, (Corica et al., 2018), entendiendo que la transición se da en un contexto de mayor incertidumbre e inseguridad, de fragmentación de la experiencia laboral, así como de postergación de la constitución de un hogar propio, proponen dar debate sobre las cuestiones vinculadas con los procesos de transición hacia la vida adulta a partir de conceptos como gramática de la juventud, modo de generación y jóvenes universitarios trabajadores.

En dirección a una mayor especificidad sobre los contextos y lugares, Cuervo y Wyn sostienen que la conceptualización sobre transiciones juveniles como metáfora principal de los estudios de juventud ha adquirido mayor precisión y profundidad al incorporar la noción de asociación o pertenencia. La postura sustenta que los factores asociados al espacio o localización, los vínculos personales (familiares, grupos de amigos) y el tiempo histórico son centrales para el estudio de las transiciones a la adultez. Nociones relacionadas al arraigo, la afectividad, el grupo de pares (amistad) y espacios de pertenencia son elementos centrales en la vida cotidiana, condicionando las elecciones y oportunidades de la juventud (Cuervo y Wyn, 2014).

La noción de generación social postulada por Wyn y otros investigadores es apropiada, posible y enriquecedora, sostiene la autora, para analizar las transiciones juveniles en el marco referencial que ofrece dicho concepto (Miranda, 2016).

La Tesis de la individualización (proceso de individuación = diversidad de las formas de vivir la juventud) indica que los jóvenes son los administradores de su propia biografía. Evidencian nuevas formas de sociabilidad y socialización y se abre una nueva dimensión subjetiva de las transiciones juveniles estando expuestas a continuos procesos de cambio, en gran parte inducidos por la creciente globalización económica y cultural y por las características específicas de los mercados de empleo juvenil.

Distintos estudios observan una creciente complejidad (“pluralización”) de la condición y las transiciones juveniles, así como una cada vez mayor necesidad de transferencia de recursos, tanto de las familias como del Estado, hacia las y los jóvenes para sostener el desarrollo de las transiciones juveniles.

En este contexto, otros trabajos han presentado una postura crítica sobre el modelo normativo que establece la secuencia y los eventos legítimos durante la juventud, sobre todo por la escasa vigencia que tiene para el análisis de las particularidades de las sociedades periféricas, donde las desigualdades tienden a acoplarse (Tilly, 2000) y las

desventajas se incrementan desde edades tempranas, generando diferencias sustantivas en los procesos de crecimiento, con amplias consecuencias en materia de autonomía, participación y acceso a derechos sociales (Mora Salas y Oliveira, 2008).

En esta misma dirección se han pronunciado una visión crítica sobre la idea de transición posicionada en la centralidad del empleo asalariado como elemento central de la transición juvenil. El cuestionamiento propone la valorización del trabajo siguiendo la perspectiva de género (teoría feminista) y la economía de cuidados (Rodríguez Enríquez, 2005). En las sociedades capitalistas periféricas contemporáneas la actividad vinculada al cuidado de personas, niños, ancianos, y las tareas de los hogares no cuentan con una valoración en términos de reconocimiento social, en virtud de lo cual quedan fuera de tratamiento en los procesos de transición juvenil. En esta línea se preguntan ¿cómo explicar los procesos de independencia o transición entre las mujeres jóvenes que no acceden al empleo y se dedican en forma temprana a tareas de cuidado?, la respuesta es que en general se sostiene que estas mujeres forman parte de un colectivo denominado Nini, definido en un carácter negativo por el hecho de “no hacer nada”, por ejemplo, de no estudiar ni trabajar (en el sentido de trabajo remunerado). La economía feminista cuestiona ampliamente estas afirmaciones, ya que consolida la posición subalterna de las mujeres, sobre todo de los sectores de menores ingresos económicos (Rodríguez Enríquez, 2005), con amplias consecuencias entre la juventud (Miranda, 2016).

En este capítulo podemos ver las diferentes corrientes de pensamiento en torno a la idea de juventud, como el GRET en Europa, que estudia el ciclo de vida y la etapa de la juventud desde el enfoque biográfico y de los itinerarios, y otra mirada como la que plantea Miranda de la gramática de la juventud que surgen a partir de los estudios de Sepúlveda en América. Estas perspectivas nos permiten ver cómo fue evolucionando la idea de juventud en paralelo al avance y los cambios producidos en las sociedades y en el mundo, de modo que el diálogo entre estas corrientes de la sociología de la educación y la juventud nos permiten tener una noción de las discusiones y debates conceptuales que atraviesa el campo de los estudios sobre juventud, el vínculo escuela-trabajo, el estudio de las transiciones y las problemáticas que giran en torno a la nueva condición juvenil, que nos orientan para seguir pensando las juventudes, generar nuevas propuestas, ideas y aportes a las políticas educativas y a futuras investigaciones.

CAPITULO III. Políticas educativas

3.1. De la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional

En la década del '90 se consolida un proceso de reestructuración del capitalismo, caracterizado principalmente por un cambio en el modelo de acumulación fordista, proceso que se inicia en la década del '70. Este nuevo modelo al que se podría denominar de acumulación flexible tiene entre sus características principales: el crecimiento de la hegemonía del capital financiero internacional, ante los cuales los Estados-Nación pierden poder y soberanía, el crecimiento de un mercado global altamente competitivo y una revolución en las tecnologías de la comunicación y producción para la que se necesitan cada vez menos cantidad de mano de obra.

Se sostenía que la libre circulación de bienes, servicios y capitales introduciría en la estructura productiva cambios capaces de cerrar la brecha con los países desarrollados. Estas acciones en particular afirmaban que la desregulación del mercado laboral induciría a mejorar tanto la cantidad como la calidad del empleo, en el marco de una reasignación de recursos y de una nueva especialización productiva (Novick, 2016).

El interés se desplazó desde el objetivo previo de lograr el pleno empleo, hacia una subordinación del mercado laboral a los requerimientos emergentes de las modificaciones en la estructura de la economía signadas por la idea del libre mercado. Como resultado de ello, los indicadores de desempleo treparon hasta niveles inéditos mientras que las actividades más relevantes ingresaron a un severo proceso de desestructuración o reestructuración en lo referido a sus encadenamientos productivos, debilitamiento o desaparición de la red de proveedores, mayor importación de insumos, etc. (Bisang et al., 2005).

La desregulación del mercado de trabajo en esta década tuvo, además, otras consecuencias “perversas”, ya que a la vez que se reducía el costo laboral, la tasa de empleo no registrado aumentó del 29.6% entre 1991 y 2000 a 37.3%, y siguió incrementándose hasta el 44.8% en mayo de 2003. Comienzan a generalizarse en el mercado laboral formas de contratación atípicas y precarias, en muchos casos de alta fragilidad lo que termina de configurar un mercado laboral fuertemente polarizado y heterogéneo (Novick, 2006).

En este marco los Estados-Nación deben generar condiciones para lograr la competitividad en el mercado global, que implican apertura comercial y financiera, desregulación económica, flexibilización de los mercados laborales, lo que se tradujo en un aumento de la desocupación y precarización laboral.

En nuestro país, condicionado por la deuda externa, los organismos de crédito internacional tuvieron un importante papel ejerciendo presión para la aplicación de políticas neoliberales durante esta década. Las mismas implicaron un cambio en el papel del estado y tuvieron un rol activo en el direccionamiento macro político y económico. Los principales lineamientos de estas políticas fueron el ajuste fiscal, las privatizaciones de servicios públicos, la desregulación económica, la acentuación de una política fiscal regresiva, entre otras.

Así, el Estado no solo sienta las bases institucionales para el funcionamiento del mercado, sino que pasa a ser instrumental a éste.

Las estrategias de apertura económica indiscriminada, provocó un achicamiento y debilitamiento del estado en sus funciones económicas, pero, sobre todo en materia de política social. La desregulación de los mercados, en particular las restricciones en materia de derechos colectivos, laborales y de protección social, tuvo como consecuencia un aumento en las tasas de desempleo, en un crecimiento de la precarización laboral, deterioro de la distribución del ingreso, y, por ende, un aumento considerable de la magnitud y la proporción de la población en niveles de pobreza y de indigencia. La brecha económica, social y tecnológica con los países desarrollados se agravó. Los actores del mundo del trabajo, sobre todo los sindicatos, quedaron muy debilitados tanto en su concepción reivindicativa como en su rol de “agencia social”, el desempleo y precariedad golpearon también a ellos al reducir afiliación, ingresos, etc. (Novick, 2006).

Producto de las reformas, desregulaciones y, en líneas generales, la aplicación de políticas económicas ortodoxas, la heterogeneidad en el mercado de trabajo venía dada por la dicotomía, sector formal *versus* sector informal, siendo este último el núcleo de inserción para la mayoría de trabajadores expulsados del sistema. Asimismo, las denominadas reformas implementadas en la década pasada profundizaron el desmantelamiento de las estructuras sociales, lo que provocó una mayor fragmentación y desigualdad en las ya heterogéneas realidades sociales y productivas del país (Kostzer *et al.*, 2005; Beccaria y López, 1994). (Waisgrais, 2007).

El proceso neoliberal implicó una transferencia masiva de ingresos desde el sector trabajador hacia el capital, así como una creciente concentración del poder económico (Notcheff, 1999; Basualdo, 2003, CENDA, 2010; Schorr, 2013). (Sosa, 2016)

En el ámbito laboral, la desregulación del mercado de trabajo modificó la estructura y funcionamiento del régimen de empleo. Este proceso se articuló a través de la reforma de las relaciones individuales y colectivas de trabajo, favoreciendo la mercantilización de la mano de obra y la erosión del estatus relativamente protegido de los asalariados, a la

vez que socavó el sistema de protección y asistencia social (Novick, 2010: 166), marcando una tendencia hacia la precarización e informalización (Novick et al., 2009; Novick, 2010: 167; Torrado, 2010). (Sosa, 2016).

“La reforma de las relaciones individuales de empleo se realizó, esquemáticamente, vía tres líneas de acción destinadas a instalar un proceso de «deslaborización» de la relación de trabajo. (Palomino y Trajtemberg, 2007). Se operó sobre el tipo de contratación, las asignaciones familiares y el régimen de accidentes de trabajo”. (Novick et al., 2009: 262). (Sosa, 2016).

En el mismo período se reformó el sistema previsional, dando lugar a un modelo mixto de jubilaciones y pensiones: público y privado. Disminuyeron las contribuciones patronales destinadas a financiar los costos del despido y programas sociales a la vez que se fomentaron nuevas modalidades de contratación precaria. (Torrado, 2010). (Sosa, 2016).

Era una época caracterizada por la individualización de la relación salarial, la dinámica salarial dependía de las empresas que tendían a remunerar a su personal por encima del convenio, lo cual estimulaba la diferenciación y el incremento de las brechas de ingresos.

Un recorrido de la negociación colectiva desde la década de 1990 hasta la actualidad (Palomino y Trajtemberg, 2012), muestra que la misma experimentó desde 2005 un crecimiento exponencial: como se señaló anteriormente, mientras en la década pasada los convenios colectivos de trabajo rondaban en promedio los 200, en 2013 alcanzaron los 1700, una cifra más de ocho veces mayor. Entre los protagonistas más activos de estas negociaciones colectivas y convenios figuran los sindicatos de trabajadores de las diferentes ramas de la industria manufacturera, de la logística, de la construcción, de los servicios básicos de electricidad, gas y agua, los empleados de correos y telecomunicaciones, los empleados de comercio (Palomino y Dalle).

La reforma del Estado impulsada por los organismos internacionales se expresó en educación en la llamada Reforma Educativa consistente en un paquete de leyes y medidas.

Las reestructuraciones de la educación media en Argentina se fundamentaron en la sanción de la Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos en 1991 y la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 en 1993.

La sanción de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos implicó la transferencia de las escuelas preprimarias, medias y terciarias de la nación a la provincia. Desde la transferencia el estado nacional no tiene escuelas a su cargo, ni es responsable de la provisión de los servicios educativos, ni de la gestión directa de las instituciones educativas, pero tiene un rol protagónico en la definición de las políticas educativas.

El gobierno federal de la educación impulsaba y exigía a las provincias: la mayor eficiencia, la cultura de rendición de cuentas y la evaluación; la definición de proyectos educativos institucionales y un aumento de los mecanismos de control sobre el proceso educativo. Sin embargo, no se desarrollaron programas de fortalecimiento de las administraciones educativas provinciales, más allá de los consejos federales de ministros de educación y la operación de proyectos dirigidos desde el ministerio de educación central. (Riquelme, 2007)

La aplicación modernizante de la política neoliberal educativa acrecentó en el sistema educativo un doble discurso, en donde a la par que se generaba una serie de transformaciones estructurales, las condiciones sociales de la reproducción se deterioraban, y más aún las reformas no contribuían sino a aumentar las desigualdades de partida. (INET, 2011) (Riquelme G. C., 2007)

Los problemas de financiamiento entre Nación y las provincias, la desarticulación del sistema nacional por las diferencias entre las jurisdicciones, fue incrementando los cuestionamientos a la LFE y se planteó la necesidad de un cambio de normativa.

Las políticas implementadas implicaron la marginación y exclusión de numerosos sectores de población, y derivaron en una crisis política, económica y social sin precedentes. En este sentido, más de la mitad de los argentinos perdieron durante la década de los 90 su status de ciudadanos, en su visión integral, al perder empleo, protección social, deterioro de la salud pública, etc. (Novick, 2006).

En este contexto se necesitan bases políticas y sociales más consolidadas, donde el estado intervenga haciendo frente a las demandas sociales. Post 2001 se evidencian los esfuerzos de los gobiernos por encontrar una salida a la crisis político-institucional-económica-social y educativa en la que quedó sumergida la Argentina luego de la década neoliberal de los '90.

El nuevo contexto macroeconómico vigente desde 2002-2003, genera un cambio en los precios relativos que permite dirigir el patrón de crecimiento hacia una dirección más progresista, más inclusiva de los sectores rezagados por medio de la generación de empleo, considerando al trabajo como el principal factor dador de ciudadanía. Implica una

nueva concepción del trabajo, no ya como un problema de mercado, sino como un articulador entre las esferas económica y social, como base de la cohesión social, como fuente de dignidad de las personas y como constitutivo de la ciudadanía. (Novick, 2006).

La nueva política económica hizo hincapié en la generación de un patrón de crecimiento con un sesgo mucho más integrador e inclusivo en relación a las políticas adoptadas en la década anterior, a partir de medidas no solo macroeconómicas que promoviera el crecimiento y el empleo sino la recuperación y re significación del rol del Estado y de las políticas activas, implicando fundamentalmente la rearticulación de las políticas económica, laboral y social.

Los ejes conceptuales de este giro fueron, por una parte, una nueva noción del trabajo no ya como un mero problema del mercado laboral sino como eje articulador de las dimensiones económica y social y, al mismo tiempo, como elemento constitutivo de la ciudadanía; y por la otra, la concepción del empleo como motor fundamental de la creación de la riqueza y, por ende, del progreso social.

El dinamismo del consumo privado, la estabilización del mercado de cambios, el impacto distributivo de los planes sociales, la recuperación de las instituciones laborales y la política de ingresos fueron las bases y la clave de la recuperación. Los datos evidencian la magnitud del crecimiento en esa época, la caída del PBI del 18% entre 1998 y 2002 fue seguida de 5 años de expansión económica ininterrumpida a un promedio de un 8% y 9% anual. También se observó una tasa de crecimiento cercana al 7% en el 2008 y en el 2009, y pese a la severa crisis internacional, el PBI no se contrajo.

Algunos programas de política pública como el Programa de Reversión Productiva (Rial, 2009) centrados en el sostenimiento de la relación laboral, negociación colectiva de la crisis y la Asignación Universal para los menores de 18 años con padres trabajando en la informalidad, en el servicio doméstico o independientes de bajos ingresos, demostraron una manera diferente de atender la crisis. No obstante, una de las prioridades era resolver la inequidad y la exclusión que persistía en el país.

Respecto a la organización del trabajo, por una parte, el 60% de los trabajadores formales, manifiesta trabajar de manera aislada o realizar un trabajo individual, aunque rodeado por otra gente. La rotación, que implicaría aprendizajes en otros puestos, es muy baja y la proporción de trabajadores que fijan autónomamente el ritmo de producción sigue siendo baja (26%), así como es alto el número de aquellos que señalan trabajar con movimientos repetitivos, indicando la escasa búsqueda de competitividad interna por parte de las empresas y pocos progresos en materia de una organización del trabajo que contribuya a un mejor desarrollo del aprendizaje a partir del mayor circulación del

conocimiento. Estas situaciones coexisten con sectores de servicios de mayor complejidad, donde las tareas técnicas presentan perfiles de organización diferentes y se trata, en general, de empresas de base tecnológica pero que hasta ese momento no constituyen fuentes de empleo significativas (Novick, 2010).

En materia de educación, el cambio en el modelo de desarrollo volvió a colocar al Estado en un rol activo en dirección a generar un crecimiento económico basado en el mercado interno, la reindustrialización del país, la generación de trabajo digno y la justicia social como factores principales. La rápida y positiva reacción de la economía, la masiva creación de trabajo formal y la recuperación de las economías regionales fueron algunos de los factores que obligaron al sistema educativo a dar nuevas respuestas frente a las demandas que surgieron del sistema laboral. (Filmus, 2010).

El nuevo rol de la educación, la ciencia y la tecnológica, paso a desempeñar un papel decisivo en la formación de los roles ocupacionales que comenzaron a ser requeridos por el mundo del trabajo, al colocar a la capacidad de agregar valor a la producción a partir del trabajo y la innovación de los argentinos, como las estrategias de ese nuevo modelo que debió ser sostenido con aumento de la inversión en estas áreas y también con la elaboración de una nueva legislación educativa, así fue como en este contexto, se aprobaron, entre otras, las leyes del salario docente, de educación técnica, de financiamiento educativo y de educación nacional. (Filmus, 2010).

El presupuesto educativo alcanzo, por primera vez en la historia, el 6% del PBI en el año 2010 (Filmus, 2010).

A partir de la recuperación económica, la desocupación juvenil se redujo a la mitad, aunque sigue siendo considerablemente superior comparada con el resto de los trabajadores. (Filmus, 2010).

Ley Federal de Educación (LFE) y posteriores acuerdos concertados en el marco del Consejo Federal de Educación marcaron una nueva forma de organización, administración y gestión del Sistema Educativo Nacional. La LFE propuso una Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración y estructurada en tres ciclos de tres años cada uno y, una Educación Polimodal de tres años de duración, ésta última ofreciendo diferentes modalidades u orientaciones: Ciencias Humanas y Sociales, Economía y Gestión de la Empresa, Ciencias Biológicas, Ciencias Exactas y Educación Artística. Cada establecimiento educativo de nivel Polimodal elige cuál o cuáles orientaciones ofrecerá a sus alumnos. Asimismo, en vistas a ofrecer un espacio de formación profesional para los alumnos, se ofreció un Trayecto Técnico Profesional (TTP) bajo la modalidad de “contra turno” y de carácter “optativo”.

En el 2006 se sanciona la nueva Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN). Esta ley es atravesada por un discurso sobre la justicia social y la igualdad y establece como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad, a diferencia de políticas de asistencia, como establecía la Ley Federal de Educación.

En este sentido se observa en la nueva ley un proceso de recentralización mediante el cual el Estado Nacional fortalece su papel principal en la definición de las políticas educativas, los lineamientos curriculares, mientras que deja en manos de los estados provinciales y las unidades educativas la ejecución de estos lineamientos, definiendo los proyectos institucionales.

Estas normativas constituyen líneas de política educativa que intentaron responder a problemas del sistema educativo, que introducen las cuestiones de la fragmentación derivada de la reforma educativa, que intentan re-establecer el lugar de la política pública en educación con una mayor jerarquía, al invertirse más en este sector y en el de ciencia y tecnología, que recuperan a la educación técnica como un nivel visible de la educación, dada su desaparición formal. (Riquelme, 2007)

La orientación de la política educativa, de educación y formación para el trabajo reconoce a través de la nueva Ley de Educación Nacional: la obligatoriedad de la educación desde los cinco (5) años hasta el final de la secundaria, la recuperación de la educación secundaria con dos ciclos, básico y orientado, y la educación técnico-profesional. Especialmente busca garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar para los jóvenes y adultos (Riquelme, 2007).

Este mismo contexto marco una nueva resignificación en su relación con el territorio y sus habitantes, del Proyecto Puiggrós (2015), junto con la emergencia de nuevos lineamientos, tanto en el nivel medio como superior universitario, parecerían delinear trayectorias formativas más democráticas a partir de la extensión cuantitativa y cualitativa de las políticas y programas orientados a la continuidad educativa por sector social (Otero y Corica, 2017). En este sentido Marquina y Chiroleu (2015) sostienen que las políticas inclusivas y democratizadoras en la Educación Superior han tomado crucial relevancia en la política pública del último periodo, ampliando los programas de financiamiento el Gran Buenos Aires (GBA), el territorio con mayor población del país, fue un escenario privilegiado para la creación de nuevas universidades, acoplándose, de esta manera a un nuevo rol estatal y clima de época marcados por la jerarquización de la ciencia y la promoción de la formación estratégica de los habitantes de los territorios (Otero et al., 2018).

Durante el periodo 2004-2015 el territorio del GBA fue escenario protagónico de la ampliación institucional con la creación de 16 universidades que se distribuyeron en los 24 municipios que compone este distrito. En términos de completud del nivel universitario, el GBA muestra una marcada diferencia histórica respecto de su vecina Ciudad de Buenos Aires (CABA). Mientras que en el Gran Buenos Aires solo el 5,3% de la población mayor de 20 años culminó el nivel universitario en el 2010, en la CABA este porcentaje alcanza al 20,6% de su población hacia el mismo año, según datos del INDEC del 2010. En este sentido, una ampliación institucional podría significar una equiparación de oportunidades estrechando la desigualdad interna en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Durante el periodo 1989 – 1999, caracterizado por la transición a la democracia y la consecuente vuelta a la autonomía universitaria, la creación de universidades públicas en el Conurbano (1989-1999), significó el comienzo de un nuevo rumbo en la relación entre la universidad, estado, mercado y sociedad. Las nuevas universidades evocaron su pertenencia territorial evidenciando mayor cercanía con el espacio social y municipal: Quilmes (1989), La Matanza (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Lanús (1995), Tres de Febrero (1995).

Entre el 2004 y 2015 se crearon por ley 8 universidades nacionales: Universidad Nacional de Avellaneda (2009), Universidad Nacional de Moreno (2009), Universidad Nacional Arturo Jauretche (2009), Universidad Nacional de José C. Paz (2009), Universidad Nacional del Oeste (2010), Universidad Nacional de Hurlingham (2014), Universidad Scalabrini Ortiz (San Isidro; 2015), Universidad Almirante Brown (2015).

En este contexto nuevas ideas-fuerza guiaron el diseño, desarrollo y gestión de las políticas educativas, logrando constituir un nuevo sentido para la educación que incluyó el enfoque de los derechos humanos. Este paradigma apareció en la escena y en la política pública como una de las vías para disminuir la exclusión y la marginalidad social, obligando a los Estados a garantizar las condiciones para el cumplimiento efectivo de esos derechos (Pautassi, 2010).

Esta nueva oleada de universidades, se mostró desde su inicio articulada a un modelo de desarrollo social y económico que mostraba gestos de abandono de las políticas neoliberales precedentes bajo la incorporación de nociones ligadas a la integración, promoción social e inclusión (Colabella y Vargas, 2013). Esta predica comenzó a atravesar el ámbito de acción del Estado, donde las nuevas universidades asumieron su identidad en una misma sintonía. Impulsaron a su vez nuevos formatos departamentales y variados regímenes de admisión orientados por la preocupación de políticas de equidad. Este hecho había sido presidido por las primeras universidades del conurbano, a partir del diseño de políticas de ingreso y retención (Lastra, Mihal y Arias Núñez, 2015).

En términos de acceso, las modificaciones legislativas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) y la incorporación de modificaciones a la LES a partir estudiantil. Hacia fines del 2008, la creación del Programa de Becas Bicentenario (BB), dirigido a cursantes de carreras en áreas estratégicas, se constituyó, junto al Programa Nacional de Becas Universitarias creado en 1996 (García de Fanelli, 2015), en uno de los principales programas. Si bien este último programa dirigido a estudiantes de escasos recursos económicos monopolizó el sistema de becas, la aparición de las BB, logró superarlo (Otero et al., 2018).

A partir de la evidencia empírica se corrobora que la creación de las universidades en el interior de la provincia de Buenos Aires produce una mayor accesibilidad de los jóvenes que no viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a ir a la universidad, sin necesidad de trasladarse a centros urbanos como CABA y La Plata. Se observa que en ciertos casos se dan movi­lidades, pero de distancias menores, por ejemplo, de localidades de hábitat hacia donde se instalan las nuevas sedes de instituciones de educación superior (Miranda y Corica, 2018. p. 40).

3.2. *La Educación Técnica en Argentina*

Históricamente, el Estado nacional y los gobiernos jurisdiccionales han sido los principales actores de la educación técnica en Argentina. A su cargo ha estado el financiamiento de la mayor parte de las actividades vinculadas a la formación; encargándose también de la gestión de las instituciones dedicadas a la educación técnica y a la formación profesional, y de la supervisión de la formación impartida por las instituciones privadas. La justificación de dicha intervención guarda estrecha relación con la necesidad de contar con una población con formación general y técnica que pueda insertarse satisfactoriamente en los procesos productivos; además, por razones de equidad, se considera necesario compensar en la formación profesional las desigualdades producidas por una insuficiente formación inicial que disminuye las probabilidades laborales de los sectores pobres (Gallart, 2006). Aunque el rol del Estado respecto a esta modalidad ha sido considerado indelegable, las dificultades han radicado históricamente en la cuantía del apoyo brindado y en la manera en que se han distribuido los recursos económicos y organizacionales dentro del sector. Al respecto, suele afirmarse que la desigualdad con la que han operado en el tiempo las distintas dependencias y jurisdicciones del país, no ha conducido al desarrollo de una política eficaz y sostenida para la educación técnico profesional (Gallart, 2006).

Junto al Estado, es también un actor clave de la educación técnica profesional el sector empresarial. “Las empresas son el lugar del cambio tecnológico y del trabajo

productivo, y sin su participación activa es imposible una formación eficaz para el trabajo...” (Gallart, 2006).

Desde sus orígenes, la educación técnica ha perseguido un doble propósito, por un lado, brindar a los alumnos una formación para el trabajo que les permita insertarse laboralmente como trabajadores de mayor calificación y por el otro, prepararlos para estudios de nivel superior, generalmente dirigidos a profesiones con fuerte contenido técnico como las ingenierías y la arquitectura (Gallart, 2006).

Ese doble propósito de formación para el trabajo y para la universidad contribuyó a que la educación técnica fuera visualizada por la población como un vehículo de movilidad social ascendente y ha sido la base de su atractivo para las nuevas generaciones que accedieron a la educación secundaria: hijos de inmigrantes europeos, clases populares en ascenso e inmigrantes de países vecinos, sucesivamente accedieron a sus aulas y talleres siguiendo la ampliación de la cobertura de la enseñanza post básica y los cambios demográficos de la sociedad argentina (Gallart, 2006: II).

En la actualidad, la mitad de los egresados ETP vienen de hogares en los que sus padres han finalizado el nivel secundario (CENUAETP, 2009). En cuanto a la movilidad ocupacional, los estudios de la década de 1980 destacan que muchos egresados ETP tuvieron la posibilidad de desempeñar ocupaciones de mayor jerarquía que sus progenitores, y por ende experimentaron movilidad ocupacional intergeneracional, aunque también destaca la importante influencia del estatus paterno. Por estas razones, la educación técnica fue y continúa siendo ligada a la movilidad social ascendente (Gallart, 2003 y 2006).

Asimismo, la historia de la educación técnica en Argentina se encuentra estrechamente vinculada a los procesos socio-económicos, especialmente el surgimiento de la industria nacional. Durante los periodos de crecimiento industrial, se alentó la demanda de enseñanza práctica desde distintos sectores.

Desde mediados de la década de 1970 hasta 2002-2003 el país paso por un proceso de desindustrialización caracterizado por el desmantelamiento del sector industrial, la privatización de empresas públicas, el desarrollo del sector financiero y el sector servicios, causando serias consecuencias en materia de desarrollo industrial y empleo (Basualdo, 2010). En este marco, la educación técnica fue desfinanciada y relegada (Gallart, 2006). La creación del Instituto Nacional de educación Tecnológica (INET) en 1995 tuvo por objeto dotar al Ministerio de Educación un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la educación técnico profesional.

Entre los años 2003 y 2013, la Argentina experimento un acotado proceso de reindustrialización. Paralelamente a la recuperación sectorial, en el año 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y ésta modalidad de enseñanza cobró un nuevo impulso. Aumentó la carga horaria de clases en el taller y se destinó mayor financiamiento para la compra de equipamiento y la actualización tecnológica de las escuelas.

Se promulgó también en el año 2005 la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 que aumentó significativamente la inversión destinada al sector.

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 que derogó la Ley Federal de Educación.

Con este nuevo cuerpo normativo, la educación técnico profesional fue en la época una de las modalidades más beneficiadas, ya que entre los objetivos de las leyes educativas estuvo la reorganización y revitalización de la educación técnica profesional. Se puso en marcha entonces la recuperación del sector, reposicionando al Estado nacional como el principal garante de dicha modalidad en trabajo conjunto con las provincias e instituciones educativas¹¹.

En un contexto de reactivación económica y productiva, la LETP tuvo por objetivo el fortalecimiento, reordenamiento y articulación de las distintas ofertas del área que supuso, entre otras cuestiones: importantes procesos de capacitación docente; equipamiento de los laboratorios, bibliotecas y talleres de las escuelas técnicas; promoción de vínculos entre el sistema productivo y el educativo de manera de adecuar la oferta normativa a la realidad económica.

Mejorar la calidad de la educación técnico-profesional es otro de los objetivos de esta ley y, en este sentido, se enfrenta a desafíos complejos, debido a la gran heterogeneidad curricular y organizacional existente entre las diferentes escuelas y jurisdicciones. Algunos instrumentos previstos en la Ley de Educación Técnica apuntan en esa dirección, entre ellos se encuentran: la homologación de títulos y certificaciones, el Catálogo Nacional de Títulos y certificaciones y el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional. En este marco, las líneas de acción del Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional constituyen un importante respaldo en esa Dirección (Gallart, 2006).

¹¹ Rodrigo, Lucrecia, La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Ponencia. UNGS/UNPA.

Asimismo, la ley también plantea desarrollar oportunidades de formación específica y contribuir a la inserción laboral de sus egresados en el marco de una demanda creciente (e insatisfecha) de trabajos calificados (según datos del INDEC, en el año 2005, la mayor parte de las empresas con demanda laboral insatisfecha, 62,7%, requerían trabajadores de calificación técnica y Profesional). Los artículos 14, 15 y 16 prevén que las autoridades educativas de las jurisdicciones serán las encargadas de firmar convenios con las distintas organizaciones del sector productivo de manera de favorecer la formación profesional de los estudiantes. (Rodrigo, L.).

De esta manera la norma incorpora un año más a la currícula del nivel secundario, durante el cual los alumnos deben cumplir con la realización de prácticas profesionalizantes. Estas consisten en la aplicación práctica de los saberes incorporados durante la formación, y tienen como objetivo lograr que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Deben ser organizadas por las instituciones educativas, referenciadas en situaciones de trabajo y desarrolladas dentro o fuera de la escuela, y pueden tomar distintas modalidades, desde proyectos productivos institucionales hasta prácticas profesionalizantes en ambientes de trabajo y se pueden desarrollar en la institución escolar o fuera de ella, en empresas, organismos públicos u ONG's. Con las prácticas profesionalizantes se pretende vincular a los alumnos con el área socio ocupacional perteneciente al ámbito en el que se están formando y también a las instituciones educativas con el contexto territorial y con sectores productivos.

Las propuestas formativas de la Educación Técnico Profesional están ligadas a los siguientes sectores productivos: administración, aeronáutica, agropecuario, automotriz, construcciones, cuero, y calzado, electromecánica, electrónica, energía, energía eléctrica, estética profesional, ferroviario, hotelería y gastronomía, industria alimentaria, industria de procesos, informática, madera y mueble, mecánica, metalmecánica y metalurgia, minería e hidrocarburos, salud, seguridad, ambiente e higiene, telecomunicaciones y textil e indumentaria.

En relación a estas trayectorias brindadas por la Escuela técnica secundaria, la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 269/06, como órgano de consenso de todas las jurisdicciones, determina que las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnicos profesionales se distinguen por:

- a) *Una formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la*

formación general, científico – tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.

- b) Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.*
- c) Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño. (Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección Irma Briasco. Julio 2010 y julio 2011)*

Mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 39/08 se aprobó el documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”. En él se definen las características particulares de la modalidad, la organización institucional, los elementos a considerar para la elaboración del plan de estudios, tales como la duración en años, carga horaria, organización en dos ciclos, así como la conformación del cuerpo docente, las vinculaciones extra institucionales e intersectoriales¹².

Según el Instituto Nacional de Educación Tecnológica - INET¹³, en nuestro país hay 1.600 instituciones de ETP en nivel secundario en las 24 jurisdicciones del país, las cuales ofrecen más de veinte especialidades dentro de las cuales los estudiantes podrán obtener su título de técnico.

La propuesta institucional y curricular de este nivel busca lograr una formación integral de los jóvenes, como estudiantes y ciudadanos, que requiere una estrecha vinculación con el mundo laboral y con el ejercicio responsable de su quehacer profesional futuro.

La finalidad de la formación del técnico secundario es la adquisición de capacidades profesionales de calidad, con una sólida formación general y una formación técnica específica que trascienda el ámbito educativo y se vincule con el sistema socio productivo local. La formación del técnico secundario de todas las especialidades requiere

¹² Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección Irma Briasco. Julio 2010 y julio 2011

¹³ <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/>

preparase para anticipar las demandas del mundo del trabajo y vincularse con los sectores de punta de la ciencia y la tecnología, para alcanzar el objetivo fundamental: la inserción de los egresados en el futuro productivo del país.

La Educación Técnica promueve *trayectorias formativas* que:

- Garanticen una formación integral pertinente a los niveles de la Educación Secundaria y la Educación Superior, a la par del desarrollo de capacidades profesionales propias de cada nivel.
- Integren y articulen la teoría y la práctica, posibilitando la transferencia de lo aprendido a diferentes contextos y situaciones en correspondencia con los diversos sectores de la actividad socio-productiva.
- Contemplan la definición de espacios curriculares, claramente definidos, que aborden problemas propios del campo profesional específico en que se esté formando. De este modo, se da unidad y significado a los contenidos y actividades, con un enfoque pluridisciplinario, garantizando una lógica de progresión que organiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje con una complejidad creciente.
- Presenten una organización curricular adecuada a cada formación, previendo espacios de integración y de prácticas profesionalizantes que consoliden la propuesta y eviten la fragmentación.
- Se desarrollen en instituciones que propicien un acercamiento a situaciones propias de los campos profesionales específicos de formación.
- Tengan condiciones institucionales adecuadas para la implementación de la oferta educativa, en el marco de los procesos de mejora continua establecidos por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP), se crea a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 como instrumento de inscripción de aquellas instituciones acreditadas para emitir títulos y certificaciones de Educación Técnica Profesional, en sus tres niveles de enseñanza: Secundario, Superior y Formación Profesional.

La base de datos del RFIETP constituye una fuente privilegiada de información que se utiliza para el planeamiento y elaboración de los diversos programas desarrollados por el INET. Ejemplo de ello es la utilización del RFIETP en el proceso de evaluación de los Planes de Mejora y Fortalecimiento Institucional que presentan las distintas instituciones y jurisdicciones, en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional.

De esta manera el RFIETP canaliza el compromiso y la acción conjunta del gobierno nacional y provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un doble objetivo: actualizar, fortalecer y equipar las instituciones que brindan educación técnico profesional y dar garantía pública de que dichos establecimientos cumplen con las condiciones institucionales según los criterios de calidad acordados federalmente.

(Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección Irma Briasco. Julio 2010 y julio 2011).

3.3. Jurisdicciones Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires

La muestra de esta investigación está centrada en jóvenes egresados de las escuelas técnicas de las jurisdicciones CABA, GBA, La Plata y Carboni.

Según datos ingresados en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) del Instituto Nacional de Educación tecnológica (INET), al 2015 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires contaba con un total de 47 instituciones de educación técnico profesional, de las cuales 38 se gestionan en el ámbito estatal y 9 en el ámbito privado

En la Provincia de Buenos Aires, se registró un total de 425 instituciones de educación técnico profesional, de las cuales 367 se gestionan en el ámbito estatal y 58 se gestionan en el ámbito privado.

3.3.1. Sistema educativo de la escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires es la zona de mayor desarrollo económico y urbano del país, pero también es el distrito más rico del país donde se reproducen las desigualdades sociales con una particular expresión geográfica, según se trate del norte o el sur de la ciudad, según el Informe de Coyuntura del Centro de Estudios de Ciudad de la Facultad de Ciencias Sociales UBA “La ciudad en deuda” “...la ciudad de Buenos Aires.¹⁴

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires registra un alto grado de disparidades educativas en las divisiones espaciales. Estas diferentes divisiones espaciales permiten contextualizar y analizar a las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires: distritos escolares, comunas y barrios, y pareciera no existir una correlación exacta entre los mismos, pues un distrito escolar puede abarcar a más de una comuna y barrio. Los distritos escolares se organizaron a partir de la Ley de Educación Común (Ley N° 1.420) y

¹⁴ Informe de coyuntura “La ciudad en deuda”. Centro de estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Diciembre 2017.

con el correr de las décadas han aumentado en cantidad, actualmente son veintiuno. La Ley Orgánica de Comunas N° 1.777 de 2005 establece a las comunas como unidades de gestión política y administrativa y en el presente son quince que agrupan a los distintos barrios (Mazzeo y Lago 2009). (Riquelme, 2019)

Un estudio realizado en la década del noventa analizó las disparidades en las condiciones de vida en los distritos escolares a partir de una selección de indicadores socio-habitacionales: población en viviendas deficitarias, hogares con hacinamiento crítico y jefe de hogar sin instrucción o con primaria incompleta (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). El análisis marcó situaciones diferenciadas en norte y sur de la Ciudad (separados por el eje de la avenida Rivadavia). Los distritos escolares del norte tuvieron valores más favorables, mientras que los distritos del sur presentaron valores superiores a la media de la ciudad y cercanos al promedio del país que significan un deterioro de las condiciones de vida, existiendo una situación de polarización social. (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). (Riquelme, 2019).

Trabajos recientes de equipos técnicos realizados en las áreas del organismo de estadística de la Ciudad de Buenos Aires y de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) corroboran estas desigualdades estructurales entre el norte y el sur. Los trabajos dan cuenta de los procesos históricos y de las tendencias recientes que inciden en la configuración de las comunas 4 (La Boca, Barracas, Parque Patricios y Nueva Pompeya), 8 (Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano) y 9 (Parque Avellaneda, Liniers y Mataderos), de las villas de emergencia del sur de la Ciudad y dan cuenta de una concentración de la desigualdad social. Los trabajos señalan que las comunas y villas del sur se caracterizan por un menor acceso a la educación debido a la falta de oferta de algunos niveles educativos y a las trayectorias educativas incompletas de quienes habitan esas zonas (UEICEE, 2015 y Canevari y Montes, 2014). (Riquelme, 2019)

En la segunda década de los dos mil, siguen existiendo las desigualdades entre el norte y sur de la Ciudad. Un análisis realizado por comunas y agrupamiento de comunas da cuenta de la continuidad de esta problemática. Steinberg y Tófaló (2018) realizan un agrupamiento de comunas a partir del estudio de una serie de dimensiones: trabajo e ingresos, hábitat y vivienda, logros educativos de la población adulta activa, salud y oferta territorial de bienes y servicios. Como resultado, los autores identificaron cuatro escenarios territoriales diferentes con condiciones socioeducativas favorables, intermedias, heterogéneas y desfavorables.

En cuanto a la política educativa, respecto a las normas legales y los cambios de estructura dictados por la Ley de Educación en 1992, la educación técnica en la Ciudad de Buenos Aires mantuvo los mismos tipos de organización y tipos de escuelas.

En septiembre del 2002 se sancionó la Ley N° 898 la cual extendió en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel secundario de enseñanza medio, en todas sus modalidades y orientaciones.

3.3.2. Sistema educativo de la escuela técnica de la Provincia de Buenos Aires

Según la Universidad Pedagógica Nacional, en el informe sobre *“Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la Provincia de Buenos Aires”* (<https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2009-2010/Proyecto5.pdf>) esta jurisdicción contaba para el año 2006 con un total de 447 establecimientos de educación técnico profesional de nivel secundario. Estos establecimientos representan el 28,8% del total del país. En esos 447 establecimientos se encontraban matriculados unos 101.395 alumnos, el 29,8% del total de alumnos en escuelas técnicas del país. De esos establecimientos, el 87,5% son de gestión estatal, y todos se encuentran con un plan de estudios de EGB3 + Polimodal. Los 350 establecimientos que estaban registrados en la base de datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional (RFIETP) en 2007 brindaban un total de 190 ciclos de EGB3, 611 planes de nivel polimodal técnicos y 17 planes no técnicos. El 53% brinda 1 plan y el 47% restante ofrece de 2 a 6 planes. El conjunto de planes se agrupa en 12 orientaciones técnicas siendo las principales: electromecánica (25.2% del total), informática (14.6%), construcción (13,3%), y agropecuaria (12,6 %). Las orientaciones químico-biológicas y economía y gestión representan el 10,6% y 10,5% respectivamente, y electromecánica el 7,5%. El 5,9 restante corresponde a planes de automotriz, aeronáutica, diseño, comunicación y artes gráficas, turismo, hotelería y gastronomía y mecánica, metalmecánica y materiales¹⁵.

Asimismo, la provincia contaba con 275 unidades educativas de educación técnico profesional de nivel superior, que representan el 25,9% del total del país, con 46.552 alumnos. La participación estatal se reduce en este tipo de establecimientos siendo el 42,2% del total de gestión estatal. Las unidades educativas que imparten formación profesional ascendían a 219, que representan el 17.4% del total del país. De esas unidades, casi todas (99,5%) son estatales y concurrían a las mismas unos 77.350 alumnos. Por último, la provincia contaba con 77 instituciones con programas de ETP.

¹⁵ Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección Irma Briasco. Julio 2010 y julio 2011

El Consejo Provincial de Educación y Trabajo¹⁶ es un órgano de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Su función es articular y desarrollar estrategias, programas y acuerdos entre el sistema educativo provincial, en sus distintos niveles y modalidades, y los sectores vinculados al desarrollo de la producción y el trabajo.

Su misión es fortalecer la Educación Técnico Profesional (ETP) en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires.

En este sentido, desde la Secretaría Ejecutiva del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (Copret) desarrolla políticas educativas que responden a las demandas originadas en los espacios educativos de la Educación Técnico Profesional y las problemáticas sociales y laborales de la provincia de Buenos Aires.

La tarea principal es vincular a jóvenes y adultos con el mundo de la producción y el trabajo. A través de diferentes programas potencian la educación técnico profesional que comprende la formación profesional, técnica superior y educación de adultos; educación secundaria técnica y agraria.

A través de diferentes programas, desde el Copret y sus dependencias, acompañan a los y las estudiantes en su recorrido formativo, atentos a las transformaciones en el mercado productivo y laboral. Así se constituyen en el nexo entre quienes participan de la Educación Técnico Profesional (alumnos, alumnas, docentes y directivos) y el mundo del trabajo (empresas, microempresas, pymes, comercios).

Acciones:

- *Articular y desarrollar estrategias, programas y acuerdos entre el sistema educativo provincial, en sus distintos Niveles y Modalidades, y los sectores vinculados al desarrollo de la producción y el trabajo.*
- *Entender en las estrategias y acciones destinadas al cumplimiento de los objetivos y propósitos previstos en los capítulos V -La Educación el Trabajo y la Producción-, VI -El Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET)- y VII -La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales- de la Ley 13.688 de Educación Provincial.*
- *Proponer políticas públicas que articulen la educación, el trabajo y la producción en contexto del desarrollo estratégico nacional, provincial, regional y local.*
- *Asesorar a organismos públicos y privados de acuerdo al objetivo fundamental de vincular la Educación Técnico Profesional con el sistema productivo en todo el territorio provincial.*

¹⁶ <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/copret/>



FLACSO
ARGENTINA

- *Sostener acciones continuas para el desarrollo de la participación, el compromiso y el consenso de educadores, empresarios, sindicatos, y otros actores, mediante la formalización de acuerdos intersectoriales.*
- *Promover la formación permanente en las diferentes plataformas y lenguajes, y en formas de producción, asociación y cooperación que faciliten su incorporación al sistema productivo laboral.*
- *Administrar el Crédito Fiscal de acuerdo a la normativa vigente con el objeto de favorecer la capacitación y actualización de los trabajadores y el equipamiento de las instituciones de Educación Técnico Profesional.*
- *Diseñar y ejecutar campañas de difusión masiva para la promoción de la educación técnico profesional, los alcances, beneficios y oportunidades para jóvenes y adultos, y para el sistema productivo local, provincial y nacional.*
- *Realizar estudios e investigaciones sobre los resultados de la aplicación de la Ley Nacional 26.058 de Educación Técnico Profesional y la Ley Provincial 13.688 de Educación, y en otros temas vinculados con la articulación entre las distintas modalidades y niveles educativos y el mundo del trabajo.*
- *Representar a la Dirección General de Cultura y Educación ante el INET y otras agencias gubernamentales y de la sociedad civil, nacionales e internacionales, pertenecientes al campo de la educación y el trabajo.*

Por su parte, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional¹⁷ lleva adelante aquellas acciones que tienden a poner en práctica su principal finalidad: alcanzar el logro de los objetivos propios de las políticas educativas de Educación Técnico Profesional. Para ello se procura una mayor cobertura de las necesidades de los alumnos al brindarles una educación de calidad que los prepare y capacite para enfrentar los desafíos laborales/educacionales actuales.

En pos de su objetivo de lograr una mayor calidad educativa en el ámbito técnico profesional, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional cuenta con cuatro Direcciones de Orientación Específica: la Dirección de Educación Técnica, la Dirección de Formación Profesional, la Dirección de Educación Agraria y la Dirección de Promoción y Desarrollo.

Su Misión es gestionar el funcionamiento de los servicios educativos de las instituciones pertenecientes a esta Dirección.

Entre sus funciones, en relación a la Educación Técnica, debe diseñar y ejecutar estrategias para su desarrollo; difundir el marco normativo y legal de la política educativa nacional y provincial; propiciar acciones de capacitación docente; analizar y efectivizar distintos tipos de acuerdos y convenios con otros niveles del sistema, los municipios,

¹⁷ http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/

O.N.G., organizaciones empresariales, etc. a fin de optimizar la oferta educativa vinculada a la formación técnico profesional, en el marco de los recursos disponibles en estos ámbitos; y brindar a la Dirección de Educación Técnica Profesional información que le permita implementar estrategias de gestión que favorezcan la concreción de los lineamientos de la política educativa de la Dirección General de Cultura y Educación en su aplicación en los establecimientos educativos de Educación Técnica.

CAPITULO IV. Abordaje metodológico: la investigación realizada

“Los problemas y temas de investigación surgen de la vida cotidiana, de los intereses y experiencias de los propios investigadores y del entorno social al cual pertenecen” (Piscitelli, 1992).

La presente Tesis se desarrolla a partir del Informe *“La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la Ley de Educación Técnico Profesional”*, presentado por el Programa Gramáticas de la Juventud con sede en el Área Sociedad y Vida Contemporánea de la FLACSO Argentina, abocado al estudio del proceso de inserción laboral a través de la aplicación de investigaciones sobre transición educación – trabajo, en el marco de la convocatoria del Instituto Nacional de Educaciones Tecnológica (INET) con financiamiento del Fondo Nacional de Investigaciones Técnico-Profesional (FONIETP), en el año 2017.

Para el desarrollo del informe se propuso la elaboración de un panel de egresados de la educación secundaria técnica en el año 2006 en las Jurisdicciones de Salta, Neuquén, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

La construcción del panel se realizó a partir de entrevistas biográficas retrospectivas, mediante la técnica tracer studies de seguimiento de egresados, que releva información de forma posterior al egreso. En este sentido, se relevó información sobre las trayectorias educativas y laborales, así como aspectos implicados en los procesos de inserción laboral juveniles, tomando la generación de individuos nacidos entre 1987 y 1989, que al momento de la entrevista tenían entre 29 y 31 años. La muestra estuvo compuesta por un total de 69 jóvenes que egresaron de la educación técnica en el año 2006, mujeres y varones de escuelas localizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Salta y Neuquén.

Se abordó la problemática de las trayectorias juveniles en un análisis situado, tomando la generación de individuos nacidos entre 1987 y 1989, que al momento de las entrevistas tenían entre 29 y 31 años.

El objetivo de esta investigación es analizar la inserción laboral, trayectos e itinerarios educativos y laborales de los egresados de la escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gran Buenos Aires, La Plata y Antonio Carboni, Partido de Lobos, Provincia de Buenos Aires.

A partir del objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los aspectos implicados en los procesos de inserción laboral de los jóvenes egresados de la escuela técnica.
- 2) Analizar las oportunidades educativas de los jóvenes según la especialidad de la escuela técnica.
- 3) Analizar las oportunidades laborales y educativas de los jóvenes en relación a los recursos económicos, sociales, culturales, regiones geográficas, familia y subjetividad.

A partir de la reconstrucción de las trayectorias educativas y laborales de estos jóvenes mediante un análisis cualitativo de las entrevistas a través del método biográfico, surgen algunas inquietudes e interrogantes que conforman la guía de esta investigación:

- En relación a la experiencia de la Escuela técnica:
 - 1) ¿Qué expectativas hay detrás de la elección de la escuela técnica y el título obtenido?
 - 2) ¿Qué les aportó la escuela técnica para la vida?
 - 3) ¿Cuánto influye la especialidad técnica en la elección del trabajo, de los estudios superiores y los proyectos personales de los egresados?
 - 4) ¿Qué diferencias encuentran con la escuela bachiller o comercial?
- En relación a la transición de la educación al trabajo:

- 1) ¿Los conocimientos y herramientas que brinda la escuela técnica son suficientes para que los egresados puedan insertarse al mercado de trabajo sin mayores obstáculos?
- 2) ¿El título técnico secundario les asegura un futuro laboral estable en un contexto cambiante?
- 3) ¿Con qué dificultades se encuentran los jóvenes para no concretar sus proyectos laborales, educativos, familiares?
- 4) ¿Qué estrategias adoptan los jóvenes para integrarse al mercado de trabajo?
- 5) ¿Quiénes logran insertarse en un empleo dentro de su campo de formación técnica?

- En cuanto a la variable Institucional:

- 1) ¿Qué objetivos tiene la Ley de Educación técnica?
- 2) ¿La Ley de Educación técnica contempla los nuevos contextos productivos, laborales, sociales y económicos o es estandarizado?
- 3) ¿Cómo se implementó la Ley de Educación Técnica en CABA y en la Provincia de Buenos Aires?

- En cuanto a las políticas públicas:

- 1) ¿Hay una integración de las políticas educativas, productivas y sociales en las jurisdicciones analizadas?
- 2) ¿Qué Programas de políticas públicas educativas se implementaron durante el periodo en que los jóvenes cursaron la escuela técnica?
- 3) ¿Los jóvenes entrevistados pudieron acceder a los Programas durante el periodo que cursaron la escuela técnica?

Para el abordaje de la presente tesis, tome parte de la muestra general de la investigación mencionada, que con mucha generosidad me ofreció la Dra. Miranda y su equipo, conformada por un total de 29 jóvenes que egresaron de la educación técnica entre los años 2005 y 2007.

La técnica utilizada es la entrevista biográfica retrospectiva que permite abordar los testimonios subjetivos acerca de las decisiones, experiencias y proyectos de las y los jóvenes, pero al mismo tiempo los aborda como reflejo de una época con ciertos valores y costumbres de la que ellos forman parte (Pujadas Muñoz, 2002).

La elección de estos puntos geográficos es intencional. Según el Informe de Coyuntura del Centro de Estudios de Ciudad de la Facultad de Ciencias Sociales UBA “La ciudad en deuda” “...la ciudad de Buenos Aires es el distrito más rico del país donde se

reproducen las desigualdades sociales con una particular expresión geográfica, según se trate del norte o el sur de la ciudad...”.¹⁸

Por jurisdicción la muestra quedó conformada por 13 jóvenes de CABA y 16 jóvenes de Provincia de Buenos Aires, de ellos 8 fueron mujeres y 21 varones. En los casos a seleccionar se tuvo en cuenta tres agrupamientos de las especialidades de las escuelas técnicas de las cuales habían egresado los y las jóvenes del 2006, ellas son las siguientes: 1) Industrial, compuesta por las siguientes orientaciones: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria; 2) Servicios, compuesta por las siguientes orientaciones: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo; y 3) Agropecuaria. Se tuvo en cuenta que en la muestra total por jurisdicción haya varones y mujeres de las distintas especialidades para pensar las diferencias entre género.

En cuanto a las escuelas, fueron 16 establecimientos los que entraron en la muestra: 9 escuelas de CABA y 7 escuelas de Provincia de Buenos Aires. Se recabó información sobre las escuelas que entraron en la muestra según algunas dimensiones: localización, infraestructura, institución, cuerpo docente y sector social predominante de la población que asiste.

En lo que respecta a la presente tesis y para el desarrollo de los objetivos mencionados, se analizarán las entrevistas realizadas solamente a los jóvenes egresados de establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. De modo que la muestra que abarcará la presente investigación estará conformada por 29 jóvenes que egresaron de la educación técnica entre los años 2005 y 2007.

Datos generales de los 29 jóvenes egresados del secundario

- Por especialidad y género:

ESPECIALIDAD	HOMBRES	MUJERES
INDUSTRIAL	16	1
SERVICIOS	2	5
AGRARIA	3	2
TOTAL	21	8

- Cantidad de escuelas por Especialidad y Región

¹⁸ Informe de coyuntura “La ciudad en deuda”. Centro de estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Diciembre 2017.



ESPECIALIDAD	REGION / LOCALIDAD DONDE SE ENCUENTRA LA ESCUELA	CANTIDAD DE ESCUELAS
INDUSTRIAL	CABA	4
INDUSTRIAL	GBA	6
SERVICIOS	CABA	5
SERVICIOS	GBA	0
AGRARIA	Antonio Carboni - Lobos. Provincia de Buenos Aires	1
	TOTAL	16

La evidencia empírica nos permite reconstruir la historia personal, educativa y laboral de cada joven y destacar los elementos y puntos de interés para dar respuestas a las preguntas de investigación planteada en la presente tesis. A tal fin se proponen los siguientes ejes temáticos: A tal fin se proponen los siguientes ejes temáticos: I) Elección de la especialidad técnica y establecimiento educativo; II) El aporte de la escuela técnica para la vida; III) Diferencias entre la escuela técnica y escuela media común bachiller; IV) Vinculación de la especialidad técnica y el trabajo. ¿A qué trabajos habilita el título secundario de nivel técnico?; V) Vinculación de la especialidad técnica y continuidad educativa superior: elección de continuar en diferentes niveles de educación superior, influenciada por el contexto económico, geográfico, por el apoyo económico familiar, por las políticas educativas y género; VI) Casos atípicos: aquellas trayectorias que cambiaron de rumbo en relación a la especialidad técnica.

La técnica utilizada es la entrevista biográfica retrospectiva que permite abordar los testimonios subjetivos acerca de las decisiones, experiencias y proyectos de las y los jóvenes, pero al mismo tiempo los aborda como reflejo de una época con ciertos valores y costumbres de la que ellos forman parte (Pujadas Muñoz, 2002).

El método biográfico se caracteriza por su objetivo de reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones. El eje es reconstruir un proceso ubicado históricamente, es decir está constituido por una o varias personas ubicadas históricamente, que tienen en común haber sido actores en los sucesos que narran. (Sautu, 1999).

La investigación biográfica consiste en el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participo directa o indirectamente, y su interpretación mediada por las experiencias posteriores (Lomsky-Feder, 1995). Por lo

tanto, el relato que hace la persona no es solo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad. (Sautu, 1999).

Respecto a otros métodos, la biografía tiene la ventaja de recoger la experiencia de la gente tal como ellos la procesan e interpretan. Esta revelación de hechos e interpretaciones explícita o implícitamente esta filtrada por las creencias, actitudes y valores del protagonista. Estas descripciones de sucesos, hechos o situaciones forman el marco de la acción social. Lo que “yo” incluye u omite refleja sus ideas acerca de la situación, lo que él experimentó, o recuerda que experimentó (Layder, 1993:194). Esta selección es el material que se utiliza en el análisis, los procedimientos de registro y obtención de las narraciones son en general la entrevista semi estructurada o en profundidad (Sautu, 1999).

La meta principal de este método es revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas, tratando de descubrir cómo constituyen su propio mundo, y se “entreteje la experiencia individual con la realidad histórica”. (Josselson, 1993: XIII). Es una narrativa en la cual está presente un “yo” cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto. El contenido y la forma de narración expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial. (Sautu, 1999).

Hasta aquí se describió la fuente primaria utilizada en esta investigación, es decir las entrevistas retrospectivas, la evidencia empírica a través de los relatos de los protagonistas.

4.1. De las localidades seleccionadas para el presente estudio:

A continuación, se describen las Localidades seleccionadas: Ciudad de Buenos Aires, Gran Buenos Aires, La Plata y Antonio Carboni, partido de Lobos, Provincia de Buenos Aires, a partir de los datos arrojados por fuentes secundarias, Censos de Población, Encuesta permanente y anual de Hogares, y otros datos de población suministrados por la Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad de Buenos Aires y por la Dirección Provincial de Estadística de la Provincia de Buenos Aires.

Se seleccionó el año 2007 y años sucesivos porque recordemos que los jóvenes egresan de la escuela técnica entre los años 2005 y 2007, a fin de contextualizar el panorama general de los aspectos demográficos, sociales, económicos, productivos, educativos y laborales de las localidades donde residen.

Para ubicarnos aún más, los jóvenes de esta investigación que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son de los barrios de Villa del Parque, Flores, Barracas, Núñez y Belgrano.

Los jóvenes que viven en Gran Buenos Aires son de Wilde – Avellaneda; Villa Ballester; Tres de Febrero; Merlo y General Pacheco. El resto de los jóvenes son de La Plata y Antonio Carboni, Provincia de Buenos Aires.

4.1.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la capital de la República Argentina. Constituye uno de los 24 distritos en los que se divide el país. Tiene sus propios poderes ejecutivo, legislativo y judicial, además de su propia policía. Está situada en la región centro-este del país, sobre la orilla occidental del Río de la Plata, en plena llanura pampeana. (<https://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/ciudad>)

Los resultados definitivos del censo de 2010 estiman que la población de la ciudad es de 2.890.151 habitantes, y la de su aglomerado urbano, el Gran Buenos Aires¹⁹, en 12.801.364 habitantes; siendo la mayor área urbana del país. La ciudad se encuentra dividida en 48 barrios, desde el punto de vista político-administrativo, se agrupan en quince comunas²⁰. (<https://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/ciudad>)

A su vez, estas comunas están divididas por zonas: Norte, Sur, Este, Oeste y Centro.

Según el Informe de Coyuntura del Centro de Estudios de Ciudad de la Facultad de Ciencias Sociales UBA “La ciudad en deuda” “...la ciudad de Buenos Aires es el distrito más rico del país donde se reproducen las desigualdades sociales con una particular expresión geográfica, según se trate del norte o el sur de la ciudad...”.²¹

A pesar de los avances de las últimas décadas, en la Ciudad de Buenos Aires persisten situaciones de desigualdad y de fragmentación del territorio urbano. Es la zona sur el territorio en el que viven los grupos sociales más vulnerables y donde se concentra un conjunto de derechos incumplidos, evidenciando extensos sectores de territorio sin integración a la trama urbana y a las redes de servicios básicos, es decir, distintos

¹⁹ Gran Buenos Aires en su sentido administrativo, es el conjunto urbano constituido por la Ciudad de Buenos Aires y los veinticuatro partidos de la Provincia de Buenos Aires lindantes. Desde el año 2003, reemplaza al concepto de Área Metropolitana.

²⁰ Comunas La Ley de Comunas (Ley N° 1.777) que divide a la Ciudad de Buenos Aires en quince comunas se sancionó el 1° de septiembre de 2005 y su Anexo fue modificado mediante la Ley N° 2650 del 13/03/2008. Dicha ley establece que “la descentralización de la Ciudad se realiza a través de Comunas bajo el agrupamiento de barrios, conforme el número y delimitación establecidos en el Anexo”. Las comunas son unidades de gestión política y administrativa con competencia territorial. El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 incorporó esta división territorial.

²¹ Informe de coyuntura “La ciudad en deuda”. Centro de estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Diciembre 2017.

indicadores presentan importantes distancias al compararlos con la Ciudad en su conjunto. Esto tiene consecuencias sobre las condiciones ambientales y habitacionales que refuerzan la situación de vulnerabilidad social para quienes viven en ellas. Los territorios de mayor vulnerabilidad están comprendidos por las Comunas 4, 8 y 9, además de las dos grandes villas de la Ciudad: la Villa 1-11-14 y la Villa 31 y 31 bis.²²

A continuación, se presentan una serie de indicadores que dan cuenta de la diferencial composición de la población según comuna.

La información base de los apartados siguientes provienen de la Encuesta Anual de Hogares (EAH) del año 2007 que elabora la Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²³, sobre los aspectos demográficos, económicos y sociales, cuya amplitud maestra y temática permite su desagregación por zona geográfica de la Ciudad. Para este trabajo se tomarán los indicadores que refieren a familia y hogar, trabajo, educación y sistema productivo.

FAMILIA Y HOGAR: Una de las principales funciones de la familia es proveer a sus integrantes de recursos económicos. Es conocida la vinculación de la familia con los procesos de desigualdad social: los tipos de familia a los que pertenece la población condicionan sus posibilidades de bienestar. También es muy difundida la mayor vulnerabilidad de la jefatura femenina, especialmente en el caso de las familias monoparentales.

Los datos presentados de la Encuesta Anual de Hogares 2007 con claridad que, para la Ciudad, existiría una postergación en la formación de la familia. Esto se relaciona con la conformación de su mercado matrimonial, con la postergación de la edad a la primera unión, con el continuo aumento de la proporción de hogares unipersonales, con los cambios en la formación y disolución de las familias, el aumento de la jefatura femenina y especialmente con la menor diferencia entre sexos de la jefatura entre los menores de 30 años: en 2007 en este grupo etario se ubican 11,8% de la jefatura masculina y 10,3% de la femenina. (*Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Panorama social y económico. Ciudad de Buenos Aires, 2007*).

En la Ciudad de Buenos Aires sobresalen la presencia y el continuo aumento de los hogares unipersonales (Jefe/jefa solo/a o con empleado/s doméstico/s) y la disminución

²² Norberto Abelenda, Juana Canevari y Nancy Montes. Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. Artículo publicado en Población de Buenos Aires, Revista semestral de datos y estudios demográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos, de la CABA. Año 13, número 23, abril 2016.

²³ Panorama Social y Económico. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007. Esta publicación ofrece una mirada sobre los aspectos demográficos, económicos y sociales de la Ciudad de Buenos Aires como complemento del Anuario Estadístico 2007. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. GCBA.

de los hogares extendidos (Jefe/jefa o núcleo familiar - Pareja sola o con hijos, o sólo uno de los miembros de la pareja con, al menos, un/a hijo/a soltero/a - más otros parientes) y compuestos (Jefe/jefa, núcleo familiar u hogar extendido más otros no parientes)

EDUCACIÓN: El nivel medio tiene por objetivo formar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, posibilitar su inserción en el mundo del trabajo y prepararlos para la continuación de los estudios. Este nivel es obligatorio y está destinado a los adolescentes entre trece (13) y diecisiete o dieciocho (17 o 18) años de edad que finalizaron el nivel primario. En la Ciudad de Buenos Aires el nivel medio de la educación común comprende las modalidades Bachiller, Comercial y Técnica; éstas, a la vez, tienen diversas orientaciones y especializaciones. La enseñanza media está dividida en dos etapas: la primera, conformada por el Ciclo Básico común, que se extiende durante tres años; y la segunda, tiene una duración de dos años para las modalidades Bachiller y Comercial y de tres años para la Técnica. Una vez que se finaliza el tercer año se puede elegir la especialidad o cambiar de una modalidad a otra.

En el nivel medio el sector privado posee casi 70% de las unidades educativas. Del mismo modo, los establecimientos del nivel medio pertenecientes a la gestión privada tienen supremacía en la totalidad de las comunas de la Ciudad. En las Comunas 2, 13 y 14 predomina la participación de las unidades educativas del sector privado (al igual que en los niveles inicial y primario). Mientras que en las Comunas 4 y 8 la presencia de las escuelas del sector estatal en el nivel medio casi iguala a la del sector privado.

Los indicadores provenientes de la Encuesta Anual de Hogares 2007 ofrecen una aproximación a la descripción de la situación educativa de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires. En este distrito la población de más de 25 años promedia los 12,2 años de escolarización. Pese a que este valor resulta elevado con relación al de otras jurisdicciones, los niveles de escolaridad no se manifiestan de manera uniforme en las distintas zonas de la Ciudad. En las Comunas 4 y 8 y Comunas 9, 10 y 11 el promedio de años de escolarización está por debajo de la media de la Ciudad (10 y 11,8 años, respectivamente), en tanto que en las Comunas 2, 12, 13 y 14 dicho promedio alcanza a 13,5 años de escolaridad.

La tasa de asistencia de los adolescentes de 13 a 17 años a la escuela secundaria -a pesar de la obligatoriedad- se reduce sensiblemente en relación con las de las edades más tempranas, siendo esta situación una característica regional de América Latina y el Caribe (Milosavljevic, 2007).

En la Ciudad de Buenos Aires dos tercios de la población de más de 25 años de edad posee como mínimo secundario completo. Asimismo, casi un tercio completó el nivel

superior/universitario, lo cual señala una importante diferencia en favor de la Ciudad respecto de otras jurisdicciones del país.

De acuerdo con los datos del censo 2010, en la Ciudad el promedio de años de estudio de la población que tiene 25 años y más es 12,6 años para el conjunto de la Ciudad, en tanto que en las comunas 1, 4, 8 y 9 varía entre 10,0 y 11,9, y en las Comunas 2, 13 y 14 supera los 14 años de estudio (14,7, 14,1 y 14,3, respectivamente). Es decir que, en un espacio geográfico reducido, la posibilidad de completar el nivel secundario y de acceder al nivel superior está distribuida desigualmente entre la zona norte y la zona sur, existiendo una distancia de 4,7 años entre los valores extremos. Es importante destacar que el 88% de la población que vive en villas de emergencia está radicada en la zona sur de la Ciudad²⁴.

OCUPACION E INGRESOS: El año 2007 muestra un buen desempeño de los indicadores básicos del mercado laboral, manteniendo la tendencia positiva que se observa desde la recuperación de la crisis de 2001. En este sentido se advierte un incremento de la actividad de 2,8 puntos porcentuales entre 2002 y 2007, acompañada por un aumento de 8,5% en la tasa de empleo de los residentes de la Ciudad de Buenos Aires en el mismo período. Este indicador trepó a 59,1% durante 2007.

La tasa de desocupación muestra un descenso de 9,7 puntos porcentuales en el período bajo análisis, alcanzando durante 2007 el 5,4%. En cuanto a la tasa de subocupación, la brecha entre 2002 y 2007 es de 6,2 puntos porcentuales lo que refleja mejores condiciones de inserción laboral de los residentes de la Ciudad. No obstante, pese a este comportamiento favorable del mercado de trabajo porteño, no se advierten mejoras significativas de estos indicadores en el período interanual 2006/2007. Ello puede explicarse por los efectos previsibles del proceso de recuperación económica dados los niveles bajos de empleo de los que se partió en 2002 y el paulatino agotamiento de la capacidad ociosa de la economía.

A continuación, se presentan los indicadores básicos del mercado de trabajo desagregados por zona con el fin de observar la distribución específica de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires según las características laborales de cada espacio geográfico.

Si se analiza la condición de actividad de la población de 10 años y más, se advierte que la población ocupada representó 59,1% durante 2007 mientras que la

²⁴ Norberto Abelenda, Juana Canevari y Nancy Montes. Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. Artículo publicado en Población de Buenos Aires, Revista semestral de datos y estudios demográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos, de la CABA. Año 13, número 23, abril 2016.

población desocupada, 3,4% y los inactivos, 37,6%. No obstante, estos indicadores favorables no se distribuyen en forma homogénea en las distintas zonas de la Ciudad.

Como se señaló, históricamente, la zona sur se ha caracterizado por presentar la peor situación social y económica de la Ciudad, tanto en sus aspectos demográficos, educativos y de salud como en los concernientes al mundo del trabajo, donde se observan guarismos elevados en los niveles de desocupación y subocupación en relación al resto de los habitantes de la Ciudad y un mayor peso relativo de puestos de trabajo precarios e informales. Precisamente, en esta zona se verifica una presencia mayor de población en “villas de emergencia” y “asentamientos”.

Durante el 2007 la zona sur presenta los indicadores más desfavorables del mercado de trabajo, registrando 5,5% de población desocupada y 52,6% de ocupados. Al contrario, la zona norte registra la mejor situación dentro del mercado laboral porteño en la medida en que presenta simultáneamente altos niveles de ocupación (61,5%) y baja proporción de población desocupada (2,8%). En forma similar, la zona oeste exhibe 2,9% de desocupación, pero con una alta proporción de población inactiva en relación a la zona norte: 40,8% contra 35,6%, respectivamente.

Finalmente, las zonas este y centro son las que más se acercan a las características generales del mercado de trabajo de la Ciudad, con niveles de desocupación que superan ligeramente a 3% y cuyos ocupados rondan el 60% de su población.

Las tasas de desocupación y subocupación horaria, que se calculan excluyendo a quienes no trabajan y no buscan activamente empleo, constituyen uno de los rasgos más notables de la situación ocupacional de la Ciudad.

Los datos de la EAH advierten las diferencias existentes en los indicadores del mercado de trabajo entre los distintos espacios geográficos que conforman la Ciudad de Buenos Aires. Particularmente, se observa una marcada polarización entre la zona sur y la zona norte. Mientras la zona sur presenta niveles de desocupación de 9,4%, la tasa de desocupación de la zona norte alcanza a 4,4%, es decir, 5 puntos porcentuales menos. Por otra parte, la tasa de subocupación horaria alcanza a 6,7% en la zona norte mientras que en el sur trepa a 11,4%. En relación a las tasas de actividad y empleo se indica una baja en la zona sur: 52,6% y 58,0%, respectivamente.

Por último, si bien las zonas restantes obtienen tasas similares al promedio de la Ciudad, se destaca el elevado nivel de subocupación horaria de los residentes de la zona este (9,8%).

Características de la población ocupada en relación al nivel de escolarización: el promedio de años de escolarización es un indicador de la situación educativa de los ocupados de la Ciudad de Buenos Aires. Se puede inferir que en la medida en que el nivel educativo sea más elevado, el mercado laboral porteño estará provisto de mano de obra con mayor capacitación y adecuación técnica para el desempeño de la función. Sin embargo, esto no implica que efectivamente los trabajadores estén empleados en tareas conforme a su capacitación.

La población ocupada de 25 años y más residente en la Ciudad de Buenos Aires tiene en promedio 13,1 años de escolarización, lo que muestra que la media de la mano de obra porteña supera el nivel medio de instrucción, bajo el supuesto de que el nivel primario es equivalente a 7 años y el secundario a 5 años.

No obstante, en el análisis según los distintos espacios geográficos de la Ciudad aparecen algunas diferencias. La Zona A (compuesta por las Comunas 2, 12, 13 y 14) presenta el mayor nivel medio de escolarización, alcanzando los ocupados residentes en ella 14,2 años, lo que supera el promedio de la Ciudad. En contraste, la Zona C, conformada por las Comunas 4 y 8, es la más perjudicada, presentando un nivel de escolarización promedio de 10,9 años, muy por debajo del nivel promedio y 3,3 años inferior a la Zona A. Esto pone de manifiesto el alto nivel de dispersión en lo que respecta a la capacitación educativa promedio de los ocupados. Finalmente, las Zonas B, D y E tienen un comportamiento ligeramente inferior al promedio de la Ciudad.

También se observan diferencias, aunque de menor grado relativo, según la condición de género en el nivel medio de escolarización. Desde esta perspectiva, las mujeres ocupadas presentan una situación educativa promedio más elevada que los varones, alcanzando los 13,3 años promedio de escolarización a diferencia de los 12,9 que exhibe la mano de obra masculina. No obstante, ello no se corresponde con puestos de alta calificación en las mujeres residentes en la Ciudad de Buenos Aires.

Los indicadores del mercado de trabajo mantuvieron la tendencia positiva que se advierte desde 2002, aunque en el año 2007 experimentaron una leve desaceleración.

Sin embargo, los resultados presentados exhibieron situaciones heterogéneas de acuerdo con el lugar de residencia y el sexo de los porteños.

En este sentido, se advierte una marcada fragmentación. Los habitantes de la zona sur (Comunas 4 y 8) se enfrentan con las peores condiciones laborales y salariales. En el

polo opuesto, en la zona norte (Comunas 2, 12, 13 y 14) los residentes perciben los ingresos más elevados y presentan condiciones de inserción laboral más favorables.

En la estructura ocupacional desde la perspectiva de género, se observa que la diferencia de inserción laboral entre hombres y mujeres repercute desfavorablemente en el nivel de ingresos que perciben estas últimas. En efecto, la población ocupada femenina, pese a contar con un mayor promedio de escolarización, se encuentra mayormente subocupada y peor remunerada.

Por último, también persisten los problemas de inserción laboral de los porteños: la tercera parte de los residentes en la Ciudad aún trabajaba durante 2007 bajo condiciones de precariedad laboral. Esto muestra que la dinámica favorable de los indicadores del mercado de trabajo en los últimos años todavía no ha logrado revertir la fragilidad de la inserción de los ocupados residentes en la Ciudad de Buenos Aires.

ESTRUCTURA Y DINAMICA PRODUCTIVA: Los sectores que mostraron el mayor dinamismo durante 2007 fueron: construcción (24,6%), minería (16,6%) –se trata de los servicios de las administraciones centrales de las empresas del sector-, transporte y comunicaciones (12,8%) e intermediación financiera (12,6%). En el caso de la construcción, si bien las tasas de crecimiento fueron inferiores a las de anteriores períodos (durante 2003 y 2004 había crecido a más de 40%, mientras que para 2005 y 2006 las variaciones superaron 34%) la variación es significativa. En el caso de transporte e intermediación financiera, el crecimiento a nivel nacional fue superior al operado en la Ciudad.

En términos de contribución al crecimiento, el principal sector fue el de intermediación financiera: 1,6 de los 9 puntos porcentuales de crecimiento están explicados por este sector. Siguió en importancia transporte y comunicaciones con 1,5 puntos porcentuales, comercio con 1,3 y construcción con 1,1. De este modo, los cuatro sectores mencionados explican algo más de 60% del crecimiento. La industria manufacturera, que creció 6,0% (a nivel nacional, 7,9%) aportó 0,8 puntos porcentuales.

Los subsectores de actividad alimentos, bebidas y tabaco, papel e imprenta y medicamentos para uso humano, en forma conjunta, han mantenido un claro liderazgo en la industria de la Ciudad a lo largo de los últimos cuatro años, concentrando una participación en el total de los ingresos a precios corrientes cercana a 60%. Éstas son, a su vez, las mismas ramas de actividad que contrataron la mayor cantidad de personal asalariado en la industria durante el año 2007.

En el año 2007 la variación acumulada del personal asalariado ocupado en el sector industrial de la Ciudad fue positiva en 1,5%, reflejando una desaceleración respecto a la variación registrada en el año anterior, que había alcanzado a 3,2%. Si se considera el indicador de las horas trabajadas, se observa que el crecimiento del año 2007 se limitó a 1,1 %.

Por su parte, el nivel general de salarios nominales registró un alza promedio interanual de 21% durante el año 2007. Los aumentos salariales estuvieron liderados por las ramas: Prendas de vestir, Metales y productos metálicos, Alimentos, bebidas y tabaco, Productos químicos, caucho y plástico y otras industrias manufactureras, con tasas de crecimiento superiores al promedio de la industria.

En relación a los Servicios informáticos, la Ciudad de Buenos Aires es la principal área productora de software y servicios informáticos del país, con un nivel de participación estimado en 77% sobre el conjunto nacional. Este sector forma parte de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) (Panorama social y económico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. GCBA).

LOS JÓVENES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: Una de las variables de estudio de esta investigación son los jóvenes, es por ello que en este apartado se arrojan datos de este grupo social de la Ciudad de Buenos Aires, proporcionado por la Dirección General de Estadística y Censos del GCBA.

Mazzeo (2006),²⁵ indica que si bien en la Ciudad la pobreza estructural en la década de 1990 y de 2000 era menor al 8%, afectó más a la primera infancia y a la juventud que a la población total. Además, señala que, a comienzos de los noventa, la proporción de jóvenes de 15 a 19 años no escolarizados era del 24,5% y que trepaba al 56,5% entre los 20 y 24 años; estos niveles se reducen una década después al 16,3% y 48%, respectivamente.

Los barrios en los que habitan los estratos de menores recursos constituyen espacios que favorecen la perpetuación de condiciones desventajosas para su integración social (CELADE, 2000). En este sentido, la encuesta anual de hogares del año 2013 muestra que, en la Ciudad, la mayoría de los jóvenes reside en un hábitat favorable y solo el 13% habita en villas, inquilinatos, hoteles o pensiones familiares y casas tomadas. Estos últimos, probablemente, tendrán menos chances de salir adelante a través de los

²⁵ Mazzeo, Victoria (Jefa del Departamento de Análisis Demográfico de la DGEyC-GCBA). ¿Quiénes son y que hacen los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires?. Informes técnicos. Publicado en Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. CABA. Año 13, número 23, abril de 2016).

logros en su educación y de la obtención de un buen trabajo. La mayoría vive en hogares familiares.

Los jóvenes porteños en su mayoría estudian y no trabajan (36,5%), o no estudian y trabajan (32,1%); una quinta parte estudia y trabaja; y el 10,3% restante ni estudia ni trabaja. Los más jóvenes en su mayoría estudian y no trabajan. A partir de los 20 años comienza a crecer la participación de los que no estudian y trabajan y de los que estudian y trabajan. En comparación, las mujeres a partir de los 20 años estudian y trabajan más que los varones, y es importante la brecha de las que ni estudian ni trabajan. Estas últimas probablemente son las que desempeñan las tareas domésticas del hogar como estrategia reproductiva de la familia.

Varios trabajos han argumentado que se mantienen las desigualdades y se reproducen núcleos de exclusión extrema entre los que viven en hábitat más precarios (Clemente, 2014; Kessler, 2014; Mazzeo, 2013). En la Ciudad, en el grupo de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, se registra una brecha muy importante según tipo de hábitat. Representan en el hábitat desfavorable tres veces y media más que en el favorable (27,1% contra 7,8%). En el mismo sentido, en el grupo de los que solo trabajan, es mayor la proporción en el hábitat desfavorable (44,9% contra 30,2%). Lo contrario ocurre entre los que estudian y trabajan, donde se observa una brecha importante a favor del hábitat favorable (23,2% contra 7%). Esto se relaciona, probablemente, con la necesidad de los jóvenes de estratos más bajos de aportar ingresos al hogar paterno.

La actitud de los jóvenes frente a la vida, indudablemente, está relacionada con los ingresos del hogar en el que viven. Un factor de relevancia en las actitudes de vida de la juventud estaría relacionado con los ingresos con que cuentan los hogares y con el rol que juegan el trabajo doméstico en el hogar y el trabajo remunerado de los jóvenes en la organización familiar. Los lazos familiares operan como redes de apoyo y contención para enfrentar la vida y satisfacer las necesidades de la vida cotidiana (Mazzeo y Gil, 2014), pero también pueden influir en su trayectoria educativa.

En esta misma dirección se han pronunciado una visión crítica sobre la idea de transición posicionada en la centralidad del empleo asalariado como elemento central de la transición juvenil. El cuestionamiento propone la valorización del trabajo siguiendo la perspectiva de género (teoría feminista) y la economía de cuidados (Rodríguez Enríquez, 2005). En las sociedades capitalistas periféricas contemporáneas la actividad vinculada al cuidado de personas, niños, ancianos, y las tareas de los hogares no cuentan con una valoración en términos de reconocimiento social, en virtud de lo cual quedan fuera de tratamiento en los procesos de transición juvenil. En esta línea se preguntan ¿cómo explicar los procesos de independencia o transición entre las mujeres jóvenes que no acceden al empleo y se dedican en forma temprana a tareas de cuidado?, la respuesta es

que en general se sostiene que estas mujeres forman parte de un colectivo denominado Ni Ni, definido en un carácter negativo por el hecho de “no hacer nada”, por ejemplo, de no estudiar ni trabajar (en el sentido de trabajo remunerado). La economía feminista cuestiona ampliamente estas afirmaciones, ya que consolida la posición subalterna de las mujeres, sobre todo de los sectores de menores ingresos económicos (Rodríguez Enríquez, 2005), con amplias consecuencias entre la juventud (Miranda, 2016).

El abandono escolar está relacionado con la situación económica y se expresa con mayor intensidad en los hogares más pobres. La base económica de las familias de bajos recursos, que posibilita su reproducción, es el trabajo asalariado de sus miembros (Jelin, 2010). De allí, la importancia del trabajo remunerado de los jóvenes, que a veces los lleva a dejar de estudiar.

La trayectoria educativa y la experiencia del primer empleo dejaron de representar una movilidad social ascendente en la vida de los jóvenes. Los jóvenes de los sectores populares hacen changas con el único objetivo de sobrevivir (Salvia, 2000). Además de la brecha intergeneracional y de género, la alta segmentación socioeconómica afecta la inserción laboral juvenil.

Las evidencias indican que, en América Latina, el mayor desempleo, el desaliento y el subempleo informal se dan entre los jóvenes, donde estarían concentradas la falta de oportunidades y la exclusión (Salvia, 2013).

La base económica de las familias de bajos recursos, que posibilita su reproducción, es el trabajo asalariado de sus miembros (Jelin, 2010). De allí, la importancia del trabajo remunerado de los jóvenes, que a veces los lleva a dejar de estudiar.

Respecto de la inserción laboral de la juventud en la Ciudad, la tasa específica de actividad de los jóvenes de 20 a 29 años es del 76,6%, siendo mayor en los varones. En su mayoría son asalariados, con calificaciones operativas y técnicas. En comparación, las mujeres registran mayor participación de las no calificadas (el 7,6% son trabajadoras del servicio doméstico). La desocupación es alta (10,8%), prácticamente el doble de la tasa de desocupación de la población de 10 años y más (5,6%), y es mayor en las mujeres (Mazzeo, 2016).

Al día de hoy, la juventud resulta particularmente afectada por el problema de la precariedad laboral –son precarios aquellos trabajadores a los que no se les descuenta ni aportan para la jubilación–: cerca de la cuarta parte de los jóvenes ocupados se encuentran en esa situación.

Otra manera de mirar la precariedad es a través de los ingresos personales, que tienen relación con las ocupaciones y su calificación.

Contrariamente al rol indiscutible que se le atribuye a la educación como factor de movilidad los estudios especializados demuestran que, ante una mayor reproducción de condiciones desfavorables del hogar, la educación no cumple su rol de mejoramiento de las oportunidades de vida de las nuevas generaciones (Clemente, Molina Derteano y Roffler, 2014). También se ha afirmado que la “buena educación” tiende a fortalecer la igualdad de oportunidades, más allá de las diferencias en el nivel socioeconómico; pero que en la Argentina se estaría más cerca de la hipótesis que ve a la educación como posible vía de reproducción de la desigualdad (Jorrat, 2014).

Sin duda, el hogar de pertenencia tiene un papel central para evidenciar distinciones en las condiciones de vida y en determinar el mayor éxito o fracaso en las trayectorias educativas de los jóvenes, pero debe ser comprendido en la perspectiva de las trayectorias y contextos socioeducativos que transitaron los padres de los jóvenes.

La brecha de desigualdad no solo afecta el acceso a la escuela secundaria, sino que condiciona las trayectorias escolares, generando mayor rezago educativo en el caso de los jóvenes pobres (Clemente, 2014).

La escuela media es cada vez más necesaria; quienes no culminan este nivel quedan casi totalmente al margen de la posibilidad de acceder a empleos de calidad, especialmente en el sector tecnológico moderno. Se ha demostrado que los nuevos usos tecnológicos y las restricciones de calificación que presenta el mercado de trabajo afectan de manera especial a los jóvenes (Salvia, 2000). El empleo, aun el precario, es en general escaso y de acceso privilegiado. Estudios recientes pusieron de manifiesto que el aumento de la tasa de escolaridad no se tradujo en un acceso a empleos de mejor calidad para todos los jóvenes (Salvia, 2013). Por lo tanto, el mayor déficit educacional provoca que los jóvenes de los sectores más pobres enfrenten situaciones de exclusión social.

En su mayoría, los jóvenes porteños aún viven con sus padres; y vivir en familia implica desarrollar diferentes actividades, afrontar responsabilidades y compartir afectos. Todo esto está marcado por el género, la generación y la clase social.

La dinámica familiar está muy influenciada por la situación socioeconómica, que afecta la forma en que se logra acceder a los recursos y articularlos para obtener y preservar un estilo de vida con bienestar

En la Ciudad, gran parte de los jóvenes vive en hogares que residen en un hábitat favorable; solo el 13% de ellos habita en villas, inquilinatos, hoteles o pensiones familiares y casas tomadas. Cerca de la mitad son hijos de hogares nucleares completos y solamente un tercio es jefe o pareja del jefe del hogar, es decir se ha emancipado del hogar de sus padres. La mayoría estudia y no trabaja o no estudia y trabaja, y apenas el 10% ni estudia ni trabaja. En general, los “ni-ni” son mujeres y se ubican en los estratos bajos.

En las familias de clase baja, son las jóvenes las que se dedican a las tareas del hogar y al cuidado de sus integrantes, situación que no se contempla en el mercado laboral, pero que constituye un uso productivo de su tiempo.

En el ámbito laboral, los jóvenes seleccionados para el informe técnico, registran altas tasas de desocupación, y casi todos los que trabajan son asalariados en ocupaciones técnicas y operativas. La cuarta parte posee empleos precarios. En este aspecto, existen diferencias por sexo y según hábitat: las mujeres registran menores tasas de actividad y mayor desocupación y participación en ocupaciones no calificadas; en el hábitat desfavorable, la mayoría se ubica en los quintiles de ingresos más bajos.

Indudablemente expresa la autora, las trayectorias y contextos socioeducativos que transitaron los padres de los jóvenes tienen un papel central en cuanto a distinciones en las condiciones de vida y a determinar el mayor éxito o fracaso en las trayectorias educativas de los jóvenes. En la Ciudad, los jóvenes tienen en promedio 12 años de escolaridad. Al compararlos según tipo de hábitat, se observa que entre los 15 y 19 años se registra cerca de 2 años de brecha en la escolaridad, la cual llega a los 4 años en el grupo de 25 a 29 años. Esto se debe a la deserción escolar, que es mayor en el hábitat desfavorable. En general, las mujeres, sin importar el grupo etario ni el tipo de hábitat, registran mayor promedio de años de escolaridad, pero ostentan una mayor brecha según hábitat.

Los jóvenes porteños de 20 a 24 años presentan, en su mayoría, mayor o igual escolaridad que sus padres. No obstante, cuando se los compara según hábitat, se constata que parten de niveles educativos de los padres muy diferentes. El 95% de los jóvenes del hábitat desfavorable supera la educación de sus padres, pero cerca de la mitad solo logra un capital educativo básico (10 a 12 años), y un mínimo porcentaje, incluso menor en los varones, supera los 12 años de escolaridad. Si, además, se considera si aún continúan estudiando, las diferencias son muy notables: más del 60% de los jóvenes del hábitat favorable asiste a la enseñanza mientras que en el desfavorable lo hace el 20 por ciento.

Estos valores estarían demostrando que en la escolaridad de los jóvenes existe una brecha marcada según tipo de hábitat, además, refleja la desigualdad de oportunidades y de las chances de estos jóvenes de salir adelante, tanto en los logros educativos como en la posibilidad de obtener un buen trabajo.

4.1.2. Gran Buenos Aires

Se denominan Partidos del Gran Buenos Aires al conjunto de 24 municipios que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López, que junto a otros partidos de la provincia y la Ciudad de Buenos Aires, conforman desde hace décadas, el conglomerado urbano más poblado del país y uno de los centros urbanos mayores del mundo. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en estos municipios vivían 9.916.715 personas, el 63,5% de la población de la provincia de Buenos Aires y casi la cuarta parte de los habitantes del país²⁶, lo que implicó un ligero incremento en la incidencia en relación al censo de 2001, cuando era del 62,8%.

El partido más numeroso fue la Matanza, con un 17,9% de los habitantes del Gran Buenos Aires, seguido por Lomas de Zamora, Quilmes y Almirante Brown²⁷. De esta manera, representa un cuarto de la población total del país. Junto con la Ciudad de Buenos Aires, forma parte de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Desde el punto de vista político-administrativo, el Conurbano está bajo el gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de los noventa, se agudizan los contrastes entre diversas áreas de la región metropolitana. Los partidos de la periferia norte del Conurbano se distancian, en términos de bienestar socioeconómico de su población, de aquellos partidos más pobres del aglomerado (que abarcan varios de la segunda corona y del sur del área), los que experimentaron un agravamiento de la precariedad y del desempleo y una disminución del ingreso per cápita más notoria que el resto del área metropolitana (Lorenzetti, Morano y Parra, 2001). Cabe destacar que dentro de cada cordón y partido se dan también importantes contrastes en el perfil socioeconómico de la población.

²⁶ Estudios de población de la provincia de Buenos Aires. Publicación de datos, análisis y estudios sociodemográficos. Año 3. Número 4, Junio 2017. ISSN 2451-6511.

²⁷ Panorama demográfico de la Provincia de Buenos Aires. Serie disparidades regionales. Cámara Argentina de Comercio. Instituto privado – Universidad CAECE. Agosto 2015.

Los resultados presentados²⁸ permiten aproximarse a algunas de las implicaciones que la segregación residencial tendría sobre el comportamiento laboral de las personas y, por extensión, sobre la pobreza y la desigualdad. El hecho de que aquellos que residen en hogares segregados tengan, por esa condición, menores probabilidades de acceso a puestos de trabajo de calidad generan consecuencias directas sobre el bienestar de esas familias. Es extensa la literatura que señala que, a igualdad de condiciones, aquellos que ocupan puestos precarios tienen ingresos laborales inferiores a los que obtienen quienes se desempeñan en empleos de calidad.

Además, los modelos de ingreso presentados revelan que existe una penalidad adicional a la que surge de las características del puesto de trabajo y que guarda relación directa con la ubicación espacial de los hogares. Ello sugiere, por lo tanto, que la segregación residencial tendría consecuencias perjudiciales sobre la inserción ocupacional de las personas en dos dimensiones: dificultando el acceso a puestos de calidad y reduciendo los ingresos laborales.

Por lo tanto, resulta procedente enfatizar la necesidad de instrumentar políticas orientadas a esta problemática. En efecto, la experiencia argentina reciente —altas tasas de crecimiento económico desde 2002— revela que la expansión del producto no es suficiente para corregir estas inequidades y que se tornan imprescindibles nuevas políticas públicas orientadas a corregir los efectos negativos que la segregación residencial ocasiona²⁹.

4.1.3. Provincia de Buenos Aires

Desde el punto de vista político – administrativo la provincia de Buenos Aires, se encuentra dividida en la actualidad en 135 Partidos que son jurisdicciones de segundo orden y coinciden con las áreas de gobierno local denominadas Municipios. Las jurisdicciones de primer orden son las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el interior de cada partido, la población se encuentra agrupada en localidades o se encuentra distribuida en forma dispersa en el territorio rural.

De acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, la provincia tenía un total de 15.625.084 habitantes. La Matanza fue el partido con más población, con 1.775.816 habitantes, que representó un 11,4% del total. El segundo lugar fue para La Plata, con 654.324 habitantes, equivalentes a un 4,2% del total. El partido de General Pueyrredón (donde se localiza la ciudad de Mar del Plata) ocupó el tercer puesto,

²⁸ Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda, GCBA. Año 7, número II, abril de 2010.

²⁹ Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda, GCBA. Año 7, número II, abril de 2010

con 618.989 habitantes (4% del total), mientras que el cuarto fue para Lomas de Zamora, con 616.279 habitantes (3,9%).

De esta manera, a nivel nacional, la provincia de Buenos Aires es la mayor del país, representando un 38,9% de la población total de la Argentina y evidenciando también una importante disparidad en lo relativo a la distribución poblacional.

En el 2016 la Dirección Provincial de Estadística (DPE)³⁰ de la Provincia de Buenos Aires llevo adelante la primera Encuesta Provincial de Juventud. De acuerdo a los resultados arrojados, la población joven³¹ representa el 23,1% (3.850.031) de la población total estimada de la provincia (16.698.647): 11,6% varones y 11,5% mujeres. En este grupo, los varones representan el 50,3% y las mujeres el 49,7%.

El trabajo de campo se realizó durante el mes de agosto de 2016. Se visitaron 3.225 hogares y se entrevistaron a 2.766 jóvenes.

Las variables de este estudio son autonomía, educación, trabajo, tareas de cuidado, discriminación, sexualidad e hijos, salud sexual, salud, consumo de sustancias psicoactivas, tecnología y tiempo libre y participación social. A propósito de los temas de interés que ocupa esta tesis, se mencionaran los datos en relación a las primeras cuatro variables:

AUTONOMIA ³²:

- El 61,8% de los jóvenes vive con las personas que lo criaron, 30,7% ha dejado su hogar de origen (autónomo) y 7,5% convive actualmente con las personas que lo criaron, aunque alguna vez vivió fuera del hogar de crianza.
- Las mujeres autónomas presentan un porcentaje superior al de varones autónomos (la diferencia es de 13,1 puntos porcentuales). En el rango etario de 20 a 24 años de edad, las mujeres autónomas son 77,5% más que los varones autónomos, y en el rango de 25 a 29 años de edad esa diferencia porcentual asciende a 43,4%.
- La mayoría de los jóvenes autónomos sale de su hogar de origen por una unión en pareja o embarazo (66,4%). El segundo motivo más importante, y destacable, es haber tenido problemas familiares (9,2%). Los motivos trabajo y estudios se encuentran en cuarto y quinto lugar con una participación relativa de 6,8% y 6,2% respectivamente.

³⁰ <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php/sociedad/ninez-y-adolescencia/juventud>

³¹ Para ese trabajo se definió joven a la población que se encuentran en el grupo etario de 15 a 29 años, en hogares particulares de la Provincia de Buenos Aires.

³² Para esta encuesta se definió autonomía la salida del hogar de origen o la fundación de un domicilio particular diferente a éste, considerado como uno de los momentos primordiales en la vida de los jóvenes.

- La razón más importante por la que los jóvenes vuelven al hogar de origen es la separación de su pareja (42,8%), con mayor presencia en los varones (48,8%) que en las mujeres (36,9%). En el caso de las mujeres, la segunda razón más importante es que no le alcance el dinero para vivir (23,5%). Es diferente en el caso de los varones, para quienes el regreso al hogar de origen está más vinculado a razones de trabajo (14,9%). Solo para un 10,4% de los varones el regreso se relaciona con insuficiencias de dinero.

EDUCACIÓN

- Un 41,6% de los jóvenes asiste actualmente a algún establecimiento educativo formal, 58,3% no asiste, pero asistió y solo un 0,1% nunca asistió. La asistencia a educación formal no registra grandes diferencias por sexo.
- A medida que aumenta la edad de los jóvenes, el porcentaje de asistencia disminuye.
- El secundario, con un 66,4%, es el mayor nivel alcanzado entre los jóvenes que están asistiendo. Un 43,7% de los jóvenes declara haber alcanzado secundario incompleto, y un 25,8% haberlo finalizado.
- Poco más del 28% del total de jóvenes asiste actualmente al secundario, mientras que entre los jóvenes de 15 a 19 años (edad que corresponde que asistan a secundario) asiste un 75,6%. En el resto de los grupos etarios la asistencia alcanza solo un 4,7% de los jóvenes entre 20 a 24 años y un 4,3% de los que tienen entre 25 y 29 años. La asistencia es levemente mayor en varones que en mujeres (29,1% y 27,4% respectivamente).
- A medida que disminuye la edad se reduce la proporción de jóvenes que no comenzó el secundario, esto indica que la asistencia al secundario aumentó en los últimos años. Un 18,7% de los jóvenes de 25 a 29 años no comenzó el secundario, mientras que, entre aquellos jóvenes de 15 a 19 años, solo un 3,7% no inició dicho nivel educativo.
- El 68,2% de los jóvenes de 20 a 24 años finalizó el secundario, mientras que entre los de 25 a 29 años, lo hizo un 58,0%.
- El total de jóvenes que asistió al secundario y no lo finalizó es 15,5%. Entre los varones es mayor la participación relativa, respecto de las mujeres (16,6% y 14,4% respectivamente).
- De las personas entre 20 y 29 años que tienen edad de asistir al nivel superior (terciario, universitario y post universitario), el 22,5% asiste actualmente a un establecimiento educativo. De ellos casi un 80% lo hace a nivel superior, mientras un 19,5% muestra una trayectoria inconclusa al estar asistiendo aún al secundario.

TRABAJO

- Aproximadamente 64% de los jóvenes trabajó alguna vez: 47,0% trabaja actualmente y 17,3% no trabaja, pero lo hizo alguna vez. La proporción de jóvenes que trabajan actualmente aumenta con la edad. En todos los grupos etarios la proporción de varones que trabaja actualmente supera ampliamente a la proporción de mujeres.
- El 16,7% de los jóvenes no estudia ni trabaja ni busca trabajo: 4,6% cuida personas (que representa el 27,5% de este grupo) y 12,1% no lo hace (que representa el 72,5% de este grupo). El 13,8% de los jóvenes estudia y trabaja o busca trabajo: 1,1% además cuida personas (8,0% de este grupo) y 12,7% no lo hace (92,0% de este grupo).
- Los contactos personales aparecen como la forma predominante de acceso al primer trabajo: casi un 72% de los jóvenes que trabajan lo obtuvieron a través de conocidos, amigos o familiares.
- La mayoría de los jóvenes que nunca trabajó atribuye no haberlo hecho a que está estudiando (58,2%), proporción de mayor peso para los varones que para las mujeres (68,7% y 51,6% respectivamente). Algo más del 24% de las mujeres nunca trabajó debido a obligaciones familiares; sin embargo, este motivo lo declara solo el 0,9% de los varones.
- El 29,9% de los jóvenes declaró que la característica preferida de su trabajo actual es la de adquirir experiencia o progresar. Al analizar por sexo se observa que las mujeres valoran más que el trabajo actual les dé tiempo para estudiar o estar con su familia (22,3%) y el ambiente de trabajo (22,3%), mientras los varones aprecian más la experiencia que les brinda (34,3%).

TAREAS DE CUIDADO

- Un 11,7% de los jóvenes cuida a otra persona habitualmente sin recibir pago. Se observa una importante diferencia entre mujeres y varones: las mujeres que hacen esta tarea (19,3%) casi quintuplican a los varones (4,2%). La proporción de jóvenes que cuidan habitualmente a otras personas sin pago aumenta con la edad.
- Aproximadamente un 60% de jóvenes tuvo que dejar de trabajar (17,7%) o trabajar menos horas (42,4%) para cuidar de alguna persona.

4.1.3. La Plata ³³

La Plata es la capital de la Provincia de Buenos Aires y una de las sedes universitarias de mayor importancia nacional. Se localiza a 56 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires y su fundación responde a la decisión de establecer a esta última como la capital de la República Argentina.

³³ Lódola, Agustin y Brigo Rafael. Diagnóstico Socioeconómico de La Plata y sus Centros Comunes. Documento de Trabajo N° 87. Julio 2011. ISSN 1853-3930 Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata.

La designación como centro de asentamiento de las autoridades gubernamentales provinciales, le otorga determinados aspectos intrínsecos como cualquier capital provincial, los cuales se encuentran estrictamente relacionados con el derrame generado sobre otros sectores de la economía y sobre sus habitantes. Además, a ello se le añade los efectos propios de la administración municipal de uno de los partidos más habitados de la Provincia, como así también, aunque en un grado menor a los anteriores, los de determinadas dependencias administrativas del gobierno nacional.

A su vez, la Universidad Nacional de La Plata, inaugurada en 1897 bajo la esfera provincial y nacionalizada en 1905, es una de las tres casas de altos estudios de mayor importancia del país, con 16 facultades en la ciudad, hecho por el cual la afluencia de estudiantes universitarios de distintas partes del país y del exterior es una de las corrientes migratorias que mayor impacto tiene sobre la región.

La conjunción del entorno administrativo instaurado en la ciudad con la radicación de alumnos universitarios son dos factores de alto impacto sobre el desarrollo local de otras actividades como, por ejemplo, el comercio y el mercado inmobiliario. Asimismo, los citados aspectos también se vinculan y determinan la localización de diversas asociaciones que nuclean a empresas, profesionales y trabajadores con sus consecuentes organismos asociados (Cámaras, Federaciones, Concejos Profesionales, Cajas Previsionales y mutuales por citar algunos ejemplos).

Además de este eje “administrativo y universitario”, el Municipio se caracteriza por el desarrollo de otros sectores productivos, tanto de actividades primarias como secundarias, con importante peso en la economía local y provincial.

Con respecto a los sectores primarios, en el Partido de La Plata es donde se asienta la mayor cantidad de explotaciones hortícolas, destacándose como el principal productor de varias hortalizas a nivel provincial e incluso nacional, hecho que se sustenta en dos factores principales. Por un lado, el municipio es parte del cinturón verde del Gran Buenos Aires, uno de los polos productivos de frutas y hortalizas más importantes del país que abastece de dichos productos a los principales centros de consumo. Por el otro, la población residente en la ciudad, a través de los comercios especializados y de los gastronómicos, mantiene un alto nivel de demanda hortícola que se satisface a través del Mercado Regional. Entre las actividades secundarias, la industria manufacturera local presenta una amplia diversidad sectorial, los cuales van desde la fabricación de alimentos y bebidas hasta la de instrumentos y aparatos relacionados con las comunicaciones, atravesando la elaboración de productos químicos, las actividades de impresión y la fabricación de insumos para la construcción. Por lo tanto, la “dimensión productiva” del

Partido de La Plata adquiere también cierta relevancia. La misma se sustenta tanto en la cercanía a importantes centros de consumo como en las necesidades de provisión de materiales e insumos a otras actividades desarrolladas a nivel local, las cuales a su vez se ven impulsadas por los aspectos “administrativo y universitario” esbozados con anterioridad.

El partido de La Plata, además del Casco Fundacional, se divide en los siguientes centros comunales: Abasto, Arturo Seguí, City Bell, Etcheverry, El Peligro, Gonnet, Gorina, Hernández, Lisandro Olmos, Los Hornos, Melchor Romero, Ringuelet, San Carlos, San Lorenzo, Tolosa, Villa Elisa y Villa Elvira.

A su vez las particularidades de las dimensiones administrativa y universitaria y productiva, impactan de manera heterogénea en el territorio, generando importantes disparidades regionales en el ámbito del municipio de La Plata.

EDUCACION: La Plata presenta una tasa de analfabetismo menor que la provincial (1,2%), destacándose que, en seis centros comunales, dicha tasa duplica la existente a nivel municipal: Los mismos son: El Peligro, Etcheverry, Arturo Seguí, Lisandro Olmos, Abasto y Melchor Romero.

De los 547.773 habitantes mayores a 3 años del partido de La Plata, el 3% nunca asistió a algún establecimiento educativo, otro 35% lo hacía habitualmente en el año 2001, mientras que el 62% restante asistió con anterioridad. Entre los que asisten, los niveles iniciales (preescolar y primaria) abarcan al 47% de las personas mayores a tres años, el nivel intermedio alcanza un 24%, mientras que el superior (terciario y universitario) agrupa al 29% restante.

En términos de educación inicial y secundaria prácticamente todos los centros comunales superan el promedio comunal, con excepción de lo acontecido en el Casco urbano, Lisandro Olmos (en el nivel preescolar) y El Peligro (nivel secundario). La razón fundamental por la cual el Casco evidencia los menores porcentajes en estos niveles radica en la estructura etaria de su población. Por el contrario, en términos de asistencia a establecimientos terciarios el Casco junto a Gonnet y Ringuelet son los centros con mayor proporción de individuos; siendo la primera zona además donde reside el 67% de los estudiantes universitarios del partido, lo cual implica que evidencie la mayor proporción de personas que asisten a establecimientos de dicho nivel educativo (17%). Otros centros comunales con cierta importancia de estudiantes universitarios son los ubicados al noroeste del casco (específicamente Tolosa, Ringuelet, Gonnet y City Bell) donde los mismos representan entre 6% y 8% de la respectiva población mayor a 3 años.

Entre el 62% de la población mayor a tres años de La Plata que asistió a algún establecimiento educativo, la mayor parte (44%) lo hizo hasta el nivel intermedio (pudiendo o no haber completado sus estudios) mientras que un 17% lo hizo hasta el nivel superior, de los cuales el 69% completó sus estudios.

La Plata cuenta con más de 218 mil personas que manifestaron haber completado algún estudio (lo cual representa un 40% de la población mayor a tres años), siendo casi 23 mil las que poseen terciario completo (4%) y más de 42 mil las que finalizaron sus estudios universitarios (8%). De esta forma, la localización geográfica de quienes terminaron sus carreras de terciarias o universitarias, indicaría que tanto en el Casco como en Gonnet, City Bell y Ringuélet existirían niveles de ingresos superiores al promedio del partido; mientras que, en contrario, El Peligro, Etcheverry, Abasto y Melchor Romero serían los centros comunales con menores ingresos que el promedio comunal.

Otro aspecto relevante en términos educativos, y relacionado con el nivel alcanzado por la población, son los años de educación promedio aprobados. En este sentido, la población platense supera en casi un año y medio al promedio provincial (8,9 y 7,5 respectivamente). Dentro del partido, el Casco supera ampliamente al resto de los centros comunales con 11,2 años promedio de educación aprobada entre sus habitantes, ubicándose Gonnet y City Bell en segundo y tercer lugar con 9,9 y 9,1 años respectivamente. El resto de los centros comunales evidencia un menor grado educativo, sobresaliendo El Peligro, Melchor Romero, Etcheverry y Abasto como las zonas donde el promedio no supera los años necesarios para completar el nivel primario.

Específicamente en lo referido a la educación, según el “Relevamiento Inicial 2006” realizado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, La Plata posee 198.191 alumnos distribuidos en 666 establecimientos educativos de los diferentes niveles, lo cual resulta en una “densidad educacional” de 298 alumnos por establecimiento, que es 16% mayor a la provincial que se sitúa en 257. En función del tipo de gestión y en términos relativos al total provincial, la estructura educativa local presenta mayor incidencia de la educación privada puesto que la misma concentra en el 43% de los establecimientos educativos platenses al 36% del alumnado (mientras que a nivel provincial los colegios privados representan el 32% del total y concentran al 31% de los alumnos). Si la comparación se realiza con el resto del interior bonaerense, el contraste es aún mayor dado que allí las tres cuartas partes de los alumnos concurren a establecimientos públicos. La oferta de formación universitaria es una de las principales características que presenta la ciudad de La Plata como consecuencia de la diversidad de facultades existentes bajo la esfera de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que a su vez se complementan con las de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y de la Universidad Católica de La Plata (UCALP). La UNLP en términos de cantidad de

estudiantes es la tercera a nivel nacional, luego de las de Buenos Aires y Córdoba, con casi 90 mil personas concurriendo a las distintas facultades. Su presupuesto en el año 2006 ronda el 7% del crédito total asignado a las universidades de gestión estatal del país y posee casi 14 mil docentes en ejercicio. Se observa que, en La Plata, el universo de estudiantes es relativamente más importante, casi el 20% de la población total, que en otras ciudades con universidades como San Miguel de Tucumán (14.2%) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (13.5%).

La oferta de capacitación universitaria contiene 111 carreras de grado, distribuidas en 16 facultades. Entre las principales facultades en función de la cantidad de alumnos se destacan Humanidades, que con 33 carreras concentran al 16% de los estudiantes universitarios, Económicas con más de 13.700 alumnos y Derecho que supera los 11.000 estudiantes. Las mismas comprenden las siguientes temáticas: Informática, Periodismo, Humanidades, Derecho, Bellas Artes Económicas, Trabajo Social, Arquitectura, Odontología, Medicina, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Veterinaria, Ingeniería, Astronomía y Agronomía.

MERCADO LABORAL: La población económicamente activa (PEA) del partido de La Plata superaba en el año 2001 las 263 mil personas, lo cual implica el 58% de la población mayor a 14 años del distrito. Si bien, dicho porcentaje coincide con el evidenciado a nivel provincial, la composición del mismo es diferente. Mientras en la Provincia los ocupados representan el 67% de la PEA, en el municipio ascienden al 77%. De esta forma, la proporción de la población ocupada platense en relación al total de los habitantes mayores a 14 años no sólo es superior a la provincial (45% versus 39%, respectivamente) sino que también supera a la del Gran Buenos Aires (37%) y el Resto de los partidos del Interior (42%). En cuanto a la situación que revisten los centros comunales en torno a la ocupación, la mayoría iguala o supera el nivel de 45% existente en La Plata. Por su parte, en lo concerniente a la población inactiva, que a nivel municipal asciende al 42%, tres son los centros comunales que superan ese nivel: El Casco (seguramente como consecuencia de poseer una mayor proporción relativa de población mayor 65 años y de alojar a gran parte de los estudiantes universitarios) y Melchor Romero y Lisandro Olmos.

La composición de los ocupados en función de la categoría ocupacional en la cual desempeñan sus labores, indica un gran contraste en lo acontecido con los empleados a nivel provincial y municipal. Mientras en el primer caso, la mayoría pertenece al sector privado, en La Plata los empleados del sector público representan una cuantía similar a los del privado, razón que se sustenta en la importancia de ser la sede administrativa provincial.

En términos de los sectores de actividad que aglomeran la mayor cantidad de trabajadores del partido, Educación y Salud (19%), Comercio y hoteles (18%) y Administración Pública (18%) son los que emplean en conjunto a más de la mitad. Asimismo, tanto para el primer como el tercer sector mencionado precedentemente la importancia en el total provincial del empleo resulta de importancia, ascendiendo a 7% y 12%, respectivamente.

Durante el período 2001/2006 los ocupados que trabajan en el aglomerado Gran La Plata se incrementaron cerca de 14%, evidenciado el último de los citados años el nivel más alto de la década. En comparación con lo acontecido a nivel provincial, donde durante el mencionado período el crecimiento de la ocupación ha sido mayor, la evolución en el empleo local ha evidenciado tasas de crecimiento interanual en todos los años, siendo la mayor la registrada en el año 2003 (6%).

El citado crecimiento del empleo en La Plata, entre los años 2001 y 2006, tiene como principales sectores propulsores a la Administración Pública y la actividad Comercial. Los empleados públicos se incrementaron en un 25% durante dicho período, lo cual implicó un aporte de 32 puntos porcentuales sobre el crecimiento de la ocupación total del aglomerado. Por su parte, el comercio y afines, con un incremento de 18% en su dotación de personal, aportó otro 23% del crecimiento ocupacional. De esta forma, ambos sectores en conjunto explican cerca de la mitad de los 14 puntos porcentuales en los que se incrementó el empleo de la ciudad de La Plata.

La Plata es un partido claramente inclinado hacia la producción de servicios, por lo cual la fabricación de bienes realizada a nivel municipal representa el 2% del total provincial, mientras que la de servicios implica el 7%.

4.1.4. Antonio Carboni

Es una localidad rural del Partido de Lobos, ubicada a 30 km de la ciudad de Lobos, Provincia de Buenos Aires, Argentina³⁴.

El Partido de Lobos se localiza a cien kilómetros al sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires, y limita con los Partidos de Las Heras al norte, San Miguel del Monte y parte de Cañuelas al este; Navarro al oeste y Roque Pérez y 25 de mayo al sur.

Según el Censo Nacional de Población 2010, la población de Lobos era, para ese año, de 36.172 habitantes; y está comprendido dentro del eje metropolitano de Buenos

³⁴ <https://www.conocelaprovincia.com.ar/antonio-carboni/>

Aires. En el marco de la Cuenca del Río Salado, conforma una amplia llanura -que impulsan el desarrollo de actividades agropecuarias³⁵.

La población de Antonio Carboni para el 2010 ascendía a 295 habitantes.

La red de núcleos urbanos está conformada por la ciudad cabecera, Lobos, y por un conjunto de pequeñas localidades emplazadas en el interior: Antonio Carboni, Elvira, Villa Logüercio, Salvador María y Zapiola. Es un Partido predominantemente rural y comparte una situación periférica a la Región Metropolitana de Buenos Aires. Integra, además, la Cuenca del Río Salado.

En las localidades se desarrollan actividades productivas relacionadas principalmente con el sector agropecuario, lechero y de productos lácteos, producción de miel, turismo de laguna y turismo de campo, y la práctica del polo y sus actividades asociadas, como la cría de caballos.

La agricultura es una de las principales actividades económicas del Partido. Las tierras agrícolas de mayor productividad están ubicadas principalmente en los alrededores de la localidad de Antonio Carboni, al oeste de la ciudad de Lobos. En la actualidad, la agricultura viene creciendo desde los últimos años, por un lado, por la mayor rentabilidad derivada del aumento de los precios internacionales de los granos y, en el caso particular del partido de Lobos, por la expansión de la frontera agrícola sobre terrenos dedicados tradicionalmente a la actividad ganadera. Otro cambio que está operando es la transformación de la estructura agraria del Partido, mediante una mutación de la tipología del productor agrario. Se pasó del chacarero típico al rentista, que arrienda su campo. También se modificó el régimen de arrendamiento. En los últimos años se pasó de la aparcería, que correspondía a un porcentaje de la producción, a un sistema de monto fijo por campaña. Otra característica peculiar del Partido es que el crecimiento de la producción agrícola en los últimos años estuvo a cargo de contratistas locales.

En tanto, la ganadería es la principal actividad agropecuaria del Partido. Existen de distintos tipos. La principal es la ganadería bovina, también predomina la ovina, la porcina y la equina³⁶.

³⁵ <https://mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/planes-loc/BUENOSAIRES/Plan-Ordenamiento-y-Desarrollo-Urbano-Regional-y-Estrategias-de-desarrollo-local-de-Lobos.pdf>

³⁶ Plan de ordenamiento y desarrollo urbano regional y estrategias de desarrollo local para el partido de Lobos – Estudio 1-EE-304. Ministerio de Infraestructura, Vivienda y Servicios Públicos. Subsecretaría de Urbanismo y Vivienda. Dirección Provincial de Ordenamiento Urbano y Territorial. Ministerio de Economía y Producción de la Nación. Secretaría de Política Económica Unidad de Preinversión (UNPRE). Programa Multisectplan de Preinversión II Préstamo BID 925 OC-AR – UNPRE

En cuanto a la organización del trabajo y la relación laboral, quiero destacar algunos aportes de Jordan, María Angélica³⁷, quien asegura que el empleo agrario exige un análisis histórico de las formas que ha adoptado en dicho ámbito. El trabajo rural-agrario a lo largo de la historia se ha distinguido por altos niveles de informalidad y precariedad laboral, que explican en gran parte las dificultades de éstos trabajadores para desarrollar formas de organización y resistencia, sobre todo si comparamos con las distintas situaciones históricas de los trabajadores urbanos.

Asimismo, Berger y Mingo, 2011, sostienen que en el sector agropecuario y en la agroindustria, el empleo precario ha sido una tendencia histórica, reforzada en los '90 por el sustento de las políticas públicas y la falta de fiscalización estatal y de allí la importancia de las políticas del sector público (Berger y Mingo – pág. 105-106).

La desvalorización es producto de la falta de reconocimiento social y formal de los saberes involucrados en la realización de las tareas agrícolas y también en los trabajos realizados en la agroindustria.

Dicha desvalorización se fundamenta en un proceso social que reproduce en forma constante sus condiciones de posibilidad. Berger y Mingo, 2011, repasan ese proceso que entienden tiene un punto de apoyo en las condiciones de reproducción de los hogares de los trabajadores que impulsan la incorporación al trabajo entre los diez y quince años y activan de ese modo una tensión con la continuidad de trayectorias educativas, ya de por sí realizadas en condiciones desventajosas en comparación con otros sectores de la población.

Esa incorporación, además de abrir el camino para la naturalización de condiciones de trabajo y de vida y constituir la génesis de procesos de individuación articulados alrededor de la figura de trabajador independiente que desplaza y desalienta la figura del estudiante, también expresa uno de los fundamentos prácticos del ocultamiento de los saberes necesarios para desempeñarse como trabajador agrícola.

Por consiguiente, Berger y Mingo, 2011, sostienen que lo que "califica" a un trabajador no son sus conocimientos y capacidades certificadas por su trayectoria educativa y laboral, que generalmente es desconocida, sino aquellas cualidades personales que son observadas durante su desempeño como trabajador. Lo que discursivamente se califica en primer lugar es su comportamiento, expresado en atributos como responsabilidad, esfuerzo y constancia.

³⁷ Dominación y resistencia. Los trabajadores en la actividad frutícola de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. María Angélica Jordán. CEIL/CONICET. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural- UNQ. Estudios rurales. Página 8).

Por otro lado, la presunta “sencillez” de los trabajos está asociada a población con escasa formación, relegada socialmente, donde se supone que la cultura del trabajo se ve afectada por la asistencia del Estado (ejemplificada en los planes sociales) y cuyas ambiciones no siempre están en línea con las prácticas y expectativas que expresan el deseo de progreso socioeconómico.

Como contrapartida, el aprendizaje de los trabajos no es reconocido formalmente y, nada casual, las trayectorias educativas no son asociadas con la continuidad como trabajadores agrícolas sino con la posibilidad de desempeñarse en otros sectores y trabajos percibidos como “buenos trabajos”.

Complementariamente, los conocimientos asociados al trabajo agrícola son invisibilizados detrás de cualidades personales asociadas a la conducta, pero no al aprendizaje. Así, los testimonios de los entrevistados apuntan a que un buen trabajo no es un trabajo en la agricultura y que para tener un buen trabajo hay que estudiar.

Es decir, interpretamos, que un buen trabajo es “otro trabajo” y requiere de otra forma de aprendizaje, diferente de aquella casi inmediata, o apenas mediada por vínculos familiares, vecinales o amigables, vínculos de aprendizaje informal cuyo resultado no es reconocido como calificación ya que esos saberes no se hallan certificados. Otro aprendizaje, otro trabajo, otra vida posible, inaccesible para quien sea trabajador agrícola³⁸.

Lo planteado hasta aquí respecto a las problemáticas del trabajo agrario se corresponde con lo expuesto por los jóvenes egresados de la escuela agraria de la Localidad de Carboni, provincia de Buenos Aires, y se detalla en el Capítulo V del presente trabajo.

³⁸ La desvalorización del trabajo agrícola- Matías Berger, Elena Mingo - *Iluminuras*, Porto Alegre, v.13, n. 30, p.104-132, jan. /jun. 2012.

CAPITULO V. Análisis de los relatos de las juventudes

Las entrevistas fueron realizadas a jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gran Buenos Aires, La Plata y Antonio Carboni, localidad rural del partido de Lobos, Provincia de Buenos Aires.

Entre los 11 y 13 años de edad los 29 jóvenes junto a su familia eligieron establecimientos educativos de enseñanza técnica para completar los años de estudios obligatorios y culminarlos entre los años 2005 y 2007.

Según en la jurisdicción donde se encuentre el establecimiento educativo, los jóvenes tendrán 3 o 5 años de educación secundaria. Si la escuela se encuentra en Capital Federal, tendrán 5 o 6 años de cursada, y si está en Provincia de Buenos Aires tendrán 3 años de Polimodal que forma parte de la enseñanza media obligatoria.

Sobre el conjunto de los 29 jóvenes y a partir de la lectura y análisis de las entrevistas biográficas retrospectivas, la evidencia empírica nos permite reconstruir la historia personal, los perfiles de trayectorias educativas y ocupacionales de cada joven y destacar los elementos y puntos de interés para dar respuestas a las preguntas que inician la presente tesis.

A tal fin se proponen los siguientes ejes temáticos: I) Elección de la especialidad técnica y establecimiento educativo; II) El aporte de la escuela técnica para la vida; III) Diferencias entre la escuela técnica y escuela media común bachiller; IV) Vinculación de la especialidad técnica y el trabajo. ¿A qué trabajos habilita el título secundario de nivel técnico?; V) Vinculación de la especialidad técnica y continuidad educativa superior: elección de continuar en diferentes niveles de educación superior, influenciada por el contexto económico, geográfico, por el apoyo económico familiar, por las políticas educativas y género; VI) Casos atípicos: aquellas trayectorias que cambiaron de rumbo en relación a la especialidad técnica.

5.1. Elección de la especialidad técnica y establecimiento educativo

A partir de las entrevistas realizadas surge que los y las jóvenes ya demostraban habilidades, gustos y preferencias que podrían definir su futuro educativo y laboral mediante la obtención de conocimientos específicos de un oficio o profesión. Desde niños, algunos jóvenes ya sabían lo que querían ser cuando sean grandes. Estas habilidades, gustos o preferencias podían estar influenciadas por algún familiar o bien podía ser totalmente genuino del estudiante. A partir de estas características, la familia y/o el/la joven, eligen una escuela técnica y con ella la especialidad u orientación educativa.

En este sentido, así se dio el proceso de elección para algunos de los jóvenes:

El papá de Joaquín es arquitecto, por lo que siempre estuvo en contacto con esa profesión. *¿Y por qué una escuela técnica? “Porque me parecía interesante lo que propone la escuela técnica, poder ya salir con un título que te permita en caso de querer empezar a trabajar que te puedas incluir en el ambiente laboral directamente. Aparte que te especializaban, yo pensaba seguir arquitectura y me ayudaba muchísimo para eso, así que básicamente lo elegí por eso...”.* **(JOAQUIN-AMBA-IND)**

Paula contaba que cuando era chica le gustaba dibujar y quería hacer diseño gráfico, entonces la mamá la anotó en la Raggio. El título intermedio en la escuela de esa especialidad es dibujante. Su mamá le dijo que después podía seguir con la carrera universitaria. **(PAULA-AMBA-SER)**

Marina recordaba que ya desde los 10 años quería ser arquitecta. **(MARINA-AMBA-SER)**

A Damián desde chico le gusta la tecnología, la electrónica y la mecánica. El papá salió de la armada con orientación tecnológica y trabajo con sistemas de IBM y tecnología, entonces desde chico se nutrió de estos temas. **(DAMIAN-AMBA-IND)**

El papá de Milagros la anoto en la escuela técnica, de chica quería ser arquitecta y le gustaba el diseño, su abuelo paterno fue diseñador industrial y trabajaba con muebles. **(MILAGROS-AMBA-SER)**

En el caso de Ignacio, cuando le preguntaron por qué motivo la escuela (la elección) respondió: *“La carrera técnica la elegí porque siempre me gustó hacer cosas con las manos, me encantan las herramientas. De hecho, tengo tatuada una caja de herramientas”.* **(IGNACIO-AMBA-IND)**

Pablo eligió la especialidad construcciones, maestro mayor de obras, porque su papá es albañil y él era su ayudante. **(PABLO-AMBA-IND)**

Ulises eligió la especialidad Industrial sabiendo que iba a continuar estudiando la carrera de diseño industrial, donde puede fusionar lo técnico y lo artístico, lo tenía claro desde los 12 años. **(ULISES-AMBA-IND)**

Lautaro de chico desarmaba los juguetes para ver cómo eran por adentro, le llamaba la atención. **(LAUTARO-AMBA-IND)**

Esteban desde chico estaba convencido de lo que iba a hacer, lo que le gustaba en relación a la tecnología y con las computadoras en general. **(ESTEBAN-AMBA-IND)**

Las expectativas de estos jóvenes coinciden con los objetivos de la escuela técnica. Como se describió en capítulos anteriores, desde sus orígenes, la educación técnica ha perseguido un doble propósito, por un lado, brindar a los alumnos una formación para el trabajo que les permita insertarse laboralmente como trabajadores de mayor calificación y por el otro, prepararlos para estudios de nivel superior, generalmente dirigidos a profesiones con fuerte contenido técnico como las ingenierías y la arquitectura (Gallart, 2006).

El currículo de las escuelas técnicas está orientado a la formación para el trabajo, a su vez, como se evidencian en otras investigaciones, y en esta también, en su mayoría son los jóvenes que asisten a escuelas técnicas quienes piensan carreras universitarias vinculadas a las ramas de actividad de la modalidad, por ejemplo, los jóvenes de escuelas técnicas de orientación electrónica piensan seguir ingeniería electrónica, lo mismo con la orientación diseño y arquitectura con carreras afines. En este sentido, la mayoría de los estudiantes que asisten a estas escuelas ven que la modalidad educativa les asegura un futuro laboral.

En otros casos, la elección de la escuela técnica tiene que ver con que es la única oferta educativa de la localidad o de la zona donde residen. Aquí la variable geográfica juega un papel importante, incluso una limitación a la hora de definir donde continuar estudiando. Este es el caso de los jóvenes que residen en la Localidad de Carboni o alrededores. Recordemos que esta jurisdicción se caracteriza por ser una zona rural, la Escuela Agraria N° 1 Antonio Carboni es el único establecimiento educativo en ofrecer la especialidad.

En este sentido, Florencia contaba que mientras curso la escuela vivía en Carboni, en el campo y había una escuela rural, una sola escuela secundaria, la próxima más cercana estaba a 30 km en la ciudad de Lobos. Vivía a cuatro cuadras de la escuela. No la eligió, es lo que tenía, pero si le dieran a elegir, elegiría esa escuela. **(FLORENCIA-AMBA-AGR)**

David eligió Carboni para estudiar porque le quedaba cómodo, vivía en el campo, en Arévalo, a 12 kilómetros de Carboni y a 10 kilómetros de Lobos, y quería seguir trabajando en el campo. **(DAVID-AMBA-AGR)**

Carina, eligió la escuela porque vivía a una cuadra y no había otra en Carboni. **(CARINA-AMBA-AGR)**

Luciano fue a Carboni porque dentro de las opciones que tenía, elegía la especialidad agraria. Vivía en Elvira, a 15 kilómetros de esa localidad rural. **(LUCIANO-AMBA-AGR)**

Mauro eligió la escuela porque le gusta todo lo relacionado a los animales. Vivía en Lobos. **(MAURO-AMBA-AGR)**

Las elecciones mencionadas y el comportamiento de cada uno de los jóvenes están atravesados por los recursos que disponen tales como los biográficos, económicos, sociales, sus tradiciones culturales, y otros criterios como género, ambiente o regiones geográficas, urbano o rural, los cuales nos permiten identificar los distintos estilos y las condiciones de vida.

Nociones relacionadas al arraigo, la afectividad, el grupo de pares (amistad) y espacios de pertenencia son elementos centrales en la vida cotidiana, condicionando las elecciones y oportunidades de la juventud (Cuervo; Wyn, 2014).

5.2. El aporte de la escuela técnica para la vida

La propuesta institucional y curricular de la Escuela técnica busca lograr una formación integral de los jóvenes, como estudiantes y ciudadanos, que requiere una estrecha vinculación con el mundo laboral y con el ejercicio responsable de su quehacer profesional futuro.

A continuación, se destacan algunos relatos en donde los estudiantes pueden identificar todo lo que les brinda la escuela técnica, desde valores morales como ciudadanos, herramientas de desarrollo personal no sólo saberes técnicos, a pensar por sí solos, a ser autosuficientes e independientes. Veamos que dicen los ex alumnos a diez años de su egreso:

- *“Lo que más rescato de todo, a pesar de que me enseñaron a manejar un campo, administrar una factura, un tambo, ganado, cría, todo lo relacionado a lo agrario, lo que más rescato de la escuela agropecuaria es lo moral. Ellos me enseñaron mucho, el trato con las personas, a tener valores, a respetar, a cuidar la naturaleza, eso es lo que más rescato de todo...” ...” Lo que me dejó la escuela es impagable”. **(MAURO-AMBA-AGR)***
- *“yo creo que me aportó herramientas de trabajo. ... yo venía de una primaria privada” ... “Que, para mí, por ahí la privada te daba un manual y vos estudiabas del manual, y no salías a buscar las cosas. En la secundaria, ... te enseña eso de... de rebuscártelas y de... nada, necesitas una cosa y la vas a conseguir por tus*



FLACSO
ARGENTINA

medios; *nadie te va a dar el manualcito o la solución, no te viene de arriba. Como que me ayudó a, por ahí, manejarme de otra manera*. ... *“Sos como autosuficiente”* ... **(SOL-AMBA-SER)**

- *“...lo que pude descubrir es que todo tiene un funcionamiento... Porque a nosotros nos decían, en primer año, “esto no es unos duendes que van seteando un uno en un cero”, digamos. A pensar, fundamentalmente a pensar... a hacerme preguntas. ... a ponernos y decir “no, a ver cómo es esto, ¿Cómo funciona? ¿Por qué es esto?” ... A investigar, porque evidentemente algo... ese motivo está, ese por qué está, y está fundamentado y está híper demostrado...”* **(BELEN-AMBA-IND)**

- *“Si bien la educación técnica se la menosprecia o se la disminuye en ciertos casos, creo que para la formación personal de un muchacho o muchacha que se tiene que desenvolver en un ámbito social y/o laboral, creo que le puede sentar bases importantes para desarrollo personal”.* **(NICOLAS-AMBA-IND)**

- *“... En la vida cotidiana me aportó el poder hacer cosas, por ejemplo, para la casa, para arreglar cosas que... hay mucha gente que o no se anima o no sabe, o cosas así. Bueno, en mi casa he arreglado infinidad de cosas eléctricas, de instalación eléctrica. En la casa de la costa, he hecho... es una casa en Mar de Ajó. Hice como varias conexiones, la... por ejemplo, el garaje no tenía luz; entonces, puse una luz y puse como dos teclas para que se ingresara en la parte donde entra el auto, (...) la parte de salida del jardín. Y todas esas cosas que lo veo mucho con mi vieja, que mi vieja quiere hacer esas cosas, pero por ahí no se anima”.* **(IGNACIO-AMBA-IND)**

- *“Una herramienta para desenvolverme en el ámbito personal y laboral, en mi casa, yo no puedo no saber algo ahora, veo gente que fue a la escuela media y no tienen ni idea de cómo cambiar una lamparita... **¿Y vos crees que en eso te lo enseñó la escuela?** Quizá no es algo esencial, pero vos decís cómo no sabes, me da miedo y no como vas a tener miedo, no tengas miedo, por eso lo considero una herramienta para mí”.* **(LAUTARO-AMBA-IND)**

- *“Bueno las amistades primero, las prácticas digamos técnicas, el taller enorme ese que después en el momento uno cuando es chico no se da cuenta de lo que viene más adelante, pero después cuando vas creciendo te das cuenta de que tenes acceso a un montón de herramientas.” ... Conocimiento, creo que fui a buscar esa cuestión técnica y tecnológica y la encontré...”*

- *“...Una, porque te organizas... casi, tenes el horario de cuando estás trabajando, porque son cuatro horas de escuela, cuatro horas de taller. Tenes un horario muy parecido al laboral” ... “realmente la escuela técnica, a mí me cambió la vida en el sentido de la socialización que tuve con mis compañeros, amigos que tuve, experiencias... y la parte educativa, eran excelentes los profesores que tuve. Muy buenos. Aparte nos conocían de toda la vida. Bah, de toda la vida... de primer año, y te daban consejos. Capaz los teníamos a la mañana, y después a la tarde. Había mucho trato con los profesores”. (PABLO-AMBA-IND)*

- *“... la responsabilidad que me pusieron de entrada, desde el primer día. Y que yo acepté y adquirí como propias, con las cuales me manejaba básicamente solo; y el profesor resultaba más un instructor que un profesor que está todo el tiempo mostrando o dando cátedra”. (MARTIN-AMBA-IND)*

En estos últimos dos relatos surgen dos cuestiones que quiero destacar. Una es la relación con los profesores que dictan los talleres y otra es la duración del secundario y el tramo técnico profesional.

Las enseñanzas prácticas que transmiten los profesores en las horas de taller y el contra turno de la jornada educativa hacen que los alumnos los vean a éstos como instructores y no simples docentes que están repitiendo los contenidos curriculares. En este vínculo los alumnos ya van proyectándose como potenciales trabajadores técnicos porque el trato y el feedback que se da entre el docente y el alumno es similar al que se puede dar en un ámbito laboral, como así también la extensión de la jornada escolar. Los alumnos se apoyan en sus docentes y estos les permiten avanzar en su especialidad. Pasados algunos años post secundaria, muchos recuerdan esas jornadas practicas ya sea en el taller o en el laboratorio porque siguen poniendo en práctica esos saberes, en algunos casos a esos conocimientos les sumaron otros más especializados porque cursaron alguna carrera técnica o universitaria en relación a la especialidad cursada en el secundario, otros, que por distintas razones no continuaron estudios de grado, supieron aplicar esos conocimientos para desenvolverse laboralmente, esto lo veremos más adelante.

5.3. Diferencias entre la escuela técnica y escuela media común bachiller

La intención de este apartado es identificar y evidenciar, desde el relato de los jóvenes, el valor agregado que les aportó la Educación técnica a diferencia de lo que aporta la escuela con orientación bachiller y comercial en materia de propuesta formativa para la educación y el trabajo.

En relación al perfil del egresado de la educación técnica, Gallart apunta a lo que se espera de éste, y es que sea capaz de desempeñarse en niveles medios de la industria, o en ocupaciones comerciales y de servicios en las que se aplican los conocimientos técnicos, no sólo generales sino de la especialidad que ha cursado. Al mismo tiempo, señala, se supone que está habilitado y tiene los conocimientos necesarios para continuar estudios terciarios, en este caso debe dominar los contenidos básicos para poder cursar estudios técnicos de arquitectura o ingeniería afines a su especialidad. Esto es diferente de lo que se espera de un bachiller, en este caso, lo esperado es fundamentalmente una base de conocimientos amplios de fundamentos y hábitos de estudio, explica Gallart, que le permitan cursar estudios universitarios. También se diferencia de un egresado de estudios administrativos y comerciales, de los cuales se espera una formación general similar a la del bachiller y el manejo de ciertas técnicas relacionadas al trabajo administrativo.

En el caso de Sol, graduada de la especialidad servicios, destaca que salió de la escuela con un oficio que le da la posibilidad de pensar en una salida laboral en relación a sus primos que se graduaron de escuela bachiller y al finalizar la escuela secundaria no saben responder qué van a continuar haciendo.

Así lo explicaba: *“Para mí, porque salís con un oficio y ya salís con un abanico mucho más amplio que un bachiller... Por ahí yo veo... no sé, en mis primos: todos fueron a bachiller, y comercial y demás. Y vos les preguntas “¿Qué tenés pensado, por ahí, estudiar?” y “no sé... no sé, tengo que ver”. ...” Me pasa con mis hermanos. Que nosotros, al ir a una técnica y tener abierta la cabeza de otra manera, como que ya pensás en una salida laboral o tenés otra cabeza como para poder avanzar después... que, por ahí, los otros no tenían porque no... como que siempre estudiaron algo fijo. O sea, nunca tuvieron la parte de creatividad o de, por ahí, tener un oficio y decir “bueno, no sé, necesito arreglar una lámpara y la arreglo, y eso me puede servir para después... si alguien necesita, le arreglo algo y tengo como unas changuitas, digamos”, o esas cosas. Me parece que eso es un plus...” (SOL-AMBA-SER)*

Por su parte, Martín destaca las relaciones asociada a la responsabilidad que le inculcan en la escuela desde primer año. **Vos ¿decís que... que la escuela técnica te da más relaciones? ¿Cómo es eso? A ver...** *“Son distintas las relaciones. ... Hay una responsabilidad mayor del alumno. Porque ya de entrada, desde el momento que entra en el primer año, se le inculca que tiene sus responsabilidades; y que el único que lo va a controlar y que lo tiene que cumplir –porque es beneficio propio- es el alumno. Entonces, cuesta... no es que lo dejás solo, pero...” “...Pero sí les empezamos a como dar más libertades, y ellos mismos van encontrando su propio límite mucho más rápido. Al tener dos ámbitos distintos también de trabajo, o de estudio o de aprendizaje, también les cambia. Porque tienen el ámbito escolar típico, formal, como en la mayoría de las*

escuelas; y después, tienen también lo que son los ámbitos de taller de la escuela técnica. Entonces, es como que hay diferencias... **(MARTIN-AMBA-IND)**

Agustín encontró la diferencia en relación a una escuela bachiller en los talleres que cursaba a la tarde, porque las materias le resultaban fácil, incluso era bajo el nivel: ... *“Y si... ósea estabas haciendo como dos cosas a la vez. Quizá no era tanto la parte de las ciencias básicas y eso, era medio muy bajo el nivel, no sé, a mí me resulto muy fácil la parte de la mañana que sería, lengua, matemática, todas esas materias comunes y nada note que había muy, mucho bajo nivel en ese momento, no se ahora cómo estará. A la tarde cursaba las materias de taller digamos, que eran las de maestro mayor de obras y ahí si era un mundo distinto...”* **(AGUSTIN-AMBA-IND)**

Joaquín noto que la doble escolaridad era similar a trabajar: *“Y lo que más note el tema de la escolaridad, de la doble escolaridad, y lo veía mucho más cercano en parte a trabajar, más relacionado a la facultad, la parte de taller más relacionado a estar en la facultad, obviamente no es la misma exigencia ... además quieras o no muchos eran docentes en la universidad, bueno en cualquier escuela puede pasar eso, pero...”* **(JOAQUIN-AMBA-IND)**

“Para mí lo básico lo de la preparación que te da y las opciones, porque por ejemplo uno puede pensar que la escuela esta apuntada a capacitarte en un oficio para que termines y empieces a trabajar, y esa es una de las opciones. Pero en mi caso que termine una carrera universitaria, aun así, me sirvió un montón, no es que lo tire a la basura. Tengo un montón de compañeros que empezaron a trabajar en ese momento y hoy en día siguen trabajando y se recontra perfeccionaron, te abre un abanico que una escuela común te deja al margen de todo eso, es más difícil insertarte en lo laboral y en lo universitario si seguís esa modalidad te da una ventaja” ... **(ULISES-AMBA-IND)**

“La carga horaria, diferencia importantísima, si bien lo padeces en el momento después lo agradeces, la mayor diferencia es esa la carga horaria que le ponen a los chicos, porque siempre despotricaba loco porque todos mis amigos terminan a la mañana y ya está, yo tenía que entrar de nuevo a la tarde. Te da independencia porque te empezas a manejar, decís tengo que parar, comer en una hora, seguir. Y quizá otros chicos los venían a buscar el papá y se iban a la casa a jugar videojuegos, me pareció un poco más de independencia, manéjate vos, no solo dependas de que te venga a buscar, te lleven...” **(LAUTARO-AMBA-IND)**

5.4. Vinculación de la especialidad técnica y el trabajo. ¿A qué trabajos habilita el título secundario de nivel técnico?

La finalidad de la formación del técnico secundario es la adquisición de capacidades profesionales de calidad, con una sólida formación general y una formación técnica específica que trascienda el ámbito educativo y se vincule con el sistema socio productivo local. La formación del técnico secundario de todas las especialidades requiere prepararse para anticipar las demandas del mundo del trabajo y vincularse con los sectores de punta de la ciencia y la tecnología, para alcanzar el objetivo fundamental: la inserción de los egresados en el futuro productivo del país.

Como vimos en el Apartado II, es interesante reconocer la valoración positiva que los jóvenes le dan a la escuela técnica argumentando que les permite conseguir trabajo y a la vez la oportunidad de seguir estudiando. El doble turno, es decir la carga horaria, cursar las materias teóricas a la mañana y los talleres por la tarde durante 3 o 5 años, fueron determinantes a la hora de elegir un trabajo.

Como algunos jóvenes decían en sus relatos, expresados más arriba, la escuela técnica les dio herramientas para la vida, para desenvolverse en el ámbito personal, laboral y educativo, les dio responsabilidad, independencia, los habilito a ser creativos, emprendedores, a ser seguros de sí mismos, a pensar, saber el porqué de las cosas, sus funcionamientos, los preparó para el trabajo y entender que la modalidad de doble turno, un total de 8 horas diarias, era similar a una jornada de trabajo.

Asimismo, pueden identificar conversando con otros jóvenes, amigos o familiares, que la escuela con orientación bachiller transmite ideas generales, pero no les transmite un saber específico para continuarlo en el ámbito laboral o educativo o en ambos simultáneamente pos egreso. Muchos alumnos egresados de escuelas bachilleres no saben que van a hacer una vez que salgan de la escuela.

En relación a la pregunta que abre este apartado, una palabra que se repite en los relatos, es que la escuela técnica los habilitó, entre otras cosas, a hacer “changas”, trabajos particulares relacionados con sus saberes técnicos, tanto en los periodos en que no tienen empleo formal, o en simultaneo con empleos en relación de dependencia.

Mujeres y varones coinciden en que nunca dejaron de trabajar. Es más, algunos jóvenes iniciaron su propio emprendimiento laboral dedicándose a tiempo completo, optando en este sentido ser trabajadores independientes. De esta manera podemos afirmar que la escuela técnica les dio los conocimientos necesarios para que estén empleados.

Para profundizar el análisis, veamos cómo se vinculan los saberes técnicos de cada especialidad, industrial, servicios y agrario, con las oportunidades laborales que tienen los jóvenes egresados.

5.4.1. Especialidad Industrial:

- *“Yo, con mis dos manos y una caja de herramientas no me quedo sin trabajo nunca. Nunca me voy a quedar sin trabajo”.* **(MARTIN-AMBA-IND)**
- En los momentos que se quedó sin trabajo Pablo hacía changas en el barrio, lo llamaban por recomendación, hacía trabajos de contra piso, instalaciones generales. *“... Bueno, y así me la rebuscaba. Hasta que justo mi jefe anterior necesitaba un técnico, me llamó y me dijo “trabajo en blanco”.* **(PABLO-AMBA-IND)**

Al momento de la entrevista Pablo se encuentra desocupado y hace changas, hace trabajos de reparación, cambio de cueritos, iluminación. Lo que surge de esta experiencia es la importancia que le da Pablo al trabajo en blanco formal, cuando lo consigue deja sus changas, mientras que cuando no lo tiene se las rebusca de esa manera.

Por su parte, Nicolas, dejó de trabajar un tiempo en relación de dependencia, no necesitaba ayuda de los padres porque hacía pequeños trabajos de reparación de electrodoméstico con panel eléctrico como televisores, para conocidos, esto lo aprendió en la escuela. Con este trabajo no llegó a estar un año. A su vez, en los periodos que estaba desempleado hacía pequeños trabajos de corrección de textos para algunos chicos del profesorado. En el 2010 empezó a hacer fabricación de pedales de guitarra con dos amigos más, uno de ellos fue compañero de la escuela. Los vendían por internet, y así se mantuvo. **(NICOLAS-AMBA-IND)**

Daniel cuenta que desde muy chico trabaja: *“...” Cuando era chico estudié en una academia inglesa, así que daba particulares por mi barrio... de eso, de informática, de matemática.... Con eso me mantenía durante la secundaria”.* En la actualidad tiene una sociedad, una consultora de software, con un ex compañero de la secundaria. Trabajan a distancia, *“lo hacemos todo online”.* **(DANIEL-AMBA-IND)**

Ulises, entre el 2007 y el 2009 hizo trabajos FreeLancer con compañeros de la facultad mientras estudiaba diseño industrial. Mantiene los trabajos FreeLancer en paralelo con su empleo en una empresa como proyectista mecánico de máquinas para producción industrial. Diseñó y fabricó guitarras con un amigo, hicieron diez unidades y las vendieron, el proyecto no continuó por falta de tiempo. El último proyecto que había hecho fue una moto. Luego del trabajo actual no quisiera volver a una empresa, le gustaría tener su propia Pyme alineada a la producción. **(ULISES-AMBA-IND)**

Esteban es empleado del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, en el área de informática como desarrollador y analista programador. A su vez trabaja para una empresa de desarrollo de software como monotributista y por su cuenta diseña sitios web y realiza otros proyectos y desarrollos. Tuvo un emprendimiento de desarrollo de máquinas de herramientas con un amigo y por falta de tiempo lo abandonaron, ahí aplico todos sus conocimientos de la escuela técnica. Entre el 2013 y el 2014 dio clases de robótica en un colegio privado, era un taller opcional para los alumnos. A futuro le gustaría tener un emprendimiento de desarrollo propio. **(ESTEBAN-AMBA-IND)**

Muchas empresas a la hora de tomar personal buscan que el joven haya ido a una escuela técnica, valoran la especialidad industrial. El título técnico es valorado por las empresas.

Así fue la experiencia de Pablo **(PABLO-AMBA-IND)**:

... "ni bien termino la escuela técnica, me pongo a trabajar. ya... principios de 2006, ya estaba trabajando. ¿De qué? Era técnico. Técnico... Técnico en servicios de electrodomésticos. Bien. ¿En una empresa? Sí, en una empresa tercerizada que reparaba Frávega, Casa del Audio, cosas (de) marcas que mandaban de garantía... las reparaba yo. Por un conocido. ¿No te pidieron el secundario, el título? No, no me pidieron el secundario en ese momento. No me pidieron. Les dije que adeudaba materias, como quería... como era de la escuela técnica, me aceptaron y... nada.

También Lautaro responde: *"En lo laboral por el título técnico obtuve siempre mayor cantidad de ofertas laborales que alguien de un colegio medio, o de los bachilleres no técnicos, porque son pocos los que salen con los conocimientos y las ganas de seguir esa rama laboral, entonces, yo mandaba curriculum me llamaban, y si no me llamaban de otro y quedaba...". "...No hubo lapsos de tiempo que dije no che hace seis meses que no tengo trabajo, no, es constante, y si no encontraba trabajo bajo relación de dependencia, lo hacía de forma independiente, haciendo instalaciones eléctricas, arreglo de motores y bombas, cosas así"*

En los periodos que se encontraba sin empleo bajo relación de dependencia hacia muebles a medidas. A su vez, hizo unos volantes de reparación de heladeras, instalación de aire acondicionado y reparaciones eléctricas, los difundió en la ferretería de su novia. **(LAUTARO-AMBA-IND)**

Los jóvenes egresados de la especialidad industrial muestran un espíritu emprendedor a raíz de los conocimientos que tuvieron en la escuela técnica, asimismo, no experimentaron falta de empleo, y en caso de no estar trabajando en relación de dependencia, se montan su propio emprendimiento. El título técnico industrial es valorado por las empresas a la hora de contratar jóvenes.

Todos los egresados de esta especialidad son de la región AMBA. Este dato no es menor, ya que la Ciudad de Buenos Aires es la zona de mayor desarrollo económico y urbano del país. Otro rasgo importante es que no tuvieron que trasladarse de ciudad para conseguir mejores oportunidades de trabajo.

Se ha señalado que algunas especialidades formativas recibidas en el nivel de enseñanza secundaria, ligadas a la actividad industrial principalmente, se adecuan mejor al mercado del trabajo y permiten que un número significativo de jóvenes, (aunque es un segmento reducido teniendo en cuenta la matrícula total de este sistema formativo que concentra el 70 % de sus estudiantes en especialidades administrativas y de servicios) puedan transitar por un camino de mayor articulación al otorgarle un sentido efectivo a la formación recibida en la secundaria de nivel técnico (Sepúlveda, 2016). En este sentido, Larragaña (et al 2013), indica que esta situación también se refleja en el nivel de salarios ya que las mejores remuneraciones se sitúan en especialidades ligadas al sector industrial como construcciones metálicas, electricidad, mecánica automotriz, química o electrónica), mientras que las remuneraciones más bajas se encuentran en actividades de servicios y administración. (Ibarrola, 2016).

5.4.2. Especialidad Servicios

La experiencia de haber cursado en una escuela técnica y las herramientas que le brindó le permitieron a Marina saber lo que no quería en un trabajo. Así contaba la experiencia de su primer trabajo: ...” *Quince días duré. Renuncié. Eran mil horas por dos pesos también. O sea, todo re turbio: “preparame el café...”. Yo tenía claro algo: que había estudiado un montón para no hacer café. No porque estuviera mal hacer café, pero podía aprovechar mucho más mi conocimiento” ... (MARINA-AMBA-SER).*

Cuando tienen un poco más de experiencia laboral, quieren tener su propio emprendimiento laboral, fijo, estable, de manera que no tengan que volver a trabajar para alguna empresa. Asimismo, mientras están trabajando para alguna empresa, en simultáneo se ocupan de su emprendimiento.

Al respecto, Sol comentaba: *“yo después terminé trabajando en lo que me enseñó la escuela técnica de... teníamos todos los talleres, y aprendí a hacer como... por ahí, a generar un ingreso sin depender de nadie, por ahí”.* **(SOL-AMBA-SER)**

Aun teniendo el apoyo económico de la familia, hacen trabajos particulares para ganar algo de dinero y cubrir sus gastos personales.

Por ejemplo, Emanuel mientras estudiaba la carrera, daba clases particulares de contabilidad y matemática en su casa, con lo que ganaba se compraba los apuntes, igual seguía teniendo el apoyo económico de su familia. Se recibió de contador, trabaja de manera independiente (liquida impuestos) y también es docente (hizo el terciario para tener las materias pedagógicas), da clases en la escuela técnica donde curso el secundario y es profesor ad honorem en la facultad. Trabajo muy poquito tiempo en relación de dependencia, prefiere ser independiente y a futuro tener su propio estudio. **(EMANUEL-AMBA-SER)**

Nuevamente, como en la especialidad industrial, los egresados de la especialidad servicios tienen muy claro lo que quieren a nivel laboral, valoran sus conocimientos y la mayoría apuestan a ser emprendedores, autónomos. También son de la región AMBA.

No obstante, la realidad nos dice que respecto de la inserción laboral de la juventud, la tasa específica de actividad de los jóvenes de 20 a 29 años es del 76,6%, siendo mayor en los varones. En su mayoría son asalariados, con calificaciones operativas y técnicas. En comparación, las mujeres registran mayor participación de las no calificadas (el 7,6% son trabajadoras del servicio doméstico). La desocupación es alta (10,8%), prácticamente el doble de la tasa de desocupación de la población de 10 años y más (5,6%), y es mayor en las mujeres (Mazzeo, 2016).

Al día de hoy, la juventud resulta particularmente afectada por el problema de la precariedad laboral –son precarios aquellos trabajadores a los que no se les descuenta ni aportan para la jubilación–: cerca de la cuarta parte de los jóvenes ocupados se encuentran en esa situación.

Otra manera de mirar la precariedad es a través de los ingresos personales, que tienen relación con las ocupaciones y su calificación.

5.4.3. Especialidad Agraria

David, mientras estuvo en la escuela, hizo un curso aparte de una semana de inseminación artificial, un curso que propuso uno de sus profesores, no se hacía todos los años, un campo donó un lote con vacas para que los chicos practiquen. Eso le sirvió para lo que se dedica en la actualidad, implementa todo lo que aprendió para inseminar vacas y vaquillonas. *“El curso que hice me ayudó mucho, muchas cosas que hice en la escuela me sirvieron obviamente para lo que es el trabajo después, para lo que es siembra, manejar una máquina, no sé, el tema chacinado yo lo hacía, pero también sirve aprender algo más, siempre se aprende, lo que era el tema del tambo también, nunca se sabe... manejar un pastoreo también, aprendí muchas cosas”* **(DAVID-AMBA-AGR)**

Del análisis de las entrevistas en relación al punto de este apartado, un tema a destacar es el vínculo del trabajo agropecuario y género. En este sentido Florencia (**FLORENCIA-AMBA-AGR**) que siempre trabajó con su papá en el campo de la familia, se dedicó a estudiar maquillaje después de haber finalizado la escuela técnica. Nunca le interesó estudiar algo relacionado al campo porque es parte de su vida, si tiene que hacer trabajos en el campo lo hace, aprendió desde chica. Pero al ser mujer, sabe que no la contratarían directamente, así lo cuenta:

¿Está muy segmentado eso no?

*Y que se yo no te van a tomar una mujer para que trabaje en el campo, para que cuide a los animales, van a tomar un hombre sobre todo por lo que es fuerza, son todos trabajos de fuerza **¿Qué puede hacer la mujer en el campo?** Yo también podría hacer trabajo de fuerza, no es que no tenga fuerza, yo también lo haría, pero lleva mucho trabajo de fuerza que por eso no toman a una mujer creo yo realmente. En este momento no se, en el tambo, la mujer puede ayudar, no se una pareja, que en realidad los tambos, son así, la familia, entonces la mujer ayuda al marido hacer el tambo. Pero como te digo es mucho trabajo de fuerza lo que lleva. **Como más para hombres...** Claro, ese tipo de trabajos sí. Una mujer también podría manejar un tractor, pero no vas a verlo, porque no se le ocurre a un hombre contratar a una mujer para manejar un tractor, porque tampoco es mucha ciencia, nada más que por eso, pero una mujer puede subirse a un tractor y manejarlo...”.*

Por su parte, Carina (**CARINA-AMBA-AGR**), la otra joven entrevistada de Carboni cuenta por qué no se anotó en las pasantías y prácticas que ofrecía su escuela, como sí lo hicieron sus compañeros varones:

¿Porque? ¿Les daba miedo?

Y las opciones que había eran muy aptas, había un tambo que había que hacer inseminación artificial y esas cosas y fue como medio

¿Pero la pasantía ibas con tu profesor?

No, ibas con el dueño del campo o la fábrica, en ese caso con el dueño del campo. Y después, el otro chico que fue, con Bilo, los fumigadores, tenías que manejar un mosquito entonces fue como que no, para las mujeres...

En ese momento la escuela no ofrecía otra pasantía, de modo que las mujeres no se anotaban en estos programas. Carina aclara que le hubiese gustado que se presente la posibilidad de trabajar en un vivero o en apicultura.

Otro punto interesante es la relación laboral en el campo entre el patrón y el peón. Los empleados de campo son explotados.

Los habitantes de las comunidades rurales lo saben:

“... digamos fue de toda la vida, el campo fue algo mal pago, ¿me entendes? Por ejemplo, la suerte que yo tengo de que te pongan en blanco ni bien entras es muy raro que te pongan en blanco, la gente del campo es muy explotada, que se yo... le decís a un paisano hora extra, y te dice ¿qué es eso?, aguinaldo... no ni idea. No es de ignorante, es que no se le paga. El campo se explota mucho al peón...” (LUCIANO-AMBA-AGR)

*“Y te tiñen de sol a sol... yo trabajaba con Panela y cobraba \$70 por semana... No teníamos horarios. **Por \$70... Y en ese momento a vos no se te ocurría decir algo...** No, en ese momento estábamos tan chipiados con eso de que si decís algo no te van a tomar en otro lugar, si vos abrís la boca olvidate que vas a conseguir trabajo, y, sin embargo, ha pasado, conozco casos de gente que han trabajado con constructores y los han tenido dos meses en negro, el peón le hizo juicio, pero porque para jugarle sucio, y el constructor se terminó enfermado, endeudándose con todo, vendiendo todo, y hoy en día el chabón no tiene trabajo. El peón no tiene trabajo, pasa que Lobos es un pueblo chico y se conoce todo el mundo, como que yo haga las cosas mal y te digan no lo contrates a este porque es malo, ya está, te quemaste”. (MAURO-AMBA-AGR)*

En este punto retomo los aportes de Berger y Mingo, 2011. Estos autores describen la desvalorización del trabajo agrario producto de la falta de reconocimiento social y formal de los saberes involucrados en la realización de las tareas agrícolas y también en los trabajos realizados en la agroindustria.

Dicha desvalorización se fundamenta en un proceso social que reproduce en forma constante sus condiciones de posibilidad. Estos autores entienden que ese proceso tiene un punto de apoyo en las condiciones de reproducción de los hogares de los trabajadores que impulsan la incorporación al trabajo entre los diez y quince años y activan de ese modo una tensión con la continuidad de trayectorias educativas, ya de por sí realizadas en condiciones desventajosas en comparación con otros sectores de la población.

Esa incorporación, además de abrir el camino para la naturalización de condiciones de trabajo y de vida y constituir la génesis de procesos de individuación articulados alrededor de la figura de trabajador independiente que desplaza y desalienta la figura del estudiante, también expresa uno de los fundamentos prácticos del ocultamiento de los saberes necesarios para desempeñarse como trabajador agrícola.

Por consiguiente, Berger y Mingo, 2011, sostienen que lo que “califica” a un trabajador no son sus conocimientos y capacidades certificadas por su trayectoria educativa y laboral, que generalmente es desconocida, sino aquellas cualidades personales que son observadas durante su desempeño como trabajador. Lo que

discursivamente se califica en primer lugar es su comportamiento, expresado en atributos como responsabilidad, esfuerzo y constancia.

5.5. Vinculación de la especialidad técnica y continuidad educativa superior: elección de continuar en diferentes niveles de educación superior, influenciada por el contexto económico, geográfico, por el apoyo económico familiar, por las políticas educativas y género.

La oferta educativa en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, más precisamente en La Plata, es muy amplia y diversa. Hay universidades públicas y privadas en cuyas carreras ofrecen también un título intermedio, una tecnicatura; hay terciarios públicos y privados e institutos de formación profesional.

En la región AMBA las distancias entre el hogar, trabajo e instituto educativo son tenidas en cuenta por los jóvenes que viven en ese punto geográfico, ya que determina el camino a seguir, y en algunos casos es motivo de abandono del estudio o del trabajo porque no soportan la rutina y las horas de viaje para poder estudiar y trabajar, terminan agotados y no siendo satisfactorio en cuanto a sus expectativas iniciales.

A partir de la evidencia empírica se corrobora que la creación de las universidades en el interior de la provincia de Buenos Aires produce una mayor accesibilidad de los jóvenes que no viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a ir a la universidad, sin necesidad de trasladarse a centros urbanos como CABA y La Plata. Se observa que en ciertos casos se dan movilizaciones, pero de distancias menores, por ejemplo, de localidades de hábitat hacia donde se instalan las nuevas sedes de instituciones de educación superior (Miranda y Corica, 2018. p. 40).

En cambio, en Antonio Carboni (zona rural) y alrededores, hay poca oferta educativa. En este sentido dos ex alumnos egresados de la escuela técnica cuentan su itinerario educativo en relación a las posibilidades que tiene esa región.

David (**DAVID-AMBA-AGR**), cuando terminó el secundario no siguió estudiando. Iba a continuar un terciario agropecuario, pero no se abrió por falta de cupo. Tuvo la oportunidad de ir a Buenos Aires a estudiar, como lo hizo su hermana, pero nunca le convenció la idea. Si la universidad hubiese estado por la zona hubiese seguido veterinaria. En esta decisión David muestra el sentido de arraigo a su pueblo y su entorno. Mientras estuvo en la escuela, hizo un curso aparte de una semana de inseminación artificial, un curso que propuso un profesor, no se hacía todos los años. Un campo donó un lote de vacas para que los chicos practiquen. Eso le sirvió para lo que se dedica en la actualidad, implementa todo lo que aprendió para inseminar vacas y vaquillonas.

Luciano (**LUCIANO-AMBA-AGR**) termino de estudiar y se fue a Buenos Aires a estudiar chef, vivió con su tío en Ciudadela y lo ayudaba a realizar trabajos de pintura. Hizo un año de chef y dejo porque no se hallaba en Capital. Hizo un curso de perito clasificador de granos, en Lobos.

De los 29 entrevistados, 23 siguieron estudiando algo en relación a la especialidad obtenida en la escuela secundaria.

Los jóvenes que egresan de las escuelas técnicas cuentan con conocimientos específicos de la especialidad elegida. Esto permite que muchos de ellos opten por carreras universitarias o en el trayecto opten por el título intermedio que ofrece el plan de estudio de la carrera o elijan de primera orientarse a un terciario que les afina un poco más el conocimiento que ya tienen o realizan cursos de formación profesional.

En su mayoría son los jóvenes que asisten a escuelas técnicas quienes piensan carreras universitarias vinculadas a las ramas de actividad de la modalidad, por ejemplo, los jóvenes de escuelas técnicas de orientación electrónica piensan seguir ingeniería electrónica. El currículo de las escuelas técnicas está orientado a la formación para el trabajo. En este sentido, la mayoría de los estudiantes que asisten a estas escuelas ven que la modalidad educativa les asegura un futuro laboral. Esto, además, parece una característica diferenciadora de otras modalidades que excede la mera reproducción de las diferencias entre los sectores sociales a los que las escuelas atienden (Corica y Legarralde, 2007).

Emanuel, en el 2009 se anota en la UBA en la carrera de Administración de empresas (porque tenía la especialidad técnica). Antes de terminar el CBC se cambia a la carrera de Contador. Termina el CBC en diciembre de 2011. De 2009 a 2011 cursa el CBC. En el 2012 ingresa a la carrera y se recibe en el 2016. (**EMANUEL-AMBA-SER**)

Sol, mientras cursaba último año del secundario, hizo cursos presenciales y gratuitos en la Universidad de Palermo relacionados con el diseño. Iba a charlas informativas e hizo curso de iluminación. En el 2007 empezó el CBC de arquitectura. En el 2009 ingresó a la carrera. Ese mismo año empezó a hacer artesanías en vidrio que había aprendido en el secundario. Lo que hacía lo vendía a negocios y conocidos. Primero empezó como hobby y luego lo tomo como trabajo a partir de las ventas que tenía. Generaba su propio dinero para cubrir los gastos de la carrera, pagaba los materiales de la facultad sin olvidar que contaba con los padres. Compró un horno para hacer vitro fusión, armo un taller en su casa. En el 2015 termino de cursar y en el 2016 se recibió. Durante la carrera vivió con su familia y siguió con vitro fusión. (**SOL-AMBA-SER**).

Damián, al año siguiente de terminar la secundaria hizo un curso de técnico reparador de PC de duración un año, pudo profundizar los conocimientos que aprendió en la escuela, incluso porque en el curso tenía más insumos que en la escuela. Luego en el mismo instituto hizo otros cursos de redes y otro de diseño gráfico, eso durante los años 2007, 2008 y 2009. En el 2010 empezó la carrera de medioambiente, porque quería trabajar en áreas naturales protegidas. **(DAMIAN-AMBA-IND)**

Martin en el 2007 ingreso a la carrera de Ingeniería en electrónica en la UTN y en el 2008, en paralelo a esta carrera empieza Ingeniería industrial en la misma Universidad, así cuenta que lo motivo a empezar otra carrera:

...” Sí. Bueno, eso por el área en el que estuve haciendo las prácticas en Ford, en 2006. Me tocó hacer las prácticas en planeamiento en manufactura... y bueno, me gustó la parte de ingeniería industrial” ...

En un periodo que se queda sin empleo, por medio de su mamá empieza a trabajar en escuelas secundarias en San Fernando, Provincia de Buenos Aires.

“Sí, todo el taller de las materias técnicas de la escuela secundaria técnica en provincia. Daba (ajuste), herrería, carpintería, de todo un poco”. “Ya más definido como profe dejé ingeniería... dejé las dos, las paré porque ya iba a ser decididamente profesor. Empecé un profesorado en educación secundaria de la modalidad técnico-profesional; en concurrencia con mi título de base... son todos largos los títulos... del INET.

Inició otro profesorado para estar habilitado a otros cargos de la escuela secundaria como profesional técnico superior. Una vez recibido titularizo el cargo en la escuela. En 2018 retoma la carrera de ingeniería en industria automotriz, basada en ingeniería industrial porque tiene muchas materias reconocidas. Desde el 2006 hasta el 2017 estuvo becado por seguir estudiando ingeniería (no recuerda el nombre del programa de la Beca de la Nación). Cuando empezó el profesorado estuvo becado por el INET. **(MARTIN-AMBA-IND).**

Alejandro, en el 2007 se anotó en la carrera de biotecnología en la UADE. Estuvo dos años en esa universidad y luego paso a la ORT, a un terciario en biotecnología. **¿Por qué fue el cambio?** *“Me frustraba un poco algunas materias que tenía UADE, que yo... no eran de mi interés en la formación. Por ejemplo, dirección de empresas, eran materias... o microeconomía, macroeconomía. Cosas que no me interesaban, y me estaban complicando porque me complicaba ponerme a estudiar; tuve que recursar una de esas materias, y dije “no, voy a ir por otro camino que sea más específico de lo que a mí me gusta. Algo más aplicado del conocimiento técnico. ¿ORT te ofrecía eso? Exacto. Era como el mismo programa de la UADE, pero sacando todas esas materias de relleno, por decirlo de alguna forma”. **(ALEJANDRO-AMBA-IND)***

Daniel termino el secundario en el 2006, al año siguiente se anotó en la carrera de Ingeniería en sistemas en la UTN, desaprobó seis veces el ingreso de corrido. **¿Seis veces de corrido?** *“Seis veces. Lo intenté en diciembre, que lo rendí libre dos veces, y no lo pude pasar. Me anoté en el curso de ingreso como para... cuando desaprobé las dos veces en diciembre, dije “mi nivel I de matemática obviamente es bajo”. De matemática y de física, que es lo que te pedían para el ingreso. Así que dije “hago el seminario como para nivelar un poco mis conocimientos de matemática y física” ... y eran tres oportunidades. Las desaprobé las tres, y hubo una cuarta que también la desaprobé. Así que después de la UTN, estaba muy justo el plazo para la inscripción a las otras universidades. Tenía que decidir, y me terminé anotando en una privada, que... bueno, las privadas siempre tienen la facilidad de que te anotas básicamente cuando querés. No es que te cierran la inscripción”.*

Luego se anota en la Escuela Superior de Buenos Aires ESBA, privada. En la carrera de analista de sistemas, es un terciario y se recibe. **(DANIEL-AMBA-IND)**

Cabe destacar que la familia es importante en cuanto a que muchos jóvenes terminaron la carrera gracias al apoyo económico de la familia, lo que les permitió dedicarse de lleno a la carrera y así no verse demorada o interrumpidos sus estudios por salir a trabajar. No obstante, mientras cursaban su carrera algunos tenían sus emprendimientos lo que les permitía tener ingresos para cubrir gastos de transporte, materiales de la facultad como fotocopias o en el caso de los estudiantes de carreras de diseño, comprar los elementos de estudio y a su vez empezar a independizarse económicamente de los padres y achicar gastos en la economía familiar.

Juan es Diseñador Industrial, graduado de la UBA. Los dos primeros años de la carrera no trabajó, conto con el apoyo familiar, acordó con los padres para poder dedicarse solo a la facultad. Desde los 21 a los 23 años lo ayudaron los padres y se banco con la indemnización de unos de los trabajos que tuvo mientras curso el CBC. **(JUAN-AMBA-IND)**

Nadia eligió estudiar la carrera de Biotecnología en la USAM. Los padres le financiaban los traslados, las comidas y la universidad. **¿Vos tenías que cumplir con tus obligaciones, se planteó algo de esto?** *No, ellos me lo garantizaban siempre y cuando yo mostrara que estaba estudiando, que iba avanzando, era como un compromiso que ellos me ayudaban a vivir mientras yo tuviese que ocupar mi tiempo en estudiar, con el compromiso de ellos confiar en que iba avanzar en la facultad, ayudando en la casa como todo el mundo, haciendo una cena, que se yo, o ayudando a mantener el orden y la armonía dentro de la casa...”. **¿Esto de seguir una carrera universitaria, era una verdad, era incuestionable?** *Creo que en algún momento sí, por lo menos cuando era más chica, era algo que tenía que estudiar si o si, o al menos en mi caso, la gente que me**

*rodeaba y que se yo era algo que se daba, vos salías del secundario y te metías en la universidad. Después cuando vas creciendo te das cuenta que no define nada, define tu profesión si la vas a estudiar. Pero hay un montón de otras profesiones que se pueden construir desde otro lugar y vocaciones que se pueden construir desde otro lugar, puedes sentirte igual de exitoso y satisfecho no habiendo pasado por una carrera universitaria, al menos cuando yo era chica sentía como que era la salida más segura, la universidad, tener una profesión, no podía negarme a seguir una línea, a no seguir con la mentalidad de tus viejos. **(NADIA-AMBA-SER)***

Es interesante lo que Nadia relata respecto al título universitario, en su caso siguió un mandato familiar y una tendencia que se daba en su entorno social, pero destaca que no es la única salida para “sentirte igual de exitoso y satisfecho no habiendo pasado por una carrera universitaria”, aun habiéndose recibido y estar trabajando de lo que le gusta sabe que no es la única opción para asegurar lo que uno quiere ser y hacer realmente.

Es decir, la idea de pertenencia, el estatus, y por lo tanto la construcción de la identidad parece verse en juego desde la consecución y proceso de selección de una carrera universitaria donde la apropiación de un saber específico construye al sujeto en sí mismo como portador de una carta de presentación, configurando por lo tanto un nuevo piso de expectativas sobre la educación. (Ezcurra, 2011; Corica y Otero, 2017).

Otros jóvenes tenían que trabajar si o si para mantener sus estudios terciarios o de grado, de modo que, si se quedaban sin empleo, debían abandonar.

Lautaro empezó la carrera de ingeniería electrónica pero no la termino por la carga horaria y porque empezó a trabajar. Hizo cursos de reparación de audio y TV en electrónica, en modo particular, con un amigo de su papá. Luego empezó la carrera de derecho, hizo el curso de ingreso y lo dejo, se cansó. Luego, hizo un curso de un año de refrigeración y aire acondicionado. **(LAUTARO-AMBA-IND)**

Esteban al año siguiente de terminar la escuela empezó la carrera de Analista de programador, título intermedio de la licenciatura en sistemas. No continuo porque empezó a trabajar y no tuvo más tiempo. Más tarde retoma los estudios, al momento de la entrevista le quedaban siete finales y la tesis para tener la licenciatura. Hizo curso de redes de dos años, dictado por CISCO, una empresa reconocida del sector. Lo hizo antes de empezar la universidad. **(ESTEBAN-AMBA-IND)**

5.6. Casos atípicos: aquellas trayectorias que cambiaron de rumbo en relación a la especialidad técnica

En este apartado se presentan los casos de jóvenes que cambiaron de itinerarios, tanto en el plano educativo como laboral, en relación a la especialidad técnica acreditada en el secundario.

Lo interesante en ese sentido es identificar las razones, motivos, deseos o intereses que los motivo a elegir trayectos tan distintos o desvinculados de la especialidad técnica que hicieron. Estos son algunos casos:

En el caso de Santiago fue un test vocacional lo que determino la elección de la carrera. En el 2006 empezó en la UTN, curso dos semanas y cambio al CBC de Ingeniería. Tampoco le gusto, quería algo más preciso a la ingeniería. Luego hace un test vocacional y determina arrancar la carrera de Ciencias Políticas en el 2007. Se dedicó a estudiar y sus padres cubrían los gastos de apuntes y transporte. En el 2017 se dedica a la facultad. Hace un curso de TIC. A futuro se ve con un emprendimiento personal de programación y trabajando como politólogo. **(SANTIAGO-AMBA-SER)**

En otros casos es la situación económica familiar lo que determina que los jóvenes tengan que interrumpir sus estudios de nivel superior, incluso abandonan la escuela porque tienen que trabajar para aportar en la economía familiar, se ven forzados de alguna manera a tomar determinadas responsabilidades para sacar adelante a su familia.

Por ejemplo, Mauro durante el secundario tuvo que trabajar para ayudar en su casa. Empezó a trabajar a los 13 años en un estudio de caballos de carrera a la vuelta de su casa. Después fue cadete en una pizzería. La única manera que tuvo para salir adelante fue viajar a Inglaterra, cumplió 18 años en ese país y le quedaban 8 materias para terminar el secundario y las dio seis/siete años más tarde, cuando regreso definitivamente. Hacía temporada en Inglaterra, 6 meses allá y 6 meses acá, daba clases de polo, hacia doma y petiseco. Empezó profesorado de inglés, curso dos años, hizo una práctica en una escuela y no se halló dando clases con niños. Empezó veterinaria en Lobos, sigue cursando. **(MAURO-AMBA-AGR)**

Trabajar y estudiar en campos relacionados con la especialidad técnica, lo motivaron a Sebastián a abandonar la carrera de Farmacia y Química. En la UBA estuvo dos años y luego paso a la Universidad Kennedy, para cursar la misma carrera. El cambio se debió a temas horarios con el trabajo. Estuvo dos años y dejo, se dio cuenta que no le gustaba. En total llevaba cuatro años de carrera. Así lo detalla:

“Cada vez cursaba menos materias, porque no tenía ganas, hasta que un día me di cuenta que en definitiva no era lo que yo quería para trabajar de acá hasta que me jubile, entonces dije bueno no tiene sentido terminar la carrera, para trabajar 5 años de esto y después dejar y tratar de hacer otra cosa, preferible cortar por lo sano”.

Luego de dejar Farmacia, ingresa al ISER para estudiar locución. Hizo dos años de carrera y dejó. ... *“eran bastante exigentes en algunas cosas, yo fumaba bastante en ese momento, te hinchaban bastante para que no fumes, te veía tomando café te cagaban a pedo jajá. No te dejaban vivir... entonces un día me cansé y dije basta, estuve dos años”.*
¿Con que intención lo hacías esto de estudiar locución? *La verdad que no sé, porque en ese momento no estaba estudiando nada y hablando con gente, con amigos, che estudia locución y me intereso no sé, la fantasía de que uno va a terminar inmediatamente trabajando en una radio de Pergolini y cagarse de risa dos tres horas no hacer nada...”*

Luego, empezó a estudiar música en la Escuela Popular de música de Avellaneda, son 7 años. *“Lo hago porque me gusta, ojalá algún día pueda laburar de eso, pero es realmente difícil, como un hobby de momento”.* **(SEBASTIAN-AMBA-IND)**

El primer trabajo de Paula mientras cursaba el último año de secundario, determino un itinerario totalmente diferente a lo que tenía en mente hasta ese momento.

Empieza a trabajar en Mc Donalds para pagar su viaje de egresados porque sus papas no podían hacerlo. En ese trabajo descubrió el área de recursos humanos, por eso al año siguiente de terminar la escuela empieza el CBC de relaciones laborales. En el 2007 arranca el CBC de esa carrera y lo abandona.

¿Y para vos que fue definitorio en que hayas dejado la carrera?

“Creo que fue mis pocas ganas, te voy hacer sincera... Pocas ganas, viste cuando estas 6 años en una escuela re difícil, tenes que seguir estudiando para consentir a tus padres, dije no, me voy a tomar un rato, asique dije voy a patearla para cuando pueda hacerla con más ganas, con más tiempo, y nada este mejor posicionada, estaba cansada, dije va por ahí el día de mañana tengo mejor laburo, puedo pagarme la escuela privada, tenga más tiempo, viste esas cosas que uno piensa cuando es joven, asique dije bueno la pateo y despues me anotare y la seguiré haciendo”.

Tres años después, en el 2009, se anota en la carrera de Seguridad e Higiene en un terciario de Flores, hizo un año de carrera y dejo. Vuelve a anotarse en Recursos Humanos, en un Centro de humanística, pero antes hace dos cursos, uno de liquidador de sueldos y de administración de recursos humanos, de cuatro meses cada uno. Pensó en estos cursos como para tener una base en la carrera y como salida laboral. Al año siguiente se anota en la carrera, termina segundo año y el Instituto cerró por falta de alumnos inscriptos, no pudo terminar. Luego pasa a la Universidad Maimonides, estuvo un año y se va porque no le quedaba cómodo en distancia la universidad, el trabajo y su

casa, entonces empieza en la UADE, en Recursos humanos, porque en ese momento vivía en Monserrat y trabajaba en el centro. Al año de estar en esa Universidad quedó embarazada, en el 2015, y abandonó la carrera.

... *“Cuando me entere que estaba embarazada dije termino este cuatrimestre, pasó el embarazo tranquilo sin tener que venir a la facultad, y nada después cuando crezca el gordo veré que hago si retomo, no retomo, porque encima se me vencían las materias”.*

¿Y se te hacía mucho al estar embarazada, ir a cursar, ir a trabajar?

“y si porque yo me había casado, y me había mudado a floresta, entonces iba al laburo, en ese momento yo donde trabajaba?, trabajaba cerca de la UADE así que me seguía sirviendo, entonces iba al laburo, salía del laburo pasaba por la UADE, y después me iba para floresta, tenía un viaje viste, y nada dije nada no para estar tranquila, ¿y donde estaba trabajando? a si trabajaba cerca de retiro”. (PAULA-AMBA-SER)

Otras veces es la misma escuela, más precisamente los profesores, los que motivan al alumno a elegir carrera de corte humanística. Dicho por estos jóvenes, la carga horaria de la escuela técnica por la doble jornada educativa hace que los alumnos y profesores generen vínculos y red de contactos, lo que permite que el profesor vea en el joven determinada motivación en una cierta rama de actividad y los acompañan en la definición de su futuro inmediato.

Las políticas públicas, abocadas a la finalidad de estudios de nivel secundarios, como el COA (Plan FINES después), permitieron que muchos jóvenes y jóvenes adultos obtuvieran el título técnico.

En relación a estos dos últimos puntos Pablo termino el Polimodal en el 2005, le quedaron pendientes alrededor de cuatro materias, tres técnicas y matemática, y las rindió en el 2013 por medio del Programa FinEs, COA en ese momento. **¿Habías intentado rendirla, o simplemente la dejaste ahí?** *No la estaba rindiendo por cuestiones laborales. Justo, cuando termino, ni bien termino la escuela técnica, me pongo a trabajar. En el 2005, 2006, ya... principios de 2006, ya estaba trabajando. Era técnico en servicios de electrodomésticos, una empresa tercerizada que reparaba Frávega, Casa del Audio, cosas (de) marcas que mandaban de garantía... las reparaba yo.*

En el 2014, Pablo, a los 27 años, empezó a estudiar magisterio, en el Instituto 29 de Merlo, está cursando último año de la carrera y luego le gustaría seguir la licenciatura en educación para que le permita trabajar en niveles superiores, secundario y terciario. Averiguó que en Ituzaingó hay una sede de la UAI, sería dos años de la licenciatura porque le reconocen las materias del terciario.

¿Sentís que la especialidad que vos cursaste en la escuela secundaria tuvo peso en esta decisión? En los cursos que hiciste, en esto que estás estudiando ahora... *“Sí, bastante porque en la escuela técnica, no teníamos humanidades: no teníamos filosofía ni lengua, muy poco... bah, lengua teníamos, pero muy poco. Siempre estaba abocado a la especialidad de construcción. Y después, cuando terminé, en mi pasatiempo empecé a leer... me gustaba mucho porque no leíamos nada, siempre era todo cálculo. Empecé a leer novelas, después obras de teatro, porque justo en esa época conocí a un grupo de chicas y chicos que estaban estudiando para teatro, cine... y era otro mundo, es otra movida. Y me gustó mucho”.* **(PABLO-AMBA-IND)**

En el caso de Nicolás, apenas terminó el secundario en el 2006 se fue a trabajar a la metalúrgica donde aún sigue trabajando su papá. En el 2008 se anotó en la UBA para la carrera de Letras, empezó el CBC, pero lo dejó porque no era compatible con los horarios de trabajo, salía a las 6 am de trabajar.

... “Yo estudié electrónica. Pero algunos profesores que tenían en materias tradicionales - como lengua, inglés, o sociales e historia- hicieron que cambie de carrera. Mis profesores de lengua me prestaban libros para leer, cosa que no hacían con otros alumnos. Y yo terminé estudiando en el Joaquín V. González Literatura”.

Cursó dos años y dejó porque el estudio jurídico donde trabajaba cerro y se quedó sin trabajo y no podía sustentar los gastos del profesorado. Vivía con sus padres, no dejaba que los padres lo ayudaran económicamente. Curso talleres de guion cinematográfico, de construcción de personajes para novelas y para cuentos. Escribió un corto para una amiga que estudia en la universidad del cine. Corrigió a varios muchachos que estudian la misma carrera de cine, sus cortos... sus guiones. En un futuro le gustaría tener su editorial. **(NICOLAS-AMBA-IND).**

CAPITULO VI. Conclusiones del estudio

El estado de arte realizado para esta tesis me permitió comprender desde donde partía esta investigación y cómo debía continuar. Los estudios de la sociología de la educación y de la juventud desde los años 50 del siglo pasado hasta los primeros años del siglo XXI, me permitieron contextualizar la época en que los egresados de escuelas secundarias técnicas iniciaban en los primeros años post secundaria los trayectos educativos y laborales y a través de esa reconstrucción analizar los procesos de inserción laboral a través del vínculo educación - trabajo.

La evidencia empírica y los hallazgos mencionados como resultado del análisis de las entrevistas realizadas a los jóvenes egresados de escuelas técnicas de diferentes

jurisdicciones, dan cuenta de que los procesos de inserción laboral están atravesados por múltiples factores.

En primer lugar, las certificaciones educativas siguen siendo relevantes, pero no suficientes (Filmus, et al., 2001). Es decir, queda claro que el título secundario técnico representa para los egresados una herramienta importantísima para toda la vida. Desde la perspectiva de la “Gramática de la juventud”, y como se ha evidenciado también en anteriores investigaciones de las juventudes, la modalidad técnica de nivel secundario conforma y estructura el mundo y vida de los jóvenes de una manera diferente a los jóvenes egresados de otras modalidades educativas, como el bachiller. Por ejemplo, estos jóvenes reconocen que la escuela técnica además de prepararlos para toda la vida, los prepara para el emprendimiento propio, así como para aplicar los conocimientos aprendidos en la escuela técnica en distintos tipos de trabajo y en otros ámbitos de la vida.

Asimismo, se destaca la valoración que tienen las empresas por el título secundario técnico a la hora de contratar empleados.

No obstante, la edad a la que ingresan por primera vez al mercado de trabajo, es decir a su primer trabajo, está directamente relacionado con las posibilidades económicas que puede ofrecer la familia para que los jóvenes puedan continuar sus estudios o combinen estudio y trabajo o posterguen el estudio para trabajar y colaborar con la economía familiar de origen. Pero también de las ganas de independizarse económicamente por propia voluntad.

De modo que no alcanza obtener esta certificación, sino que se evidencia que los procesos de inserción laboral están atravesados por las diferencias contextuales, sociales, familiares, económicos y de género, como así también por los deseos y expectativas futuras que tienen las juventudes de los distintos grupos sociales. Estos factores son los que profundizan o amplían las brechas en cuanto a las diversidades y desigualdades de origen de las transiciones y biografías analizadas de los distintos sujetos jóvenes (Corica y Alfredo, 2021).

Las historias de los jóvenes de las jurisdicciones de Capital Federal, Gran Buenos Aires, La Plata y Antonio Carboni son muy variadas y heterogéneas como las mismas localidades mencionadas, y las posibilidades de estudiar y/o trabajar dependen no solo de los recursos económicos de sus familias y de lo que desean, porque aun así teniendo posibilidad de sólo estudiar, desde chicos quieren independizarse económicamente. En otras ocasiones la familia le pidió que busque un trabajo. Los itinerarios educativos y laborales son diversos entre sí y algunos tienen un recorrido variado. En el caso de las

mujeres, la maternidad no les permitió continuar sus estudios o tuvieron que cambiar de trabajo para priorizar las tareas de cuidados.

Los grupos familiares adquieren importancia e influyen como soporte en los procesos de vinculación de educación – trabajo. El apoyo de las familias de distintos sectores sociales puede servir de andamio o barrera para la continuidad educativa y recorrido juveniles. Es decir, que las formas y el grado de influencia familiares muestran una amplia y diversa gama de situaciones, que van desde el apoyo completo, un apoyo parcial, o directamente ausencias de intercambio, no solo desde el aspecto económico, sino que también pueden identificarse en el sustento a través del asesoramiento, la contención emocional, etc. Para los jóvenes, la familia representa un ámbito de sostén emocional para atravesar y emprender una nueva etapa de sus vidas (Corica et al., 2017).

Sin ingresos propios, los jóvenes no tienen posibilidades de llevar una vida autónoma fuera del hogar de origen. Es por lo que algunos autores sostienen que la familia, en estos momentos, está absorbiendo una gran parte de los riesgos sociales a los que tienen que enfrentarse los jóvenes y, la falta de estructuras de apoyo externas a los hogares, origina que aumenten las desigualdades sociales. Como retoma López Blasco, la familia se encuentra en una fase de transición en la que “las condiciones históricas, familias y modos de organizar la vida se están redefiniendo” (2006, p. 21).

Otra variable relevante en cuanto al vínculo educación y trabajo es la territorial ya que las oportunidades tanto laborales como educativas que ofrecen las jurisdicciones analizadas son las que van a condicionar o no este vínculo.

En este sentido, la variable territorial es determinante a la hora de decidir dónde vivir, dónde trabajar y qué y dónde estudiar. En muchos casos determina que el joven abandone los estudios o renuncie a su trabajo o se mude, o en principio no tenga más opción que quedarse en su localidad y ver las posibilidades que tiene a su alcance.

En Antonio Carboni, partido de Lobos, Provincia de Buenos Aires, la oferta educativa es limitada. Muchos cursos de formación profesional o institutos terciarios cierran porque no alcanzan a tener un mínimo de inscriptos para iniciar las actividades académicas. No tienen cerca universidades ni extensiones universitarias, de modo que no tienen muchas opciones para seguir estudiando en su localidad. La docencia es una de las salidas más habituales para los que deciden quedarse o no tienen otra posibilidad.

Por las características de la zona geográfica, los jóvenes no tienen otra opción que la escuela técnica agraria. La mayoría nació y creció en el campo y desde muy chicos desempeñan tareas rurales. Por lo que los talleres en la escuela les resultaban familiares y entendían fácilmente como resolverlos. Se orientan por trabajos agrarios dentro de la

zona geográfica donde viven. Históricamente el trabajo en el campo siempre fue mal pago y en cuanto a la relación laboral el peón es explotado.

En cambio, en la Ciudad de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y La Plata, la oferta educativa formal y no formal es muy amplia. Esto permite que los jóvenes puedan elegir qué y dónde estudiar, ya sea en ámbitos públicos o privados, carreras de tres años o más. La elección de la carrera y el lugar muchas veces son pensadas para facilitar el trayecto desde su vivienda, o desde su trabajo. Respecto a los trabajos, en estas jurisdicciones hay una variedad de empleos en el rubro industrial y de servicios. También se orientan a emprender y tener su propio proyecto laboral.

Los hallazgos obtenidos dan cuenta de que esa oferta educativa post secundario debería estar vinculada al desarrollo productivo de cada una de las economías provinciales. Esto va a marcar el éxito, y/o parte de este, en las trayectorias formativas-de la juventud de nuestro país. En este sentido se evidencia que la oferta educativa post secundaria está centralizada en las jurisdicciones de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y La Plata.

Sin embargo, la relación oferta educativa y contexto productivo no es tan lineal como parece, ya que el sector social, la estructura productiva, la rama de actividad y el contexto sociopolítico de las jurisdicciones analizadas influyen en el vínculo educación trabajo, dando un carácter más inespecífico, desigual, complejo y heterogéneo.

Es decir, la variable social demuestra que la relación entre credenciales educativas y puestos de trabajo, así como niveles de escolaridad y niveles de ingresos son espurios y están condicionados por una multiplicidad de factores que intervienen y determinan rumbos diversos.

La variable territorial contribuye a dar forma a experiencias ampliamente diversas de transición juvenil según las oportunidades que se les presentaron a un grupo de jóvenes en determinado espacio y tiempo social (Woodman y Wyn, 2015). La conceptualización de las gramáticas permite analizar como influyeron los espacios que contextualizaron y determinaron las experiencias de los jóvenes en diferentes campos, así como también sus formas de acción (agencia) con relación a estas estructuras y determinaciones (Corica et al., 2023).

El peso que tiene el título secundario y su orientación se pone en valor dentro de entramados productivos que potencien las oportunidades laborales (Corica y Alfredo, 2021).

Se evidencia que el ingreso, la estabilidad y la calidad del empleo son diferenciados entre las jurisdicciones estudiadas a raíz de las propias realidades en las cuales se insertan.

Los datos revelan cómo la desigualdad de la oferta educativa presente en las distintas jurisdicciones tanto en el nivel secundario como nivel superior, reflejan las diferentes posibilidades que tiene la población joven según donde viven.

En definitiva, los procesos de inserción laboral juvenil se sostienen principalmente por el apoyo familiar que es condicionado por los recursos económicos, así como por la oferta educativa existente en las jurisdicciones. Y la vinculación entre la especialidad del título secundario y la inserción laboral está restringida por las efectivas oportunidades laborales disponibles y determinada por la diferenciación tradicional de género (Corica et al., 2023).

La última variable a destacar en esta investigación es el aspecto cambiante de los trayectos al inicio de estos procesos de inserción laboral, y cuanto de estos cambios pueden ser para mejorar las oportunidades y para quienes esto se vuelve cada vez más precarios y vulnerable.

En este punto se detectaron las particularidades e individualidades en las elecciones de los jóvenes. En todas las trayectorias las decisiones y cambios de rumbos de los itinerarios están relacionados con los deseos e intereses de los egresados; así como en las distintas trayectorias identificadas se encuentran itinerarios con “idas y vueltas”, especialmente en los primeros años pos secundario (Corica et al., 2023).

También se evidencian aquellas trayectorias múltiples, es decir, aquellos que continuaron capacitándose en su especialidad y además se insertaron en otras carreras, que les permitió tener mayores recursos para adaptarse a las ofertas laborales del momento o encontrar empleos más adaptados a los gustos personales. Desarrollaron de esta manera, trayectorias laborales de acumulación de experiencias en diversos rubros (Corica et al., 2023).

La Tesis de la individualización, entendida como ese proceso de individuación que da lugar a diversas formas de vivir la juventud, indica que los jóvenes son los administradores de su propia biografía. Evidencian nuevas formas de sociabilidad y socialización y se abre una nueva dimensión subjetiva de las transiciones juveniles.

En este sentido es muy representativo la metáfora “nómades del presente” utilizada por Melucci, para dar cuenta de las trayectorias biográficas contemporáneas de los

jóvenes, signadas mayormente por la búsqueda o exploración y sin un fin preciso o lugar determinado de llegada.

Creemos que los jóvenes una vez que finalizan el secundario van a seguir estudiando o trabajando en campos relacionados con la especialidad obtenida en la escuela secundaria, sin embargo, el título obtenido no garantiza una continuidad lineal y un éxito en los trayectos educativos y laborales.

La relación entre la formación técnica de nivel medio y la inserción laboral de jóvenes egresados en el S. XXI conllevan a pensar que las características del entorno social ampliado (organización productiva y condiciones del mercado de trabajo local) se encuentran con elementos condicionantes y/o que condicionan las trayectorias formativas-ocupacionales de los egresados investigados. Por lo tanto, el peso de la formación técnica es relativo a los debates y demandas sociales por los modelos de desarrollo y los contextos productivos (Corica y Alfredo, 2021).

De las modalidades de empleos que actualmente tienen los jóvenes, se presenta el grupo que hicieron emprendimientos, la mayoría en rubros vinculados con sus orientaciones, o que proyectan a futuro ser emprendedores y vivir únicamente de su proyecto laboral.

También se encuentran los jóvenes que estudiaron carreras terciarias y se desempeñan como docentes. En los inicios de sus recorridos la docencia no se presentó como una primera elección de estudios ni trabajo, sino que una vez insertos laboralmente deciden volcar sus estudios a dicha área. Los jóvenes articulan el dictado de clases con una formación en docencia.

El vínculo educación trabajo se va construyendo a lo largo de los años con las oportunidades educativas y laborales que tienen en sus localidades, pero también con las posibilidades familiares que les proveen a sus itinerarios laborales y educativos. Se caracterizan por ser recorridos heterogéneos, diferenciales en cuanto a la especialidad y al género del joven, así como sus gustos e intereses juegan un papel importante en que los trayectos se encauzan y en otros, no.

Las dificultades en la construcción de las trayectorias y las diversas condiciones con que los sujetos pueden desenvolverse en relación con su posición en la estructura y sus diversos capitales, reflejan los recorridos individualizados con que los diversos grupos o clases sociales detentan los “éxitos” o “fracasos” en sus trayectorias, resultando de suma pertinencia la capacidad de intervención pública sobre los condicionantes y capitales situados (Cuervo y Miranda, 2015; Cuervo y Miranda, 2019).

Tanto los elementos analizados desde el sistema educativo como los aspectos que sobresalen en las trayectorias educativas post secundario de los egresados de escuela técnica da cuenta de la necesidad desde el Estado de mejorar la articulación y disponibilidad de ofertas educativas en las distintas jurisdicciones.

Analizar el vínculo educación y trabajo en la educación secundaria técnica implica pensar en el rol que juega la especificidad de las orientaciones de esta modalidad educativa en las trayectorias laborales de la juventud (Corica, et al., 2023).

Como revela la evidencia empírica, el doble propósito de formación para el trabajo y para la universidad que ofrece la educación técnica profesional está muy internalizado en los egresados de esa modalidad.

Desde la perspectiva de esta tesis, la propuesta de la educación secundaria técnica en Argentina, pese a sus cuestionamientos históricos, puedo considerarla superior a cualquier otra modalidad de nivel secundario. No obstante, puede seguir superándose con la implementación de políticas educativas tomando como referencia los estudios de seguimiento de trayectorias educativa y laborales de los jóvenes y las demandas de los jóvenes, pero también, las necesidades del mercado y ofrecer canales más amplios para la participación del sector empresarial en el desarrollo del contenido de los planes de estudios. En esta configuración influyen claramente los factores estructurales que hacen de la precariedad un elemento central del mercado laboral. Como así también factores institucionales, aquellos que tiene que ver con cómo se configura el Estado de Bienestar y cómo se distribuyen los recursos públicos, a través de las políticas públicas y, en concreto, de las políticas de empleo (Santamaría, 2018).

Sin duda, los jóvenes se enfrentan a problemas persistentes como la naturalización de la precariedad y la desprotección social mientras que cobra presencia el refuerzo de las competencias y el emprendedurismo como salida. Estos problemas se describen muy bien en el capítulo de evidencia empírica. Como afirman los jóvenes, lo que les brindo la escuela técnica les permitió cubrir baches de desempleo impulsando como estrategia individual el trabajo como emprendedores, ofreciendo sus servicios en técnico en reparación de aires acondicionado, por ejemplo, en sus barrios y a conocidos. Algunos valoran la protección social que les puede brindar un empleo en relación de dependencia, otros valoran simplemente y no menor, el hecho de estar siempre ocupados, nunca se quedaron sin trabajo por realizar “changas”, y eso considero que es el valor agregado de la escuela técnica versus escuela de educación con orientación bachiller.

En este sentido, las sugerencias y argumentos difundidos por los organismos internacionales como “El Informe Perspectivas Económicas de América Latina (OCDE/CAF/CEPAL, 2016)”, ponen a prueba el esquema de protecciones y políticas

públicas ya existentes destinadas a la juventud. Por ello, se reconoce como fundamental enfocar los esfuerzos en fortalecer los sistemas educativos y la formación a lo largo de toda la vida, para proveer a los jóvenes de más y mejores competencias que les permitan desarrollar una mayor capacidad de adaptación al cambio, así como mejorar sus condiciones de inserción y movilidad laborales. (Corica, et al., 2020).

Frente a dicha situación es necesario que el Estado mejore mediante políticas integrales la articulación y disponibilidad de ofertas educativas en las distintas jurisdicciones. Esto va a marcar el éxito, y/o parte de este, en las trayectorias formativas-laborales de la juventud de nuestro país (Corica y Alfredo, 2021). Un ejemplo de ello es la localidad de Antonio Carboni, jurisdicción analizada en este trabajo que evidencia los obstáculos que enfrentan los jóvenes para continuar estudiando la carrera que desean.

También considero que el éxito o parte de este en las trayectorias formativas-laborales de los jóvenes va a estar marcado si además el Estado contempla dentro de las políticas integrales las perspectivas de la nueva condición juvenil, de las nuevas formas de sociabilidad y socialización y la subjetividad de las transiciones juveniles.

6.1. Hallazgos:

De las trayectorias de vidas analizadas a partir de entrevistas biográficas retrospectivas surgen aspectos novedosos que quiero destacar, que nos permiten dar continuidad al diálogo que se da en el ámbito académico y científico en relación a los estudios, reflexiones y debates en torno al vínculo educación y trabajo y de las trayectorias juveniles y sus problemáticas, y a su vez, la posibilidad de presentar nuevas variables que permiten pensar estas trayectorias desde otras perspectivas.

Las variables nuevas que surgen a partir del análisis realizado, que no se tuvo en cuenta y no fue el eje central de la tesis pero que emergen claramente del trabajo de campo permiten una mayor aproximación a comprender las representaciones que tienen estos jóvenes de la escuela técnica, la educación, el trabajo, sus expectativas y el futuro. Asimismo, podemos detectar los obstáculos con los que se enfrentan en los procesos de inserción laboral, en el vínculo educación – trabajo, con los recursos que tienen. Se plasma así también, la subjetividad e individuación de cada uno.

Algunos aspectos que se evidencian en común:

1. GENERO:

En este trabajo la cuestión de género se presenta en la relación a las tareas agrarias y las mujeres, en donde se pudo ver que las jóvenes de la localidad de Carboni no optan como trabajo principal dedicarse a las tareas del campo porque está pensada

para hombres, la mujer acompaña en esa tarea, pero no es contratada directamente como empleadas rurales, y en caso de decidir continuar con esta actividad lo hacen a través de la actividad docente.

2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES:

Otro aspecto a destacar es que en su tiempo libre se dedican a estudiar y practicar otras disciplinas que, por cumplir mandatos, fueron postergadas y no fueron elegidas como primera opción para estudiar. Estas disciplinas tienen que ver con la música, la danza, el arte. Además de tomarlas como actividades complementarias, algunos tienen la intención de estudiarlas para dedicarse en un futuro a ellas.

Alejandro cuenta:

Y ¿Por qué danza?

No sé. Capaz tiene que ver con que, de chico, yo quería hacerlo y es como que no estaba muy bien visto culturalmente, o por mi familia... y, además, por el hecho de que no me daba el tiempo.

Y ¿Por qué no un secundario artístico? O ¿Por qué elegiste...? ¿Nunca lo pensaste como profesión (de) trabajo, a eso?

No. O simplemente...No, nunca. Siempre, de chico, dije que quería estudiar química. Lo tenía muy claro.

Claro. Y la danza es por...

Cuando dije "voy a tomarme el año libre", dije "¿Qué puedo hacer ahora, con tiempo libre?". Y dije... hace un montón que quería probar eso, y me gustó mucho.

¿lo ves como una actividad extra, como un trabajo...?

Todo. O sea, es algo que es una actividad física. O sea, lo veo como algo que me ayuda a estar en buen estado de salud; lo veo como... a veces, hay una oferta de trabajo que no lo hago por una cuestión económica, sino que es como "si me van a pagar algo por hacer lo que me gusta y tengo el tiempo para hacerlo, lo hago". Y es un estudio también, porque tiene una carga teórica.

De acá a 10 años planea seguir bailando y trabajando. **ALEJANDRO-AMBA-IND**

3. VIVIENDA:

No confían mucho en los bancos, no les gusta la idea de pensar en un crédito a 30 años. Algunos construyen en la misma casa de origen, en el terreno de la familia o viven un tiempo en casa de algún familiar que ya no ocupa esa vivienda.

Al respecto Daniel da su punto de vista:

Ah, te informaste... *Me informé. Sí, sí.*

Por ejemplo, ¿de cuál?

El Procrear, los créditos hipotecarios UVA...

¿Y no te cerraban por ningún lado?



FLACSO
ARGENTINA

Y... lo que pasa es que antes, si vos escuchabas a tus viejos... cuando mi viejo escuchaba a sus viejos, les decía que tenía que comprarse una casa; que tenía que ahorrar, comprarse una casa. Ajá. Hoy en día, te dicen que ahorres para que te compres un televisor, no una casa. Y la casa la compras en cuotas. Entonces, una inversión a treinta años no me parece... menos en un país donde todo es tan fluctuante. DANIEL-AMBA-IND

4. FUTURO:

En relación al futuro, es interesante rescatar lo que los jóvenes responden cómo se ven de acá a 5 y 10 años:

- Se ve con su propia empresa chica, no le gusta trabajar en relación de dependencia. **SOL-AMBA-SER**
- Le gustaría irse a vivir solo y crecer en la empresa de telecomunicaciones, la empresa permite que se capacite y aprovecha a realizarlos. **JUAN-AMBA-IND**
- Cuando le preguntan cómo se ve de acá a 10 años, lo piensa en relación a su hijo, cuando cumpla 12 años, buscándole una escuela, ...”*me gustaría mandarlo a una escuela técnica al nene, a mí me la verdad es que me fue muy bien la experiencia, es más me gustaría mandarlo al Ragio, o que haga mecánica o electricista, algo que le sea útil para su vida, porque el padre es tan inútil ajaj.* **PAULA-AMBA-SER**
- Quiere seguir trabajando de la publicidad, es un rubro bastardeado, pero le gusta. También quisiera que su emprendimiento de historieta le vaya bien. **TOMAS-AMBA-SER**
- Le gustaría irse a vivir a España con su novio. **MARINA-AMBA-SER**
- Su futuro inmediato no es mudarse, va a terminar la carrera y más adelante se ve con un emprendimiento personal de programación y trabajando como politólogo. **SANTIAGO-AMBA-SER**
- Le gustaría irse a vivir a Santiago de Chile, su mujer es chilena. Tener su editorial y un hijo. **NICOLAS-AMBA-IND**
- Se ve recibida, trabajando de su profesión. Una opción es irse a vivir a España con su novio, allá vive su papa hace 16 años, también su tía y abuela. **MILAGROS-AMBA-SER**
- De acá a diez años espera estar recibida y dedicado a la música. No proyecta tener hijos. **SEBASTIAN-AMBA-IND**
- *¿Y de acá a diez años? No sé. Incierto. Por ahí sí, por ahí no, por ahí ya me alquilé un local y trabajo de esto... no sé. Puede pasar cualquier cosa.* **IGNACIO-AMBA-IND**
- Quiere seguir estudiando la licenciatura y más adelante hacer la licenciatura de Filosofía, siempre vinculado a la educación y docencia, le apasiona. Le gustaría ser

Director de escuela primaria. Le gustaría vivir en una casa en un pueblito. **PABLO-AMBA-IND**

- A futuro quiere recibirse, y tal vez cambiar de trabajo para adquirir más experiencia en Recursos humanos, su idea es tener una consultora independiente de recursos humanos, asociarse con alguien, para hacer selección de personal o de gestión organizacional, brindar soluciones a clientes. También quiere viajar a Europa, como turista. **LETICIA-AMBA-SER**
- Le gustaría mudarse a San Juan, por la cordillera y trabajar de lo suyo. Hacía pocos meses se había mudado solo, alquilo un departamento, antes vivía con sus padres, lo ayudan con algunos gastos. **AGUSTIN-AMBA-IND**
- Se ve con su propio estudio de arquitectura. En su tiempo libre se dedica a la música, tocar la guitarra y a dibujar. **JOAQUIN-AMBA-IND**
- Luego del trabajo actual no quisiera volver a una empresa, le gustaría tener su propia Pyme alineada a la producción. **ULISES-AMBA-IND**
- *¿En un futuro quisieras mudarte de dónde estás? En un futuro cálculo que si... ¿Y por qué? Es una pregunta difícil porque para mí es difícil pensar como sería el futuro no, hay muchos cambios en el mundo, pero creo que a largo plazo me gustaría volver a lugares más abiertos, sin tanto ruido... ¿Pensas que vas a poder hacerlo? Si, lo único que me genera dudas es que no sé cómo va a cambiar el mundo de acá a 20 25 años...* **ESTEBAN-AMBA-IND**
- *¿Ahora pensando en un futuro como te ves dentro de cinco años? No se... ¿Nunca lo pensaste? No, porque hoy en día no me fijo en cómo me veo, porque no sé si voy a estar, es la verdad, uno no sabe... Estas aquí y ahora... Claro trato de vivir el día a día, para que voy a estar pensando que va a pasar si no sé si voy a estar...* **FLORENCIA-AMBA-AGR**
- Le gustaría intensificar el trabajo en el campo, por ahora tiene mucha libertad que le permite entre otras cosas, jugar al rugby. **DAVID-AMBA-AGR**
- Le gustaría volver a dar clases en Carboni, donde curso la escuela secundaria. **CARINA-AMBA-AGR**
- Le gustaría volver a Inglaterra, ahora con su novia, comprar terrenos y hacer dúplex en Argentina para vivir de rentas. Tener una casa grande, con caballos y tener muchos hijos. **MAURO-AMBA-AGR**

Estos jóvenes son emprendedores y no les temen a los cambios. Pueden manejar la incertidumbre, exploran, experimentan, se adaptan a los cambios vertiginosos y por ello, cuando se les pregunta qué les gustaría hacer de acá a 5 o 10 años algunos jóvenes responden que es incierto, que no piensan demasiado, no planean ni proyectan a mediano plazo. Viven el hoy. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo de las transiciones a la vida adulta.

Por otro lado, el título técnico secundario obtenido por estos jóvenes es uno de los factores más importantes y determinantes en la vida de los mismos, ya que les brinda las herramientas necesarias para pensar y decidir sobre sus trayectos educativos y laborales:

- En el aspecto educativo

1. En Antonio Carboni, partido de Lobos, Provincia de Buenos Aires, la oferta educativa es limitada, muchos cursos de formación profesional o institutos terciarios cierran porque no alcanzan a tener un mínimo de inscriptos para iniciar las actividades académicas. No tiene cerca Universidades ni extensiones universitarias, de modo que no tienen muchas opciones para seguir estudiando. La docencia es una de las salidas.

2. En relación a la Ciudad de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y La plata, la oferta educativa formal y no formal es muy amplia. Esto permite que los jóvenes puedan elegir qué y dónde estudiar.

3. Entre el nivel educativo de nivel secundario y nivel universitario hay un abismo. recordemos que uno de los jóvenes desaprobó 6 veces el ingreso a la UTN. Eso lo desmotivó un poco y finalmente se anotó en una institución privada de estudios terciarios.

La elección de carreras de nivel terciario se evidencia bastante en los ex alumnos de escuelas técnicas. La elección se debe a que buscan conocimientos superiores, más específicos para perfeccionar los conocimientos de la escuela técnica. Este nivel es buscado por aquellos que también quieren tener un título intermedio, en el mediano plazo y acortar los años de estudios que ofrece el nivel universitario.

4. Lo que les da curiosidad lo van a buscar, inician cursos o carreras, luego ven si les gusta o no, si se ven trabajando en eso o no, si solo era un hobby o verdaderamente su vocación. No sienten culpa por abandonar una carrera.

- *En el aspecto laboral*

Los egresados de la escuela técnica tienen una representación del trabajo diferente a los egresados de la escuela bachiller. ¿A qué se debe esto?

1. La doble escolaridad: la rutina es similar a una jornada de trabajo.

2. La escuela técnica, cualquiera sea su especialidad, los prepara para el trabajo, salen con conocimientos específicos, los que les permite conseguir empleo fácil, ya sea en relación de dependencia o de manera independiente. En los periodos que se encuentran sin empleo hacen “changas” en su barrio, a conocidos o montan un mini emprendimiento en relación a su especialidad, solos o con amigos o familiares.

3. En muchos casos hay una relación directa entre la especialidad y el primer trabajo, la mayoría consigue empleo relacionado a su especialidad, algunos lo consiguen mediante beca del gobierno o convenio de la escuela técnica con alguna empresa. Hay una valorización de las empresas por el título técnico secundario, sobre todo con la especialidad industrial.

4. La edad en que ingresan por primera vez al mercado de trabajo, es decir a su primer trabajo, está directamente relacionado con el apoyo económico o no de la familia y también de las ganas de independizarse económicamente por propia voluntad.

5. Acceden a trabajos en negro, pero si son de su especialidad y las condiciones laborales son relativamente buenas y les permite realizar otras actividades y/o trabajos FreeLancer se quedan.

6. En otros casos se ven explotados por jornadas muy extensas, o las empresas no cumplen con lo acordado porque les dan otras tareas, en esos casos renuncian e inmediatamente buscan otro empleo, y si están estudiando, buscan que sea compatible con los horarios de cursada.

7. La mayoría se ve a futuro, en 5 a 10 años, con su propio emprendimiento, y el que ya lo tiene vivir de eso únicamente. O bien complementar trabajo en relación de dependencia con su propio emprendimiento.

Características por especialidad:

Especialidad agraria

1. La especialidad indica la zona geográfica en donde viven los jóvenes. Los jóvenes de Carboni son egresados con especialidad agraria. La mayoría nació y creció en el campo y desde muy chicos desempeñan tareas agrarias para ayudar económicamente a su familia, por lo que los talleres en la escuela les resultaban familiares y ya conocían como desempeñarse.

2. Continuando con la misma especialidad, se destaca la poca valorización de la mujer en las tareas rurales. Una de las jóvenes entrevistadas no está interesada en continuar estudios relacionada a su título, o bien para continuar con la misma especialidad se abocan a la docencia.

3. Por las características de la zona geográfica, los jóvenes no tienen otra opción que la escuela técnica agraria. Tampoco hay oferta educativa post secundaria o muy poca, y de nivel terciario. Uno de los jóvenes entrevistados hubiera seguido la carrera de veterinaria, pero no estaba la carrera cerca, tenía que ir a Buenos Aires, pero nunca le

gusto la ciudad grande. Las posibilidades económicas las tenía por parte de su familia, de hecho, su hermana se había ido a estudiar a Capital Federal.

4. Se orientan por trabajos rurales, dentro de la zona geográfica, históricamente el trabajo en el campo siempre fue mal pago y en cuanto a la relación laboral el peón es explotado.

Especialidad industrial y servicios.

1. Las historias de los jóvenes que provienen de Capital Federal y Gran Buenos Aires son muy variadas y heterogéneas como las propias jurisdicciones mencionadas, y las posibilidades de estudiar y o trabajar dependen de los recursos económicos de sus familias y de lo que desean, porque aun así teniendo posibilidad de sólo estudiar, desde chicos quieren independizarse económicamente. En otras ocasiones la familia le pidió que busque un trabajo. Los itinerarios educativos y laborales son diversos entre sí y algunos tienen un recorrido variado. En el caso de las mujeres, la maternidad no les permitió continuar sus estudios o tuvieron que cambiar de trabajo.

2. La variable territorial es determinante a la hora de decidir dónde vivir, donde trabajar y donde estudiar. En muchos casos determina que el joven abandone los estudios o renuncie a su trabajo o se mude.

Un ejemplo de ello es el caso de Martín (**MARTIN-AMBA-IND**), que respondía a la pregunta en relación a su lugar de residencia: *¿Por qué elegiste ese barrio? Sigue siendo San Fernando, ¿no? No, en Tigre. En Tigre... bueno, ¿Por qué en Tigre? Primero, porque me sigue resultando fácil para viajar, para moverme. Cosa que... bueno, estando en el secundario, viviendo en Virreyes, San Fernando, yendo a Pacheco; y de Pacheco, después, cuando estaba haciendo la pasantía, las prácticas, de Pacheco a Villa Lugano y viceversa, es como que agoté las horas de viaje en colectivo. Y decidí que mi vida tenía que ser más cercana.*

En el contexto del debate sobre la importancia subjetiva que adquiere la escolaridad entre los jóvenes de distintos grupos sociales, los estudios han intentado dar cuenta de la articulación de nuevas y viejas desigualdades en el ámbito escolar (Dussel y Southwell, 2004). Es decir, que a las viejas desigualdades de clase del capitalismo industrial se han sumado nuevas desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales y/o geográficos, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras. (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Tal como lo señalara Willis (2003) el interés investigativo sobre la condición juvenil radica en el hecho de que los jóvenes reflejan en sus propias experiencias los principales



FLACSO
ARGENTINA

conflictos y tensiones del orden social en su conjunto. La consideración de la juventud como transición constituye un ejercicio analítico en esta dirección.

En ese sentido, entender estas cuestiones permiten repensar algunas políticas educativas y productivas, invita a generar más diálogos entre estos sectores, tanto al interior de una misma provincia y como a nivel nacional, para poder implementar estrategias que regulen la inserción laboral de los jóvenes en relación a la formación educativa obtenida y los planes de estudio de las escuelas de educación técnica con las instituciones educativas de nivel superior, a fin de integrar estos dos mundos diferentes, la escuela y la universidad, y no quede supeditado a las posibilidades económicas de las familias, de modo que el joven tenga que tomar la decisión de sólo estudiar y después trabajar o primero trabajar y juntar dinero para poder estudiar o para estudiar y trabajar, una característica muy común en Argentina.

BIBLIOGRAFIA

Berger, Matias y Mingo, Elena, 2012. La desvalorización del trabajo agrícola - -
Iluminuras, Porto Alegre, v.13, n. 30, p.104-132, jan./jun. 2012.

Bostal, María Cecilia y González, Federico Martin (2020). Después de la escuela.
proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata,
Argentina". Última Década, N° 53, julio 2020, pp.103-124.

Canales, Manuela, Guajardo Fabián y Orellana Víctor (2020). La elite del llano: de la
promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva
clase media. Última Década, N° 53, julio 2020, pp. 78-102.

Casal, Joaquim; Merino, Rafael & García, Maribel (2011). Pasado y futuro del estudio
sobre la transición de los jóvenes. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de
Sociología. Papers 2011, 96/\$

Censo Nacional 2010

Corica, Agustina (2011). Condiciones juveniles contemporáneas. Las expectativas sobre
el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo
deseable.

Corica, Agustina (2012). Condiciones juveniles contemporáneas. Investigación
"intersecciones entre desigualdad y educación media un análisis de las dinámicas de
producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones".

Corica, Agustina y Alfredo, Miguel. Más de una década de la Ley de Educación Técnico
Profesional en Argentina: revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de
egresados.

Corica, Agustina y Otero, Analía (2018). Transiciones Juveniles: Un análisis sobre el
vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria Argentina.
Ultimo Década, N° 48, julio 2018, pp.133-168.

Corica, Agustina y Otero, Analía (2020). Cambios en las transiciones educación-trabajo.
egresados del secundario del Gran Buenos Aires. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS,
vol. 33, n.º 47, julio-diciembre 2020, pp. 139-161.

Corica, Agustina, Ada Freytes Frey y Ana Miranda (compiladoras). Entre la educación
y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina.
CLACSO, 2018.

Corica, Agustina; Otero, Analía; Vicente, María Eugenia. Educación y trabajo:
Problemas persistentes y miradas renovadas

Cuervo, Hernán (2015). Apuntes para una teoría de la justicia social. Sociología de la Educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Ana Miranda – Coordinadora y editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, FLACSO, 2015. Editorial Teseo, 2015.

De Ibarrola, María (2005). Educación y trabajo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.10, num. 25, abril-junio, 2005, pp. 303 – 313. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

De Ibarrola, María (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 2.

Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Panorama social y económico. Ciudad de Buenos Aires, 2007

Dominación y resistencia. Los trabajadores en la actividad frutícola de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. María Angélica Jordán. CEIL/CONICET. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural- UNQ. Estudios rurales. Página 8.

Estudios de población de la provincia de Buenos Aires. Publicación de datos, análisis y estudios sociodemográficos. Año 3. Número 4, junio 2017. ISSN 2451-6511.

Filmus, Daniel (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. Revista de trabajo. 200 años de trabajo. El trabajo en la Argentina del 2010. Numero especial Año 6. Numero 8. Enero/julio 2010).

Gallart, M. Antonia (2006). La escuela técnica industrial Argentina: ¿Un modelo para armar? Editorial OIT/Cinterfor. Montevideo.

<http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php/sociedad/ninezyadolescencia/juventud>

<http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/>

<https://buenosaires.gob.ar/laciudad/ciudad>

<https://mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/planes-loc/BUENOSAIRE/Plan-Ordenamiento-y-Desarrollo-Urbano-Regional-y-Estrategias-de-desarrollo-local-de-Lobos.pdf>

<https://www.conocelaprovincia.com.ar/antonio-carboni/>

Informe “La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la Ley de Educación Técnico Profesional. Coordinadora: Dra. Ana Miranda. Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico – Profesional (FONIETP) - INET. Fecha: 10 de diciembre de 2018.

Informe de coyuntura “La ciudad en deuda”. Centro de estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Diciembre 2017.

Jordán, María Angélica. Dominación y resistencia. Los trabajadores en la actividad frutícola de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. CEIL/CONICET. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural- UNQ. Estudios rurales.

Lódola, Agustin y Brigo Rafael, 2011. Diagnóstico Socioeconómico de La Plata y sus Centros Comunales. Documento de Trabajo N° 87. Julio 2011. ISSN 1853-3930 Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata.

Manuela Du Bois-Reymond y Andreu López Blanco (2004). Transiciones tipo yo yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. Estudios de juventud N° 65. Fecha 23/7/2004.

Mazzeo, Victoria (Jefa del Departamento de Análisis Demográfico de la DGEyC-GCBA), 2016. ¿Quiénes son y que hacen los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires? Informes técnicos. Publicado en Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. CABA. Año 13, número 23, abril de 2016.

Miranda Ana, (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. Revista de Trabajo. Año 4. Número 6. Agosto - Diciembre 2008.

Miranda, Ana (2015) – Editora -. Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo en Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. FLACSO, Teseo, 2015.

Miranda, Ana (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. Linhas Criticas, vol. 22, num 47, enero-abril, 2016, pp. 130-149. Universidad de Brasilia. Brasilia, Brasil).

Miranda, Ana y Arancibia, Milena (2017). Repensar el vínculo entre la Educación y el mundo del Trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un Estudio Longitudinal en el Gran Buenos Aires. Archivos de análisis de políticas educativas. 10/7/2017, vol. 25 Edición 74/75, p1-18. 18p. Archivos analíticos de políticas educativas AAPE. Universidad de San Andrés y Arizona State University

Miranda, Ana y Corica, Agustina (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina en Corica, Agustina, Freytes

Frey, Ada y Miranda, Ana (compiladoras). Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles de América Latina. Página 40. CLACSO.

Norberto Abelenda, Juana Canevari y Nancy Montes, 2016. Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. Artículo publicado en Población de Buenos Aires, Revista semestral de datos y estudios demográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos, de la CABA. Año 13, número 23, abril 2016.

Novick, Marta (2006). Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 11, N° 18, 2006, pp 53-78.

Novick, Marta, (2010). Trabajo y contextos en el desarrollo productivo argentino. Revista de trabajo. 200 años de trabajo. El trabajo en la Argentina del 2010. Numero especial. Año 6. Numero 8. Enero/julio 2010)

Organización internacional del Trabajo (OIT). Concepto de trabajo decente.

Otero, Analía Elizabeth; Corica, Agustina María; Merbilhaa, Jimena (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Otero, Analía; Corica, Agustina; Merbilhaá, Jimena (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. Archivos de Ciencia de la Educación, vol. 12, n° 14, e052, 2018. ISSN 2346-8866. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Pais, José Machado y Feixa Pampols, Carles (2020). Persiguiendo los vientos del tiempo. Jóvenes, pasados compuestos y futuros posibles” –. Última Década, N° 53, julio 2020, pp.235-252.

Palomino, Héctor y Dalle, Pablo. Movilización de clase y convergencia de ingresos en. Argentina contemporánea. Página 14.

Panorama demográfico de la Provincia de Buenos Aires. Serie disparidades regionales. Cámara Argentina de Comercio. Instituto privado – Universidad CAECE. Agosto 2015. Panorama Social y Económico. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007. Esta publicación ofrece una mirada sobre los aspectos demográficos, económicos y sociales de la Ciudad de Buenos Aires como complemento del Anuario Estadístico 2007. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. GCBA.

Pérez, Pablo y Busso, Mariana (2015). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades”. NB - Núcleo Básico de revistas científicas argentinas – Caicyt-Conicet- Trabajo y Sociedad, N° 24, 2015.

Plan de ordenamiento y desarrollo urbano regional y estrategias de desarrollo local para el partido de Lobos – Estudio 1-EE-304. Ministerio de Infraestructura, Vivienda y Servicios Públicos. Subsecretaría de Urbanismo y Vivienda. Dirección Provincial de Ordenamiento Urbano y Territorial. Ministerio de Economía y Producción de la Nación. Secretaría de Política Económica Unidad de Pre inversión (UNPRE). Programa Multisectorial De Preinversión II Préstamo BID 925 OC-AR – UNPRE

Planas, Jordi (2010). La relación entre educación y empleo en Europa. (Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca sobre Educació i Treball – GRET-. Papers, 2011, 96/4 1047-1073, 2010

Rodrigo, Lucrecia. La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Ponencia en el marco del proyecto de investigación “Regulaciones, institucionalidades y practicas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias”, Área de Educación, IDH, UNGS y del proyecto “Escuela técnica y nuevas institucionalidades para el fortalecimiento del trabajo pedagógico: un estudio de casos en dos provincias argentinas”, Convocatoria FoNIETP, Ministerio de Educación. Trabajos dirigidos por Nora Gluz.

Sautu, Ruth (compiladora). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Capítulo I. Estilos y practicas de la investigación biográfica. Editorial de Belgrano. Año 1999.

Sosa, Mariana Lucía (2016). A 10 años de la Educación Técnica profesional en Argentina ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? Cuadernos del Ciesal. Revista de estudios multidisciplinares sobre la cuestión social. Año 13, número 15, enero-diciembre 2016, pp. 242-258.

Universidad Pedagógica Nacional UNIPe. “Caracterización de los perfiles de conducción de la Educación Técnica Profesional en la Provincia de Buenos Aires” realizado en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPe) entre julio del 2010 y julio del 2011. Dirección: Irma Briasco. Equipo: Fabiola Carcar, Marisa Scardino y Natalia Coppola.

Waisgrais, Sebastian, (2007). Revista de Trabajo – Nueva Época –Año 3 – N° 4. Pensar el trabajo. Debate y actualidad. “Heterogeneidad en el empleo asalariado registrado. Página 91-92.

Leyes:

- Ley de Educación Común N° 1.420 de 1884.
- Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 de 1991
- Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 de 2005
- Ley Orgánica de Comunas N° 1.777 de 2005 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006



FLACSO
ARGENTINA

ANEXOS



FLACSO
ARGENTINA

ANEXO 1: Datos de los entrevistados

ENTREVISTAS	CÓDIGO	NOMBRE Y APELLIDO	NOMBRE DE FANTASIA	SEXO	BARRIO/LOCALIDAD DONDE VIVE	En qué año cursaste el último año en la escuela técnica?	ESPECIALIDAD DE LA ESCUELA	NOMBRE DE LA ESCUELA TÉCNICA DONDE ESTUDIASTE	QUÉ ESPECIALIDAD TÉCNICA ESTUDIASTE?	REGION	NIVEL DE ESTUDIO ALCANZADO
1	E01-V-AMBA-SER	Pablo Santos	EMANUEL	V	Saenz Peña/Tres de Febrero.	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	ESC. TEC. Nº 24 DEFENSA DE BUENOS AIRES DE 17	Administración de empresas	CABA	Universitaria
2	E02-M-AMBA-SER	Micaela Antiñolo	SOL	M	Caballito/CABA	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Esc. Técnica Nº 06 Fernando Fader	Diseño de interiores	CABA	Universitaria
3	E03-V-AMBA-IND	Ariel Lara	JUAN	V	Villa Crespo/CABA	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Nº1 Otto Krause	Construcciones. Maestro mayor de obra	CABA	universitaria
4	E04-V-AMBA-IND	Franco Javier Corbo	MARTIN	V	Tigre	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Henry Ford	Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas	GBA	terciario
5	E05-M-AMBA-SER	Laura Liso	PAULA	M	Villa Ballester/San Martín	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Escuelas Técnicas Raggio	Comunicaciones Publicitarias	CABA	fp
6	E06-V-AMBA-SER	Iván Salazar	TOMAS	V	Boedo/CABA	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Esc. Técnica Nº 06 Fernando Fader	Diseño de interiores	CABA	terciario



FLACSO
ARGENTINA

7	E07-M-AMBA-SER	Pamela Nigro	MARINA	M	Villa del Parque/ CABA	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Esc. Técnica N° 06 Fernando Fader	Diseño de interiores	CABA	terciario
8	E08-V-AMBA-IND	Jonathan Rodriguez	DAMIAN	V	avellaneda	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	E.E.T.N° 6	Bachillerato con orientación tecnológica	GBA	fp
9	E09-V-AMBA-IND	Nicolas Svetliza	ALEJANDRO	V	Congreso / CABA	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica N° 33 Fundación Maestranza del Plumerillo	Química y Metalúrgica	CABA	terciario
10	E10-V-AMBA-SER	Tomas Muchs	SANTIAGO	V	Coghlan, CABA.	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Escuela Técnica Ort	NS/NC	CABA	fp
11	E11-M-AMBA-IND	Jésica Rosalía Julita	BELEN	M	Villa Ballester	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Werner Von Siemens	electrónica	GBA	universitaria



FLACSO
ARGENTINA

12	E12-V-AMBA-IND	Hernan Ibanez	NICOLAS	V	Partido 3 de Febrero	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Nº 2	electrónica	GBA	fp
13	E13-M-AMBA-SER	Florencia Costa	MILAGROS	M	Vicente Lopez (Florida)	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Esc. Técnica Nº 06 Fernando Fader	Diseño de interiores	CABA	universitaria
14	E14-V-AMBA-IND	Alejandro Ainstein	DANIEL	V	Partido 3 de Febrero	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Nº 2	electrónica	GBA	universitaria
15	E15-V-AMBA-IND	Ezequiel Diaz	SEBASTIAN	V	Caballito	2006	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmeccánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	Escuela Técnica Nº 27 Hipólito Yrigoyen	Química	CABA	universitaria
16	E16-V-AMBA-IND	Rodrigo Vadiillo	IGNACIO	V	Belgrano, C.A.B.A.	2007	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos,	Instituto Politécnico Modelo	Técnico Mecánico, especialización en automatización y orientación robótica	CABA	fp



FLACSO
ARGENTINA

							Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria				
17	E17-V-AMBA-IND	Nicolas Galvan	PABLO	V	Gba. Merlo	2005	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	EET N° 2 República de Venezuela	Construcciones. Maestro mayor de obra	GBA	fp
18	E18-M-AMBA-SER	Gisela Vanesa Higa	LETICIA	M	San Cristóbal	2007	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Escuela Técnica N° 04 República del Líbano	Administración de empresas	CABA	terciaria
19	E19-M-AMBA-SER	Tamara Sternlieb	NADIA	M	Coghlan, CABA	2006	SERVICIOS: Administración, Industria Gráfica y Multimedial, Informática, Turismo	Escuela Técnica Ort	Tecnología de la Información y la Comunicación	CABA	universitaria
25	E25-V-AMBA-IND	Matías Puillandre	AGUSTIN	V	Centro	2007	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	EET n° 8	Maestro mayor de obras	GBA	universitaria
26	E26-V-AMBA-IND	Agustín Ichuribehe	JOAQUIN	V	La Loma/ La Plata	2007	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos,	EET n° 8	Maestro mayor de obras	GBA	universitaria



FLACSO
ARGENTINA

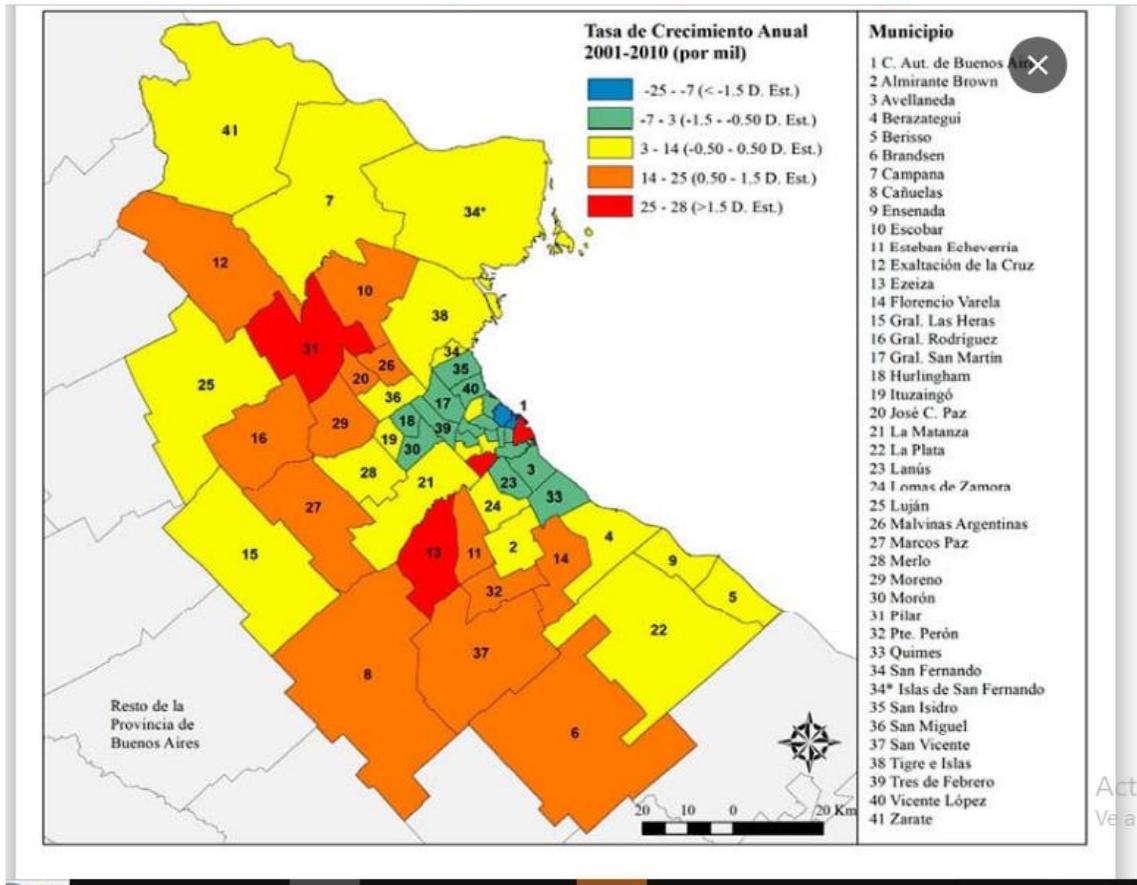
							Naval, Textil e Indumentaria				
27	E27-V-AMBA-IND	Matías Ichuribehe re	ULISES	V	Centro	2005	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecáni ca, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecáni ca y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	EET n° 8	Técnico en equipos e instalacione s electomecán icas	GBA	universitaria
28	E28-V-AMBA-IND	Luciano Garómalo	LAUTARO	V	Las Quintas	2005	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecáni ca, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecáni ca y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	EET n° 8	Técnico en equipos e instalacione s electomecán icas	GBA	fp
29	E29-V-AMBA-IND	Lucas Marc	ESTEBAN	V	Centro	2005	INDUSTRIAL: Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecáni ca, Electrónica, Energía, Energía Eléctrica, Industria de la Alimentación, Industria de Procesos, Madera y Mueble, Mecánica, Metalmecáni ca y Metalurgia, Minería e Hidrocarburos, Naval, Textil e Indumentaria	EET n° 8	Técnico en equipos e instalacione s electomecán icas	GBA	terciaria



FLACSO
ARGENTINA

Anexo 2: Mapas de las jurisdicciones analizadas

Región AMBA



Ciudad Autónoma de Buenos Aires



ar.pinterest.com%2Fpin%2F347340189993055917%2F&psig=AOvVaw2vZpmTYE4yOdCQ1cMzaVik&ust=1694264459817000&source=ima



FLACSO
ARGENTINA

Antonio Carboni



ANEXO 3. Guía de entrevista

Mi nombre es y estamos haciendo un trabajo en conjunto con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Universidad Nacional de Salta (UNSA), la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA) y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) sobre la escuela técnica y la inserción laboral de jóvenes de Argentina.

La idea general de la investigación está asociada con conocer tu trayectoria educativa y tus experiencias con el mundo del trabajo.

En este sentido, nos gustaría invitarte a participar de la investigación, a partir de una entrevista. La misma será utilizada de manera confidencial (está garantizada la privacidad de lo que me cuentes), de tal forma que solo será usada en forma de datos agregados.

Tus respuestas van a ser fundamentales para la investigación. Cualquier duda que tengas pregúntame.

Fecha:

Edad:

Género:

Año de nacimiento:

Barrio/localidad: Jurisdicción:

Especialidad de la escuela secundaria:

Firma:



FLACSO
ARGENTINA

Calendario orientativo sobre los eventos importantes que se nombren durante la entrevista.

Uso optativo para el entrevistador y entrevistado.

Año	Educación	Trabajo	Familia/vivienda
2006			
2007			
2008			
2009			
2010			
2011			
2012			
2013			
2014			
2015			
2016			
2017			
2018			



FLACSO
ARGENTINA

BLOQUE 1: ASPECTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

1.1. Escuela secundaria

¿Qué especialidad hiciste en el secundario?

¿Por qué elegiste esa especialidad?

¿Por qué cursaste en una escuela técnica?

¿Terminaste el secundario?

Si

No

¿Por qué? ¿Te quedaron materias previas? ¿Cuántas? ¿Cuáles son? ¿Por qué no las rendiste? ¿Las vas a rendir? ¿Cuándo?

¿Qué cosas recordás del colegio **secundario**? ¿Qué te aportó la escuela secundaria técnica? (*Indagar para continuar estudiando, para trabajar, para la vida*). ¿La especialidad te fue útil para conseguir trabajo?

¿Qué diferencias conocés o te parece que tiene la escuela técnica respecto de otras modalidades?

1.2. Continuidad de estudios

¿Continuaste estudiando?

Si

¿Qué carrera/cursos? ¿Dónde estudiaste? (nombrar lugar)

¿Pudiste terminar? Si no ¿por qué?

¿Por qué elegiste esa carrera/curso?

¿Empezaste alguna otra carrera/curso? (Si es **sí**, *indagar las distintas carreras/cursos realizados, en qué años/meses, dónde lo realizaron, por qué*).

¿Tuvo peso en la decisión la especialidad de la escuela? ¿Por qué? ¿En qué?

¿Tenés o tuviste acompañamiento para continuar estudiando? ¿De quiénes?

¿Alguien te ayudó (económicamente o motivándote)? (*Indagar*)

¿Quién cubre o cubría los gastos de estudio? (*Cuota, libros, material de estudio*)

¿Trabajabas mientras estudiabas? ¿Por qué? ¿Cuántas horas?

¿Cómo coordinabas los horarios de trabajo y estudio?

No

¿Te hubiera gustado seguir alguna carrera/curso? ¿Cuál? ¿Por qué no fue posible? (*Indagar motivos*)

¿Tomaste cursos o talleres con salida laboral? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo llegaste a hacerlo?

Para todos:

1.3. Pasantías laborales

¿Hiciste pasantía/actividad vinculada con la salida laboral mientras estabas en la escuela secundaria? ¿Dónde? ¿Qué tareas hacías? ¿Cuánto te pagaban? ¿Cuánto duró, continuaste trabajando luego de finalizada la pasantía? ¿Qué aprendiste de ellas?

Y cuando egresaste ¿Hiciste pasantías laborales? ¿Dónde? ¿Qué tareas hacías? ¿Qué horarios cumplías? ¿Por cuánto tiempo? ¿Qué aprendiste de ellas? ¿Cómo accediste?

1.4. Becas de estudio

¿Accediste a algún programa de becas para estudiar? (*PROGRESAR, Becas Bicentenario, PNB, Becas de la universidad/Instituto*). *Indagar por cuánto tiempo, cómo se enteró, experiencia y cuán importante es/fue para continuar estudiando.*

BLOQUE 2: ASPECTOS RELACIONADOS AL EMPLEO O LAS OCUPACIONES EN GENERAL

2.1. Primer trabajo



FLACSO
ARGENTINA

¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿Qué edad tenías? ¿Por qué empezaste a trabajar? ¿fue antes o después de terminar el secundario? ¿Cómo conseguiste el trabajo (diario, conocido, internet, bolsa de trabajo, etc.)?

¿Estaba relacionado con la especialidad que seguiste en la escuela técnica?

¿Qué tareas desarrollabas (*indagar nombre de la tarea*)? ¿De qué se ocupaba el lugar donde trabajabas (empresa/fábrica/local, etc.)?

¿Qué tipo de contrato tenías (empleado, tercerizado, en negro, tiempo completo, etc.)?

¿Tenías gente a cargo?

2.2. Trayectoria laboral

¿Cambiaste de trabajo? ¿Cuáles fueron tus trabajos posteriores?

¿Estaban relacionados con la especialidad que seguiste en la escuela técnica? ¿cómo?

¿Qué tareas desarrollabas (*indagar nombre de la tarea*)? ¿De qué se ocupaba el lugar donde trabajabas (empresa/fábrica/local, etc.)?

¿Qué tipo de contrato tenías (empleado, tercerizado, en negro, tiempo completo, etc.)?

¿Tenías gente a cargo?

2.3. Trabajo/ocupación actual

¿Trabajas actualmente fuera de tu casa?

Si

En tu trabajo actual, ¿qué tareas desarrollas (*indagar nombre de la tarea*)? ¿De qué se ocupa el lugar donde trabajas (empresa/fábrica/local, etc.)?

¿Está relacionado con la especialidad que seguiste en la escuela técnica? ¿cómo?

¿Qué tipo de contrato tenéis?

¿Tenes personas a cargo? ¿Cuántas?

Opinión

De todos los trabajos que tuviste ¿Cuáles se relacionan más con la especialidad de la escuela secundaria técnica que cursaste? ¿Por qué?

¿En qué te aportó la escuela técnica para conseguir/desempeñarte en esos trabajos? ¿Qué herramientas te dio (conocimiento, habilidades, contactos, etc.)?

No

¿Realizás alguna actividad doméstica (limpiar, cocinar, hacer las compras)? ¿Con qué frecuencia y cuántas horas por día lo realizás (cada responsabilidad/tarea)?

¿Te ocupás del cuidado de hermanos menores/abuelos/as, niños/algún familiar enfermo? ¿Con qué frecuencia y cuántas horas por día lo realizás (cada responsabilidad/tarea)?

Opinión

¿Y vos querrías trabajar fuera de tu casa? ¿Creés que en algún momento lo vas a hacer?

¿Creés que el título de secundaria técnica te da más posibilidades de conseguir trabajo si lo buscaras?

BLOQUE 3: SOBRE LA VIVIENDA Y LA FAMILIA

3.1. Vivienda actual y recorrido habitacional

¿Dónde vivís? ¿Con quién? ¿Siempre viviste ahí?

(Si no) ¿Cuándo y cómo fue que decidiste mudarte?

¿Tu vivienda actual es comprada/ alquilada/ prestada/ autoconstruida/ ocupada de hecho/ comprada la vivienda, pero no el terreno? ¿Cómo la conseguiste (por familiar/ ahorros propios/ crédito/ plan estatal/ cooperativa)?

¿Cómo elegiste el barrio donde vivís? ¿Te llegan los servicios públicos (agua/luz/cloaca/gas natural)? ¿Tenías/es amigos/as familiares en ese barrio?

¿En el futuro, querrías mudarte de esa vivienda y/o barrio? ¿Por qué? ¿Pensas que vas poder hacerlo? ¿Tensé algún plan para mudarte?

Indagar en este apartado acerca de todas las mudanzas que tuvieron, especialmente motivos de mudanza, formas en las que consiguieron la vivienda y expectativas futuras por cada mudanza.

3.2. Programa estatal de vivienda/ crédito hipotecario

¿Accediste en algún momento a algún programa estatal de vivienda?

Si

¿cuál? ¿cuándo? ¿cómo fue tu experiencia?

No

¿Conoces algún programa de viviendas? ¿cuál? ¿te inscribiste o pensaste hacerlo?

¿Pensaste en solicitar algún crédito hipotecario? ¿Por qué si/no)?

3.3. Vida familiar

¿Te casaste/ juntaste? (*Si sí*) ¿Cuántos años tenías? ¿Seguís con esa pareja? ¿Tuviste otras? ¿Conviviste con esas parejas?

(*Si no*) ¿Querrías estar en pareja? ¿Por qué?

¿Tenes hijos? (*Si sí*) ¿Cuántos? ¿Cuántos años tienen? ¿Dónde y con quién estabas viviendo cuando tuviste tu primer hijo?

(*Si / no*) ¿Querrías tener hijos? ¿Por qué si o no? ¿A qué edad?

En tu casa ¿cómo se distribuyen las tareas del hogar (cocinar, limpiar, hacer las compras, mantenimiento de la vivienda, cuidar a los/as niños/as y/o ancianos/as)? ¿Desde qué edad haces estas tareas?

¿Cómo se organizan con los gastos de la casa (comida, alquiler, servicios, mantenimiento, gastos de niños)?

¿Algún familiar, vecino o amigo te ayuda con el cuidado de tus hijos?

3.4. Familia de origen

Ahora quisiera saber un poco de tu familia de origen, ¿tu mamá/papá trabajan/trabajaban? ¿De qué trabajan/trabajaban? ¿Y tus padres/madres estudiaron?

¿Hasta qué nivel estudiaron (primario/secundario/terciario/universitario)?

BLOQUE 4: OTRAS ACTIVIDADES Y PROYECTOS FUTUROS

4.1. Otras actividades

¿Qué haces en tu tiempo libre? (*Indagar club, asociación barrial, actividades de ocio, ir al cine, plaza, visitar amigos/familia, otros*).

¿Con quiénes lo haces? *Indagar actividades que realizan en la semana y fin de semana, con quién lo hacen y dónde.*

4.2. Futuro

Ahora pensando en el futuro ¿Qué proyectos tenes?

¿Cómo te ves dentro de 5 años? ¿En qué te ves trabajando?

¿Y en 10 años qué te ves haciendo? ¿En qué te ves trabajando?

¿Quieres agregar algo más que desde tu perspectiva sea importante?

Si tenés alguna consulta, estamos a tu disposición.

¡Muchas gracias!