



FLACSO

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Argentina**

Ayacucho 551 - (1026) Buenos Aires, Argentina

Tel 4375-2435 líneas rotativas. Fax:4375-1373

Email: polso@flacso.org.ar

MAESTRÍA EN DISEÑO Y GESTIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES

**¿TRABAJAR O ESTUDIAR?
ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS
TRAYECTORIAS POST-SECUNDARIAS DE
JÓVENES DEL ÁREA METROPOLITANA DE
BUENOS AIRES**

TESIS DE MAESTRÍA

Autora: NATALIA BENASSO

Directora: ANA MIRANDA

Febrero de 2018

RESUMEN

La tesis aborda las trayectorias pos secundario de jóvenes, dando cuenta de la diversidad de caminos encontrados tanto en la inserción al mercado laboral, como en la continuidad de estudios superiores. Teóricamente se ancla en la comprensión de una transición hacia la adultez despegada de la figura del “adulto hegemónico” y abierta a distintos caminos, fragmentados y no lineales, en el marco de las sociedades posindustriales, regidas por la incertidumbre. El objetivo fue explorar y describir las percepciones, experiencias y decisiones relacionadas a la educación post-secundaria y la inserción al mercado de trabajo de jóvenes de distintos grupos socioeconómicos residentes en el área metropolitana de Buenos Aires, diez años después de su egreso de la escuela media. Se trató de un diseño exploratorio y descriptivo. Se trabajaron entrevistas en profundidad (fuentes primarias) producidas en el equipo del Programa de Estudios Longitudinales Gramáticas de la Juventud, particularmente en la investigación "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después" con sede en el área de Sociedad y Vida Contemporánea de la FLACSO Argentina. De forma particular, la tesis analiza el resultado de un conjunto de entrevistas a egresados de la educación secundaria del año 99, que fueron realizadas cuando tenían 32 años de edad, y que consultaron por el proceso completo de transición entre la educación y el mundo del trabajo. Se espera que los resultados se conviertan en insumos válidos para el diseño de políticas públicas que sostengan a los jóvenes como protagonistas.

PALABRAS CLAVE (5, ESPAÑOL, INGLÉS, PORTUGUÉS)

1. Juventud, youth, juventude
2. Transición, transition, transição
3. Educación, education, educação
4. Trabajo, work, trabalho
5. Autonomía, autonomy, autonomia

Contenido

1. Introducción	3
1.1. Objetivo General.....	5
1.2. Objetivos Específicos	5
1.3. Preguntas de investigación	6
1.4. Hipótesis de trabajo	7
1.5. Metodología.....	7
1.6. Principales conclusiones.....	8
2. Marco Teórico y Conceptual	9
2.1. Sociedad actual y procesos de desinstitucionalización.....	9
2.2. Los jóvenes y la nueva condición juvenil.....	18
2.3. Los jóvenes, la educación y el trabajo	29
3. Contexto.....	39
3.1. Las tendencias del sistema educativo	39
3.2. La evolución del mercado de trabajo.....	49
4. Análisis e interpretación	55
4.1. Seguir estudiando	63
4.2. Comenzar a trabajar.....	72
4.3. Estudio y trabajo, deseos y necesidades	83
5. Conclusiones	103
6. Bibliografía	107
7. Anexo. Guía de la entrevista.....	116

1. Introducción

Durante los últimos cuarenta años fuimos protagonistas y testigos de procesos de cambios sociales, culturales y económicos que conllevaron a transformaciones profundas de las instituciones que enmarcaban la transición de los jóvenes hacia la vida adulta: la familia, la escuela y el trabajo. Paralelamente, la condición juvenil adoptó nuevas características, entre las cuales los procesos de inserción escolar y laboral y de dependencia/independencia familiar rompieron con los parámetros marcados por generaciones anteriores. La transición hacia la adultez no sólo se despegó de la figura del “adulto hegemónico” sino que además se abrió en distintos caminos diferenciados, fragmentados y no lineales.

En paralelo a estas transformaciones, en el mismo período se evidenciaron cambios en los sistemas educativos, incluyendo el nivel superior. En las últimas décadas la educación superior experimentó una fuerte expansión, estrechamente ligada al incremento de la proporción de jóvenes que completan sus estudios secundarios y que, por consiguiente, están en condiciones de acceder a ella. Esto implicó el ingreso y el aumento de la participación de nuevos grupos socioeconómicos. Por otra parte, el subsistema de educación superior se complejizó en términos de diversificación de oferta, tanto universitaria como, fundamentalmente, no universitaria.

En nuestro país, así como en el resto de la región, también se registraron estas tendencias, que a su vez se combinaron con la desigualdad social que caracteriza a América Latina. La desigualdad del ingreso, entre otras variables, conllevó al acceso diferencial a la educación, la salud, las prestaciones sociales y financieras, entre otras cuestiones que hacen al bienestar y las oportunidades de futuro.

Como resultado, las trayectorias que siguen los jóvenes son múltiples y heterogéneas, lo cual representa un desafío en la forma de concebir y desarrollar la política pública que pretende estar dirigida a ellos.

Por otra parte, en una sociedad caracterizada por la abundancia de la información y el conocimiento, donde la calificación y la especialización son altamente valoradas, es esperable que la relación entre educación y calidad de empleo continúe vigente, o incluso, que se fortalezca. Ahora bien, si el discurso dominante promueve altos niveles educativos para obtener mejores posiciones en un mercado laboral competitivo, los cambios estructurales y el aumento de la desigualdad de oportunidades ya mencionados suponen que los jóvenes pueden transitar, en lugar de un único camino, una diversidad de trayectorias en materia de educación. Las decisiones que los jóvenes puedan tomar en materia de continuidad de estudios arrojan información no sólo sobre las oportunidades diferenciales que tienen, sino también respecto a sus estrategias para transitar su camino hacia la adultez y a sus representaciones sobre cuáles caminos son preferibles para tener vidas plenas o exitosas en un contexto caracterizado por procesos de desinsitucionalización en las tres esferas que más impactan las transiciones a la vida adulta: el trabajo, la familia y la escuela. Se espera que la exploración y análisis de estas trayectorias –las cuales suponen y contienen un amplio abanico de oportunidades, posibilidades, estrategias y representaciones– aporten un insumo al debate de las políticas públicas que tienen a los jóvenes como protagonistas.

A fines de los '90 y en el contexto de la crisis 2001-2002, un equipo de FLACSO desarrolló la investigación denominada "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media", la cual tenía como uno de sus objetivos principales realizar un seguimiento de egresados entre estudiantes del último año de la educación secundaria. Diez años después, se re-editó el proyecto con el objetivo de continuar el seguimiento de la cohorte de egresados

1999, a fin de reconstruir la trayectoria completa de aquellos jóvenes. Asimismo, se realizó un nuevo panel de egresados de la cohorte 2010 de modo de explorar las nuevas características de las inserciones post-secundarias y realizar una comparación entre las dos cohortes que permita arrojar información sobre similitudes y diferencias en los procesos de inserción ocupacional en ambas coyunturas.

La tesis se enmarca en este estudio de corte longitudinal, a partir de una contribución del análisis de las trayectorias de los egresados de la escuela media de la cohorte 1999 en aquellos aspectos que hacen a los estudios post-secundarios. Por ello, se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, basado en fuentes primarias de información.

1.1. Objetivo General

Explorar y describir las percepciones, experiencias y decisiones relacionadas a la educación post-secundaria y la inserción al mercado de trabajo de jóvenes de distintos grupos socioeconómicos residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires, diez años después de su egreso de la escuela media.

1.2. Objetivos Específicos

- Describir las trayectorias educativas y ocupacionales post-secundarias de los jóvenes.
- Indagar y comparar las estrategias desplegadas por los jóvenes en su tránsito hacia la vida adulta en relación con las decisiones sobre continuidad de estudios post-secundarios.
- Indagar y comparar las estrategias desplegadas por los jóvenes en su tránsito hacia la vida adulta en relación con las decisiones sobre ingreso al mercado laboral una vez concluida la educación media.
- Explorar las experiencias en el desarrollo de estudios superiores y su combinación con la inserción laboral.

1.3. Preguntas de investigación

Algunas de las preguntas que guían la investigación son:

- ¿Cómo se desarrolla la transición entre la educación y el trabajo de las personas jóvenes en el Gran Buenos Aires?
- ¿Cuál es el peso de los elementos objetivos y estructurales y cuál el de los biográficos y subjetivos en las trayectorias educativas y/o laborales de los jóvenes al finalizar el secundario?
- ¿Qué importancia tienen las instituciones, las decisiones personales, el entorno y el contexto?

En el intento de responder a estos interrogantes se tomó la definición de trayectoria de Bourdieu (1995:384), quien la entiende “como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus”. El concepto de habitus permite relacionar las estructuras objetivas –esto es la posición en la estructura social– y las subjetivas –entendidos como esquemas de percepción, pensamiento, acción, que interiorizan lo objetivo–. Este concepto pretende superar la dualidad objetividad/subjetividad, en tanto el habitus son “[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007:86).

Si bien el habitus hace que los agentes se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1987) tiene algo relacionado a lo impreciso, componente que refleja la diversidad en la homogeneidad, es decir, el estilo “personal”. Las trayectorias vitales de cada individuo abarcan diferentes ámbitos que son interdependientes, el foco estará puesto en las laborales y educativas sin desentender la multiplicidad de aspectos que pueden atravesarlas (contextuales, familiares, afectivos, etc.).

1.4. Hipótesis de trabajo

Las transiciones de los jóvenes entre la educación y el empleo son heterogéneas y multidimensionales, tienden a ser cada vez más fragmentadas y desiguales en el contexto de desinstitucionalización e incertidumbre. En este sentido, se hipotetiza:

- a) Las condiciones estructurales generan un conjunto de ventajas o desventajas sociales que inciden en el éxito de las trayectorias de los jóvenes.
- b) Los apoyos familiares son clave en la toma de decisiones que afectan positivamente las trayectorias de los jóvenes.

1.5. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 25 jóvenes representativos de los diferentes itinerarios educativo-laborales definidos en la investigación anteriormente citada (recorridos referidos al estudio, al trabajo, a una combinación de estudio y trabajo o recorridos erráticos o vulnerables, cruzados por los niveles socioeconómicos).

La entrevista en profundidad fue concebida como una instancia de interacción abierta (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006) y no directiva (Ameigeiras, 2006). Estas entrevistas abordaron aspectos vinculados a estrategias individuales, percepciones sobre los procesos de autonomización e independencia en torno a los ejes de educación, trabajo y familia.

Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los entrevistados y luego desgrabadas por los miembros del equipo. Para garantizar el anonimato los nombres utilizados en los capítulos de análisis no son los reales. El análisis de los datos se realizó por medio del procesador de asistencia para el análisis cualitativo Atlas-Ti. Fue desarrollado, siguiendo a Jones *et al* (2004:5) en sentido “horizontal”, analizando en forma individual cada caso, en el interior del caso; y en sentido “vertical”, es decir analizando las categorías en comparación entre el total de entrevistas.

1.6. Principales conclusiones

Los testimonios dan cuenta de que la relación entre educación y trabajo no es lineal ni sencilla y sus vivencias demuestran las idas y vueltas y las bifurcaciones en sus trayectorias. A diferencia de cuando se instituyó el nivel medio en nuestro país, o incluso de cuando se consolidó, actualmente la relación entre educación y trabajo no se desarrolla de una manera lineal. La percepción de la importancia de la educación para acceder a mejores trabajos es recurrente, y las salidas y entradas al sistema educativo parecieran estar en función del trabajo que los jóvenes aspiran encontrar tener.

Por otra parte, pese a la crisis de la sociedad salarial, el trabajo sigue apareciendo como parte de sus identidades. La relación con el trabajo puede ser más bien instrumental o de realización. El nivel socioeconómico y las ventajas sociales con las que se cuenta permitirían transitar trayectorias más vinculadas a lo deseable, y no tan sólo aquellas que aparecen como posibles.

Todos los entrevistados dicen haber contado, en mayor o menor medida, con apoyo familiar y podría decirse que, hasta cierto punto al menos, han atravesado “trayectorias protegidas”. Esta “protección”, por tanto, se sostiene principalmente de forma privada. Sin embargo, el nivel socioeconómico se evidencia como determinante de las ventajas y desventajas del punto de partida. Aquellos entrevistados de nivel socioeconómico más alto muestran redes de contactos más importantes, mayor holgura en el apoyo familiar que reciben y mayor información para la toma de decisiones. Todo esto ayuda a que la inserción laboral sea más fácil o se acceda a mejores empleos.

2. Marco Teórico y Conceptual

2.1. Sociedad actual y procesos de desinstitucionalización

En este capítulo se revisarán dos formas de comprender el contexto actual, que si bien tienen puntos de contacto e interrelación, no se debe perder de vista la independencia que sus respectivas características definen, ni establecer causalidades entre ambas.

Por un lado, se debe mencionar la proclamada crisis de la modernidad. Sin entrar en el debate sobre modernidad/posmodernidad, que excedería los límites del presente trabajo, a partir de los desarrollos de autores como Taylor (1991), Touraine (1994) y Lipovetsky (1992), entre otros, se podrían señalar cuatro síntomas de esta crisis. En primer lugar, una crisis de identidad en tanto las características o señas que conformaban las notas esenciales de algo o alguien hoy son borrosas. Mientras antes la identidad se entendía de manera sustancial, hoy pierde seguridad y certeza, para ser comprendida de un modo más abierto. En segundo lugar, se puede hablar de una crisis de las representaciones, por un lado, en sentido amplio, pero también haciendo foco en la representación del Estado y la sociedad civil. La percepción de la realidad se reconoce como relativa. En tercer término, se señala la crisis de las ideologías o utopías, que pueden ser leídas como el “mapa” donde se ubican nuestras “señas”. Hoy el sentido no proviene de las ideologías, entendidas como libretos organizadores de nuestra vida en el mundo, ni de los grandes relatos. Esto se vincula con el cuarto síntoma: la crisis del sentido de la historia. Si antes la temporalidad cobraba sentido en el futuro, hoy prima la cultura del disfrute y del bienestar presente.

La sociedad contemporánea que se configura a partir de las diversas transformaciones ha sido denominada por diferentes autores como “sociedad red” (Castells, 1998), “modernidad tardía” (Giddens, 1993), “sociedad mundial” (Luhmann, 1998), “modernidad líquida” (Bauman, 2001), “sociedad del riesgo” (Beck, 1997) y “sociedad del riesgo global”

(Beck, 2008). Más allá del concepto utilizado para nombrarla, lo que queda claro es que la sociedad industrial, sostenida en el marco del estado-nación ya no refleja la situación actual y tenemos frente a nosotros una sociedad posindustrial y globalizada.

Por otra parte, acaso complementariamente, el contexto actual puede caracterizarse como dominado por el cambio cultural. En sentido amplio, la cultura puede ser definida como el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada, incluyendo desde las costumbres y las prácticas, a los códigos y normas, desde las normas de comportamiento hasta el sistema de creencias. A lo largo del tiempo, la cultura evoluciona, evidenciado en el cambio de todos o algunos de los elementos culturales de una sociedad.

Enlazado a los conceptos de modernidad/posmodernidad y cultura, se encuentra el de sociedad. Al preguntarse por la sociedad en qué vivimos, Dubet y Martuccelli (1999) comienzan a revisar cómo todas las premisas que definen tradicionalmente a la sociedad también se ven menoscabadas. La sociedad en el marco del relato de la modernidad, la sociedad como sistema, la sociedad estructurada por el trabajo industrial, la sociedad dentro de un estado-nación, son concepciones que hoy serían mitos en franca declinación.

En primer lugar, la coexistencia de multiplicidad de modelos y su interrelación dentro de un mundo globalizado rompen con el supuesto de una receta de rasgos constantes para toda organización social: el “gran relato” de la modernidad es cuestionado. En contraposición con aquella idea de sistema, “lo que llamamos sociedad no es una totalidad organizada, sino el producto conjunto realizado por los actores en el curso de sus intercambios sociales y discursivos” (Dubet y Martuccelli, 1999:45). Estos actores ya no se corresponden bis a bis con las categorías propias de la clásica división de clases, sino que responden a una realidad más fragmentada y dispersa. Esto supone, a su vez, la redefinición de la cuestión social, que deja de estar centrada en el trabajo y las clases sociales para incorporar un abanico de temas

que van desde la pobreza y la eficacia del estado de bienestar a los derechos de las minorías, la diversidad étnica, sexual y la exclusión social.

De esta forma, instituciones paradigmáticas de la sociedad moderna son modificadas. En este sentido, se presencia un proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1999). Si antes familia, escuela y religión eran las instituciones productoras del orden social e inculcadoras de valores morales por excelencia, hoy ya no se constituyen en el “marco existencial” que signan las trayectorias individuales (Tiramonti, 2006). Como señalan Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris (2013), “a diferencia de la relativa previsibilidad que otorgaban a las biografías sus vinculaciones con las instituciones en las sociedades salariales” (2013:131) hoy se evidencian tensiones en los procesos de constitución de subjetividades, consituyéndose en una verdadera era del individuo. La certidumbre basada en el orden jerárquico (en cualquiera de las esferas) asistida por la protección del estado y los diversos colectivos sociales dio paso a la incertidumbre, la vulnerabilidad y la autoconstrucción de biografías (Beck, 1997/2008).

El proceso de desinstitucionalización no se da de forma aislada sino en estrecha relación con otros procesos que caracterizan a la sociedad actual –iniciados en el último cuarto de siglo pasado y desarrollados en diferentes ritmos en cada país–: globalización, destradicionalización, individualización, desarrollo técnico, entre otros (Castells, 1998; Giddens, 1993; Luhmann, 1998; Bauman, 2001; Beck, 2008).

Las transformaciones del trabajo

Actualmente, el desarrollo científico y tecnológico ha permitido grandes aumentos en la productividad, desarrollando sistemas de producción en los que la mano de obra requerida es cada vez menor en términos de cantidad, al mismo tiempo que se requiere que sea más y mejor calificada. Por otra parte, las características que va tomando el empleo se apoyan de

manera creciente en la flexibilidad, en la adaptación a los ciclos productivos (con las intermitencias que esto supone) y la superación de rigideces ligadas al tiempo y el espacio. Se generalizan la movilidad, la adaptabilidad y la disponibilidad en las relaciones laborales, posibilitadas por el fuerte desarrollo de las telecomunicaciones que permite “un desacoplamiento temporal y espacial de procesos productivos y laborales” (Beck, 1998:192). La contracara de todos estos cambios es que la mano de obra que antes pasaba a conformar los ejércitos de reserva, de acuerdo a los términos marxistas, ahora conforman grupos excluidos cuya reinserción sea prácticamente imposible.

Se conceptualiza como cuarta revolución industrial o revolución industrial 4.0 a esta nueva manera de organizar los medios de producción, con base en la tecnología, haciendo un uso intensivo de la información digital y apoyando modelos cooperativos entre las distintas unidades de producción. Si bien menos trabajo humano y una mayor automatización parecería suponer cambios profundos de las normas de gobernanza del trabajo y de la protección social asociada, Molina Navarrete (2017) señala que las necesidades de protección de los trabajadores se mantienen vigentes y que “si la ventaja competitiva reside sobre todo en la elusión de derechos laborales, la pretendida Revolución Industrial 4.0 amenazaría con devenir pura “Economía sumergida 3.0” (2017: 1).

Asimismo, pese a estas transformaciones, el trabajo no perdió centralidad: desde la década de 2000 “se considera tan importante el trabajo debido a valores extrínsecos: las personas quieren trabajar debido a la estabilidad psicológica, la integración social, la libertad personal y la autonomía resultantes” (OIT, 2017:7).

Como no podía ser de otra manera, la dimensión social también denotó transformaciones profundas. La estructura social sufrió un cimbronazo provocado por el creciente desempleo estructural, la precarización laboral, el aumento sin parangón de la

brecha provocada por la desigualdad en la distribución del ingreso, el crecimiento de la marginación y la indigencia.

En este contexto, se delinea una “nueva cuestión social” signada por la exclusión. Si la sociedad salarial entró en crisis, con ella la concepción del mercado de trabajo como vía de inclusión y como canal central en la estructura de oportunidades de las personas. En este nuevo contexto, “las sociedades modernas están construidas sobre el terreno fértil de la inseguridad porque son sociedades de individuos que no encuentran, ni en ellos mismos ni en su medio inmediato, la capacidad de asegurar su protección” (Castel, 2004:13). La exclusión social, como situación efectiva o como riesgo potencial, emerge como problemática fundamental en la sociedad contemporánea.

Por lo dicho, para hablar de cambio cultural y de transiciones entre la juventud y la vida adulta, era necesario describir cómo la organización del mercado de trabajo se modificó profundamente en las últimas décadas.

Las familias

En el marco de la sociedad industrial los roles tradicionales asignados (varón proveedor y mujer madre), la movilidad profesional masculina y la movilidad familiar coincidían (Beck, 1998). Bajo esos roles, la familia biológica, heterosexual, biparental y nuclear se consolida como hegemónica. Por tanto, en la actualidad la familia no está en crisis sino que lo está es el modelo que la modernidad había normalizado. La familia nuclear como modelo de la institución moderna de familia fue atravesada por una serie de transformaciones que la convirtió, en las últimas décadas, en un modelo más entre varios posibles. Jelin (1998:18) señala que se asiste a “una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia”. Los factores que inciden en estas transformaciones son varios y se entretajan: el aumento de la frecuencia de separaciones y divorcios; el retraso en la formación de parejas; el

control de la natalidad y el retraso del primer hijo, en algunos casos, el aumento del embarazo adolescente en otros; la variedad de estructuras de hogares (madres y padres solteros, segundas nupcias en los que los hijos de primeras parejas conviven con los del segundo matrimonio, etc.), entre otros.

Siguiendo a Sunkel (2006), se destacan cuatro tendencias claves. En primer lugar, como se mencionó, las formas que adoptan las familias y los estilos de convivencia se diversificaron. En las últimas décadas, bajó el peso relativo de la familia nuclear biparental con hijos, correspondiente al modelo más tradicional, a la par que aumentó la proporción de hogares unipersonales, monoparentales y nucleares sin hijos. En segundo lugar, aumentó la participación laboral del cónyuge, fundamentalmente por la mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo. Esto es, el modelo del “hombre proveedor” abre un mayor espacio a las familias de doble ingreso. En tercer lugar, existe una tendencia creciente a las familias con jefatura femenina. En cuarto lugar, se registra una disminución del tamaño promedio de las familias y hogares.

Además, los procesos de desinstitucionalización también alcanzaron a la familia moderna no sólo en su conformación. La familia, como institución, ya no guía la vida de sus integrantes como lo hacía en décadas anteriores. Siguiendo a Beck (1998:151) asistimos a cierto “pluralismo biográfico de las formas de vida, es decir, el cambio entre familias, mezclado con, e interrumpido por, otras formas de vida en común o en soledad, se convierte en la (paradójica) “norma” de las relaciones entre hombres y mujeres bajo las condiciones de la individualización”. La familia nuclear abandona la “exclusividad” que tenía en la sociedad moderna –industrial y salarial– y se desarrollan diversos tipos de familias y formas de vida no familiares.

Los jóvenes se enfrentan a estos cambios tanto en sus familias de origen como en el proceso de conformación de su propia familia, que es otra de las formas de transición a la vida

adulta. Dedicarnos a profundizar en esta forma de la transición excedería los límites de esta tesis que se centra en la forma de transitar a la vida adulta signada por la educación, específicamente los estudios post-secundarios. Sin embargo, no podíamos dejar de mencionar, al menos brevemente, los cambios en las familias en tanto no sólo el nivel educativo otorga variabilidad en las formas familiares, sino que también las configuraciones familiares inciden, sea como facilitadoras o como obstaculizadoras, en las trayectorias educativas.

Crisis de la escuela moderna

Al reflexionar sobre los orígenes de la escuela, podemos analizarlos a la luz de la tesis de la mutua implicancia entre modernidad y escolarización. En tal sentido, la escuela es una construcción moderna constructora de modernidad, en su carácter de expresión política sobre la cual se busca construir la formación del nuevo ciudadano.

Como institución contemporánea a la aparición de los estados nacionales, la escuela se erigió como uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad, ejecutando una tarea emancipadora en un doble sentido (Díaz Barriga, 1998). Por una parte, en un escenario de conformación de los estados nacionales la tarea de la escuela responde a formar libremente al ciudadano para que pueda ejercer sus derechos, actuando como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad. Por otra parte, a través de la escuela el hombre tiene la posibilidad de conquistar su “libertad de razón”, accediendo a una forma de conocimiento ligada a la ciencia que le permite el dominio del mundo y la naturaleza y la superación de mitos, creencias y supersticiones.

Por supuesto, esta tarea emancipadora se conjuga con otro tipo de requerimientos de las sociedades modernas. Ya uno de los autores clásicos, Durkheim, sostenía que en cada ser humano pueden distinguirse dos seres: uno individual y otro social. El fin de la educación consistiría en constituir en cada uno este segundo ser, el ser social, que define como un

sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan los diferentes grupos de los cuales uno forma parte. De esta forma, la función de la escuela apuntaría, no sólo a asegurar el desarrollo del individuo, sino fundamentalmente a socializar a las nuevas generaciones.

Otro requerimiento vino de la mano del rápido aumento del potencial productivo de la industrialización capitalista, el cual promovió el crecimiento de las ciudades, a costa del despoblamiento del campo. Así, las ciudades se vieron abarrotadas de poblaciones rurales dispuestas a vender su fuerza de trabajo a las fábricas. Este cambio en la organización del trabajo rural y urbano en torno a la sociedad capitalista industrial supuso una severa reestructuración de los hábitos de trabajo (Thompson, 1989) y el requerimiento de un proceso de disciplinización se hizo evidente. Es por ello que la función socializadora y disciplinadora de la escuela reviste una importancia insoslayable: “La instrucción de los hijos de los trabajadores aparece, para los hombres de gobierno, como uno de los dispositivos eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores del mañana” (Varela y Alvarez-Uría, 1991:178).

En resumidas cuentas, la modernidad ancló en la escuela y la escuela se ocupó de la socialización. Ahora bien, si modernidad y escolarización están mutuamente implicadas, en un momento en el que los fundamentos básicos de la modernidad son puestos en tela de juicio, es esperable que nos veamos obligados a repensar la escuela, tanto desde los contenidos y las prácticas pedagógicas, hasta la forma de organización del sistema. La crisis de una da lugar a la crisis de la otra.

Por una parte, pareciera haber cierto consenso de que la escuela no logra cumplir las metas para las que fue creada en el propio proceso de la modernidad. Si se proclamaba su tarea emancipadora, hoy vemos que no todos acceden al conocimiento de la misma manera y que diversos factores influyen y contribuyen para la conformación de la desigualdad social.

Por otra parte, si se buscaba promover la libertad en el uso de la razón, la escuela parecería presentar una única interpretación de la cultura, de la ciencia, del hombre y del mundo.

Asimismo, las características de la institución escolar marcan limitaciones ante un escenario signado por el cambio cultural, donde nuevos fenómenos alteran los procesos de socialización e individuación y donde los procesos de producción, circulación y distribución del saber son completamente diferentes.

Conformación de subjetividades en los tiempos del individuo

Los cambios señalados inciden en los procesos de individuación. Versus a la relativa previsibilidad de antaño, actualmente “se habla de “biografía del riesgo”, en relación a la necesidad de tomar decisiones en un contexto social caracterizado por una gran incertidumbre (...) las narrativas biográficas parecen haber perdido su anclaje en la forma de institucionalización de la vida y la dimensión de la continuidad asociada a ella” (Corica, 2012:82). Si antes el camino lineal era “formación-actividad-jubilación”, hoy sería, por un lado, más errático, combinando o alternando las etapas de formación y actividad e, incluso, la del retiro, y, por otro, no sería necesariamente el mismo para todos, siendo cada vez más diverso el abanico de posibilidades.

Por otra parte, cabe mencionarse que con la declinación de las instituciones se torna difícil hablar de socialización del individuo como un proceso de internalización de reglas. Dubet y Martuccelli (1999) distinguen entre aquella socialización normativa y una nueva forma de socializar basada en la estrategia. Los individuos son actores en un contexto caracterizado por la incertidumbre, de reglas inestables que ofrecen oportunidades diversas. El concepto de estrategia, en oposición al de rol o el de posición, define al sujeto. Aquí es interesante ver el interjuego entre la variedad de recursos y oportunidades y la capacidad de

interpretar situaciones y actuar en consonancia. En los jóvenes, los procesos de socialización –fundamentalmente aquella basada en la estrategia– adquieren un lugar relevante.

A continuación, se analizará la condición juvenil inmersa en los procesos de desinstitucionalización de estos tres pilares sobre los que se construyó la sociedad moderna y que hoy se abren en diversas –y menos sólidas– formas y estructuras.

2.2. Los jóvenes y la nueva condición juvenil

El concepto de juventud corresponde a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas adquiere diversas connotaciones y delimitaciones (Bourdieu, 2000). En este marco, el concepto de juventud es una construcción “reciente”, es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000:23, en Dávila León, 2004:5).

Es tan difícil como necesario para el diseño e implementación de una política pública, definir, delimitar o precisar conceptualmente un grupo social. Condiciones contextuales, históricas, de género, de clase, de etnia y un largo etcétera contribuyen a ampliar el abanico heterogéneo de cualquier grupo. En el caso de la juventud, tradicionalmente, se desarrollaron los enfoques biologicistas o desde una perspectiva funcionalista del ciclo vital (Casal, García, Merino y Quesada, 2006). Siguiendo la noción lineal del tiempo, los abordajes desde esta perspectiva se basan en un modelo de etapas, en el que junto con la infancia, la vida adulta y la vejez –y como contraposición a ellos–, la adolescencia y la juventud se delinean como una etapa de la vida “más o menos larga, más o menos diferenciada, más o menos conflictiva– basada en criterios de superación de ciclo: abandonar pautas más propias del ciclo anterior (la

infancia, en este caso) a favor de la adquisición de pautas más propias de la vida adulta (trabajo, familia propia y reconocimiento social)” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006: 24-25).

Desde esta mirada adultocéntrica los jóvenes suelen ser considerados “inmaduros”, por cuanto la juventud se identifica con el retraso en la asunción de roles adultos y la preparación para asumirlos. De ello da cuenta la noción de “moratoria social”, destinada a la preparación de las nuevas generaciones para la asunción de roles sociales adultos (Braslavsky C. 1986; Morch S. 1996; Urresti M. 2000, en Miranda, 2006:11).

Con los cambios culturales y socioeconómicos que acompañaron el período de posguerra, especialmente la mayor disociación del ámbito familiar y el ámbito de la producción y la masificación de la educación y la prolongación del período de estudios, este plazo de espera se alargó y se consolidó, tanto cualitativamente como cuantitativamente. La configuración familiar de la sociedad industrial (centrada en la noción de varón proveedor y mujer encargada del hogar y cuidado de los hijos) comienza a tensionarse cuando, en el marco de reivindicaciones de libertad y de realización personal de hombres y mujeres, ambos miembros de la pareja quieren/necesitan trabajar fuera del hogar (Beck, 1997). Por ello, los procesos mencionados en la sección anterior refuerzan la necesidad de modificar la conceptualización. La noción de “moratoria” o etapa de transición ya no alcanza para dar cuenta de la desestandarización de las trayectorias, las múltiples e inciertas formas de atravesar la juventud, y la diversidad de juventudes.

Se comenzó a incluir en el debate la noción de “gramática de la juventud” para referirse “al 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” (Miranda y Corica, 2017: 2). Estos contextos, normas y espacios incluyen la familia, escuela, vecindario, los contactos, las actividades de tiempo libre y

consumos culturales, las tecnologías que se usan, entre otros, los cuales inciden en cómo se van construyendo sus biografías, los modos de interacción y de inserción social.

Itinerarios, trayectorias, rutas de vida, entre otros, son términos que se introducen tanto para referirse tanto al tiempo recorrido como al tiempo por recorrer. En este caso, siguiendo a Mora Salas y de Oliveira (2014) se referirá al tiempo biográfico vivido como “trayectoria” y como “ruta” al “probable rumbo que estas trayectorias marcan de cara al futuro próximo” (Mora Salas y de Oliveira, 2014: 248). Se reconoce, entonces, una interacción entre lo vivido y lo “por vivir”, que no implica una determinación inexorable, pero sí un aumento de la probabilidad de ocurrencia de ciertas decisiones. Esta articulación implica que “cada itinerario puede apuntar hacia distintos rumbos (probabilidades) y decantarse hacia uno u otro en función de factores a favor o en contra que tienen que ver con la persona (sus elecciones racionales y las constricciones sociales); a veces esta variabilidad puede ser eminentemente azarosa, a veces condicionada, a veces determinada” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006: 11). Es así como múltiples ventajas o desventajas sociales implican trayectorias más o menos factibles. Algunas de estas ventajas y desventajas son estructurales, mientras que otras pueden aparecer en las situaciones, más o menos desfavorables, que atraviesan los sujetos.

Entre estos factores que facilitan o condicionan las trayectorias, Mora Salas y de Oliveira mencionan, en primer lugar, al ambiente familiar durante la infancia y la adolescencia, refiriéndose tanto a los aspectos materiales como a las formas de convivencia. Otro punto refiere a la ocurrencia y temporalidad de los eventos vitales experimentados. Es decir, los eventos considerados clave en el proceso de transición a la vida adulta (salida de la escuela, inserción laboral, salida de la casa de los padres, conformación de la una familia propia, maternidad o paternidad), impactan de manera diferente de acuerdo al orden de ocurrencia y las circunstancias que lo rodean. Un caso típico es la maternidad/paternidad,

cuyas repercusiones son muy distintas si sucede antes o no de finalizar los estudios o si es o no planificada, por ejemplo.

Un tercer punto son los momentos críticos que se atraviesan a lo largo del curso de vida. Mora Salas y de Oliveira se refieren a momento crítico como “situaciones (eventos, acontecimientos, experiencias personales, familiares o sociales) que, según la propia narrativa de los sujetos, dejaron huellas persistentes -y la más de las veces indelebles- en sus vidas” (2014: 258). Algunos de estos momentos críticos son independientes a las decisiones de los sujetos, los que incluyen desde la muerte de un familiar o un accidente hasta crisis económicas o el impacto de una catástrofe natural, mientras que otros dependen en mayor medida de sus elecciones. El apoyo de los familiares y amigos suele ser vital para mitigar los efectos de un momento crítico, como así también pueden serlo instituciones públicas o privadas, como organizaciones no gubernamentales o religiosas.

En cuarto lugar, se menciona el principio de agencia “según el cual los individuos construyen su propio curso de vida por medio de las elecciones que realizan y acciones que emprenden, considerando las oportunidades y restricciones que derivan de su situación histórica y social” (Mora Salas y de Oliveira, 2014: 262). Esta “agencia” puede estar limitada por barreras sociales e institucionales, sobre todo en las poblaciones más vulnerables, por lo cual Evans (2002) introduce el concepto de “agencia constrñida”.

De acuerdo con Mora Salas y de Oliveira, el interjuego de estos factores marcarán el desarrollo de rutas de posible superación de las desventajas sociales, rutas de reproducción o, incluso, rutas de riesgo de exclusión social.

En la vida posmoderna, cada individuo tomará decisiones, aunque algunas pueden ser “decisiones conforme a modelos de ningún modo libres, sino forzadas, delimitadas, que nos introducen en dilemas” (Beck, 1999:133), pero finalmente decisiones que ponen al individuo

en el centro. A medida que se amplían las opciones, aumenta la necesidad de decidir entre ellas, y se requiere de acciones realizadas individualmente. Así, los individuos deben ser capaces de planificar, adaptarse, organizarse, improvisar, fijarse metas, reconocer los obstáculos. Esto significa que las “oportunidades, los peligros y las incertidumbres biográficas, que antes estaban predefinidas dentro de la asociación familiar o de la comunidad rural, o a tenor de las normativas de los estados o clases asistenciales, deben ahora percibirse, interpretarse, decidirse y procesarse por los propios individuos” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003:42).

La construcción individual está irremediablemente indefinida, “no dado de antemano” (Bauman, 2003:13); y este pasaje implica mayor libertad, pero también, mayor responsabilidad. Si bien estos cambios suceden y afectan en y a todas las personas, cualquiera sea la edad, en la adolescencia y en la juventud adquieren mayor peso. Junto al desarrollo cognitivo, comienza con la adolescencia la configuración de un razonamiento social, teniendo como relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, los cuales aportan en la comprensión de nosotros mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales; donde el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros, la adquisición de las habilidades sociales, el conocimiento y aceptación/negación de los principios del orden social, y con la adquisición y el desarrollo moral y valórico de los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000 en Dávila León, 2004:4). En tanto, como señala Margulis (2001: 42), toda identidad es relacional “refiere a sistemas de relaciones [...] relaciones articuladas (aunque no exentas de antagonismos) en diferentes marcos institucionales (familia, fábrica, escuela, partido político, etc.). El concepto “juventud” forma parte del sistema de significaciones con que, en cada marco institucional, se definen identidades”.

El mayor acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, la metamorfosis del mercado laboral, los cambios en la composición familiar, las modificaciones en las relaciones intergeneracionales, entre otros, han dado lugar a la modificación de esas significaciones, y, en consecuencia, la transformación de la “condición juvenil”. Desde hace unas décadas, la transición a la vida adulta no aparece tan directamente relacionada con la independencia económica, la conformación de la familia propia¹, o la independencia respecto al hogar de los padres como se daba anteriormente.

Tal como señalan Ghiardo Soto y Dávila León (2008: 49) “podemos configurar distintas formas de “hacerse adulto”, o lo que podemos llamar diferentes estructuras de transición” [...] “Estas estructuras de transición están asociadas a lo que cultural y socialmente se define para cada clase de edad y para cada sexo en cada clase de edad” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 50). Por esa razón, es necesario enfatizar que estos cambios no alcanzan a todos los jóvenes, y amplios sectores sociales se ven en la necesidad de obtener ingresos a edad más temprana o encargarse de las tareas de cuidado y no continúan estudiando.

De alguna manera, la obligatoriedad del nivel secundario, genera/produce una especie de “homogeneización parcial de la estructura de transiciones en los distintos sectores de la juventud” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 51). Es decir, sigue habiendo diferencias que tienen que ver con los tiempos –las edades– que duran las etapas y se pasan de un hito a otro. Por lo general los jóvenes de bajos recursos económicos siguen estudiando menos años y

¹ Analizando los patrones de formación familiar Binstock (2008) señala que entre las generaciones más jóvenes hay un cambio de modalidad más que de *timing* tanto en la iniciación de una unión como de la maternidad. Esto es, la edad a la que se inicia la unión (a los 30 años, ya se equiparan las pautas en las distintas generaciones y 9 de cada 10 ya han formado su primera pareja) no se ha modificado tanto como el tipo de relación, siendo antes matrimonial y ahora consensual. Algo similar se observa en la edad en que se tiene el primer hijo, siendo el cambio principal el contexto en el que ocurre, esto es, fuera de un matrimonio y con mayor frecuencia en el marco de una unión consensual o noviazgo. La edad a la que las mujeres son madres por primera vez no se ha modificado sustantivamente y alrededor de 1 de cada 3 mujeres tienen su primer hijo antes de cumplir los 22 años.

entrando a trabajar a edades más tempranas que los de clases media y alta” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 51).

Esto es así dado que, si bien la juventud es como señala Margulis una condición definida por la cultura, tiene una base material y “todas las clases sociales tienen jóvenes, que se diversifican en variados agrupamientos en tanto portadores de códigos culturales distintos expresados en su apariencia y comportamientos, y también en las posibilidades y condiciones de vida que emanan de su situación socio-económica, lo que incide en sus consumos, sus expectativas, sus proyectos y sus esperanzas” (Margulis, 2001 : 45).

Algunos de los atributos de la nueva condición juvenil son la autonomía individual referida a aspectos emocionales y afectivos, el retraso en la emancipación económica del grupo familiar de origen, relacionada con la escasez de oportunidades laborales y la mayor permanencia en el sistema educativo formal (Biggart, Bendit, Cairns, Hein y Morch, 2004), y la expansión de un nuevo tiempo liberado o excedente, que permite a los jóvenes contemporáneos desplegar y enriquecer su subjetividad más que ningún otro grupo poblacional (Balardini, 2000; Miranda, 2006:17-18).

En este contexto, importa señalar la naturaleza del tiempo “libre” que de esta situación emerge, al que Margulis (2001:46) define como “el tiempo libre resultante del desempleo, de la no inserción, del no lugar social, es tiempo vacío, tiempo sin rumbo ni destino”. Hay gran cantidad de jóvenes que no encuentran empleo y tampoco estudian. Categoría con tan poca precisión como la de joven, los “ni nis” (ni estudian, ni trabajan), engloban una serie de situaciones absolutamente diferentes. Por lo general, la interrupción temprana de las trayectorias escolares coincide con la inserción de los varones (proveedores) en el mercado laboral y las mujeres asumiendo el rol de cuidadoras. Este rol es invisibilizado en la categoría “ni ni”. Siguiendo a D’Alessandre (2014) “las mujeres jóvenes con bajo nivel de instrucción tienen en comparación con el resto de las mujeres jóvenes, trayectorias escolares y laborales

suspendidas o disminuidas, la gran mayoría de ellas son madres o se encuentran afectadas al cuidado de niños pequeños, el 69% tiene hijos o convive con niños pequeños y entre ellas el 56% no estudia ni trabaja. Por su parte, los varones con bajo nivel educativo presentan, en comparación con el resto de los varones jóvenes, tasas de actividad más elevadas, son más frecuentemente jefes de hogar y la proporción que tiene hijos o convive con niños pequeños es mayor”. Esto lleva a destacar el papel que adquiere la variable género en las condiciones juveniles, en tanto también marca diferenciales expectativas, temporalidades y trayectorias: “Se nos presentan entonces en los distintos sectores sociales tendencias diferentes respecto de la maternidad y de su incidencia en la condición de juventud. En todos los casos la maternidad incide fuertemente en la vida de una mujer, aumentando sus responsabilidades y limitando su libertad de acción” (Margulis, 2001: 50).

La diversidad de trayectorias antes señalada y los recorridos posibles en esos años lleva a considerar subgrupos: adolescentes, jóvenes “plenos” (Miranda, 2006) y jóvenes adultos. Ahora bien, más allá de la concepción de la juventud como categoría en sí misma, la caracterización de la nueva condición juvenil y la aceptación de múltiples conformaciones de los que es hoy ser joven, antes o después la juventud está signada por la transición hacia la vida adulta. Pero esa vida adulta también ha sido modificada —claro está que los grandes procesos sociales señalados anteriormente no afectaron sólo a la juventud— y también estaríamos frente a una “nueva adultez”, en la cual rige la flexibilidad, la autonomía personal y, tal como los señalan Beck y Beck-Gernsheim (2003) “los individuos han tenido que convertirse en administradores de sus propias biografías”. En este sentido, “la presión en los individuos para forjar sus propias trayectorias favorece identidades que están basadas en la capacidad de ser flexible y ejercitar una autonomía personal” (Wyn, 2008: 40). Siguiendo a Margullis, (2001:42) “han desaparecido los ritos de pasaje y se ha reducido la predictibilidad respecto de los lugares sociales que ocupará cada sector etario”, esto conlleva a esa identidad

centrada en la flexibilidad. “Para los jóvenes, que deben construir su forma de insertarse en la sociedad, lo que comprende economía, vida afectiva e identidad social, el futuro se presenta incierto y carente de modelos. (...) Las pautas que fueron seguidas por las generaciones anteriores, los caminos hacia el futuro que perduran en el imaginario familiar, ya no son eficaces” (Margulis 2001: 54).

Como se señalaba al referir a la desinstitucionalización, esa autoconstrucción de biografías está ceñida a la incertidumbre y la vulnerabilidad, no sólo a la autonomía, en tanto “las biografías de elección no se basan solamente sobre la libertad ni en la elección propia, sino que implican una tensión entre la libertad y la coacción” (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008: 62). En este sentido, las transiciones de los jóvenes son cada vez más complejas, aquellas lineales son las minoritarias.

Priman las transiciones no lineales que “implican brechas, cambios de dirección y secuencias de eventos poco habituales. Pueden implicar experiencias de desempleo de gran extensión o repetidas, movimientos frecuentes entre trabajos, regresos a la enseñanza y formación después de períodos de empleo” (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008: 56). Bidart y Longo (2007:1) denominan “bifurcaciones biográficas” a aquellos “cambios de orientación bruscos e imprevisibles que siguen a una situación de crisis y que abren un nuevo abanico de posibilidades”. Así, hay decisiones, o momentos que son cruciales en las trayectorias, en los que se articulan diversos factores, temporalidades, capitales y experiencias.

Siguiendo a Dávila León (2004: 10), “la perspectiva analítica de las trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles, se configura como un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno adolescente y juvenil, la que se constituye en una nueva o recreada miradas al conjunto de situaciones por las que atraviesan estos segmentos sociales, con énfasis distintos y posibles implicancias en el plano de impacto en las políticas orientadas a los adolescentes y jóvenes. Como comprensión analítica, puede insumar elementos de

concepción y definición, tanto del sujeto en cuestión, como del contexto en el cual deben vivir sus condiciones juveniles”. Señala el autor que la primera («nuevas condiciones juveniles») posiciona la atención en los cambios y transformaciones societales experimentadas a nivel global en las últimas décadas, los cuales están influenciando con mayor fuerza en los modos de vida de las personas y estructurando cambios acelerados en el funcionamiento de las sociedad; mientras que la segunda («trayectorias de vida») remite a los cambios experimentados en los modelos y procesos de entrada a la vida adulta por parte de los jóvenes, lo que nos lleva a entender la etapa de vida designada como juventud, a una etapa de transición (Casal, 2002). En tanto etapa de transición refiere al cambio de una situación casi de absoluta dependencia como es la infancia a una situación de autonomía social (Redondo, 2000), transición que como señalábamos se ve modificada por el alargamiento del proceso de escolarización y el retraso en la inserción laboral.

Si bien los estados, para el desarrollo de políticas públicas, no pueden lograr captar este detalle, esta diversidad de experiencias y trayectorias que pueden darse bajo un mismo nombre, juventud, sí han logrado entender que no se trata de una sola y suelen pensar las planificaciones del sector para las juventudes, en plural.

Además, se ha extendido el recorte etario que los agrupaba. Se considera, generalmente el rango de 15 a 29 años, aunque hay países –como Costa Rica y República Dominicana– que prolongan el corte a los 35 años; y otros –como por ejemplo Honduras– que señalan el inicio a los 12 años. En el siguiente gráfico se pueden apreciar esas variaciones (D’Alessandre, Mattioli y Sanclemente, 2015:10).



Fuente: SITEAL con base en las Leyes de Juventud

Otros hitos evidencian el terreno que ha ganado la juventud en la escena pública. Entre los más destacables se pueden mencionar el establecimiento por las Naciones Unidas del 12 de Agosto como el día de la juventud (1999), la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005), el Plan Iberoamericano de Juventud (2008), y la Agenda para el Desarrollo e Inversión Social en Juventud (2013).

Es relevante, además, la sistematización sobre la institucionalidad y la normativa propuesta por el SITEAL, que indica que en la actualidad prácticamente todos los países latinoamericanos –la excepción es Panamá– cuentan con un área dentro del Estado orientada a la promoción de los derechos de los jóvenes y a la coordinación de las políticas que los afectan. Asimismo, once países –Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Venezuela y Brasil– sancionaron Leyes de Juventud. Otra herramienta en pos del desarrollo de esta etapa son los programas de transferencias condicionadas, que en líneas generales se orientan a la restitución del derecho a la educación y al fortalecimiento de las oportunidades de acceso al trabajo decente. Algunos ejemplos de estos programas son el PROGRESAR de Argentina, el PROJOVEN Integrado de Brasil, el Jóvenes en Acción de Colombia, el Avancemos de Costa Rica y el Jóvenes con PROSPERA de México (D’Alessandre y Duer, 2015).

2.3. Los jóvenes, la educación y el trabajo

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, junto con el siglo XXI nace un nuevo paradigma de sociedad, en el que el desarrollo económico, político y social está cada vez más vinculado a la producción, disponibilidad y uso de información. La sociedad del conocimiento, término acuñado en 1976 por Peter Drucker en su libro *La sociedad post-capitalista*, se caracteriza por transformaciones sociales y culturales, vinculadas a la mayor apertura en el acceso a la información y a la libertad de expresión, como económicas, puesto que el conocimiento se comienza a ubicar en el centro de la producción de riqueza. Por su parte, Manuel Castells (1998) introduce el concepto de sociedad red, explicando cómo estas transformaciones generan una nueva economía y una nueva división del trabajo marcada por la generación y transformación de la información, que opera en red a nivel global, que cambian radicalmente las relaciones de producción y de poder.

De esta forma, el mercado de trabajo se transforma a partir de la internacionalización de la economía y el sector financiero, el avance de la tecnología y las comunicaciones, tanto en la oferta de puestos de trabajo como en los modos en que el trabajo se gestiona y organiza (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008). En cuanto a la oferta, mientras que las industrias manufactureras y agropecuarias contraen la oferta, crece el peso relativo del sector servicios. Asimismo, en nuestro país el sector público mantuvo un lugar de importancia en la generación de empleo.

A continuación, se revisará la relación entre educación y trabajo, para luego ver cómo los jóvenes acceden y se vinculan con el mundo laboral.

La educación en la sociedad del conocimiento

Si bien se podría suponer que una mayor democratización del acceso a la información podría traer aparejada una “*utopía* meritocrática en la que la suerte de todos dependerá más y

más de sus capacidades (innatas o adquiridas), y no de su riqueza o de su *status* de nacimiento, lo que se dibuja en el horizonte no sea una sociedad por fin igualitaria sino tanto o más desigual y polarizada que las viejas sociedades estamental o industrial” (Fernández Enguita, 2010: 25). Esto es, se amplía la brecha entre quienes desarrollan o acceden a cualificaciones individuales que permitan el posicionamiento en la cumbre de la economía del conocimiento, versus aquellos que se ven limitados a competir por trabajos que, allí donde no fueron reemplazados por máquinas y sistemas, cualquiera puede desempeñar, con valor mínimo y una visión de sustituibilidad de la mano de obra que, por otra parte, se percibe como sobreabundante. Peor aún en un contexto globalizado, en donde los empleadores buscan la mano de obra más allá de las fronteras nacionales. “Para el trabajador esto significa, en conjunto, que ya no compite por medio de pequeños márgenes en su cualificación personal o en las condiciones y contrapartidas del trabajo con otros trabajadores formados en el mismo sistema educativo y profesional y con expectativas de salario, jornada, relaciones laborales, etc. similares a las suyas, sino con millones de trabajadores de todo el mundo que ofrecen y esperan condiciones muy distintas.” (Fernández Enguita, 2010: 26).

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, no sólo para nuestro desempeño profesional sino también para el ejercicio de nuestra ciudadanía, consumo u ocio. Y este requerimiento le dará una ventaja sin igual a quienes obtengan una buena educación inicial, ya que les permitirá acceder a empleos que presenten mayores oportunidades de crecimiento, formación y de desarrollo de nuevas competencias, mientras que quienes no la obtengan irán a parar a empleos rutinarios en los que nada se aprende, en una “espiral acumulativa en la que quien empieza bien continúa mejor (o al menos tiene más oportunidades de hacerlo), mientras que quien empieza mal sigue peor (o al menos tiene más probabilidades de hacerlo).” (Fernández Enguita, 2010: 30).

En la sociedad del conocimiento se destaca quién pueda hacer mejor uso de la información, y quiénes tienen capacidad de crearla. En este contexto comienzan a ser cada vez más relevantes las habilidades socioemocionales: flexibilidad interna o externa, creatividad, movilidad e iniciativa, versatilidad, adaptabilidad, emprendedorismo, entre otras. Esto supone un reto a nuestros sistemas educativos, originalmente contruidos “a partir de un modelo de organización en gran medida inspirado en las rutinas fabriles y oficinescas y en sí mismo rutinario, constrictivo, burocrático.” (Fernández Enguita, 2010: 32). Ya en las últimas décadas del siglo XX se vio una explosión de críticas al viejo modelo escolar y la proliferación de innovaciones y reformas bajo el signo de la pedagogía no directiva, el aprendizaje activo, la diversificación curricular, el constructivismo, las cuales se recrudecieron en los últimos años. De hecho, las reformas curriculares de los noventa en la región promovieron la inclusión de un conjunto amplio de competencias generales consideradas “transversales” (Jacinto, 2010: 111).

No sólo los contenidos –conocimiento y habilidades socioemocionales, soft skills o competencias transversales- se ven revolucionados, sino incluso la organización misma del sistema educativo. Las transformaciones sociales, económicas y culturales condicionan “el papel y los métodos de un sistema de educación para el trabajo pensado para una realidad productiva que, en su momento, se articulaba siguiendo un modelo taylorista de producción en serie, generaba una demanda inagotable de fuerza de trabajo y mantenía inalterables, durante décadas, los perfiles profesionales demandados.” (Valdés Cifuentes, 2010: 77).

Existiría, entonces, una brecha entre los empleadores (entendidos como aquellas empresas demandantes de mano de obra en el sector formal) y los jóvenes que buscan empleo. Las empresas demandan habilidades “diferentes” respecto a una década atrás, aunque, habría “grandes dificultades para una formulación clara de las demandas de formación por parte de

las empresas. No existen pautas claras para definir los perfiles de calificaciones, y menos aún las características de la formación necesaria.” (Gallart, 2005: 9). Una clasificación posible de habilidades es la que distingue entre: habilidades de conocimiento, las que refieren al conocimiento aprendido a través de estructuras mentales que interpretan la información adquirida; habilidades específicas, esto es, aquellas capacidades técnicas que son aplicables a una ocupación particular que se adquieren mayormente a través de la experiencia; y habilidades socioemocionales, las cuales se vinculan a rasgos de personalidad y que pueden incluir autoestima, perseverancia, proactividad, trabajo en equipo, liderazgo, compromiso, responsabilidad, entre otras. Estas últimas resultarían las más valoradas por los potenciales empleadores (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

El acceso al trabajo para los jóvenes

Retomando el concepto de “trayectoria”, en lo referido a la transición hacia la adultez, tradicionalmente se ha referido a trayectoria “exitosa” aquella que se construye en torno a la formación educativa y la inserción en el mundo del trabajo. Sin embargo, esta “trayectoria exitosa” sería cada vez más lejana en un contexto en el que los itinerarios biográficos son “sumamente heterogéneos respecto a sus coetáneos y respecto a otras generaciones, en gran medida por elementos tales como la clase, el estrato socioeconómico, el sexo y género, la raza y la procedencia rural/urbana de sus padres” (Garabito Ballesteros, 2017: 1).

Pero ¿cómo acceden los jóvenes al trabajo? Pese a la preeminencia del conocimiento y manejo de información, el acceso al trabajo no estaría necesariamente ligado a la mayor o menor capacitación, es decir, los mecanismos meritocráticos no alcanzan a explicar por sí mismos el acceso al empleo (Brunet Adami y Pardo Rodríguez, 2003; Ghiardo Soto y Dávila León, 2008).

El punto de partida supone reconocer la especificidad del desempleo juvenil. Siguiendo a Tokman (2003), esto se debe, básicamente, a la edad y la escolaridad las cuales determinan el capital humano acumulado: las posibilidades de empleo aumentan a mayor educación y experiencia. Estudios demuestran que los jóvenes enfrentan mayores dificultades que los adultos en la búsqueda de trabajo, lo que queda evidenciado en el aumento del diferencial de las tasas de desempleo y de desempleo juvenil durante los períodos de desaceleración de la economía. ¿Qué ocurre en momentos de crecimiento? Si los jóvenes son los primeros en salir perjudicados en momentos de contracción económica, son los últimos en beneficiarse en momentos de crecimiento. Esta asimetría en el comportamiento de la tasa de desempleo juvenil en relación al crecimiento se relacionaría con el capital humano de los jóvenes que los harían más prescindibles en la época de ajuste y menos necesarios durante la recuperación, así como también con los costos asociados a la rotación. Tokman no sólo señala que la edad y la escolaridad afectan la posibilidad de acceder al empleo, sino que también el sexo es otro factor determinante. Así, las mujeres se ven perjudicadas “tanto por discriminación como por su menor disponibilidad para cualquier trabajo, ante la necesidad de desempeñar otras funciones en el hogar” (Tokman, 2003: 7).

Por otra parte, informalización, tercerización y precarización afectan más a los jóvenes. Ghiardo Soto y Dávila León (2008) señalan que lo que más distingue a los jóvenes de los adultos que trabajan es el tipo de empleo al que acceden. La menor calidad de los trabajos se evidencia en su alta rotación y menor duración, pocas garantías de protección, menores niveles de sindicalización, menores ingresos, mayor flexibilidad.

Si incorporamos la segmentación social en el análisis, es evidente que la vulnerabilidad de los jóvenes ante el empleo afecta más a quienes provienen de hogares pobres, que por otra parte son los que tienen mayor necesidad de acceder al mercado de

trabajo². “Todo parece indicar entonces que, si por un lado el segmento AB entra con fuerza al mundo laboral, lo hace en condiciones bastante favorables, con mayor estabilidad y seguridad que estos otros segmentos que venían con una participación en el mundo del trabajo de más larga data.” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 120)

En un escenario donde los jóvenes se ven más afectados por el desempleo que los adultos, ¿qué es, entonces, lo que les ayuda a los jóvenes a acceder al mundo del trabajo? El capital social se identifica como factor clave para que los jóvenes puedan acceder a un empleo (Brunet Adami y Pardo Rodríguez, 2003; Ghiardo Soto y Dávila León, 2008; Sunkel, 2006), es decir, más que el título obtenido parecería incidir el apellido y el nombre del colegio de procedencia, las redes de reciprocidad, confianza, contactos y acceso a información, que al fin y al cabo se vinculan a la condición de clase. “Este tipo de capital es entendido como uno de los activos de los individuos y de los hogares que mide la capacidad de desempeño de éstos en la estructura social, a través de su movilización para el aprovechamiento de las oportunidades que eleven su bienestar. El capital social actúa como soporte informal que da lugar al intercambio de riesgos entre hogares, lo que permite al individuo esperar que los retornos de las decisiones asumidas sean mayores” (Naranjo Silva, 2002: 32).

Cabe señalarse que, más allá del peso del capital social, los estudios y el “título” siguen siendo las inversiones más rentables. Educación e inserción laboral se afectan recíprocamente en tanto que “los niveles educativos superiores amortiguan algunas condiciones de precariedad y/o informalidad del trabajo, mientras que los que logran menores grados de escolarización se enfrentan a condiciones laborales más desfavorables” (Garabito Ballesteros, 2017: 1). Es decir, en un contexto donde se aumentó el nivel educativo promedio y donde los jóvenes representan una oferta de mano de obra que superaría la demanda, los certificados de estudios superiores constituyen un diferencial. Sin embargo, cabe aclarar que

² Se profundizará este tema en el siguiente apartado.

“la referencia a la saturación de algunos campos profesionales y la figura del universitario cesante o que trabaja en un campo diferente al de su profesión, ayudan a explicar el asomo de un nuevo escenario en que el título viene perdiendo peso” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 180).

Como se mencionó anteriormente, las trayectorias ya no son lineales. Si antes predominaba la secuencia formación-acceso al mundo del trabajo, hoy se ven otras trayectorias en las que puede darse la entrada y salida al sistema educativo o al mercado laboral varias veces. En un estudio sobre jóvenes universitarios que estudian y trabajan, Garabito Ballesteros (2017) señala tres elementos clave que inciden en las trayectorias. En primer lugar, se destaca el peso del nivel educativo, nivel socioeconómico, la ocupación y el espacio rural o urbano de los padres. En segundo lugar, el sexo/género de los sujetos, en tanto los roles de género posicionan de manera distinta los accesos a los primeros empleos y los estudios superiores. Por último, la construcción de redes sociales, en base a elementos heredados y propios, que los jóvenes capitalizan de manera distinta y que puede acentuar las ventajas o desventajas heredadas de los padres.

Incluso los jóvenes que pertenecen a hogares de menores ingresos son más vulnerables a situaciones de inactividad absoluta, por cuanto sus estructuras de oportunidades son notoriamente más débiles. “La delimitación estructural de las oportunidades se corresponde con el acceso a la educación, al empleo y a una estructura familiar que brinde el sostén para la mayor escolarización (Biggart A. Bendit R. Cairns D. Heink K. y Morch S. 2004)” (en Miranda, 2008: 94).

La relación de los jóvenes con el trabajo

Si bien por un lado es pertinente analizar el acceso de los jóvenes al trabajo, también resulta necesario revisar cómo se relacionan los jóvenes con el trabajo, es decir, qué los

motiva a querer insertarse en el mercado laboral, qué aspiraciones tienen, qué lugar le dan al trabajo en su vida, entre otros.

La relación subjetiva con el trabajo define en cierta medida la fuerza del compromiso con el que uno asume como trabajador, y por eso es central en el proceso de la inserción laboral (Nicole-Drancourt, 1994). La construcción de esta relación comienza en la infancia, formando parte de los recursos heredados y de las relaciones familiares, y evoluciona a lo largo del proceso de socialización, dentro de contextos sociales y culturales que conforman los mundos profesionales de referencia (Dubar y Demaziere, 1997). Finalmente, también inciden las primeras experiencias de trabajo, las intervenciones de otras personas significativas y otros acontecimientos biográficos (Bidart y Longo, 2007).

Longo (2008) marca tres ejes que organizan la relación de los jóvenes con el trabajo. En primer término, el lugar central o relativo que el trabajo ocupa en la vida. En segundo lugar, las imágenes, optimistas o inciertas, que los jóvenes tienen del mundo profesional. Por último, los criterios de evaluación y valorización de los empleos, esto es, instrumental, relacional, formal o de realización y desarrollo.

Vinculado a este último eje, al trabajo se le pueden dar tres sentidos: uno instrumental que está vinculado a la sobrevivencia y al consumo; uno ontológico, que se vincula al desarrollo de capacidades características de lo humano; y otro social, que pasa por el aporte a la sociedad en conjunto (Ibáñez en Ghiardo Soto y Dávila León, 2008). De hecho, siguiendo a Ghiardo Soto y Dávila León, el dinero, ya sea para gastos personales o colaboración con los padres como la manutención de la familia propia, constituye una de las razones que más pesan para estar trabajando. Las aspiraciones tienden a apuntar a reproducir las condiciones y el estilo de vida actual o, en el peor de los casos, no perder su condición actual.

Esto hace que los jóvenes de los quintiles más bajos se vinculen en mayor medida con el mundo del trabajo. A la situación socioeconómica se le suma la situación de vida, es decir,

la tenencia de hijos incrementa la situación de actividad. Por su parte, “para quienes todavía no tienen familia, la idea de formar una propia pierde consistencia. (...) terminan legitimando una disposición entre los jóvenes que naturaliza la postergación de la familia propia o la autonomía residencial” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008:199).

Más allá de su sentido instrumental, el trabajo “conserva su carga ontológica y sigue representando un componente antropológico esencial. Se asocia a la felicidad, al mundo ideal, a la realización personal, todos elementos que de alguna u otra manera son herederos de las ideologías marxista y en parte también judeocristiana sobre el trabajo” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008:214). El trabajo es percibido en el centro del problema del sentido de la vida, vinculado a la dignidad, la felicidad, la autovaloración.

Para comprender mejor la relación de los jóvenes con el trabajo, resulta interesante revisar los motivos que llevan a los jóvenes a querer cambiar de trabajo. De acuerdo con Ghiardo Soto y Dávila León (2008), uno de los principales motivos radica en las condiciones laborales: la insatisfacción con los ingresos percibidos, con la jornada laboral y la relación con los jefes. Este conjunto de motivos se relaciona al sentido instrumental del trabajo, como medio de reproducción y supervivencia. Sin embargo, otra razón se vincula con la posibilidad de contabilizar mejor el trabajo con los estudios. “La relación con los estudios tiene dos posiciones más o menos definidas. Por un lado se puede configurar un discurso que tiende a asociarse a una especie de “vocación” por una actividad, y que por lo tanto busca un trabajo que sublime ese gusto, y otro que privilegia una relación pragmática con los estudios, que decide estudiar y qué estudiar por una evaluación marcada por criterios principalmente económicos” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008:212).

Si en una misma actividad se debe resolver lo “material” y lo “espiritual”, ante la urgencia del problema material, en el mundo contemporáneo quedan pocos espacios para la

realización personal, teniendo en cuenta, como vimos, que los jóvenes acceden de manera diferencial al trabajo y, entre ellos, los jóvenes de los sectores más vulnerables se ven más limitados todavía a acceder a empleos de calidad.

En todo caso, los jóvenes atraviesan una “situación generacional que los hace sentirse en medio de una etapa decisiva de la vida que urge la definición de un campo de actividad laboral” (Ghiardo Soto y Dávila León, 2008: 218). Tanto por su sentido instrumental como por su sentido ontológico, el trabajo se vincula a la realización personal. En el mundo contemporáneo, los jóvenes comprenden que para sobrevivir en circunstancias que cambian a diario, deben convertirse en “administradores de sus propias biografías” (Beck y Beck-Gernsheim en Wyn, 2008). La nueva adultez está signada por la necesidad de ser flexibles y ejercitar autonomía personal, a fin de poder delinear sus propias trayectorias.

3. Contexto

3.1. Las tendencias del sistema educativo

El punto de partida: la educación media

Desde los orígenes del sistema educativo y hasta las últimas décadas del siglo XX las preocupaciones de los sistemas educativos de la región se concentraron en la expansión, buscando garantizar el acceso y permanencia de todos los niños y adolescentes. Junto con Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, desde 2006 Argentina forma parte del grupo de países latinoamericanos en donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel (SITEAL, perfil de país 2018).

Las tasas netas de escolarización en el nivel secundario fueron creciendo tal como lo revelan los Censos Nacionales, pasando de 41,85% en 1980, a 59,24% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001. El último registro, correspondiente al año 2014 refiere una tasa de 86,63% (IIPE - UNESCO en base a Argentina - EPH del INDEC).

Si bien el sistema se extendió a nuevos segmentos de la población, esta expansión no estuvo exenta de grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del nivel, tanto entre las jurisdicciones, como entre el ámbito rural y urbano o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009). Los nuevos desafíos no se dieron sólo en términos de equidad, sino también de calidad. Como dicen Carnoy y de Moura Castro (1996), si hasta 1980 la preocupación de los gobiernos latinoamericanos se centraba en la ampliación de la cobertura de sus sistemas educativos, a partir de la década del 80, la preocupación hace foco en la calidad de los mismos, vinculada en gran parte a su segmentación.

En este marco, se comenzó a impulsar en nuestro país una reforma educativa cuyo propósito se entendía como la reestructuración completa del sistema, bajo la premisa del

mejoramiento de la calidad educativa. Sus ejes se definieron como la calidad y la equidad, entendiendo la primera en su relación con la eficiencia y el rendimiento escolar y la segunda, como la necesidad de brindar una oferta diferenciada para lograr resultados homogéneos, haciendo foco en los sectores de mayor pobreza. El proceso de reforma comenzó en la década del noventa con la transferencia de los servicios de educación media y superior no universitaria a las provincias y continuó con la promulgación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

La Ley Federal de Educación (N° 24.195) fue la primera ley integral de nuestro país que abarcó al sistema educativo en su conjunto, reglamentando el artículo 14 de la Constitución Nacional. En el marco de los ejes de la reforma y la forma dominante de entender el mejoramiento de la educación, las principales disposiciones de la Ley Federal abarcan, entre otras, la política de subsidiariedad del Estado, la modificación en la forma de entender la gratuidad de la enseñanza pública, la descentralización del sistema, la redefinición del rol del Ministerio de Educación nacional, la desregulación pedagógica y la autonomía escolar y el cambio en la estructura educativa.

Este último punto supuso la definición de una nueva estructura, la cual establecía un ciclo de Educación General Básica (EGB) dividido en tres ciclos de tres años cada uno –reemplazando la anterior escuela primaria de siete años-, y un ciclo de Formación Polimodal de tres años –reemplazando la anterior escuela secundaria de cinco años-, que podía tomar diferentes orientaciones disciplinares. Por otra parte, la Ley establecía como obligatorios la enseñanza preescolar, de un año de duración, y el ciclo de la EGB; esto es, la obligatoriedad escolar pasaba de 7 a 10 años.

No obstante, dado el sistema federal adoptado por nuestro país, la aplicación de la Ley Federal de Educación fue variable entre las distintas jurisdicciones del país. De esta forma, mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nunca llegó a aplicarse la nueva

estructura de EGB y Polimodal, manteniéndose la educación primaria de 7 años y la educación secundaria de 5 años, en la provincia de Buenos Aires se promulgó la Ley N° 11.612 en 1995, que establecía la nueva estructura en su sistema educativo, la cual comenzó a implementarse en 1997.

La implementación de la Ley Federal de Educación, fundamentalmente sobre el tercer ciclo del EGB arrojó resultados contradictorios. Así, si algunos estudios indicaban que la tasa de retención calculada para el 8° año en 1997 era del 88,7%, en contraposición de la retención estimada en 75,6% para 1996 (Casassus, 1997), otros estudios indicaban que la matrícula que se recuperaba para 8° año en 1997 se perdía en 1998 (Krichesky, 1999). Desde una mirada cualitativa, los resultados también generaron polémica. Los nuevos estudiantes incorporados con la extensión de la obligatoriedad muchas veces eran catalogados como “difíciles” y la comunidad educativa debía “convencer” a padres y alumnos de la necesidad de completar sus estudios (Hirschberg, 1999). Por su parte, los resultados de los operativos nacionales de evaluación realizados en 2000, 2003 y 2005, si bien se mostraron variables a lo largo de los años, para los estudiantes de 9° año de la EGB o 2° año de nivel medio, según corresponda, los resultados tendieron a la baja, tal como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultados nacionales de los Operativos Nacional de Evaluación 2000, 2003 y 2005

Año	Área	2000	2003	2005
3° año	Lengua	61,88	59,4	68,9
	Matemática	59,50	59,5	61,3
6° año	Lengua	61,58	54,1	70,3
	Matemática	57,87	56,4	59,6
9° año EGB/ 2° nivel medio	Lengua	51,03	52,7	46,5
	Matemática	53,65	53,4	45,2
Finalización de nivel medio	Lengua	59,12	57,2	61,6
	Matemática	61,30	56,3	48,3

Fuente: ONE 2000, ONE 2003 y ONE 2005. DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Nosiglia (2007:113) señala, explicando el fracaso de la implementación, que “El corpus legal de la época menemista fue criticado, principalmente, por dos cuestiones: por una

parte, la ausencia de un diagnóstico certero de la situación educativa (tanto respecto de cuáles eran los problemas prioritarios por solucionar como de cuántos eran los recursos necesarios para superarlos) y, por otra, la ausencia de consenso de los actores políticos de la oposición y los gremios docentes en torno a las leyes –la LFE y la Ley de Educación Superior (LES)–, que se sancionaron en el marco de una ofensiva político-ideológica neoliberal”. Las críticas de los diversos actores, la dificultad de implementación y el cambio de gobierno fueron impulsores para un cambio en la normativa.

En 2006, y luego de un breve debate³, se sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que derogó la Ley N° 24.195 y estableció que cada jurisdicción podría decidir entre dos opciones de estructura para los niveles de educación primaria y secundaria: una estructura de seis años para el nivel de educación primaria y de seis años para el nivel secundario –opción elegida por la provincia de Buenos Aires⁴–; o una estructura de siete años para el nivel primario y cinco años para el nivel secundario –opción que mantuvo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La extensa norma, compuesta por 145 artículos señala los fines y objetivos de la política educativa nacional, indica que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años⁵ hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria y procede a explicitar los diversos niveles que estructuran el Sistema Educativo Nacional: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior.

Se señala además que habrá ocho modalidades, pero según los especialistas estas modalidades no quedan claramente definidas, en tanto “algunas se vinculan con áreas

³ Para más detalles sobre el proceso de sanción de la ley consultar “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”, de María Catalina Nosiglia, en Praxis educativa N° 11 (2007).

⁴ La provincia de Buenos Aires derogó la Ley N° 11.612, sancionando la Ley N° 13.688.

⁵ Posteriormente, la Ley 27.045 sancionada en 2014 modifica los artículos referidos a la Educación Inicial para declarar la obligatoriedad a partir de los 4 años.

específicas de formación: son los casos de la educación técnico-profesional y la educación artística; otras, con contextos de prestación del servicio educativo cuando los alumnos no pueden asistir a la escuela común, como la educación domiciliaria y hospitalaria y la educación en contextos de privación de la libertad; otras, con servicios de apoyo a grupos poblacionales específicos, como la educación especial; pero varias de las anteriores, y las restantes (la educación de jóvenes y adultos, la educación intercultural bilingüe, la educación rural) combinan criterios” (Terigi, 2006).

Particularmente sobre el nivel secundario se legisla en el capítulo IV, indicando que “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (artículo 30).

Algunos de los objetivos son: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural; b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio; c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida; [...] g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología; h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

Sobre la articulación con el mundo del trabajo, el artículo 33 refiere: “Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral.

En cuanto a los órganos y las diferentes atribuciones entre Nación y provincia, la ley “no innova demasiado: Las jurisdicciones son las prestadoras del servicio educativo; por ello, gobiernan, gestionan, supervisan y financian sus instituciones educativas. La Nación diseña e implementa las políticas educativas establecidas en la LEN a través del diseño de sus propios programas y proyectos; presta asistencia técnica y financiera; garantiza el desarrollo de la educación de calidad a través de sistemas de información y evaluación permanente; y se reserva la validación nacional de los títulos” (Nosiglia, 2007:126).

En este escenario, el financiamiento educativo y la consecuente prestación de servicio de acuerdo a las posibilidades y decisiones de cada provincia sostiene las desigualdades entre ellas, e inevitablemente, en los resultados y trayectorias de los jóvenes. Desigualdades que se multiplican si adicionamos las escuelas de gestión privada y la diversidad de escuelas con distintos tipos de subvención.

Efectos de la expansión del nivel medio

Si observamos los indicadores del sistema, vemos que a través de una acción continua en pos de masificar el sistema, la Argentina alcanzó niveles de cobertura y de años de escolarización que la colocan en una posición de avanzada en la región. Sin embargo, el país

continuó enfrentando importantes desafíos en los ámbitos de acceso y permanencia. Puntualmente, siguen existiendo disparidades en el acceso y desempeño de los estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos. Los datos de asistencia escolar de la Encuesta Permanente de Hogares muestran diferencias relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, según el estrato de ingreso, especialmente en el nivel secundario. En el año 2016, el 93% de los adolescentes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela. El 91,7% de ellos al nivel medio. Aproximadamente 9 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y el 70% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. La brecha entre estratos sociales en el acceso al nivel medio asciende a 12 puntos porcentuales y respecto a la graduación alcanza los 29 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos.

Tabla 2. Tasa de escolarización de los adolescentes de entre 12 y 17 años según nivel socioeconómico del hogar y nivel educativo al que asisten. Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que accedieron al nivel medio y porcentaje de graduados entre quienes accedieron al nivel según nivel socioeconómico del hogar Áreas Urbanas de Argentina, 2000 y 2016⁶

Edad	Bajo		Medio		Alto		TOTAL	
	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016
% de adolescentes de entre 12 y 17 años escolarizados	*	84,5	91,4	91,0	98,4	97,4	91,7	93,0
% de jóvenes de entre 20 y 22 años que accedieron al nivel medio	67,9	85,3	85,5	89,6	94,6	97,2	81,9	89,8
% de adolescentes de entre 20 y 22 años que finalizaron el nivel medio entre quienes accedieron al nivel	53,1	57,9	64,9	72,8	85,3	86,9	68,5	70,0

Fuente: Elaboración de SITEAL en base a relevamientos de la EPH.

Como se señalaba anteriormente, los problemas de equidad en el acceso y permanencia se entrelazan con los vinculados a la calidad de los aprendizajes. Los indicadores

⁶ De acuerdo con el glosario de la SITEAL “La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos, es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien.” En contraposición, la tasa de asistencia al secundario refiere al porcentaje de jóvenes de entre 12 a 17 años que asiste al nivel secundario, que les correspondería según edad si no han tenido un ingreso tardío.

de eficiencia del sistema –matrícula, repitencia y abandono– tanto como los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación evidencian la existencia de circuitos diferenciales en el sistema, alguna vez pretendido como homogéneo.

Como señala Kessler (2002), en muchos casos la ampliación de la cobertura en el sistema se hizo en condiciones tales que no garantizaron la provisión de los mejores recursos humanos, materiales y pedagógicos. Esta dotación de recursos diferencial contribuyó a la acentuación de la segmentación social, entendida en términos de Braslavsky, como la conformación de circuitos educativos por los que transitan alumnos de distintos estratos sociales.

Ahora bien, cabe señalar que en las últimas décadas la distancia entre estratos sociales se profundizó. Al mismo tiempo, la categoría de “clase social” parecería no ser suficiente para dar cuenta de la estructura de la sociedad y sus conflictos (Dubet y Martuccelli, 1999), desdibujándose dada la heterogeneidad que se va gestando en su interior.

Las diferencias que se observan en el sistema educativo, entonces, exceden las desigualdades socioeconómicas. Más que por segmentos, el sistema educativo parece “compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Tiramonti, 2004:27). Escuelas de élite y escuelas de los márgenes, escuelas que funcionan como empresas y escuelas para la resistencia de una clase media en decadencia, escuelas “burbujas” y escuelas totalmente permeables al contexto de extrema vulnerabilidad en el que se encuentran. El sistema educativo parece haber estallado. En un polo, parece haberse creado un “mercado”, en donde las escuelas compiten para captar a un sector de la población específico, mientras que en el polo opuesto se encuentran las escuelas que funcionan como frontera.

Fundamentalmente, los trayectos diferenciales suponen experiencias pedagógicas diversas. La ilusión moderna de emancipación e igualdad se desdibuja totalmente. Con esta

ruptura de un campo de sentido compartido, vemos que la actual no es una escuela de la igualdad de oportunidades y de la movilidad social, sino que es forjadora de los hábitos, en términos de Bourdieu, necesarios para la reproducción de la sociedad y que, por lo tanto, reproduce las mismas desigualdades, pero con una crudeza que va creciendo exponencialmente a medida que los diversos fragmentos se distancian.

El crecimiento de la educación superior

Las orientaciones de la escuela secundaria nunca fueron un impedimento para el ingreso en los estudios superiores, tanto universitarios como no universitarios, como ocurre en otros países en los que los sistemas educativos cuentan con trayectos diversificados que definen el futuro de los alumnos desde muy temprana edad.

La masificación de la escuela secundaria tuvo como correlato el incremento de la matrícula en la educación superior. Siguiendo las tendencias mundiales, también en nuestro país la educación superior experimentó una fuerte expansión en las últimas décadas. Entre los principales motivos se destacan, en primer lugar, el incremento en la proporción de jóvenes que completan sus estudios secundarios y, por consiguiente, están en condiciones de acceder a ella. En segundo lugar, se observa una demanda creciente por parte de personas adultas.

Tabla 3. Porcentaje de población de 25 años y más con nivel superior/univ. completo según nivel de ingresos.

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
30% inferior	1,55	2,21	2,18	2,12	2,47	1,99	2,7	2,65	2,9	5,13	4,85	5,68	6,19	6,65	7,11	6,35
30% medio	4,92	5,9	6	6,39	6,55	6,2	7,55	8,25	8,45	11,53	11,98	12,34	14,17	14,48	14,64	15,32
40% superior	23,81	22,9	25,24	24,47	26,03	23,05	27,96	29,1	27,92	32,07	34,09	35,06	34,56	32,95	34,74	35,31

Fuente: IPE-UNESCO / OEI en base a la EPH del INDEC.

En 2000, el 29,3% de la población de 18 a 24 años asistía al nivel superior. Sin embargo, mientras el 51,3% de los jóvenes de nivel socioeconómico alto lo hacía, sólo el

12,7% de los jóvenes de nivel socioeconómico bajo asistía al nivel superior. Trece años después, las tasas no presentaron mayores cambios a nivel general, aunque sí se registró un mayor aumento relativo en la población de nivel socioeconómico bajo, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 4. Tasa de asistencia a nivel superior de la población de 18 a 24 años, 2000-2013

2000			2013		
	Nivel socioeconómico			Nivel socioeconómico	
Total	Bajo	Alto	Total	Bajo	Alto
29,3	12,7	51,3	31,8	20,7	49,9

Fuente: Elaboración de SITEAL en base a relevamientos de la EPH.

En términos de graduación, la graduación del nivel superior aumentó durante el período considerado. No obstante, continúa siendo relativamente baja. Aproximadamente 6 de cada 10 personas de entre 30 a 33 años completaron el nivel superior (entre los que accedieron a ese nivel). Aunque esta razón es menor dentro de la población de nivel socioeconómico bajo, esta población es la que más aumentó en el período.

Tabla 5. Porcentaje de la población de 30 a 33 años con nivel superior completo entre los que accedieron al nivel, según nivel socioeconómico

2000			2013		
	Nivel socioeconómico			Nivel socioeconómico	
Total	Bajo	Alto	Total	Bajo	Alto
57,4	37,7	64,1	61,7	47,4	67,6

Fuente: Elaboración de SITEAL en base a relevamientos de la EPH.

Otra tendencia destacable es la diversificación de la oferta, con el crecimiento de la importancia relativa de las instituciones de educación superior no universitaria. Muchas de las explicaciones que se delinear en torno a este fenómeno se apoyan en aquellas características que las diferencian de las universidades, y que además parecen convenir a un número cada vez mayor de personas. Desde el punto de vista académico, la principal ventaja se debería a que sus programas de estudio tienen una orientación vocacional, a la vez que la oferta es muy

variada en términos de área de estudio o ámbitos de aplicación. Eso significa que la enseñanza estaría estrechamente relacionada con los requerimientos del mercado de trabajo. Este vínculo que mantendrían con el sector productivo, también parecería explicarse porque, por un lado, ofrecen programas relativamente cortos que se orientan a la calificación necesaria para encontrar buenas oportunidades laborales. Por otra parte, la oferta también incluye cursos de capacitación, entrenamiento y actualización muy variados en una especie de proceso de formación permanente funcional para competir en los modernos mercados de trabajo (Delfino, 1998).

3.2. La evolución del mercado de trabajo

Para comprender las trayectorias de los jóvenes que conforman nuestro universo en lo que hace a la vida laboral, cabe resituarse en el escenario que ofrecía la Argentina en 1999, esto es, del cumplimiento de una década del régimen de Convertibilidad y, por tanto, la plena vigencia de sus efectos.

Punto de partida: los regímenes macroeconómicos

En materia de empleo, el régimen macroeconómico configurado durante los años de la Convertibilidad tuvo un claro impacto sobre el mercado laboral, resultando en un bajo dinamismo de la demanda agregada de empleo y altas tasas de desocupación (Maurizio, 2007). De acuerdo con Monza (2002), el análisis del deterioro ocupacional en la Argentina de los 90 debe considerar como factores determinantes la variación de la tasa de actividad, la destrucción de los puestos de trabajo preexistentes, el efecto demográfico y el comportamiento de la subocupación. De todos modos, cabe destacarse la destrucción de empleo. Generalmente, los problemas del mercado de trabajo se originan en un crecimiento

insuficiente del número de puestos de trabajo, y no en la reducción de su volumen. En tal sentido, lo acontecido en nuestro país sería una anomalía.

La liberalización comercial, la apreciación de la moneda y la afluencia de capitales externos tuvieron consecuencias importantes en el aparato productivo que requirió una reestructuración para sobrevivir. La apertura a las importaciones, junto con la apreciación cambiaria, obligaba a la búsqueda de competitividad internacional en el mercado interno. El cambio de estilo se tradujo, entonces, en transformaciones ahorradoras de mano de obra y supresión de actividades poco competitivas, incluso se indujo la desinversión por cierre de empresas o plantas. La reducción de los aranceles y la apreciación cambiaria trastocaron los precios relativos del trabajo y el capital: mientras que los bienes de capital se abarataron, los salarios industriales duplicaron su valor en dólares. Las dos actividades que particularmente se deterioraron entre 1998 y 2001 fueron la construcción y la industria manufacturera.

Damill, Frenkel y Maurizio (2003) puntualizan el efecto en la contracción de la tasa de empleo del nuevo escenario macroeconómico y de incentivos sobre la demanda de trabajo de tiempo completo.

La crisis del 2001-2002 tiene inicio con la recesión iniciada en el tercer trimestre de 1998 como consecuencia del impacto producido por las nuevas dificultades de los mercados internacionales. Para atenuar la salida de divisas que se acrecentó en la segunda parte de 2001 se decidió limitar la extracción de depósitos bancarios y se impusieron mecanismos de control de cambios. Esta medida, junto con la reducción del gasto público, entre otras, debilitó enormemente al gobierno, desencadenando los acontecimientos de diciembre de 2001. El paso siguiente fue la declaración del default y la devaluación del peso, marcando el abandono de la convertibilidad.

Los efectos de la devaluación no pudieron más que agudizar ese difícil panorama social, profundizando la recesión y afectando el poder de compra de las remuneraciones.

Durante el primer semestre del 2002 se prolongó el intenso ritmo de caída del empleo junto con la disminución de la actividad agregada. Se estima que la ocupación en las áreas urbanas del país se redujo entre octubre de 2001 y mayo del siguiente a un ritmo de casi el 8% anual.

No obstante ello, fue el comportamiento del mercado de trabajo el que generó un efecto sustantivo sobre la reducción de la pobreza. Ya desde fines de 2002 en adelante, se inició un proceso de crecimiento del empleo, principalmente por el sector privado acompañado, en cierta medida, por un incremento de los salarios reales. La dinámica del empleo agregado fue especialmente positiva en las actividades industriales. A esto se suma la participación del trabajo registrado, que creció del 40% del total del empleo a principios de 2003 al 44% en 2006 (Maurizio, 2007).

En lo que hace a la intervención directa sobre el mercado de trabajo, dos tipos de medidas aparecen como las más significativas en términos de atender a la emergencia. Por un lado, se duplicó el monto que los empleadores debían pagar en concepto de indemnización por despidos sin justa causa. Por otro, luego de la profunda reducción de los salarios reales, como consecuencia del crecimiento de los precios, el gobierno inició una política activa de ingresos.

En suma, en ambos casos –la etapa de la Convertibilidad, por un lado, y el período post-crisis de 2001, por otro- se puede observar como el régimen macroeconómico determina el desempeño del mercado de trabajo y, de esta forma, impacta directamente en el nivel y distribución del ingreso Maurizio (2007).

En varias oportunidades se argumentó que los problemas en materia de distribución de ingresos de la Argentina de los 90 se podían explicar por medio de la llamada “Teoría Unificada” (Rebecca Blank) o “Consenso Transatlántico” (Anthony Atkinson). Esta perspectiva parte del modelo básico de oferta y demanda aplicado al mercado de trabajo, para mostrar como un incremento en la demanda de mayores calificaciones que supera la oferta

genera un exceso de demanda, el cual incrementa el retorno de la educación y empeora, de esta manera, la distribución del ingreso.

Esta concepción se desarrolló como una explicación tanto del aumento de la desigualdad en los ingresos en Estados Unidos como del incremento en el desempleo en Europa. Mientras que en los Estados Unidos, con mercados de trabajo flexibles, el desfase se “resolvió” mediante ajustes diferenciados en las retribuciones, incrementando la brecha salarial entre los más y los menos calificados, en Europa, donde las instituciones de trabajo son más rígidas, repercutió en el crecimiento de las tasas de desempleo de los menos calificados (Howell y Huebler, 2001).

Para explicar los cambios en la demanda de mano de obra, se debería estudiar el impacto de la apertura de la economía y el cambio tecnológico en la estructura del empleo. Por un lado, la apertura de la economía promueve reubicaciones de recursos entre los sectores productivos, promoviendo una dedicación a actividades con recursos y capacidades abundantes en cada país. Por otro lado, un cambio tecnológico rápido y profundo implica desplazamientos de la demanda de calificaciones que modifican radicalmente el escenario de utilización de recursos humanos y renueva, sobre nuevas bases, el proceso de incorporación de capital humano a la producción (Altimir y Beccaria, 1999: 23).

La evidencia empírica indica que, efectivamente, se ha producido un proceso de crecimiento del nivel de educación tanto de los países desarrollados como de la Argentina, así como también del retorno de la educación. Es reconocido, asimismo, que la educación y la calificación son las características que más contribuyen, individualmente consideradas, a la desigualdad (Altimir y Beccaria, 1999: 16).

Ahora bien, la aplicación de los argumentos de la Teoría Unificada para explicar el caso argentino es, cuanto menos, discutible. En primer lugar, en relación con la apertura de la economía, la Argentina es relativamente abundante en recursos naturales y en fuerza de

trabajo calificada, lo que implicaría un vuelco de la producción y el empleo hacia sectores que utilizan estos recursos más intensamente. Más que una especialización clara, los sectores productivos se desarrollan a necesidad y demanda del comercio internacional. Por otra parte, cabe señalarse que en la década del 90, por la coyuntura económica nacional e internacional, el aparato productivo sufrió transformaciones profundas que resultaron en destrucción de puestos de trabajo.

En relación con el cambio tecnológico, es controversial el impacto del mismo en la economía argentina. Altimir y Beccaria (1999) mencionan la existencia de una mayor demanda de mano de obra calificada a fines de los setenta y a fines de los noventa. “En el interín (¡quince años!) tal tipo de cambio técnico fue menos intenso –naturalmente, en los ochenta, más curiosamente, a principio de los noventa- frente a un continuo proceso de aumento de la educación de la fuerza de trabajo, con dos resultados posibles: el aumento relativo del desempleo de los menos calificados o la devaluación educativa (trabajar en empleos de requerimientos menores a los de su educación) de los mejor calificados” (Altimir y Beccaria, 1999: 47).

Se ve así que, por un lado, la oferta de calificación estuvo aumentando de acuerdo con el aumento del nivel educativo de la población, según años de escolaridad y nivel educativo alcanzado. Por otra parte, no hay evidencia empírica de que haya habido una demanda de mayores calificaciones, más bien a lo largo de todo el período se percibe un proceso de “devaluación educativa, o bien de progresiva irrelevancia tecnológica de las calificaciones adquiridas, que en buena parte del mismo ha sido suficiente para neutralizar los débiles efectos de la demanda de mayores calificaciones” (Altimir y Beccaria, 1999: 48).

El efecto en el empleo de los jóvenes

La tasa de actividad entre los jóvenes era del 54,6% en 2000, y se redujo al 53,4% hacia 2013. Esto se condice con la tendencia general por la que en donde la tasa de escolarización de los jóvenes es más alta, la tasa de actividad es menor. La brecha de género es pronunciada y relativamente estable.

Tabla 6. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años de edad

2000			2013		
Total	Sexo		Total	Sexo	
	Varones	Mujeres		Varones	Mujeres
56,6%	68,0%	46,1%	53,4%	65,5%	41,0%

Fuente: Elaboración de SITEAL en base a relevamientos de la EPH.

En el año 2000, el 21% de las mujeres y el 5,2% de los varones de entre 18 a 24 años no estudiaban ni trabajaban. Estos valores reflejan un leve incremento hacia 2013. Como señalamos anteriormente, y siguiendo la tendencia de todos los países de la región, las brechas de género son muy pronunciadas, en perjuicio de las mujeres.

Tabla 7. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años de edad

	2000			2013		
	Total	Sexo		Total	Sexo	
		Varones	Mujeres		Varones	Mujeres
Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años de edad que no estudian ni trabajan	13,4%	5,2%	21,0%	16,7%	7,7%	25,9%

Fuente: Elaboración de SITEAL en base a relevamientos de la EPH.

Para el año 2014, el 49,06% de los jóvenes argentinos se encontraba estudiando y era económicamente inactivo y sólo el 11,24% estudiaba y era económicamente activo. Por su parte, el 26,56% trabajaba y no estudiaba y el 13% no estudiaba ni trabajaba.

4. Análisis e interpretación

Marco del estudio

El material empírico analizado fue elaborado en el marco del Programa de Estudios Longitudinales Gramáticas de la Juventud⁷. Con sede en FLACSO, el Programa se desarrolla con datos organizados según cohortes, mediante la aplicación de distintas técnicas de investigación social, particularmente encuestas y entrevistas en profundidad, que se realizan a lo largo de la trayectoria laboral de las distintas generaciones en estudio, y aborda el vínculo entre la educación y el trabajo a través del estudio del proceso de inserción laboral de personas jóvenes. Se sustenta en los desarrollos teóricos y metodológicos de la denominada escuela sobre curso de vida, tomando como referentes a Elder (1994) y Sautu (2004).

Este programa comenzó a desarrollarse en 1998 a través del Proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media (1998-2003)”, continuó luego en el proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después” (2008-2013). Esta etapa se extendió entre 2010 y 2013, aplicando una estrategia cualitativa a través de entrevistas biográficas retrospectivas sobre una muestra segmentada⁸.

En la actualidad, continúa a partir del Proyecto “Itinerarios posible o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina” (2013-2017) y con el Proyecto “Construcción de autonomía y desigualdad social: tendencias hacia el cambio y la reproducción en las transiciones juveniles de principios del siglo 21 (2014-2018).

⁷ Se agradece al equipo del Programa Gramáticas de la Juventud el apoyo recibido durante la elaboración de esta tesis, muy especialmente a Ana Miranda y a Agustina Corica.

⁸ Respecto a las especificidades de las muestras cabe decir que la selección de los estudiantes se realizó a partir de la elaboración de una muestra de establecimientos educativos de carácter intencional y no probabilístico. La selección de establecimientos educativos se realizó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa. Siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación se distinguieron tres segmentos (bajo, medio, alto) tomando en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes; c) características socioeconómicas de la población que asiste (más detalles en Filmus et al. 2001). Por lo tanto, se trabajó con una muestra estratificada de escuelas, seleccionando cursos para poder garantizar la heterogeneidad de los grupos en torno al sector de gestión (pública y privado), la modalidad de estudio (bachiller, comercial, técnico, agrario y artístico) y el origen socioeconómico de la población (alto, medio y bajo).

Presentación de los datos

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los datos, dividido en tres apartados que se estructuran de acuerdo a las trayectorias seguidas por los entrevistados. Para esta organización, se consideró lo realizado una vez finalizado el secundario, aunque luego modificaran el rumbo tomado. Es decir, si comenzaron a estudiar sin trabajar fueron caracterizados en el tipo que se dedicó a estudiar, aunque luego de algunos años – y algunos aún sin terminar la carrera– se hayan insertado en el mercado laboral y viceversa.

El primer apartado “Seguir estudiando” está dedicado a analizar las trayectorias de aquellos que continuaron estudios superiores en forma inmediata a la finalización del nivel medio. En el segundo, “Comenzar a trabajar”, se analizan las trayectorias de los entrevistados que –por elección o necesidad– se incorporaron al mercado de trabajo apenas finalizaron sus estudios en la escuela secundaria. Finalmente, en el tercer apartado, “Estudio y trabajo, deseos y necesidades” se analizan las trayectorias de los entrevistados que siguieron ambos caminos en forma paralela, es decir, trabajaron y continuaron sus estudios.

Cabe aclarar que los testimonios brindados por los entrevistados se usaron con fines ilustrativos –es decir, las citas son usadas como ejemplo de una descripción o conclusión, se incorporan como evidencia-; y fines analíticos, esto es, cuando se utilizan para identificar las categorías privilegiadas por los entrevistados al organizar los relatos (Kornblit, 2004) y para destacar las categorías que resultan desplazadas (Straw, 2014).

Para distinguir los testimonios de los entrevistados del análisis se citan los relatos textuales y entrecomillados, adicionando corchetes para señalar si en el relato fue suprimida alguna parte. Luego se destacan los nombres ficticios y el sector socioeconómico en el que fueron categorizados de acuerdo con los lineamientos metodológicos.

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho, se presenta una breve caracterización de los tres tipos en los que ubicamos a los entrevistados según sus trayectorias.

Aquellos que siguieron estudiando

Se trata de ocho entrevistados. Seis mujeres y dos varones, de los cuales cinco son de nivel socioeconómico medio-alto y tres son de nivel socioeconómico medio-bajo.

Marta (nivel socioeconómico medio-bajo) comenzó psicología en la Universidad Nacional de La Plata y si bien dejó esa carrera al poco tiempo, hizo sicopedagogía en un instituto terciario y luego cursó la licenciatura. Trabaja en escuelas y consultorio privado. Señala no haber trabajado durante la carrera “porque por suerte mis viejos me podían bancar” y comenzó a hacer suplencias ya finalizando la carrera.

Graciela (nivel socioeconómico medio-bajo) estudió enfermería y trabaja de lo que estudió. Argumenta la decisión de estudiar antes de trabajar en la influencia de su abuelo, que le daba el dinero para pasajes y materiales, diciéndole “estudiá y no trabajá porque vas a empezar a trabajar y no vas a querer estudiar”.

Juan (nivel socioeconómico medio-bajo) terminó el secundario y comenzó a estudiar ingeniería mecánica en la Universidad Tecnológica Nacional. Sólo estudiaba porque no conseguía trabajo relacionado y le fue posible porque "en ese momento mis viejos me bancaban, pagaban los impuestos, todo". Mientras estaba cursando comenzó a trabajar y abandonó la carrera, pasando a “aprender en el trabajo”.

Leonel (nivel socioeconómico medio-alto) empezó sociología en la Universidad de La Plata. Dejó después de un año y comenzó la carrera de diseño de comunicación visual. Estudiando comenzó a realizar diversos trabajos sin relación con la carrera hasta encontrar trabajos de diseño.

Lucía (nivel socioeconómico medio-alto) comenzó a estudiar antropología en la Universidad de Buenos Aires. Cursó tres años trabajando muy esporádicamente y en changas porque “me mantenían mis papás. [...] se negreaba mucho y la realidad es que yo no lo necesitaba para vivir”. No terminó la carrera y realiza trabajos no relacionados y en forma independiente con su marido.

Leonor (nivel socioeconómico medio-alto) comenzó la carrera de sociología, pero luego la dejó y terminó estudiando psicología. Señala que “nunca se puso en cuestionamiento que yo... nunca se me ocurrió a mí que yo podía no estudiar una carrera universitaria”. Mientras estudiaba colaboraba con su madre cuando ella estaba excedida de trabajo, ya que se relacionaba con su carrera.

Liliana (nivel socioeconómico medio-bajo) estudió educación física. Argumenta que en parte la decisión por continuar inmediatamente se debía a que “mis papás no terminaron la primaria ninguno de los dos, siempre era como que nosotros teníamos que superarlos a ellos”.

Marisa (nivel socioeconómico medio-bajo) cursó un profesorado de gimnasia (un año y medio en un gimnasio) “por una amiga que me empezó a entusiasmar”. El motivo: “era una carrera corta y parecía que iba a ser con salida laboral aparentemente pero después bueno, como todo; tenés que comprar los elementos o entrar a un gimnasio que ya tenga las cosas; se hizo difícil porque ella también que lo hizo, no pudo”.

Aquellos que se dedicaron a trabajar

Se trata de siete entrevistados, de los cuales hay una sola mujer, de nivel socioeconómico medio-alto. Los seis varones son de nivel socioeconómico medio-bajo.

Valentina (nivel socioeconómico medio-alto) comenzó a trabajar antes de concluir el colegio secundario “empecé a buscar changas así” y al terminar el secundario comenzó en una empresa como data entry, por recomendación de su cuñado. Al tiempo comenzó a estudiar y

señala que “pasó por 200 carreras” hasta encontrar aquella que le interesaba. A su padre le “había ido muy bien siempre” y en la década del '90 se fundió, entonces todos comenzaron a colaborar aportando al hogar.

Damián (nivel socioeconómico medio-bajo) empezó a trabajar al egresar, pero era una época difícil en el país y sólo conseguía trabajos esporádicos en obras de construcción fundamentalmente en instalaciones eléctricas a partir de los conocimientos brindados por la escuela. Luego de seis años comenzó una tecnicatura, pero no pudo terminarla porque la sede cambió de lugar y se le dificultaba los tiempos de traslado. Tuvo diversos trabajos conseguidos por agencia o por curriculum. Su último trabajo es en informática y está interesado en terminar de estudiar y hacer un profesorado para dedicarse a la docencia en ese rubro.

Leonardo (nivel socioeconómico medio-bajo) señala que trabaja desde los 16 años: “cositas, empecé con mensajería, tirando volantitos en el barrio de mi casa y después hice comercios, hice kioscos, después laburé en empresa de seguridad también”, sin terminar la escuela secundaria. Rindió después de un tiempo las materias adeudadas y comenzó a estudiar, a los 26 años, la tecnicatura en seguridad e higiene.

Sergio (nivel socioeconómico medio-bajo) terminó la secundaria y hacía changas porque no encontraba trabajo estable y porque “es como que estaba un poco en la nada, encontrando mi camino”. Comenzó el profesorado de educación física, pero con dos trabajos en paralelo por lo que se le dificultó estudiar. Luego se dedicó al atletismo estudiando para ser instructor y entrenador.

Wenceslao (nivel socioeconómico medio-bajo) comenzó a trabajar a los 15 años, pasando por una fábrica de plásticos, ayudante de un profesor de natación y manejando un camión. Posteriormente se compró un auto y trabajaba como remisero y llevando a un pasajero marino mercante conoció esa profesión y se decidió por estudiar y dedicarse a eso.

Yoel (nivel socioeconómico medio-bajo) terminó de cursar el secundario adeudando materias. Comenzó a trabajar en un taller mecánico porque quería solventar los gastos de su auto, no pedirles dinero a sus padres. Cuando terminó de rendir las materias que le faltaban, se anotó en ingeniería y dejó de ir a los tres meses “por qué... la edad, la no responsabilidad de nada, también poner la excusa de “está todo mal” y si está todo mal entonces...”. Después de una serie de trabajos consiguió algo relacionado a la aeronáutica, posibilitado porque había estudiado en una escuela técnica con esa orientación. Pero las condiciones del trabajo fueron cambiando y sumado a que era en Salta y él ya tenía familia decidió volver y continuar con un trabajo de forma independiente.

Paco (nivel socioeconómico medio-bajo) tuvo algunos trabajos temporales desde que egresó en La Matanza hasta que decidió irse a Viedma a instalar un comercio. Algunos los define como “trabajos que más que darte un horizonte te enterraban”. En ese tiempo también intentó estudiar, pero no terminó el Ciclo Básico Común. Ya en Viedma se inscribió en un terciario. Le faltan cuatro materias para ser analista de sistema, pero abandonó al tener un hijo. Le fue bien laboralmente, abrió otros locales y algunos familiares también viajaron para instalarse allí. Se agrupó ahí con otros emprendedores y desarrollan capacitaciones.

Aquellos que estudiaron y trabajaron

Se trata de diez entrevistados, seis varones y cuatro mujeres; mitad de nivel socioeconómico medio-alto y mitad de nivel socioeconómico medio-bajo.

Ramiro (nivel socioeconómico medio-alto), al finalizar el colegio secundario comenzó a estudiar la carrera de administración en la Universidad de Buenos Aires y luego de seis meses cambió a economía. Mientras estudiaba trabajaba como administrativo en el Club Universitario de Buenos Aires. En su recorrido hubo momentos en los que dejó de trabajar para poder cursar materias correlativas de la carrera que requerían otros horarios. Trabaja en control de gestión y presupuesto en una empresa privada.

Mariano (nivel socioeconómico medio-bajo) no sabía qué hacer cuando terminó el secundario y realizaba cursos breves en informática, aplicando ese conocimiento para trabajar, dado que hacía “changas” de armado de computadoras, sitios web, etc. Luego comenzó a trabajar en relación de dependencia para conseguir dinero y poder pagarse los estudios de diseño gráfico. Trabaja en el rubro en una empresa privada a pesar de que aún no terminó la carrera. Está en pareja y tiene tres hijos.

Piero (nivel socioeconómico medio-bajo) comenzó a estudiar periodismo deportivo, y al tiempo decidió también cursar ciencias políticas en forma paralela. De la primera se recibió, de la segunda aún adeuda la tesis. Tuvo diversos trabajos, fundamentalmente para poder “banca los estudios”. Por estar estudiando, también señala que siempre vivió con su familia de origen.

Eduardo (nivel socioeconómico medio-bajo) abandonó en reiteradas oportunidades, y por diversos motivos, el colegio secundario. Lo finalizó en el turno noche, mientras trabajaba de remisero, en un “ciber”, entre otros. Se casó y después de unos años se divorció. Entonces, volvió a vivir a la casa de su padre y trabaja en una empresa. Comenzó a estudiar ingeniería en informática, pero no le gustó, y lo que sabe es por autodidacta.

Pedro (nivel socioeconómico medio-alto) antes de terminar el colegio secundario comenzó un emprendimiento relacionados a páginas web. Cursó una licenciatura en informática al egresar, mientras seguía sosteniendo y aumentando sus proyectos laborales. Nunca trabajó en relación de dependencia, actualmente él tiene a más de seis personas a cargo en su emprendimiento.

Dolores (nivel socioeconómico medio-alto) trabaja como fotógrafa, especializada en moda. La fotografía le gustaba desde chica y siempre experimentaba con la cámara. Al finalizar el secundario comenzó a estudiar cine, pero no veía salida laboral mientras que sí le

pagaban bien por sus fotos. Luego comenzó la carrera de comunicación social, pero adeuda la tesina. Hizo y hace cursos breves de cine, maquillaje, composición, etc.

Verónica (nivel socioeconómico medio-bajo) comenzó el Ciclo Básico Común para estudiar nutrición, pero dejó a las pocas semanas, y -para no perder el año- se anotó en la carrera de magisterio y luego magisterio para adultos. Mientras cursaba hacía algunos trabajos para cubrir sus gastos. Luego buscó trabajos más estables proyectando ahorrar dinero para ir a vivir con su pareja. Finalmente empezó a realizar suplencias y fue consiguiendo mejores cargos en la docencia.

Cecilia (nivel socioeconómico medio-bajo) cursó tres meses del Ciclo Básico Común pero sintió que no estaba preparada en algunas materias y abandonó. Inmediatamente comenzó a trabajar en un estudio jurídico como secretaria y los fines de semana en una panadería del barrio. Se anotó en el profesorado en lengua y literatura y dejó de trabajar en la semana por incompatibilidad horaria. Al finalizar comenzó a trabajar de profesora en la semana y continuaba en la panadería los fines de semana. Comenzó a cursar la carrera de antropología y dejó en segundo año por problema de salud.

Domingo (nivel socioeconómico medio-alto), cuando terminó el colegio, competía para el seleccionado de tae kwon do, al tiempo que cursaba el ingreso para la carrera de ingeniería en sistemas y trabajaba cuando terminó el colegio. Por unos años se dedicó a trabajar y “colgó” el estudio, luego se cambió de universidad y se recibió de analista de sistemas. Trabaja en una empresa multinacional. Tiene pareja e hijos.

Emiliana (nivel socioeconómico medio-alto) comenzó a estudiar psicología y su padre posibilitó el ingreso al trabajo en un banco. Luego, mientras cursaba trabajó de cajera en un supermercado, en una farmacia y como administrativa. Después de un año de recibirse de psicóloga comenzó a tener trabajos relacionados. Tiene un hijo y está separada.

4.1. Seguir estudiando

Tal como fue señalado en la caracterización de los entrevistados, en este grupo primó el ingreso inmediato a un estudio superior una vez finalizado el nivel medio, que fue facilitado porque alguien “ayudaba” o “bancaba”, es decir, permitía satisfacer las necesidades básicas, como la alimentación y la vivienda, y las generadas por el estudio, como el transporte y los materiales de estudio, independientemente del nivel socioeconómico.

Siguiendo la noción de López y D’Alessandre (2015: 3-4) “las trayectorias escolares se protegen mediante dos líneas de acción prioritarias: por un lado, fortaleciendo los recursos de las familias y, por otro lado, garantizando una escuela inclusiva para todos. La primera acción implica garantizar a todas las familias los recursos necesarios para que ellas puedan luchar contra las posibles interferencias que amenazan la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la escuela”. Traspolando este concepto a otro nivel educativo, el sentido se mantiene y podríamos sostener que los entrevistados de este grupo vieron facilitado de alguna manera este camino. Atravesaron lo que se conoce como “trayectorias protegidas”.

“No trabajé durante la carrera porque por suerte mis viejos me podían bancar; yo vivía con mis viejos y bueno” (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

Entrevistadora: ¿Y no trabajabas en esa época?

Entrevistada: “Y no por el hecho que yo viví siempre con mi mamá acá y abajo había quedado mi abuelo, mi abuela falleció en el 2.000. En el 2.001 falleció mi abuela y mi abuelo era el que me daba la plata para el pasaje, para las fotocopias porque yo hice Enfermería a nivel terciario” (Graciela, nivel socioeconómico medio-bajo).

“Los primeros cuatro años me parece que no trabajaba, no trabajaba, no conseguía laburo, conseguía laburo si de repositor porque en ese momento estaba acá Easy, fui a la entrevista pero no quise ir, quedé y todo pero no quise ir. [...] Seguía buscando trabajo, pero no encontraba de lo que yo quería, que era la especialidad mecánica o la metalúrgica. Bueno en ese momento mis viejos me bancaban, pagaban los impuestos, mi vieja en ese momento estaba trabajando entonces...” (Juan, nivel socioeconómico medio-bajo).

En este grupo, el ingreso al mundo del trabajo se hace con posterioridad. A veces, incluso, esta entrada al mercado laboral se realizó mientras se cursaban estudios, pero, en general, en esos casos el trabajo no se caracteriza como una actividad principal ni se vincula al sostenimiento financiero de la familia, no se trata de la sobrevivencia que señalaba Ibáñez (en Ghiardo Soto y Dávila León 2008). Así, Lucía señala haber realizado algún trabajo temporario en el segundo o tercer año de la carrera, pero “me mantenían mis papás”. En el mismo sentido Leonor relata haber realizado algunos trabajos esporádicos y con su madre, que aparecen además relacionados a gastos extras:

“Laburaba mucho con mi vieja que hacía investigación de mercado [...] trabajaba para las vacaciones, para irme de viaje. No tenía que aportar en mi casa ni nada por el estilo. Laburaba para juntar guita e irme de vacaciones en el verano” (Leonor, nivel socioeconómico medio-alto).

En otros casos, cómo ejemplifica Juan, los entrevistados intentaron buscar trabajo pero las condiciones laborales no eran adecuadas, “se negreaba” según sus palabras y dado que no era necesario para la supervivencia, esos trabajos no eran aceptados.

Como mencionan Mora Salas y de Oliveira (2014), el apoyo familiar es clave en las trayectorias de los jóvenes. La familia no sólo es mencionada en relación con la manutención, sino que también se hace referencia en todos los casos a su incidencia en la decisión de seguir estudiando:

“No porque el tema era que yo tenía que estudiar y no trabajar. El tema es que mi mamá quería que nos aboquemos en esos momentos a lo que era el estudio [...] siempre nos dijo a los 3 que lo primordial para ella era que estudien porque lo que siempre te dicen, que le dicen aún a los chicos y nadie les da bola. “Porque si no estudiás no vas a ser nadie y no vas a conseguir nada”; eso siempre fue lo que nos enseñó mi mamá” (Graciela, nivel socioeconómico medio-bajo).

Entrevistadora: ¿no estuviste un tiempo sin estudiar?

Entrevistada: “No, no me lo permití yo. La estructura de la familia, la vida [...] nunca se puso en cuestionamiento que yo, nunca se me ocurrió a mí que yo podía no estudiar una carrera universitaria” (Leonor, nivel socioeconómico medio-alto).

Entrevistada: - Sí; mis papás no terminaron la primaria ninguno de los dos pero sí, siempre era como que nosotros teníamos que superarlos a ellos (Liliana, nivel socioeconómico medio-bajo).

Ya sea como mandato o como esperanza de un futuro mejor, se menciona la importancia que los padres le daban al estudio, evidenciando en los relatos la idea que atravesó la idiosincrasia argentina, por la cual se percibe a la educación como medio de movilidad social.

“Si bien no hubo una bajada de línea “tenés que estudiar”, no, no la hubo, de hecho yo no seguí ninguna carrera que se relacionara a la de ellos, creo que “por decantación” uno toma el modelo digamos, de estudio como una forma de vida que hoy me doy cuenta que no asegura nada digamos” (Leonel, nivel socioeconómico medio-alto).

“aún hoy en día me está diciendo mi viejo que siga estudiando y que termine de una vez por todas la carrera” (Juan, nivel socioeconómico medio-bajo).

La familia o los padres en estos casos aparecen como propulsores de la decisión de seguir estudiando, y solventar financieramente a sus hijos podría considerarse consecuencia de ello.

Si la familia incidió en el seguir estudiando, y a veces explícitamente una carrera universitaria como en el caso de Leonor citado más arriba, en las entrevistas no se observa que incidan en la carrera a seguir. En esta elección de la carrera a seguir, en muchos casos parecería que la escuela secundaria tampoco impactó en la decisión. Analizando las trayectorias educativas en el nivel medio se encuentra que si bien ninguno considera no haber aprendido nada útil porque “todo sirve” (Marta), en pocos casos la modalidad seguida en la escuela secundaria se relaciona con los estudios superiores.

“Yo siento que no tendría que haber ido ahí porque sí, justamente era Comercial, digamos; yo tenía mucho Contabilidad, Administración de Empresas, esas cosas; nada que ver con lo que a mí me gustaba; no tenía nada humanístico que después yo me di cuenta de que era lo que a mí me gustaba” (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

“De Perito Mercantil me fui a lo que es Salud; nada que ver un título con otro porque el título era más como para ir a estudiar algo más como de contador; otro estilo sería” (Graciela, nivel socioeconómico medio-bajo).

Si bien se registran casos en los que el entrevistado señala que la orientación de los estudios secundarios les sirvió, no se vinculan directamente con la carrera seguida. Por ejemplo, Liliana indica que la orientación comercial de su escuela le fue útil para el negocio que abrieron sus padres y donde ella trabajaba con horario flexible, pero ella estudió Educación Física.

Casos radicalmente distintos son aquellos en los que los entrevistados asistieron a una escuela técnica. Un ejemplo es Juan, que estudió en una escuela técnica y “automáticamente” se anotó en la Universidad Tecnológica Nacional e indica que el secundario le “sirvió un montón”. Él señala que su madre se interiorizó, averiguó a qué escuela era mejor que fueran y una maestra le “insistió mucho a mi mamá” y por esa razón los anotó en esa modalidad.

Cuando se da una escasa relación entre las modalidades u orientaciones y el nivel superior ésta es aducida a que al iniciar el nivel medio aún no sabían que querían estudiar. De hecho, la selección de la escuela secundaria en algunas entrevistas se explicita que no se realizó en función de los gustos personales y un eventual vínculo con los estudios superiores, sino que se vinculó a otros factores:

“Me anotaron ahí mis viejos digamos; era por sorteo así que me anotaron en varias y salí en esa y entré en ésta pero fue por sorteo; no tuvo que ver con elegir realmente, no es que hice orientación vocacional ni nada” (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

“Yo me cambié; entré al colegio, en ese momento se podía entrar por examen y entré en 2° año del secundario. Yo iba a otro colegio, y me cambié porque mi hermano había ido al Nacional también por exámenes y tenía la referencia de él, que le había gustado y que estaba bueno el colegio; así que por eso rendí yo también para estar en 2°” (Leonel, nivel socioeconómico medio-alto).

El descalce entre la orientación de la escuela media y los estudios superiores sólo se percibe a posteriori, como menciona Marta:

“Eso lo veo ahora que trabajo en escuelas que hacemos nosotros orientación vocacional con los chicos de 6° haciendo la articulación entre lo que es primaria y secundaria; también lo hacemos con los nenes de jardín que van a empezar 1°; habría que hacer otra pero tiene que ver con eso, mostrarles todas las posibilidades que hay de escuelas secundarias para ver ellos sus intereses con cuáles coinciden más. Como el de mi caso; yo si hubiese sabido más nunca habría ido a Comercial” (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

En contraposición, en la elección de estudios superiores sí se observa una decisión a partir del ejemplo de referentes como Graciela que se inspiró en el trabajo de su madre, por gusto como Juan que señala que “siempre me gustó la mecánica”, o pensando en la salida laboral como Marisa. Es decir, si bien no hay un factor orientador unívoco, en general las razones que se dan se vinculan a una mirada a futuro, más que a cuestiones prácticas como la cercanía, que aparece como motivo en la elección de la escuela media.

“Mi mamá en ese momento trabajaba en el Hospital de Quilmes [...] empecé a ir a Neo y me empezó a gustar lo que es la parte de Enfermería, entonces eso fue lo que me llevó a estudiar Enfermería” (Graciela, nivel socioeconómico medio-bajo).

Ahora bien, haber iniciado estudios superiores no bien se concluyó el nivel medio no tiene por consecuencia una trayectoria lineal a su conclusión. Vemos así, biografías lineales y “bifurcaciones biográficas” (Bidart y Longo, 2007:): Marta, Leonor y Leonel cambian de carrera, Graciela y Liliana concluyen la carrera elegida inicialmente, Juan y Lucía finalmente abandonaron los estudios.

“No me hallé con eso; no sé si tanto con la carrera en sí, si bien había materias que me gustaban y materias que no, pero tuvo que ver con el cambio tan de la estructura de la secundaria a una facultad, que creo que “me taré” por eso [...] el “monstruo” que es la facultad y terminé dejando. Había empezado ahí pensando que me iba a gustar y después me encontré que no y me pareció como difícil, la organización de la facultad me pareció difícil, la desorganización más que la organización; eso me costó. Así que después, con la psicóloga y todo, decidí que iba a estudiar Psicopedagogía” (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

[...] ya ahí me había puesto de novio y me costaba cada vez más agarrar los libros, seguir adelante.

Entrevistadora: ¿estabas trabajando?

Entrevistado: Estaba trabajando sí, pero me costaba mucho estudiar, cada año que pasaba la verdad que me cansaba, las materias son muy largas en la facultad. Ya te digo hay cosas, a mi modo de ver en la facultad, por ejemplo, análisis matemático que te hacían estudiar todo un libro de la teoría del análisis matemático, y nunca lo apliqué” (Juan, nivel socioeconómico medio-bajo).

“No estaba enganchado con la facultad; me imagino que tiene que ver con la transición entre el colegio y la facultad, digamos; me desenganché y dejé” (Leonel, nivel socioeconómico medio-alto).

Parecería que el “puente” entre la secundaria y los estudios superiores es un gran obstáculo y puede llevar a cambiar de carrera o abandonar, ya sea por la organización, la exigencia, la cultura institucional, entre otros. No obstante, no es el único factor. Aparecen factores contextuales de distinto tipo, económicos porque cambió la situación económica familiar y deben insertarse en el mercado laboral; ligados a los tiempos; a la formación de familia y otros más particulares, pero no por eso menos destacables para comprender el abandono de estudios en su complejidad, como el que expresa Marisa:

“No era tanto el viaje sino los horarios; era a la tarde, todos los días; venías a la noche por ahí tipo 9.30, 10; era medio peligroso viste, venirme de la ruta hasta acá; una vez había parado un auto; entonces no... Me daba también un poco de miedo” (Marisa, nivel socioeconómico medio-bajo).

Por otra parte, la trayectoria de Marisa está atravesada por otra dimensión, ausente en los demás, que es la de cuidados; porque a los 16 años tuvo su primera hija. De hecho, cursó en una escuela técnica “porque me quedaba a una cuadra de casa, era ir, venir, darle la teta [...] aunque después me gustó [la modalidad técnica]”.

Se encuentra además un factor que podríamos denominar “desencanto” con la carrera. Esto es, aquello que imaginaban al iniciar no era lo que resultaba ser al estudiarlo, o no se “veían” ejerciendo esa profesión:

“En realidad me gustaba pero no me veía ejerciendo como sociólogo; no me gustaba la parte de ejercerlo; me gusta como conocimiento, para saber pero como profesión no me cerró y me cambié” (Leonel, nivel socioeconómico medio-alto).

“No quería ser antropóloga, me gustaba estudiarlo, pero no quería ser” (Lucía, nivel socioeconómico medio-alto)

Las decisiones sobre qué estudiar parecerían vincularse con las expectativas de trabajo futuro. Y aquí, como se mencionó al hablar de cómo los jóvenes se vinculan al trabajo, las relaciones pueden ser más instrumentales o con una expectativa de realización personal (Ibáñez en Ghiardo Soto y Dávila León, 2008).

Por otra parte, la situación económica de la familia parece impactar. Si se tiene en cuenta que estas personas atravesaron sus primeros años de educación superior después del 2001, contexto económico y social que podría marcar un momento crítico en términos utilizados por Mora Salas y de Oliveira (2014), se puede observar que no a todos los afectó de la misma manera. En unos casos se observa cierta estabilidad, cómo la que dan algunos empleos como los públicos, como manifiesta Liliana “que yo recuerde pasamos bien esa época porque mi papá tenía un trabajo estable, seguía cobrando lo mismo [...] es empleado público y siempre mantuvo ese trabajo” o de un buen nivel económico que amortigua como

ejemplifica Leonor “mis viejos estaban bien de plata. Toda mi vida estuvieron bien de plata, no son millonarios ni nada parecido pero hemos viajado. Una clase media bien”.

En otros casos, se señalan varias interrupciones en las trayectorias educativas ligadas a la coyuntura económica de crisis.

“Mi viejo en ese momento seguía laburando en una estación de servicio, y con lo que ganaba más la propina me bancaba a mí y a mis hermanos [...] la crisis afectó mucho, por ejemplo, mi viejo en una época me acuerdo que el mismo decía, antes de la crisis esto, hacía una propina de \$60 u \$80, en ese momento era plata, imagínate con esa plata compraba un asado para siete personas y durante la semana mi viejo era amante del asado, hacía asado. Después de la crisis ya no pudo llegar a juntar por día ni \$50, a veces juntaba \$20 en propina. El siempre laburó de la categoría más baja, peón, operario y siempre fue el sueldo básico, en ese momento le ayudaban mucho las propinas y bueno después por avanzada edad lo tuvieron que echar, más o menos a los 45 años lo habrán echado” (Juan, nivel socioeconómico medio-bajo).

También hay casos, como el de Graciela, en el que la crisis económica no afecta tanto en un contexto en el que ya se vivía ajustado:

“[...] mucho no me acuerdo de la crisis por el hecho de que nosotros siempre, al ser siempre desde los 12 años que mi mamá se separó, era siempre tener que estar cuidándose porque era el único ingreso que estaba en la casa; estábamos los tres en edad escolar así que ... Y se empezó a sentir más por el hecho que si antes teníamos privaciones nos empezamos a achicar más por el hecho que empezaron a aumentar mucho las cosas; se empezó a sentir más” (Graciela, nivel socioeconómico medio-bajo).

Al ser preguntados por la decisión de trabajar o no hacerlo, para algunos entrevistados es este contexto de crisis el que tracciona la inserción en el mercado laboral, como vimos en los apartados teóricos, un sentido instrumental del trabajo. En otros, es la búsqueda de independencia:

Entrevistadoras: - Y ¿qué buscabas?

Entrevistada: - No, de cualquier cosa; de vendedora en el centro en los locales; de moza; hice varias entrevistas, pero nunca me llamaron; claro, yo no tenía experiencia; no.

Entrevistadoras: - Y ¿por qué buscabas?

Entrevistada: - Porque necesitaba para independizarme un poco (Marta, nivel socioeconómico medio-bajo).

En la mayoría de los casos estos trabajos irregulares, esporádicos, por temporadas, se conseguían por “contactos”. Por ejemplo, Lucía habla de trabajos como niñera, camarera, volantera. Otros esperan “el trabajo que buscan”, esto es, algo relacionado a los estudios que estaban cursando. Juan es un ejemplo de ese camino, en tanto encuentra “ese trabajo que buscaba a los 24 años, y me re sirvió y me gustó muchísimo. Tenía las máquinas que yo quería, era todo mecánico, fresa, torno, estaba con matrices y matriceros que me enseñaban”. Mayoritariamente ese tipo de trabajos –que en los entrevistados coinciden con empleos en empresas más grandes– se consiguen a través de curriculum.

Otra opción se refleja en el caso de Leonel, que emprende un estudio de diseño con dos amigos, antes de recibirse, y ese es su primer trabajo y con el cual logra independizarse.

En algunos casos, las carreras elegidas permiten ciertos trabajos relacionados, como es el caso de Liliana que mientras estudiaba educación física trabajaba en colonias de vacaciones, o centros recreativos. Y, en otros, aparece la escasa posibilidad de trabajar en algo relacionado al estudio porque son carreras en las que se requiere título habilitante, como en psicología.

Sobre el trabajo “ideal” hay diversas percepciones: para algunos es aquel “independiente, el trabajo es para ganar plata y las cosas que a mí me interesan las hago por otro lado” (Lucía), o en la vereda opuesta, “hacer lo que a uno le gusta” (Leonel). En otros casos aparecen distinciones y valoraciones entre la inestabilidad del ámbito privado y la estabilidad del público como señala Graciela que trabaja en el sector salud y entre esas opciones prefirió el hospital “porque algo del Estado ya lo tenés para toda la vida”. Para Leonor, el valor de un trabajo está en “dónde pueda aprender más”.

También es el caso de Juan, que argumenta ir cambiando de trabajos no sólo por el tema salarial, le interesa “ver con qué máquinas cuenta, si son mejores a las estoy manejando ahora [...] me sirve cambiar de laburo porque voy aprendiendo muchas cosas”. Argumentos como este muestran un cambio importante en relación con los empleos ligado al pasaje mencionado en el marco teórico de la sociedad industrial a la posindustrial. Muchos de los padres de estos jóvenes trabajaron siempre en el mismo lugar -la idea de “formación-actividad-jubilación”-, incluso se daba la división sexual del trabajo y algunas de las madres se dedicaron a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, que caracterizó a la sociedad industrial. En el caso de estos jóvenes, la estabilidad en un trabajo es más bien la excepción, aunque se reconoce diferencias cuando aparecen las responsabilidades de la familia propia, “ahora estoy casado, tengo una familia, ahora es otra cosa”, aclara Juan mostrando como la sociedad posindustrial sostiene aun algunos hilos de la sociedad industrial.

Por último, cabe destacar que la formación de la familia propia, en aquellos casos que conformaron, no interrumpió sustancialmente las decisiones relacionadas con el estudio. En algunos casos ya habían finalizado y en otros ya habían abandonado. Sí puede apreciarse cierta dificultad, fundamentalmente cuando hay hijos pequeños, para poder retomar los estudios que se interrumpieron.

4.2. Comenzar a trabajar

Al analizar las trayectorias de aquellos entrevistados que comenzaron a trabajar solamente al terminar la escuela secundaria, se puede hacer foco en diversos aspectos de esa inserción temprana al mercado laboral: las diversas cuestiones de las trayectorias educativas que llevaron o apoyaron de alguna forma esa inserción laboral; los caminos para lograr esa inserción; y los derroteros seguidos una vez adentro del mercado laboral, caminos que también, más tarde o más temprano, llevan a intentos de reingreso al sistema educativo.

En cuanto a las trayectorias educativas que llevaron a la inserción laboral en algunos entrevistados se observa que fueron trayectorias inconclusas, es decir, que terminaron de cursar el nivel medio, pero adeudaban materias. Leonardo, por ejemplo, señala “yo egresé en el '99 debiendo materias y terminé el colegio a los 26 años; el secundario, rindiendo 4 materias más”, y cuenta que decidió terminarlo porque su padre se propuso ese objetivo y lo invitó a hacer lo mismo. Yoel y Sergio también inician el relato de su trayectoria contando las materias adeudadas:

“Yo, cuando salí me quedaron dos materias y recién las terminé si no me equivoco, tres años después. O sea, egresé, en marzo di una y después me quedó Análisis Matemático y ... a esa edad también aparte, sin obligaciones ni nada; no había laburo, no había lo esto, no había lo otro...” (Yoel, nivel socioeconómico medio-bajo).

“Derecho y Administración que bueno, después las terminé rindiendo; estuve un tiempo largo sin estudiar ni trabajar. Después me empecé a tirar por el lado deportivo; a hacer escalada deportiva, buceo; más o menos cuando la cuestión económica en mi casa más o menos empezó a caminar un poco porque no teníamos recursos para ¿qué sé yo? ir a un club” (Sergio, nivel socioeconómico medio-bajo).

Sergio ubica esa etapa sin trabajar ni estudiar como “lo típico no sé si llamar adolescente porque ya me parece que era un poquito grande pero bueno, ya encontraba mi camino, como quién diría; [...] es como que estaba un poco en la nada”.

Cuando se hace referencia a las trayectorias educativas articuladas con esa temprana inserción al mercado de trabajo se encuentran diversas bisagras. Por un lado, como se observa en los párrafos anteriores, hay trayectorias en las que se dificultó seguir estudios inmediatamente después de terminar de cursar el nivel secundario, porque se adeudan materias del nivel. Y, por otro lado, hay trayectorias que permitieron una inserción rápida al mercado laboral por disponer de una base de conocimientos, como es el caso de los egresados de las escuelas técnicas:

“La verdad que los talleres que teníamos ahí en la escuela técnica, eso es lo que tiene de bueno, que hay talleres, hay oficios; se aprende de todo un poco; uno está preparado para muchas cosas digamos. Así que es bueno; una escuela técnica para mí es mejor que digamos ... No sé si es mejor, pero es una escuela donde se capacita más a la gente que en una escuela normal, digamos; media digamos” (Damián, nivel socioeconómico medio-bajo).

“Entrevistadora: - Y en relación a las otras modalidades que no eran técnicas ¿cómo evaluás vos la formación que recibiste vos?

Entrevistado: - No; bien; la verdad que era buena [...] Yo, para mí, es mejor; todo; te forma un poco más; en taller por ejemplo, te enseñan electricidad, te enseñan esto. Hoy por hoy en casa no llamo al plomero porque es la cuestión que como lo sé hacer, no da para llamarlo; si no lo supiera hacer, obviamente lo voy a llamar pero bueno; eso lo vas aprendiendo también en la escuela; a desarrollarte con una herramienta, a desenvolverte en ciertas situaciones. Por eso te digo; me parece a mí que te da un poco más de cosas” (Yoel, nivel socioeconómico medio-bajo).

“La mejor; para mí, la escuela técnica es la mejor y ojalá que inviertan más en escuelas técnicas. Porque un tiempo, mi camada, mi promoción y una más y fue vaciada la escuela técnica” (Wenceslao, nivel socioeconómico medio-bajo).

Además de la fuerte valoración positiva sobre las escuelas técnicas que hacen los entrevistados, es interesante la asociación que hace este entrevistado sobre la decisión de cursar en una escuela técnica: “no sé si tiene que ver mucho eso, pero en zonas más alejadas, uno lo hace constantemente o arregla bicicletas o está haciendo cosas en motos. Para mí no sé, por ahí me equivoco, en la ciudad es un poco más... Si se te rompe algo por ahí lo llevás a que te lo arreglen. En lugares más alejados, uno se tiene que ingeniar en lo posible y reparar lo que sea; si tiene una pelota y se rompe la pelota, por ahí la arreglamos nosotros; o sea, la cosemos o así; eso en mi infancia...”. La percepción de la utilidad de conocimientos técnicos, por necesidad o para entretenerse, habría sido un factor en optar por esa modalidad.

De la misma manera, Pablo, que cursó otra modalidad, una orientación perito comercial, valora y reconoce ciertas habilidades adquiridas en este nivel:

“[...] la escuela por ahí en algo yo creo que me ayudó, en algunas cosas que mi hermano por ahí, mi hermano y socio, él viene de una escuela agrotécnica y por ahí yo noto la diferencia

entre él y por ahí, en esa pequeña formación de la secundaria, hay una diferencia; por ahí hay cosas que él jamás había escuchado hablar y yo por ahí había escuchado hablar; no sabía lo que eran, pero lo había sentido” (Pablo, nivel socioeconómico medio-bajo).

No todos valoran el contenido propiamente dicho de la formación del nivel medio.

Valentina, en cambio, señala que lo eligió por cercanía, no pensando en las orientaciones y su futura inserción educativa o laboral:

“Sí; lo elegí por cercanía; por cercanía y un poco llevar la contra. Todas las [hermanas] mayores iban a un colegio en Villa Adelina y cuando me tocaba ahí mi mamá me quería mandar ahí y yo le dije que no porque justamente las veía a mis hermanas viajar eternamente, todos sus amigos allá y yo dije “no”, que quería algo más cercano” (Valentina, nivel socioeconómico medio-alto).

En la relación del secundario con el mundo laboral, Valentina, la única mujer de ese grupo de entrevistados, no lo asocia vinculado los contenidos, pero sí rescata la importancia de la escuela secundaria con el momento clave de la persona, la/el adolescente:

“Lo que tiene de bueno el secundario es que forma parte de un momento clave ¿no? del adolescente, donde es mucho más permeable y donde se abre un poco la cabeza ¿no?, te separás un poco de lo que es capaz más los mandatos familiares o demás y empezás a pensar por vos mismo” (Valentina nivel socioeconómico medio-alto).

Priorizar el trabajo por sobre el estudio, a veces aparece como una decisión “natural”.

Damián, de nivel socioeconómico medio-bajo, particularmente, señala que al egresar ya tenía pensado trabajar: “Siempre trabajar; estudiar no; siempre trabajar y después sí estudiar si se puede”. En la entrevista ata el estudio con la posibilidad económica, señalando que una compañera se recibió en ingeniería, ya que los padres la bancaban; “es la suerte que tiene uno”, resaltando nuevamente el valor del apoyo familiar. Si bien señala que sus padres, que habían terminado el nivel primario, siempre le inculcaron “estudiar y capacitarse”, al mismo tiempo manifiesta que la prioridad era el trabajo.

En esta misma línea, algunos intentos “fallidos” de continuidad en el nivel terciario o universitario de alguna forma funcionaron como “confirmadores” de la decisión tomada de insertarse al mercado laboral. Yoel y Pablo, por ejemplo, intentaron seguir estudios superiores, pero aduciendo la necesidad económica o la falta de voluntad, abandonaron.

“Y, dejé; la edad, la no responsabilidad de nada, entonces... y también poner la excusa de “está todo mal” y bueno, listo, si está todo mal entonces no. ...

Entrevistadora: - Como que ¿no ibas a conseguir trabajo?

Entrevistado: - Claro; entonces digo “¿Para qué voy a seguir gastando en esto?” y ya a esa edad tenía mi autito entonces quería solventar los gastos del autito, no pedirle a papá y a mamá” (Yoel, nivel socioeconómico medio-bajo).

“Empecé a estudiar; estudié en la Universidad de Buenos Aires Ingeniería Industrial pero no; por ahí no me dio a mí mucho, ni la voluntad ni de venir, viajar hasta acá... ”

Entrevistadora: Y ¿cuánto tiempo hiciste de carrera?

Entrevistado: Y, habré estado un año; después estudié Diseño Industrial también. El CBC; ni siquiera terminé el CBC; también en la UBA, sí. Y después bueno, ya me fui para Viedma y ahí estuve laburando con el negocio; después empecé a estudiar analista de sistemas en un instituto” (Pablo, nivel socioeconómico medio-bajo).

De manera similar, Damián comenzó una tecnicatura después de unos años de haber egresado, la cual no terminó. Wenceslao se anotó en el Ciclo Básico Común para seguir arquitectura, pero no inició la cursada por temas económicos. Valentina manifiesta que cuando terminó el secundario, pasó por “200 carreras”. Si bien ella recuerda que tenía muy claro que iba a estudiar, finalmente no pudo sostener una carrera en el tiempo. El trabajo, problemas familiares, problemas personales se fueron sucediendo y enganchando para dificultar el estudio, aunque ella enfatiza en una cuestión personal de constancia en el estudio:

“[...] para mí la verdad, a mí se me hacía “un choclo” y nunca tuve capaz, esa constancia necesaria. No sé; mi hermana ha terminado su carrera trabajando en la misma forma que yo y la hizo y la terminó. [...] esto de cursar de a dos o tres materias también llega un punto en que vos decías hace dos años que estoy en esto y metí recién tres materias. Y cuando mirabas el plan, eran 47... Esto no se termina más y creo que eso a mí me desalentaba también. No termino más; no sé si tengo la constancia de estar quince años estudiando lo mismo y ahí es

donde digo que a mí, la constancia me terminó “matando” (Valentina, nivel socioeconómico medio-alto).

Sergio luego de un tiempo comenzó a estudiar, pero fue una experiencia frustrante: “porque a mí se me juntó el tema del cansancio de los dos laburos, llegar casi al límite de pagar la cuota y el tema de que hacía bastante que no estudiaba y en vez de relacionarme con los apuntes y estudiar ¿viste? “estar al tiro” de poder leer y poder entender, me costaba mucho porque uno, después de un tiempo largo cuesta volver a estudiar”. Se observa que la dificultad de articular educación y trabajo también aparece como factor para el abandono de los estudios.

Esas cuestiones de la trayectoria educativa y un contexto de fuerte crisis económica fueron los grandes condicionantes, en los entrevistados de este grupo, en el tipo de inserción laboral, segundo punto en el cual se hará foco. En este sentido, todos los entrevistados encontraron sus primeros trabajos en condiciones precarias o informales.

Coincidiendo con las tendencias mencionadas en el marco teórico, la precarización laboral, la informalidad y la tercerización afectaron fuertemente a los entrevistados. Por ejemplo, Leonardo trabaja desde antes de finalizar el cursado, “yo trabajo desde los 16 años. Cositas... empecé con mensajería, tirando volantitos en el barrio de mi casa y después hice comercios, hice kioscos, después laburé en empresa de seguridad”. Valentina tuvo a los 16 años su primer trabajo formal en un local de comidas rápidas:

“Tuve el “paso obligatorio” cuando cumplí los 16 años de trabajar en Mc Donalds porque bueno, era el único trabajo formal digamos y seguro que te daban a los 16”. Ella y sus hermanos tuvieron que salir a trabajar porque a su padre, que le iba muy bien económicamente, la década del '90 con la apertura de importaciones le arruinó el negocio familiar. Luego, por contactos, consiguió otro trabajo de data entry, y señala “zafé de esa parte tediosa de salir a entrevistas”. Después de un tiempo, comenzó a buscar otros trabajos y cuenta “ahí me llegó la parte de ir de entrevista en entrevista; tuve un par de entrevistas; de hecho, antes de trabajar en Once, cuando empezás a mandar currículums mandás a todos lados; “500 lugares”; bueno, te empiezan a llamar, vas, vas” (Valentina, nivel socioeconómico medio-alto).

Cuando se mira la forma de conseguir ese primer o primeros trabajos, encontramos que, por lo general -y tal cómo sucedía en el grupo anterior-, los trabajos conseguidos por contacto eran en lugares más pequeños o en emprendimientos familiares, mientras que aquellos que ingresaron a empresas de mayor tamaño y más reconocidas sólo fue a través de un curriculum y participando en un proceso de selección. De todas maneras, es recurrente la mención a la importancia de los contactos, las redes parecen funcionar en ambos niveles socioeconómicos. Damián, por ejemplo, menciona:

“Con un muchacho conocido del barrio, sí. Mayormente era para empezar a trabajar en algo, para no pedirle a mis viejos [...] era hacer una instalación eléctrica; este muchacho se recibió también en la escuela técnica de maestro mayor de obras; trabajaba en obras y de esa manera conseguía; era más que todo ayudarse uno con otro porque en esa época era muy difícil conseguir trabajo, sí. (Damián, nivel socioeconómico medio-bajo).

Yoel menciona que sus primeros trabajos fueron en talleres, como albañil, siempre por contactos de su tío. Incluso al tratarse de empleos más formales a los cuales accedía por medio de un proceso de selección, los contactos resultaron claves, como en el siguiente caso, aportando información:

“Fui a una entrevista; ahí en Aeroparque por intermedio de una gente que trabajaba ahí; me dijeron “mirá, están tomando”, pero no fue algo ... No fue un acomodo; me dijeron “Andá”
Entrevistadora: No, claro; te contaron que estaban buscando gente y te presentaste.
Entrevistado: Claro, me contaron que estaban buscando gente; me presenté y después me llamaron a una segunda entrevista más y se ve que pasé; entonces me fui para allá; a Salta Capital” (Yoel, nivel socioeconómico medio-bajo).

Pablo, por su parte, cuenta que se las rebuscaba, trabajando en una ferretería -que consiguió por una amiga de la madre- y en la barra de un boliche que era de su primo. Leonardo consiguió uno de los principales trabajos por “un compañero que es el marido de una amiga de la mujer de un amigo... toda una cadena!”.

Ya sea de manera directa o pasando por un proceso de selección, la red de contactos, como parte de su capital social, resulta clave.

Un caso distinto es el de Pablo, que refleja el camino del emprendedurismo, dejando su lugar -o tal vez porque su lugar lo había “dejado”- para crear su propio trabajo. Señala que se fue de La Matanza porque:

“Yo particularmente, por todo; por la crisis, por la inseguridad, por la basura, por la gente, por ... Ya me tenía un poco saturado todo ¿viste? O sea, el hecho de estar mal y por ahí acostumbrado; como que yo sentía que estábamos mal y no hacés nada ¿viste? por ... Que es lo que yo veo de los amigos que tengo acá o que me quedaron allá, que están mal, pero acostumbrados. O sea, todo les da lo mismo; salir a la calle y ver un tipo tirado ahí, ver basura, ver que el colectivo va re lleno y es todo normal y toman todo con resignación ¿viste? No tienen un horizonte de cambiarlo, nada” (Pablo, nivel socioeconómico medio-bajo).

Por esos motivos decidió irse a Viedma y abrir un local de ropa. El padre los ayudó porque tenía experiencia en el rubro, él lo fue “encauzando en la parte comercial digamos, qué producto vender, a quién comprarle”. No obstante, aclara que “no hubo presión a que hagamos lo que él quería”, si no que fue algo que se dio. Sobre emprender señala que lo más importante es la experiencia, y si te pueden transmitir experiencias y errores de la vida y del trabajo otras personas. Por esa razón, trabaja en la Cámara de Emprendedores de la ciudad organizando actividades de capacitación.

Resulta interesante ver cómo la incursión en el mundo laboral muchas veces inspiró a los entrevistados a continuar sus estudios, evidenciando una vez más lo no lineal de las trayectorias de vida. Por ejemplo, Wenceslao tuvo varios trabajos. Cuando lo despidieron de una fábrica de plásticos compró un auto y se puso a trabajar de remisero y a partir de ese trabajo fue que decidió estudiar para su oficio actual:

“Soy marino, marino mercante. Hablando con un muchacho, un marino que llevaba a la ART yo le pregunté si había trabajo. “Sí, pero tenés que estudiar; tenés que tener el primario completo”. “Pero ¿es jodido?” “No”. Y me anoté allá en Capital. Y me anoté y estudié 4

meses para cocinero y ya está, terminé y da la casualidad que estudié con un compañero que el padre es secretario general en Mar del Plata y pegamos buena onda sin saber nada ¿viste? Y fui a Mar del Plata y ya estoy trabajando de eso; en barco; ahora estoy de franco” (Wenceslao, nivel socioeconómico medio-bajo).

Leonardo logró terminar una tecnicatura en seguridad e higiene y trabaja. Es monotributista y siente la diferencia entre los empleos en blanco en el aguinaldo y las vacaciones pagas, a pesar de que cobre algo más que sus compañeros contratados en relación de dependencia. Por otro lado, ve más estable su condición de monotributista porque puede tener varios clientes y no depender de una sola empresa. Señala que pagó la facultad trabajando, fundamentalmente los fines de semana. Actualmente -ya técnico- sigue estudiando la licenciatura y reflexiona:

“Me di cuenta de que era vago porque me gustaba la joda, porque era joven y me arrepiento totalmente de no haber terminado el secundario a los 18 años ¿viste? de no haber hecho una carrera. No te digo una tecnicatura como la que tengo; no estoy arrepentido de haberla hecho o una así, Ingeniería; lo único de que me arrepiento; a los 25 pude haberme recibido; yo hoy tendría que tener mi casa ¿entendés? O tener 8 ó 9 años de profesional y hacer otras cosas y tener clientes más grandes y más cosas y un montón de cosas. Por lo menos hice algo; todavía me falta para hacer” (Leonardo, nivel socioeconómico medio-bajo).

Leonardo incluso menciona el papel que la formación de una familia propia jugó en la decisión de finalizar sus estudios:

“Cuando empecé a trabajar ví la veta de la plata que me gustaba más; laburé, laburé, laburé hasta que conocí a la persona con la cual estoy casado y tengo un hijo, que me guió un poquito” (Leonardo, nivel socioeconómico medio-bajo).

Ahora bien, sea en trabajos precarios o más formales, los entrevistados no se “quedan” en los primeros trabajos encontrados y van cambiando constantemente y por diversos motivos.

En algunos casos privilegian la búsqueda de experiencia o de aprendizajes, en otros por gusto o vocación en lo que hacen y, en otros casos esas elecciones se ven atravesadas o condicionadas por la intersección con la dinámica familiar. En algunos casos, los entrevistados fueron dejando su familia de origen para conformar su propia familia, y esa situación adicionaba responsabilidades. Yoel señala con claridad, “como tengo familia, privilegio el sueldo como primera medida y en segundo lugar la estabilidad”.

Sergio, que aún no tiene hijos, refuerza la idea existente de familia como condicionante a mantenerse en el trabajo:

“Y sí; siempre con la expectativa. Porque si vos no te dedicás a lo que te ... Vos estás trabajando ponele, estás trabajando de cocinero, si no te queda otra porque tenés una familia que mantener y no te queda otra y bueno, tenés que agachar la cabeza y hacerlo. Ahora, si vos no tenés una familia, obviamente que necesidades tenés pero podés tener una expectativa de poder avanzar, vas a tender a avanzar. Entonces yo sigo así; no siempre quedarme cómodo en una cosa” (Sergio, nivel socioeconómico medio-bajo).

Damián señala ir cambiando de trabajos a medida que conseguía algo mejor, tanto económicamente como en aprendizajes. A Leonardo le encanta su trabajo “me encanta porque es una profesión con la cual vos ayudás a la gente, la capacitás, la haces entrar en razón [sobre los elementos de seguridad que requieren en sus trabajos].”

A Yoel, por ejemplo, le interesaba mucho por el trabajo porque había logrado “estar en la Aeronáutica”, que era lo que siempre le gustó. Pero la relación laboral fue modificándose y fue perdiendo condiciones establecidas en la contratación y al estar lejos de su familia y rendirle cada día menos el ingreso, decidió volverse. A él no le gusta ser independiente, preferiría trabajar en relación de dependencia:

“No sé, qué sé yo; es como que todavía no le ví “la quinta pata al gato” a esto de ser independiente; por ahí, él [padre] siempre me dice “Ser independiente es mejor” pero por ahí, en la época de ellos podía haber más, no sé. Mi sueño ahora es comprar una casa y yo laburo atrás de él y no llego. Y veo que esto me va a costar no un año; me va a costar mucho más, no

sé, 10 años más o por ahí, esto mañana “explota” y mejora y empiezo a vender más y bueno. Pero hasta ahora, en lo que va en estos 12 años me alcanzó para vivir bien, para comprarme mis cositas qué sé yo pero el sueño de la casa todavía no está. Entonces por ahí, viendo a los chicos que tengo mis compañeros y todo esto, ya tienen sus casas; vos estás en blanco; yo mañana me pasa algo, tengo que ir al hospital ¿me entendés?” (Yoel, nivel socioeconómico medio-bajo).

Si se puede hablar de relaciones instrumentales o de realización con el trabajo, también puede observarse un inter-juego entre estas dos formas de vincularse al mundo laboral, que impacta en las decisiones que toman los jóvenes. En estos derroteros laborales, también aparece la necesidad o el interés de retomar los estudios, basados en diversos motivos, muchos se relacionan con mejorar el trabajo.

También las dinámicas familiares aparecen imbricadas con estos objetivos, ya sea de una manera positiva, como ya se mencionó en el caso de Leonardo o el de Valentina, que logra iniciar y finalizar la carrera luego de tener a su hija, o en el sentido opuesto, como el caso de Pablo que con la llegada del hijo interrumpe el estudio.

“Hice el terciario, me faltan cuatro materias que las pienso dar y recibirme en algún momento. Después tuve un hijo y lo abandoné por el tema del nene, todo; lo dejé ahí pero no descarto terminarlo en algún momento” (Pablo, nivel socioeconómico medio-bajo).

Valentina, al contrario que los entrevistados anteriores, pudo comenzar a estudiar dedicándole tiempo, una vez que formó familia y que su marido estuvo en condiciones de sostener económicamente el hogar. Vale la extensión del relato dado que permite hilvanar varias de las cuestiones antes mencionadas:

“Fue la primera vez que tuve la posibilidad de dedicarme a estudiar sin la presión del trabajo; la carrera en 4 años y si bien en el medio yo fui trabajando, fui trabajando en algunos colegios privados o como maestra particular y demás, nada, como que no sentía la presión de tener que trabajar y cumplir un horario. Me di el lujo de que empecé a trabajar en un colegio; justo estaba con la residencia, me pareció que era un montón; me di el lujo de renunciar sin preocuparme porque sabía que tenía un sostén por el otro lado económico que era el de mi novio que nos permitía estar bien; con el sueldo de él sabíamos que no nos iba a sobrar nada

pero que no era necesario que yo saliera sí o sí a trabajar; era la primera vez que me pasaba” [...] Viste que cuando vas a anotarte a la UBA te dicen “son 6 años” y cuando lo empezás a hacer sabés que son 12; bueno, acá era la primera vez que yo decía “son 4” e iban a ser 4. [...] Para mí es como que estoy en un momento de plenitud de decir “Bueno, no lo puedo creer”; puedo unir mi parte profesional con mi parte ideológica y a su vez la parte económica porque bueno, tampoco uno trabaja ... Si no, todos seríamos voluntarios ¿no? Pero tengo la oportunidad de elegir dónde trabajar; quizás durante mucho tiempo bueno, trabajaba donde pagaban más, donde podía, donde había trabajo porque no podía dejar el trabajo porque no me podía faltar ese sueldo ningún mes porque dependían determinadas personas de ese sueldo y hoy por hoy es como que no sé, medio egoístamente pero esa presión la tiene mi marido y yo me estoy dedicando a decir “Bueno, yo ahora elijo dónde quiero trabajar porque ya mi trabajo va a implicar una mejora a mi situación económica pero no va a ser la base; mi hija no va a dejar de comer porque yo no trabaje”; entonces bueno, ahora vemos y después veremos, cuando yo esté establecida en mi trabajo, le tocará a mi marido poder dedicarse a estudiar; ése es el arreglo que tenemos ¿no?” (Valentina, nivel socioeconómico medio-alto).

Cómo puede apreciarse, en este grupo también priman los caminos bifurcados en el mercado laboral, el cambio, la flexibilidad y la no linealidad en la construcción de biografías. Factores incluso que para algunos son obstaculizadores, como la formación de una familia, para otros se convierten en facilitadores. Decisiones algunas, que tal como menciona Beck no son libres, sino forzadas, delimitadas por diversos factores.

4.3. Estudio y trabajo, deseos y necesidades

Los entrevistados que conforman este grupo, el más amplio, debieron o eligieron congeniar el trabajo y el estudio una vez finalizada la escuela media.

Algunos entrevistados comenzaron su experiencia en el mundo del trabajo antes de terminar la escuela secundaria. Tal es el caso de Eduardo (nivel socioeconómico medio-bajo), que terminó el nivel medio varios años después en el turno de la noche. Algunos problemas de salud, “sumando que fui un desastre”, hicieron que abandonara en la época que teóricamente tenía que cursar. Comenzó a trabajar mientras estudiaba el nivel secundario. Su primer trabajo fue de acompañante de chofer de camión, actividad que empezó a hacer cuando se “rateaba” del colegio, para que su familia no lo descubriera:

Al principio fue por faltar al colegio y empezaba a acompañarlo para hacer algo; iba por ahí, para no quedarme en casa que se dieran cuenta mis viejos; en ese entonces era chico. Y nada; lo empecé a acompañar, qué sé yo y ahí fue cuando él me dijo “Pero ¿por qué no te venís a trabajar conmigo?” Y ahí dejé el colegio y me puse a trabajar (Eduardo, nivel socioeconómico medio-bajo)

Pedro (nivel socioeconómico medio-alto) también comenzó a trabajar antes de terminar el secundario, en un proyecto propio de páginas web. Después comenzó a estudiar ingeniería informática en la Universidad de Buenos Aires, a la vez que mantenía su proyecto.

De manera similar a Pedro, Dolores (nivel socioeconómico medio-alto) también aprovechó sus intereses personales en un tema que luego desembocaría en especialización laboral. En su caso, la fotografía.

Mariano, en cambio, cómo no sabía qué estudiar hizo varios cursos breves relacionados a informática y comenzó a hacer trabajos pequeños implementando lo que aprendía: armaba la computadora para una vecina, hacía un sitio web para un amigo, etc. Luego decidió comenzar a trabajar para “conseguir un poco de plata y empezar a ver si podía pagarme una facultad y estudiar”. Comenzó a estudiar diseño gráfico y al poco tiempo comenzó a trabajar en algo relacionado a su estudio, gracias a su red de contactos:

“En verdad entré porque mi cuñado en ese momento estaba trabajando en Falabella y justo necesitaban a una persona que hiciera ese trabajo de cortar papeles en la gráfica y todo; él me dijo si quería, si me interesaba. Le dije que sí; me postulé, presenté mi currículum, todo lo que me pedían; hice una prueba y quedé y a los 2 meses me pasaron a lo que yo ya estaba haciendo más diseñar cosas, etiquetitas chicas digamos, eso. Y al año ya estaba diseñando cosas grandes, importantes y ya habían buscado a una persona para que me reemplazara y estuviera cortando papeles” (Mariano, nivel socioeconómico medio-bajo).

Afrontar los gastos referidos a los estudios superiores es un motivo recurrente para ingresar al mercado laboral. Piero quería estudiar periodismo deportivo y luego, al comenzar a cursar, se anotó también en ciencias políticas. Como la primera carrera era en una institución privada, su inserción al mercado de trabajo fue motivada por esa necesidad. Sus

padres lo ayudaban y el hacía “changas para bancarme los estudios”. Hizo encuestas, fue cartero, mozo, ayudó en un almacén, entre otros.

“Había que pagarlo eso y el tema es que yo estaba sin trabajo en ese momento y bueno, me ayudaban mis viejos en ese momento. Pero a mi viejo no le estaba yendo bien; tuvieron un problema en ese momento y no podían. Hicieron lo posible para pagarme igual; yo seguí estudiando, pero se complicaba ir al privado” (Piero, nivel socioeconómico medio-bajo).

Terminó Periodismo Deportivo y realizó algunos trabajos, pero los ingresos no le permiten vivir de eso. Adeuda algunas materias de ciencias políticas, y en su trabajo actual siente la incertidumbre y la precarización a las que aludimos en otros capítulos de la tesis: trabaja en un organismo público, pero contratado, entonces “siempre renovando, siempre renovando”.

Al terminar el colegio secundario Ramiro comenzó a estudiar administración y luego de seis meses se cambió a la carrera de economía. Paralelamente comenzó a trabajar en el Club Universitario de Buenos Aires, trabajo que consiguió por un contacto de un amigo.

“Estuve 3 años en un club deportivo; después corté [la facultad] porque se me empezó a complicar mal; estaba “quemado” porque trabajaba de una a 9 de la noche. [...] después sí ya se me empezó a complicar el tema de las correlatividades; renuncié con la idea de a los 6 meses volver a lograr, no quería que sea un espacio largo pero bueno, las correlatividades me mataron ahí y no me acuerdo bien pero me parece que fue un año sin laburar” (Ramiro, nivel socioeconómico medio-alto).

Tanto en el nivel socioeconómico medio-alto (tal es el caso de Ramiro) como en el nivel socioeconómico medio-bajo, como se vio con los casos de Eduardo y Mariano, la red de contactos resulta clave en el acceso al trabajo. Las situaciones en las que los jóvenes ingresan al mercado laboral observadas son múltiples y muy diferentes. Domingo, por ejemplo, consiguió sus primeros trabajos por medio de la actividad física que realizaba:

"Sí porque mediante la capacitación de Tae Kwon Do e incluso la preparación física porque yo no soy profesor de Educación Física, soy preparador físico; el deporte me llevó a que el ingreso sea por esa ruta, por esa rama" (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

Más allá de cuándo y cómo se incorporaron al mercado de trabajo, cabe preguntarse por qué hacerlo de manera inmediata al terminar la escuela secundaria. Cecilia, por ejemplo, no sabía que iba a hacer cuando terminara el secundario, y lejos de tener un interés de tiempo atrás como señalaban otros entrevistados, "la verdad es que no sabía ni qué quería hacer cuando salí del secundario; bah, cuando estaba en 5° que tenía que pensar qué carrera seguir, no tenía ni idea". Sí tenía claro que iba a estudiar "algo" y que quería trabajar para sus propios gastos:

"Quería trabajar para tener mi plata y que en mi casa estén más holgados; igual no era que gastaba mucho tampoco, pero quería tener mi plata pero sabía que estudiar tenía que estudiar sí o sí." (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

Verónica, también de nivel socioeconómico medibajo, también comenzó a trabajar a la par de comenzar los estudios superiores, repartiendo volantes, para solventar sus gastos personales. No tenía necesidad de mantener un hogar, porque vivía con sus padres que cubrían su manutención. Así, los trabajos esporádicos que realizaba eran para viajes, comprarse ropa y -una vez que finalizó el magisterio- para pagarse cursos de capacitación. Cuando buscó trabajo más estable el incentivo fue ahorrar para poder irse a vivir con su pareja y, posteriormente, ya como maestra suplente.

"Por suerte a mi papá nunca le faltó el trabajo y a mi mamá tampoco, siempre él fue de decirnos "Yo no quiero que ustedes aporten un peso; disfruten la plata ustedes; viajen, salgan, paseen, estudien, hagan lo que quieran. Si algún día a mí me falta plata y yo les tengo que pedir ayuda, les pediré pero mientras yo pueda mantenerlos, ustedes disfruten lo suyo". Porque él en su momento, cuando era más joven que recién empezaba a trabajar, era obviamente otra época y mi familia, la familia de él, los padres eran gente alemanes, más cerrados, entonces

ellos trabajaban y la plata era para la familia; ellos no veían un peso y nunca se podían dar un gusto.” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

El relato de Verónica introduce, al igual que en los grupos anteriores, el rol clave de la familia en la decisión de continuar los estudios. Para una generación que no pudo estudiar - que en muchos casos son los padres de los entrevistados- el hecho de sus hijos lo puedan lograr es central. Y se hace cualquier esfuerzo para eso, y tampoco importa qué estudien; lo que importa es que se avance un nivel.

“Y mirá que mi papá no tuvo la posibilidad de estudiar cuando era chico, no tiene terminado el secundario y siempre nos inculcó estudiar y que tengamos un título. De lo que sea, de lo que quiera; si quería estudiar de payaso, no importa, pero recibite, de cualquier cosa. Pero en casa siempre se nos alentó; en ese sentido siempre se nos alentó y la gente que tengo yo alrededor mío también siempre fue gente de influir mucho, de alentarte ¿viste? Y yo también siempre fui de pensar, será quizás por la manera en que me criaron. También, es verdad; en un momento pensé que sin tener un título, trabajando como trabajaba en la zapatería, en otro lado, iba a tener mi plata pero siempre creí que teniendo un título iba a estar mejor. Y para mí, en este momento sigo pensando igual” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

Emiliana también destaca el apoyo de los padres: “mis viejos, más allá de que no tenían ninguna preferencia, siempre me apoyaron en lo que yo quisiera y les gustó la idea de que me animara a hacer una carrera universitaria”.

Domingo, al igual que estas entrevistadas, destaca el apoyo de su madre y su padre, fundamentalmente en los eventos que se relacionaron con su carrera deportiva, si bien agrega que en el estudio también:

“Mi entorno era mi papá y mi mamá y nada más; ellos siempre me han dado el soporte necesario. Tanto para viajar, mi papá me ha acompañado en algún que otro viaje; mi mamá también comparte la actividad; ella es árbitro; mal que mal, nunca estaba solo y siempre me dieron el apoyo que necesité; lo mismo para el estudio” (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

Para Cecilia, el papel de la madre también fue muy importante:

“En el hecho de motivarme y de confiar en mí porque eso era lo que ... Yo no tengo hermanos por ejemplo y tengo mis amigas pero bueno, cada una había elegido una carrera distinta y eso es muy personal digamos, es como que uno ... Y bueno, ella sí; mi mamá me motivaba siempre para que elija y otra cosa que me decía era “Estudiá algo más cortito si querés ahora y después, cuando ya tengas tu trabajo (era importante empezar a trabajar), podés anotarte en otra carrera que te guste; no es que es una carrera y listo, se te terminó el estudio ahí; podés seguir estudiando si querés” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

En este caso, el ingreso monetario que podía brindar un trabajo era un claro contrincante de la continuidad educativa, algo que les sucedió a algunos de los entrevistados del grupo anterior:

“Yo quería seguir trabajando; lo que pasa es que en el Instituto había turno tarde y turno noche. Turno noche ni lo pensé, no me iba a anotar y turno tarde salía 5 / 5 y media de la tarde y no era compatible con el estudio en Quilmes que era de 4 a 8 de la noche; así que como que no dudé; sabía que tenía que dejar ese trabajo porque la prioridad era el estudio. Y bueno, mi mamá también que me decía que ella, a lo que tenía miedo era que me endulzara con el trabajo, con el hecho de ganar plata y no quisiera estudiar y yo no quería ni tentarme con esa posibilidad; entonces sabía que lo tenía que dejar porque me iba a costar un montón” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

Eduardo manifiesta que sus padres intentaron convencerlo para que no abandone el colegio secundario, pero que en esos años de rebeldía adolescente no les hizo caso.

“En mi casa siempre fue “O trabajás o estudiás”. O sea “Preferimos que estudies y si te ponés a estudiar, tenés todo pago, digamos; no te tenés que preocupar de nada. Pero si no querés estudiar, bueno, andá a trabajar”; eso fue” (Eduardo, nivel socioeconómico medio-bajo).

Así como se evidencia la importancia del apoyo familiar, también aparece el apoyo de otras personas y otros grupos. A los antes señalados, Verónica agrega el apoyo que recibió - tanto económico como de respaldo- de su pareja:

“Lo conocí cuando estaba terminando de trabajar en la financiera y estaba haciendo ese último medio año que me quedaba de Magisterio para Adultos y como yo ya había renunciado a la financiera y me quedaban por ejemplo, 2 meses más para terminar, me acuerdo que él me había pagado la cuota para que yo termine esos 2 meses. Pero siempre fue de alentarme, de

hacer lo que me gusta, que lo termine, que lo haga; si quiero estudiar, que estudie; si quiero hacer cursos que busque” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

También considera que en la selección de la carrera incidió su profesora de psicología de la escuela secundaria. Por otra parte, Emiliana también hace referencia al grupo de estudio conformado por compañeros desde el inicio al fin de la carrera.

En este grupo también hay entrevistados que cursaron diversas modalidades en el colegio secundario. Tal como ocurre con el grupo anterior, aquellos que cursaron modalidades técnicas las evalúan positivamente. Pero además en estos jóvenes surge la valoración positiva de las escuelas secundarias “menos tradicionales” en su dimensión pedagógica o didáctica o en los aspectos institucionales, más allá de su orientación.

Ramiro, por ejemplo, valora positivamente al colegio secundario al que asistió porque “amplía la cabeza”:

“Porque tiene diferentes enfoques, más que nada te ayuda; no es muy tradicional o por lo menos, yo creo que ahora se está expandiendo mucho más el secundario en la enseñanza, pero en ese momento, las escuelas más tradicionales tenían un enfoque más tradicional de la enseñanza; este si bien no era una “revolución” de la educación, tenía ciertas cosas como no guiarte por un libro, leer distintos autores; hacer foco en ciertas cosas sociales, etc., etc.” (Ramiro, nivel socioeconómico medio-alto).

Similar es la perspectiva de Dolores, que recuerda su escuela como “una gran escuela porque era dinámica, no era un tedio”:

“Tenía una onda muy divertida, era muy dinámica. Por empezar vos podías vestirse como querías, no te homogeneizaban, no te ponían un uniforme y te trataban como esclavos. Después, que se yo, si te ponían amonestaciones por algún problema de comportamiento ellos se encargaban de llamar a los padres, de hacer un seguimiento. Te trataban como individuo. Yo veía... por ejemplo, tenía algunos compañeritos que tomaban drogas y se preocupaban, que se yo. Así que bueno, para mí la educación fue fundamental” (Dolores, nivel socioeconómico medio-alto)

En su comentario plantea lo que muchos expertos señalan acerca de lo obsoleta que puede resultar la escuela media a las nuevas generaciones. En palabras de Terigi (2015:3), “hay un régimen académico y un funcionamiento de la vida cotidiana en la escuela que no resultan compatibles con la realidad actual de muchos adolescentes”. Dolores valora positivamente que, en su caso, la escuela media a la que asistió se acercaba más a la realidad de ella y sus compañeros.

¿Fueron estos los motivos para elegir a qué colegio secundario asistir? No necesariamente, aunque en el caso de Emiliana, que también cursó en un colegio secundario con una orientación particular, ella subraya el hecho de haber aprovechado la oportunidad de elegirlo:

“3º, 4º y 5º que hice el bachillerato bilingüe que era como la posibilidad de hacer talleres por la tarde como más especializados; la exigencia horaria era más y te abrían, académicamente te exigían un poco más; no sólo por ahí idiomas sino que tenías como bachiller bilingüe.

Entrevistadora: - Y ¿vos lo elegiste?

Entrevistada: - Lo elegí yo; dije “Tengo la posibilidad de hacerlo” y estaba bueno y de hecho, ahí experimenté con materias y cosas a las que no ... nada que ver con lo que me dedicé después pero hice un año de Economía; estaba bueno para aprender otras cosas” (Emiliana, nivel socioeconómico medio-alto)

En otros casos, en cambio, no son los jóvenes quiénes eligen la escuela secundaria a la cual asistir, sino sus padres. Mariano fue a un colegio secundaria con orientación técnica, pero no por una elección propia sino porque su padre había ido:

“Más allá de que terminé el industrial, tenía nada más porque mi padre había ido a ese colegio, toda una trayectoria y no quise cambiar de camino” (Mariano, nivel socioeconómico medio-bajo)

Domingo fue a un colegio que tenía una orientación técnica ligada a la aviación. Al preguntársele sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos durante el nivel medio al ingresar a la universidad, su respuesta es contundente:

“Herramientas sí, sí; todo el conocimiento que adquirí a partir de 3º, 4º año que fueron las materias que eran más técnicas, me sirvieron de soporte para lo que fue el curso de ingreso de la universidad. Sí; yo me recibí como técnico aeronáutico.

Entrevistadora: - Y ¿qué opinión tenés de la educación técnica?

Entrevistado: - Excelente, excelente; soy pro estudio técnico y me pareció en su momento una animalada el tema del EGB y haber cambiado toda la estructura educativa; desastre; desintegraron lo que era los fundamentos técnicos.

Entrevistadora: - ¿Y con respecto a otras modalidades? ¿te parece que hay diferencias? Por ejemplo, con las orientaciones a Ciencias Humanas, Biológicas.

Entrevistado: - Sí, sí.

Entrevistadora: - ¿Te parece que te permite, que da más herramientas para insertarse en el mercado laboral?

Entrevistado: - Sí, sí. La apertura que te da un técnico no te la da un comercial; bachiller mucho menos (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

La escuela secundaria de Pedro tenía orientación en Electrónica y considera que “un poco me sirvió, pero siempre me gustó computación, internet y todo eso desde chico”. Ese interés lo llevó a “probar” de chico y considera que, si bien en la universidad aprendió mucho, “la parte técnica se aprende más con la práctica”.

La valoración a este tipo de orientaciones, que tienen un “plus” son claras en todos los entrevistados. Pero también es claro que no siempre la decisión de cursarlas se basa en el conocimiento y la potencial utilidad que le encuentran a ese plus; a veces priman tradiciones o costumbres familiares, cercanía al hogar, etc.

Sin embargo, no todos destacan aspectos positivos de su paso por la escuela media. Cecilia, contrariamente, recuerda la ausencia de aprendizajes significativos y útiles para su trayectoria pos secundario. No obstante, al avanzar en su recuerdo -y también en parte porque esa temática atraviesa su presente laboral- señala que tal vez la escuela lo brinda y es la etapa etaria en la que se encuentran los adolescentes la que hace no apreciarlo:

“O la escuela no me dio o en esa época vos no te das cuenta; es como que no me acuerdo porque me pongo a pensar en las cosas que nos daban a estudiar en el secundario y me acuerdo de muy pocas cosas que me significaron. Lo que era la parte comercial, técnica no me acuerdo nada; sí me acuerdo de determinados temas y profesores de Educación Cívica ¿qué sé yo? Viste que por ahí te hablaban acerca de tus derechos... Literatura que es lo que terminé estudiando y que también me gustaba esa materia. Pero yo no puedo decir hoy en día “No me dio herramientas” porque uno está en una etapa en que ¿qué sé yo? Es complicado; por más cosas que te muestren y yo lo veo con mis alumnos ahora, que te digan “Mirá, esto es lo que te va a servir o esto es importante”, por ahí no te das cuenta” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

Al referir a los estudios pos secundario, Emiliana es una de las pocas entrevistadas que refiere a un proceso de elección en el que evaluaba múltiples dimensiones, incluso la posibilidad de trabajar en algo relacionado mientras se cursan los estudios:

“Desde siempre me gustó todo lo que tiene que ver con la Psiquiatría y los trastornos mentales. Y al elegir carrera y ver los planes de estudio dije “Uh, Psiquiatría es un montón” porque tenés que hacer todo Medicina y se hace largo y una opción un poco más fácil que en ese momento me pareció más corta y de hecho hoy creo que es la mejor; después entendí que la que mejor va conmigo es Psicología.

Entrevistadora: - ¿Evaluabas eso cuando tenías 18 años?

Entrevistada: - Sí, sí; lo pensé un montón; no sólo por ahí lo económico porque uno sabe también que Medicina es mucho más costosa mientras la cursás; yo terminé el secundario y enseguida empecé a trabajar. Después enseguida enganché laburo de cajera en un supermercado; bueno, típicos laburos de principios de carrera; estudié Psicología que creo que una de las grandes ventajas es que no tenés que por ahí, empezar profesionalmente muy temprano; la carrera tiene prácticas sobre el final y la verdad que Psicología para tener trabajo tenés que estar muy preparado para poder trabajar rentado con pacientes; vos vas a trabajar más por lo económico, contable o Derecho que vos arrancás la carrera y arrancás enseguida en un estudio público, bueno. Psicología no tiene eso (Emiliana, nivel socioeconómico medio-alto)

En varios casos se observan tanto cambios de carreras como de trabajos. Sobre los cambios de carrera, algunos se vinculan a preferencias personales, como Ramiro que pasa de estudiar administración a economía. Otros cambios de carrera refieren a decisiones vinculadas al futuro desarrollo profesional. Por ejemplo, Dolores comenzó a estudiar cine cuando terminó el secundario, pero vio que la salida laboral era muy difícil; entonces

comenzó a hacer portfolios fotográficos para promoción de los actores. En su entrevista refuta constantemente la idea de tomar decisiones, y habla más bien de caminos, intereses, ocasiones y otros condimentos que se van mixturando para llevarla por el camino.

“Entrevistadora: Y vos ¿por qué tomaste la decisión de emprender?

Entrevistada: En realidad no tomé una decisión, no es que me levanté a la mañana y tomé la decisión. De por si yo de chica tenía una cámara fotográfica y sacaba fotografías [...] me gustaba mucho experimentar con la cámara y siempre fui muy, muy curiosa. Y me metía a hacer todo tipo de cursos de fotografía, de arte, de lo que fuera. [...] Entonces a través de unos actores que me pidieron que les hiciera unas fotos para sus portfolios para promocionarse... de pronto vimos que salieron muy bien esos retratos y que me pagaban por eso y yo sentía que era libre porque me ponía mis horarios, mis formas, etc. Y me pareció genial en ese momento, una buena salida laboral” (Dolores, nivel socioeconómico medio-alto).

Dolores comenzó cine en un terciario y luego de tres años decidió estudiar Comunicación Social en la Universidad de Buenos Aires porque “quería tener una formación de conocimientos generales, de cultura”. Si bien señala que encontró lo que quería, sentía que la UBA “es muy cerrada, muy tradicionalista”.

Otros cambios de carrera refieren a dificultades en los estudios. Por ejemplo, Verónica fue a un colegio privado y cuando finalizó empezó el Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires, pero lo dejó a los dos meses porque “no podía seguir el ritmo”:

“No era que estaba tan mal preparada, pero había materias; en ese caso, Matemáticas era bueno pero el nivel de la facultad era mucho más elevado. O sea, no era mala la base que yo tenía en cuanto a secundario; aparte siempre fui una persona de ponerme a estudiar, no fui muy quedada ni me llevé ninguna materia; siempre trabajé bien, me las arreglé sola pero sí noté que en ese paso de la secundaria a la facultad hay una brecha, que falta un poco más” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

Como no quería perder el año se anotó para seguir magisterio, que finalizaba la inscripción más tardíamente, es decir, hubo una decisión pragmática o instrumental en ese momento de la trayectoria. Su relato es claro, no quería quedarse sin hacer nada:

“Buscaba algo para no quedarme todo el año sin hacer nada; buscaba algo en qué poder anotarme y Magisterio estaba abierto. En realidad, me quería anotar en maestra jardinera, yo quería Inicial; ya estaba cerrado y una amiga me había dicho “Mirá, yo estoy estudiando Magisterio; si querés yo te anoté; si no querés no vas pero como era el último día yo te anoté; si vos no querés no vayas pero para no perder el año, ya estás anotada, andá directamente” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

Verónica recuerda incluso las referencias del entorno a la sede del CBC -que estaba en la zona sur del conurbano- sobre el desgranamiento propio de esos primeros meses de transición del nivel medio al universitario:

“Mucha gente de por ahí [de la zona de la sede], la gente del kiosko, del puesto de diarios, decía “No, ahora hay un montón de gente que viene; dentro de un mes vas a ver la mitad, a mitad de año viene el 10% que pasan caminando, como que van dejando” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

Semejante fue la situación de Cecilia, también de nivel socioeconómico medio-bajo, cuyo acercamiento a los estudios universitarios en ese momento, fue muy breve:

“Cuando terminé el secundario elegí una carrera que era nutricionista, en la UBA; empecé a cursar y en esos 3 primeros meses me fue mal porque en las materias como Matemática o Química no estábamos muy preparados. Y bueno, dejé; en junio dejé, pero fue como con una frustración muy grande de mi parte y también la sensación de que estaba no “traicionando”, pero que mi mamá por ejemplo, se iba a desilusionar un montón y sin embargo, en mi casa nadie me dijo nada malo sino que ella por ejemplo, me alentó. O sea, primero me dijo que me quede tranquila, que, si no era lo que me gustaba, que esperara, que me tomara ese tiempo” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

La situación económica también pesaba en la decisión de abandonar el ciclo básico prontamente:

“Aparte que para esa época iba a Avellaneda a cursar y era mucha plata por día, para mi mamá que era una empleada doméstica; yo vivo con mi mamá y con mi tía, empleadas domésticas las dos que siempre vivieron al día digamos, nunca hubo ni para ahorrar. Entonces era que estaba “entre la espada y la pared”; no quería dejar porque me sentía frustrada, nunca me había

pasado; nunca había repetido de año, nunca me había llevado una materia, nada, pero no porque fuera muy estudiosa sino porque por ahí, la exigencia era media en la escuela y me iba bien” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

Su preocupación era fundamentalmente la reacción de su familia. Cuando vio que la apoyaron y comprendían pudo repensar el camino a seguir más aliviada. Y comenzó a cursar un profesorado, mientras trabajaba en un estudio jurídico y en una panadería los fines de semana.

“Igual fue como una pausa necesaria que algunos necesitan porque no saben para dónde correr y otros están muy seguros de lo que quieren y no la necesitan; yo sí; me vino muy bien esa pausa para pensar verdaderamente y aparte es como que agarré mucha confianza por cómo lo manejaron en mi casa también; jamás me miraron mal por el hecho de haber dejado; me entendieron y entonces es como que era un alivio; la comprensión era un alivio terrible. Y bueno, así que trabajaba en el estudio jurídico y en la panadería y empecé a pensar la posibilidad de hacer algún profesorado de algo que me gustara” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

En estos casos el puente entre la escuela secundaria y la universidad no funcionó como tal y fue más bien un obstáculo a sortear. Para Verónica, por ejemplo, no se trataba de una cuestión de cantidad de materiales o ejercicios, sino de calidad, ya que “eran mucho más elevados de lo que nosotros habíamos aprendido y nos costaba mucho resolverlo”. En ese puente que no funciona como tal, entre la escuela secundaria y los estudios pos secundarios, se pierden los compañeros de ruta, dado que muy pocas veces coinciden en carreras y lugares. Cecilia nota la influencia de tener un grupo para estudiar y de contención y lo cuenta como motivo en el abandono temprano del CBC:

“La falta del grupo, de sentirme sola en el CBC, no conocer a nadie ¿qué sé yo? Yo viajaba de mi casa a la escuela en el secundario y alguna que otra vez a Quilmes y de golpe ir a Avellaneda, gente que no conocía, a las 4 ó 5 de la mañana viajando en tren, era raro, era todo raro; parecía “del campo” ¿viste? pero bueno, era así. Y bueno, en el instituto me sentí bien.

Entrevistadora: - Claro. Así que entonces, esa sensación de estar sola y emprender algo nuevo fue uno de los factores que también contaron como para dejar lo otro.

Entrevistada: - Sí, sí; totalmente; ese era uno. Me había hecho de un par de amigas pero bueno; ellas venían de escuelas técnicas y pudieron manejar mejor lo de las materias como

Matemáticas y Química. Y aparte es como que te empieza a ir bien y es te vas motivando porque te das cuenta de que podés y querés hacerlo mejor y cada vez mejor. Entonces fueron 4 años; intelectualmente fueron los mejores 4 años porque es como que yo le encontraba sentido a todo y cada cosa que estudiaba me deslumbraba y no sé.

Entrevistadora: - ¿Lo disfrutabas?

Entrevistada: - Sí, totalmente; es como un desapego también de lo material; te das cuenta de que cuando estudias lo que a vos te gusta y te metés tanto en eso, no te importa ... Yo no sé, me acuerdo de que me compraba un pantalón por año, por ejemplo, no necesitaba, no salía. Pero no porque fuera ... Estaba totalmente enganchada con eso. Y bueno, después los finales sí, te van quedando para rendir; fue muy bueno” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

No fragmentamos el relato, pese a su extensión para poder describir cómo los distintos factores involucrados en la continuidad de estudios superiores se van concatenando. Una vez más aparecen los grupos de contención, Cecilia habla de la importancia de sentirse acompañada, del alivio que fue verse apoyada por su familia, de la motivación que se encuentra cuando se empiezan a ver buenos resultados, y de cómo ese estudio se desliga de la dimensión material. Y del disfrute que encontró -por todos esos factores- en una opción que no era la inicial, en una opción que podría ser vista como “el plan b”. Similar es la trayectoria de Verónica en este último punto. A pesar de que magisterio no era su opción inicial, señala que se empezó a “engancharse”, y en ese enganche fue decisivo la similitud que encontraba entre el régimen del terciario y el colegio secundario:

“Me empecé a engancharse y me empezó a gustar porque era como ir a la escuela; era como seguir cursando en la escuela; iba todos los días con el grupo de 30 y pico de personas que éramos; tenía 12 materias; 10, 12, no me acuerdo; era como el colegio secundario que tenía cada uno sus materias, las cursábamos; era como seguir estudiando” (Verónica, nivel socioeconómico medio-bajo).

Terminó y con el mismo grupo se inscribió para estudiar Magisterio para Adultos.

Las dificultades que se presentan en los estudios a veces alentaron un cambio de carrera y otras directamente postergarlos. Domingo manifiesta que trataba de darle prioridad “a la carrera, al trabajo y también a la actividad deportiva”, manteniendo un equilibrio, pero en los hechos ese equilibrio fue difícil y la carrera quedó algo relegada:

“Entrevistado: - No me recibí; la “colgué”, cambié de universidad, me fui a la de Morón.

Entrevistadora: - Y ¿qué pasó en ese traspaso, en esa decisión?

Entrevistado: - Ahí nada; me dediqué más a trabajar y a terminar de cerrar lo que era la actividad que era el deporte; aparte me costaba; llegó un momento en que ya me costaba muchísimo cursar porque ya no tenía horarios para cursar y menos para estudiar y realmente dedicar el tiempo que estaba requiriendo la carrera.

Entrevistadora: - Y vos, en ese tiempo ¿vivías en la casa de tus padres?

Entrevistado: - Sí, sí.

Entrevistadora: - Entonces, ahí decidiste dejar la carrera y ¿en cuánto retomaste en la de Morón?

Entrevistado: - Sí. Cambié de universidad, me paso de universidad, me tomaron unas equivalencias y arranqué cursando a mitad del 2º año; 2.010 lo hice completo; me recibí de Analista de Sistemas y eso hasta al año pasado que terminé de cursar” (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

Tal como señalamos Cecilia, luego de un frustrado intento de CBC, cursó el profesorado de literatura. Posteriormente, ya recibida y trabajando, se anotó para cursar antropología y de alguna manera tuvo su “revancha” con el nivel universitario:

“Hice el CBC pero para Antropología. Lo hice y lo hice “de taquito” porque ya había hecho todo el profesorado; había cosas que las había visto y las que no había visto las supe manejar por el hecho de haber estudiado antes; ya tenía “la fórmula” para hacerlo y me encantó; no me importaba estar haciendo el ingreso recién a una universidad porque todos me decían “Pero no; si ya sos profesora te tienen que dar el ingreso a la carrera, no necesitás”, pero bueno así es; no me dejaban entrar en la carrera. Hice el CBC rápido y empecé Antropología que era lo que me costaba porque tenía que ir hasta Caballito a cursar por una materia, dos veces a la semana; tenía que ir a Caballito que era muy lejos; cursé cuatro materias más o menos; me gustaba mucho; quería estar en la piel de todos esos alumnos que eran jovencitos y la mayoría sólo estaba para estudiar” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

Luego comenzó a escalar y el deporte le demandaba más tiempo, y comenzó un noviazgo, y señala que por eso decidió abandonar el cursado de Antropología “porque no llegaba con las lecturas”.

Mariano es una de las excepciones que manifiesta que de la misma empresa lo están capacitando para que desarrolle otras tareas. No obstante, aún no se recibió. Adeuda seis materias, pero “ya no podía estudiar, trabajar y ser padre”. La formación de la familia fue central en la interrupción de la carrera.

“Y lo peor de todo; “lo peor de todo” no pero para el estudio sí es peor que al poco tiempo también tuve otros 2 hijos más; entonces es como que los tuve a todos juntitos; se me complicó todo” (Mariano, nivel socioeconómico medio-bajo).

Manifiesta que espera que crezcan para poder finalizar sus estudios: “lo voy a terminar; quiero recibirme y todo; lo que pasa es que espero a que ellos sean un poquito más grandes para que no sean tan digamos dependientes de cuando yo llego y me den espacio para poder estudiar”. Frente a la pregunta de la entrevistadora, acerca de sí el título implicaría un cambio en su trabajo, Mariano sintetiza en su respuesta lo que significó estudiar y trabajar:

“No me cambia mucho pero a mí me hace mejor sentirme que tengo el título. Más que todo por todo el esfuerzo que hice digamos; muchos años de trabajar, estudiar; digamos, levantarme muy temprano, no dormir en varios días por las entregas. Entonces más que nada es por todo eso digamos; todo el esfuerzo que había hecho y que no sea en vano el esfuerzo que hice. Pero es verdad, sé que tengo que poner una pausa hasta que pueda resolverlo pero no es fácil” (Mariano, nivel socioeconómico medio-bajo).

La situación de Cecilia muestra cómo se modificó su trayectoria educativa cuando estuvo en pareja:

“Me atrasé sí un poco con los finales cuando me puse en pareja. Un año después de haber terminado de cursar me quedaban los finales; me había puesto de novia y ahí sí, medio que me atrasé; igual era medio complicada la relación.

Entrevistadora: - Pero ¿te alentaba para seguir estudiando?

Entrevistada: - No, no. Era increíble que me hubiera encontrado con una persona tan distinta al pensamiento; de entrada no parecía y con el tiempo es como que “fue mostrando la hilacha” como se dice. Y bueno, duró un año; fue caótico pero duró un año y también, no era para mí; me dolió un montón pero bueno, no era para mí así que había que terminar. Y cuando me peleé rendí los últimos finales que me quedaban y me recibí” (Cecilia, nivel socioeconómico medio-bajo).

En cuanto a los cambios laborales, además de los referidos mientras estudiaban, encontramos que algunos entrevistados tampoco se quedan atados a un trabajo, a pesar de que éste se relacione con sus estudios. Ramiro, aplicó por internet para trabajar en una empresa, dentro de gestión y presupuesto, es decir, relacionado con su estudio. Como le gustaría

cambiar de rubro, piensa capacitarse en publicidad. Sin embargo, reconoce cierta contradicción en sus opiniones porque manifiesta que los estudios de posgrado no aportan, a la par que realiza un programa en ese sentido:

“El programa senior es medio chamullo, vamos a ser sinceros pero a mí me sirve para un poco meterme en el ambiente; ver qué es lo que hay dando vueltas y, si tengo suerte en el futuro y con un cambio de área, poder decir “Bueno, yo hice esto; no estudié eso ni a palos, no tengo todas las herramientas pero hice este curso, me seguiré capacitando y veré qué onda”.

Entrevistado: - No; no; no estoy muy ... por lo menos en estas condiciones. No estoy a favor de los post grados, no estoy a favor de las maestrías, no estoy a favor de nada.

Entrevistadora: - ¿Por qué?

Entrevistado: - No.

Entrevistadora: - ¿Te parece que no aporta?

Entrevistado: - Me parece que no aporta; o sea, aporta al currículum; creo que al resto no, a mí ...

Entrevistadora: - ¿Te parece que es más importante la excelencia que uno gana trabajando que ...?

Entrevistado: - Sí, completamente; sé que, desde el punto de vista técnico, si vos estás en un ambiente muy técnico como ciertos rubros, sí; obvio que aporta ciertas cosas pero la realidad es que también las podés aprender en tu casa leyendo.

Entrevistadora: - Claro.

Entrevistado: - Sí; creo que la experiencia de tu trabajo en contacto con la gente no la aprendés cuando cursás; es bastante contradictorio; tengo discusiones a menudo” (Ramiro, nivel socioeconómico medio-alto).

En cuanto a las inserciones y continuidades laborales Ramiro señala que nunca tuvo un emprendimiento, pero tiene ganas de “cualquier cosa que me permita no ser un asalariado”. Mariano refiere que, a pesar de interesarle la estabilidad laboral, frente al compromiso que significa una familia, fundamentalmente, le “apasiona empezar algo de cero y ver el resultado final de las cosas”. A Eduardo le gusta su trabajo, en sistemas, pero considera que “es muy dependiente; vos tenés que estar disponible prácticamente para la empresa las 24 horas” y quisiera que éste fuera su último trabajo en el rubro. Considera que el sueldo es importante, pero que un buen sueldo no compensa hacer un trabajo que no te guste. Domingo no logra marcar prioridades y señala que en el trabajo es importante “la estabilidad,

la tranquilidad y los beneficios que da la empresa”, aunque al seguir la conversación “rescata la estabilidad”. Trabaja en una multinacional que brinda servicios.

Por otro lado, Pedro y Dolores nunca trabajaron en relación de dependencia. Pedro fue armando su empresa relacionada a sitios de internet y tiene a seis personas trabajando free lance para él. Su situación muestra como las redes y contactos facilitan la inserción laboral: su hermano trabaja con él y su prima se encarga de la parte de facturación. Dolores se dedicó a la fotografía y armó su propio estudio, especializada en fotografía de moda. Ambos de nivel socioeconómico alto, hijos de padres universitarios, que de alguna manera terminaron logrando sostenerse económicamente del hobby de adolescentes. El siguiente fragmento refleja su apreciación frente a la comparación relación de dependencia/trabajo independiente.

“Yo creo que ese discurso de los que trabajan en una oficina que te dicen: “bueno, pero el trabajo es seguro” y en realidad no es seguro, porque vos estás todos los días con miedo a que te despidan, a que si no te renuevan el contrato, entonces es como una falsa seguridad que se van construyendo que yo no la necesité para mí” (Dolores, nivel socioeconómico medio-alto).

Algunos de los entrevistados, aun llegando a los 30 años viven con sus padres. Piero dice “estuve siempre con mi familia porque estaba estudiando”. Otros, como es el caso de Eduardo, se fueron de su hogar de crianza al formar una familia o pareja y al separarse retornaron a vivir con sus padres. Emiliana volvió, con su hijo:

“De mi casa ahora volví digamos; me fui un año y medio en los últimos años; ahora tengo 32. Sí; entre 30 y 31 quedé embarazada, tuve mi gordo; me fui a vivir con el papá de mi nene; un año y medio, los 2 años anteriores; nos separamos y ahora volví y estoy como reacomodando como para volver otra vez a ... Estoy en la casa de mis viejos pero la idea es como volver otra vez a un espacio propio; esto es algo como de transición” (Emiliana, nivel socioeconómico medio-alto).

Contrariamente a lo que manifestaban los entrevistados en párrafos anteriores, para ella la llegada de su hijo no afectó el estudio porque ya se había recibido y tampoco el plano laboral porque el niño se adaptó bien a sus rutinas:

“Me había recibido; tenía un trabajo de media jornada; ahora sigo trabajando media jornada; lo que tenía eran algunos pacientes en forma domiciliaria y la verdad que igual el gordo se acomodó bastante bien al ... igual seguí trabajando siempre; o sea, no me tomé muchas licencias; el gordo se acopló a la vida pero bien, la verdad. [...] marcó una bisagra; hay ciertas cosas que decís “Bueno, ya no las puedo hacer de la misma manera con un hijo”. Pero me permitió replantear un montón lo profesional; también está bueno como encauzar; terminar como de ver el encausar eso (Emiliana, nivel socioeconómico medio-alto).

Domingo se fue a vivir con su pareja, un tanto empujado por una situación contextual ligada a lo habitacional:

“Y... me fui a los 33. Mi novia en ese momento estaba separada; empezamos con el tema del alquiler, buscamos un lugar para ella, para las nenas y yo me empecé a quedar una ó 2 veces por semana; después pasaron los meses, yo me quedaba más días y después ya me empecé a quedar definitivamente; ahora vivo ahí; estamos ahí [...] Estamos juntos con mi hijo que tiene 2 meses y dos nenas de mi novia, hace dos años que vivimos juntos” (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

A partir de ahí, señala, sus prioridades se modificaron:

“Mis prioridades cambiaron muchísimo. Mi prioridad hoy es mi familia, mi hijo; es levantarme todos los días para ir a trabajar; para que Dios quiera, también pueda tener emprendimiento propio y levantarme y salir a trabajar, pero no para un tercero sino para mí y para nosotros. Para el deporte mi prioridad cambió totalmente; recién este año después de 10, decidí que no doy clases; hace años que estaba dando clases de lo mismo, 12 años que estaba dando clases; este año ya no estoy dando; el año que viene veré” (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

Cecilia comenta que “recién ahora a los 30” se estaba por mudar con su pareja, siempre vivió con su mamá y su tía. Eduardo, que como se dijo anteriormente volvió a su hogar de crianza, asocia esa situación con la juventud, sintetizándola en la noción “vivir de hijo”:

“Ahora estoy como quien dice “viviendo de hijo”; en mi casa por suerte no tengo que poner plata; igual alguna cosa siempre aporta uno pero obligación no tengo. Y cuando vivís de hijo te sentís un poco más jovencito” (Eduardo, nivel socioeconómico medio-bajo)

Domingo, valora la educación no sólo al hablar de lo laboral sino también al comparar la situación de vida de sus padres y la propia, a igual edad:

“Entrevistado: - En que ellos cuando tenían mi edad y nací yo estaban solos; eran ellos y nada más. Y la fueron remando, la fueron peleando; eran jóvenes; se acomodaron y pudieron salir adelante. Hoy por hoy, lo que buscan es que nosotros no tengamos ninguna necesidad; yo particularmente no la tengo, si tengo que arreglármelas por mí mismo; yo sé que la mano de ellos esta presente; esa es la diferencia. Yo siento que realmente, si digo “Pa, mirá, necesito”, plata o necesito otra cosa o una mano en algo, va a venir con mi mamá y me van a dar una mano.

Entrevistadora: - ¿En la forma de vida y en las actividades diarias pensás que es diferente?

Entrevistado: - Con respecto ¿a qué?

Entrevistadora: - Con respecto a tus padres o por ejemplo ellos cuando vos eras chico y ellos tenían su hogar, la vida que tenían ellos ¿era parecida a la tuya, a la que tenés ahora?

Entrevistado: - No; creo que no, no era parecida. No, no era parecida porque ellos contaban con muchas menos herramientas de las que puedo contar yo con respecto a la educación que yo recibí” (Domingo, nivel socioeconómico medio-alto).

Vemos así, que para este grupo -aún o por haber decidido trabajar y estudiar- la educación tiene gran importancia en la construcción de las biografías. La dedicación al trabajo y al estudio oscila para ellos entre deseos y necesidades: para algunos trabajar fue la condición indispensable para poder estudiar; para otros pasaba por deseos de independencia o vocación. Podemos ver cómo además hay otros factores y personas que intervienen o interfieren en la mayor dedicación a una u otra de las actividades.

5. Conclusiones

El gran relato de la secuencia tradicional formación-empleo no se reconoce en las trayectorias de los entrevistados. Sus testimonios dan cuenta de que la relación entre educación y trabajo no es lineal ni sencilla y sus vivencias demuestran las idas y vueltas y las bifurcaciones en sus trayectorias.

En los relatos de los jóvenes el trabajo sigue apareciendo como parte de sus identidades. En algunos casos predefinieron sus decisiones desde el término de la escuela secundaria, en cuanto a qué carrera estudiar o a sus búsquedas laborales. En otros casos, se fue redefiniendo por eventos críticos o puntos de inflexión. Pero incluso en estos casos, incluso al cambiar una y otra vez de carrera, estos jóvenes tomaron sus decisiones a partir de la pregunta de qué quiero trabajar. Si bien la sociedad salarial está en crisis, propio de una etapa de transición, algunos entrevistados demuestran todavía valorar la estabilidad de un empleo en sentido tradicional, mientras que en otros aparece la búsqueda del emprendimiento propio, la independencia o la autonomía en el trabajo.

El proceso de independencia familiar no aparece con tanta claridad. Cuando se dio esta independencia, generalmente, aparece vinculado a la maternidad/paternidad o a la formación de pareja. Sin embargo, hay entrevistados que se fueron de la casa paterna y luego volvieron. Una vez más, el proceso no es lineal. El que hoy es jefe de hogar mañana puede no serlo y es percibido con naturalidad. Por otra parte, la coyuntura de la familia de origen o la propia incide en las decisiones sobre continuidad de los estudios o sobre la inserción laboral.

En trayectorias tan poco lineales y disímiles, podría pensarse en el concepto de estrategia, más o menos conciente. Partiendo de situaciones más o menos ventajosas, que los condicionan y expanden o limitan sus abanicos de oportunidades, los sujetos se construyen a

partir de decisiones que los hacen entrar y salir del sistema educativo o del mercado de trabajo. En el marco de sus posibilidades, se transforman en administradores de sus propias biografías. En línea con las conclusiones de Mora Salas y de Oliveira (2014), no sólo resulta fundamental tomar medidas para eliminar las desventajas sociales estructurales, sino que también se deberían promover políticas públicas y programas sociales que apunten a evitar el surgimiento de nuevas desventajas, a la vez que abrir oportunidades para que las ventajas sociales relativas sean más probables.

La percepción de la importancia de la educación para acceder a mejores trabajos es recurrente. El imaginario de la educación como medio de avance social parece vigente entre los entrevistados. Los estudios superiores son percibidos como relevantes en el proyecto personal o visión a futuro y todos los entrevistados, en mayor o menor medida, buscan permanecer o reinsertarse en el sistema educativo. En las entrevistas la relación entre educación y trabajo resulta evidente: las decisiones sobre continuidad de estudios post-secundarios son en función de cómo se quieren insertar en el mundo laboral. A veces, idealizada, deseada pero no posible. Tanto en los entrevistados de nivel socioeconómico medio-bajo como en aquellos que ya tienen hijos, suele ser más realista o, en otros términos, primaria lo “material” frente a lo “espiritual”.

Hay que tener en cuenta que los entrevistados conforman un grupo “privilegiado”, si tomamos en cuenta que sólo la mitad de los jóvenes que empieza la escuela secundaria la termina. De todos modos, el nivel socioeconómico se evidencia como determinante de las ventajas y desventajas del punto de partida. Aquellos entrevistados de nivel socioeconómico más alto muestran redes de contactos más importantes, mayor holgura en el apoyo familiar que reciben y mayor información para la toma de decisiones. Todo esto ayuda a que la inserción laboral sea más fácil o se acceda a mejores empleos.

Por otra parte, en los entrevistados de nivel socioeconómico medio-alto también aparece en mayor medida una relación con el trabajo más vinculada a la realización personal, mientras que en los entrevistados de nivel socioeconómico medio-bajo prima una relación más bien instrumental.

Varios entrevistados utilizan frases como “no encontraba mi camino”, “estaba desenganchado”, “no me veía”, “estar un poco en la nada” para referirse al momento en el que terminaron la escuela media y debían decidir si continuaban estudiando, o si no, qué carrera elegir, qué trabajo buscar.

Tradicionalmente, la escuela media se concebía como preparadora de la vida adulta, ya sea en la formación para el trabajo o desde una perspectiva propedéutica. Los testimonios de los entrevistados al respecto pueden agruparse en dos conjuntos. En el primero, valoran los contenidos aprendidos en la escuela secundaria, tal es el caso fundamentalmente de los exalumnos de escuelas técnicas, o también ciertos aspectos que hacen a habilidades socioemocionales como fortalecimiento de la autoestima o desarrollo de la creatividad. En el segundo grupo, los entrevistados no rescatan experiencias positivas particulares y dejan entrever cierta obsolescencia de las instituciones.

No obstante ello, en ningún caso se menciona haber recibido orientación o información en las escuelas secundarias útil para la toma de decisiones de la carrera a seguir o cómo insertarse en el mundo laboral. Este espacio tampoco parece ser ocupado por las instituciones de educación superior. De hecho, parecería que hay una brecha a veces infranqueable con éstas últimas, en especial las universidades, tanto en contenido como en forma de organización. Incluso entrevistados de nivel socioeconómico medio-alto, que podríamos caracterizar a priori como aventajados, manifestaron dificultades.

¿Podrían las políticas públicas revisar la oferta de educación superior que se le hace a los graduados de la escuela media? Dar información más pertinente sobre las carreras a

seguir, ofrecer otras formas de cursar los estudios, una organización diferente que facilite el cambio entre carreras o entre instituciones, prever con algún dispositivo las entradas y salidas del sistema, brindar acompañamiento a los estudiantes, son algunos elementos que quizás habrían ayudado a los entrevistados en su paso por estas instituciones.

Por otra parte, son recurrentes las menciones al rol jugado por los adultos en las decisiones, generalmente los padres y madres. En línea con otras investigaciones, los ambientes familiares que brindan apoyo emocional, afecto, seguridad, a la vez que garantizan condiciones básicas de manutención, resultan claves para trayectorias relativamente exitosas en términos de continuidad de estudios o inserción laboral.

¿Podría ese rol ser ocupado por otros adultos, distintos a la familia? Ocasionalmente se menciona algún profesor y, como mencionamos, la escuela secundaria no estaría ocupando este espacio. De todas formas, dada la importancia que la guía y contención de los adultos parecería tener, no debería descartarse desarrollar políticas públicas para garantizar esta función allí donde el apoyo familiar no es posible.

De esta forma, desde una perspectiva de derechos, parecería que políticas públicas que garanticen una mayor articulación tanto entre la escuela media y las instituciones de educación superior, como así también entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo, facilitarían las trayectorias de los jóvenes, en especial de aquellos de los sectores más vulnerables. Este tipo de políticas tendría que apuntar a los aspectos objetivos, esto es, el apoyo material, como así también a los subjetivos, grupos de contención como podrían serlo las tutorías o los grupos de pares, que faciliten el ingreso de los jóvenes al nivel superior, su permanencia y egreso.

6. Bibliografía

ALTIMIR, O., BECCARIA, L. y GONZÁLEZ ROZADA, M. (2002): “La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000” en Revista de la CEPAL, N° 78, Santiago de Chile.

ALTIMIR, O. y BECCARIA, L. (1999): “Distribución del ingreso en Argentina”, Serie Reformas Económicas N° 40, CEPAL, Santiago de Chile.

AMEIGEIRAS, A. (2006): “El abordaje etnográfico en la investigación social”, en VASILACHIS DE GIALDINO (coord.) (2006): Estrategias de investigación cualitativa, Gedisa Editorial, Barcelona.

ÁLVAREZ, M. C. y DÁVILA, M. (2005): *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*, Documento de Trabajo N° 141, Universidad de Belgrano, Buenos Aires. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf.

BALARDINI, S. (2000): “Jóvenes e identidad en el ciberespacio”, Nómadas (Col), núm. 13, Universidad Central, Bogotá.

BASSI, M., BUSSO, M., URZÚA, S y VARGAS, J. (2012): *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo.

BAUMAN, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal Ediciones.

BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México.

BECCARIA, L. y GROISMAN, F. (2005): “Inestabilidad, movilidad y distribución del ingreso en Argentina” en Revista de la CEPAL, N° 89, Santiago de Chile.

BECCARIA, L. y MAURIZIO, R. (2003): *Movilidad Ocupacional en Argentina*, Colección Investigación, Serie Informes de Investigación, UNGS, Buenos Aires.

BECCARIA, L. y MAURIZIO, R. (2006): “Factors associated to poverty mobility in Greater Buenos”, UNGS, Buenos Aires.

BECK, U. (1997): *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona.

BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona.

BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós.

BECK, U. (compilador) (1999): *Hijos de la libertad*, Fondo de Cultura Económica, México.

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003): *La división del trabajo, la imagen del yo y los proyectos de vida*, Paidós, Barcelona.

BENDIT, R. (2006): "Youth sociology and comparative analysis in the European Union member states", Papers 79, Revista de Sociología, Departamento de Sociología Universidad Autónoma de Barcelona (Número Monográfico).

BIDART, C. y LONGO, M.E. (2007): "Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo", publicado en el 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación de Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

BIGGART, A., BENDIT, R., CLAIMS, D., HEIN, K. y MORCH, S. (2004): "Families and Transitions in Europe: State of the art report", Ulster, FATE Research Project, School of Social and Community Sciences, University of Ulster.

BIGGART, A., FURLONG, A. y CARTMEL, F. (2008): "Biografías de elección y linealidad transicional: nuevas conceptualizaciones de las transiciones de la juventud moderna", en BENDIT, René, HAHN, Marina y MIRANDA, Ana (2008): *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

BINSTOCK, G. (2008): "Tendencias sobre la convivencia, matrimonio y maternidad en áreas urbanas de Argentina", en Revista Latinoamericana de Población, ALAP.

BOURDIEU, P. (1987): *Cosas dichas*, Gedisa, México.

BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P. (2000): *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BRUNET ADAMI, N. y PARDO RODRÍGUEZ, I. (2003): "Los jóvenes y la odisea del empleo. Capital social y violencia simbólica en el mercado de trabajo", en ARRIAGADA, Irma y MIRANDA, Francisca (2003) (comp.): *Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos*, Volumen II, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales, CEPAL, Santiago de Chile.

CARNOY, M. y DE MOURA CASTRO, C. (1996): "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", BID.

CASAL, J. (1996): "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración", *Reis*, 75, pp. 295-316, Barcelona.

CASAL, J., GARCÍA, M., MERINO, R. y QUESADA, M. (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición", Papers Revista de Sociología 79, pp 21-48.

CASASSUS, J. (1997); “Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires”, Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe.

CASTEL, R. (2004): *La inseguridad social*, Manantial, Buenos Aires.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Volumen 1: La Sociedad Red*, Alianza Editorial, Barcelona.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2008): *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

CORICA, A. (2012): “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”, *Última Década*, núm. 36, pág. 71-95, Centro de Estudios Sociales, Valparaíso.

D’ALESSANDRE, V. (2014): *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, IPEE-UNESCO, OEI, Buenos Aires.

D’ALESSANDRE, V., MATTIOLI, M. y SANCLEMENTE, L. (2015): “La juventud en el foco del Estado. Una aproximación a las estrategias nacionales para la juventud de siete países latinoamericanos”, Cuaderno 23 SITEAL, IPEE-UNESCO – OEI.

D’ALESSANDRE, V. y DUER, C. (2015). “Programas de Transferencias Condicionadas orientados a jóvenes. El caso del PROG.R.ES.AR”, Cuaderno 22 deL SITEAL.

DAMILL, M., FRENKEL, R. y MAURIZIO, R. (2003): “Políticas macroeconómicas y vulnerabilidad social. La Argentina en los años noventa”, Serie Financiamiento del Desarrollo, CEPAL, Volumen 135, Santiago de Chile.

DÁVILA LEÓN, O. (2004): “Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes”, en *Última Década* N° 21, CIPDA Valparaíso, Diciembre 2004.

DELFINO, J. (1998): “Los rendimientos de la educación superior”, en DELFINO, J., GERTEL,H. y SIGAL, V. (ed.): *La educación superior técnica no universitaria. Problemáticas, dimensiones y tendencias*, Serie Nuevas Tendencias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

DELFINO, J. y PONCE, C. (1998): “La demanda privada de educación superior”, en DELFINO, J., GERTEL,H. y SIGAL, V. (ed.): *La educación superior técnica no universitaria. Problemáticas, dimensiones y tendencias*, Serie Nuevas Tendencias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

DEUCHAR, R. (2014): *Youth Gangs*, en WRIGHT, J.D. (ed.) *The International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 2nd Edition, Elsevier, Atlanta.

DI LEO, P., CAMAROTTI, A.C., GÜELMAN, M. y TOURIS, M.C. (2013): “Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos”, Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, vol. 13, núm. 2, pág. 131-145, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

DÍAZ BARRIGA, A. (1998): “La escuela en el debate modernidad – posmodernidad”, en DE ALBA, A. (comp.): *Posmodernidad y educación*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

DUARTE QUAPPER, K. (2001): “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, en DONAS BURAK, S. (compilador) (2001): *Adolescencia y juventud en América Latina*, Ediunc – Coedición LUR.

DUBAR, C. y DEMAZIERE, D. (1997): *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, París.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999): *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires.

DURKHEIM, E. (1984): *Educación y Sociología*, Colofón, México.

EVANS, K. (2002), “Taking Control of Their Lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project”, *European Educational Research Journal*, vol. 1, núm. 3, pág. 497-521.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010): “El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento”, en ALMANDÓZ, M.R. (et. al.) (2010): *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

GALLART, M.A. (2005): “Bases de información para evaluar las demandas de formación profesional en la Argentina”, CEPAL, Santiago de Chile.

GARABITO BALLESTEROS, G. (2017): “Trabajo y juventudes universitarias en México: tendencias y complejidades”, mimeo.

GHIARDO SOTO, F. y DÁVILA LEÓN, O. (2008): *Trayectorias Sociales Juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*, CIDPA Centro de Estudios Sociales y Instituto Nacional de la Juventud del Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial.

HIRSCHBERG, S. (1999): “La estructura curricular básica del Tercer Ciclo en la EGB en ocho jurisdicciones”, Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

HOWELL, D. y HUEBLER, F. (2001): “Trends in income inequality and unemployment across the OECD”, Documento de Trabajo de CEPAL N°23, Santiago de Chile.

IPE - UNESCO / OEI en base a Argentina - EPH del INDEC. Base de datos SITEAL.

ISUANI, E. A. (1991): “Bismarck o Keynes ¿quién es el culpable?: Notas sobre la crisis de acumulación”, en ISUANI, E. Aldo y otros: *El Estado benefactor: Crisis de un paradigma*, CIEPP/Miño y Dávila, Buenos Aires.

JACINTO, C. (2010): “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”, en ALMANDÓZ, M.R. (et. al.) (2010): *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

JELIN, E. (1998): *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

JONES, D.; MANZELLI, H. y PECHENY, M. (2004). “Grounded theory una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. Cinta de Moebio, Número 19, marzo de 2004, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

KATZMAN, Rubén (coord.) (1999): *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, PNUD – CEPAL, Montevideo.

KESSLER, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

KORNBLIT, A. (compiladora). (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

KRICHESKY, M. (1999): “Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3. Análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza”, *Revista Propuesta Educativa-FLACSO* N° 21, Buenos Aires.

Ley Federal de Educación (ley N° 24.195)

Ley de Educación Superior (ley N° 24.521)

Ley Nacional de Educación (ley N° 26.206)

Ley N° 11.612 de la provincia de Buenos Aires

Ley N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires

LIPOVETSKY, G. (1992): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona.

LONGO, M.E. (2003): “Lo que queda a los jóvenes. Capital social, trabajo y juventud en varones pobres del Gran Buenos Aires (Argentina)”, en ARRIAGADA, Irma y MIRANDA, Francisca (2003) (comp.): *Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos*, Volumen II, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales, CEPAL, Santiago de Chile.

LONGO, M.E. (2008): “Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades”, en *Estudios del Trabajo* N° 35,

Enero-Junio 2008, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

LÓPEZ, N. y D´ALESSANDRE, V. (2015). Trayectorias escolares protegidas en Argentina. Documento elaborado en el marco del día internacional contra el trabajo infantil. IPE/OIT, Buenos Aires.

LÓPEZ, E. y FINDLING, L. (Coordinadoras) (2012): *Maternidades, paternidades*, Biblos, Buenos Aires.

LUHMANN, N. (1998). Sociología del riesgo. México: Universidad Iberoamericana.

MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006): “Historia de vida y métodos biográficos”, en VASILACHIS DE GIALDINO (coord.) (2006): Estrategias de investigación cualitativa, Gedisa Editorial, Barcelona.

MARGULIS, M. (2001): “Juventud: una aproximación conceptual”, en DONAS BURAK, S. (compilador) (2001): Adolescencia y juventud en América Latina, Ediunc – Coedición LUR.

MARX, K. (1859): Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía, en FROMM, E.: “Marx y su concepto del hombre”. *Manuscritos económico-filosóficos. Karl Marx*, Colección Breviarios, Fondo de Cultura Económica.

MAURIZIO, R. (2007): “Macroeconomic regime, trade openness, unemployment and inequality: the Argentine Experience” (mimeo), Buenos Aires.

MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL – Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales (2010): “Dinámica del empleo y rotación de empresas. Tercer trimestre de 2010”, Buenos Aires.

MILLÁN SMITMANS, P. (2012): “La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones” [en línea], Documento de trabajo No. 38 de la Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.

MIRANDA, A. (2006): “Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea”, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

MIRANDA, A. (2007): *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*, Fundación Octubre, Buenos Aires.

MIRANDA, A. (2008): “La inserción laboral de los jóvenes en la Argentina”, en BENDIT, René, HAHN, Marina y MIRANDA, Ana (2008): *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

MIRANDA, A. (2008b): “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, en Revista de Trabajo, Año 4, Número 6, Agosto-Diciembre 2008, Buenos Aires.

MIRANDA, A. (2009): “Aspectos metodológicos del estudio de la transición escuela-empleo”, mimeo, Buenos Aires.

MIRANDA, A. y CORICA, A. (2017): “Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina”, mimeo.

MOLINA NAVARRETE, C. (2017): “Derecho y trabajo en la era digital: ¿”Revolución industrial 4.0” o “Economía sumergida 3.0”?”, Conversación 3 y Conversación 4 Universidad de Jaén, disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-madrid/documents/article/wcms_548619.pdf

MONZA, A. (2002): “La crisis del empleo en la Argentina de los 90. Las debilidades de la interpretación estándar”, en ISUANI, A. y FILMUS, D.: *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*, Norma-FLACSO-UNICEF, Buenos Aires.

MORA SALAS, M. y DE OLIVEIRA, O. (2014): “¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza”, en MORA SALAS, M. y DE OLIVEIRA, O. (coord.) (2014): *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México.

NARANJO SILVA, A. (2002): “Capacitación y formación profesional para jóvenes en Uruguay. Los programas opción joven y pro-joven a través de sus experiencias de evaluación”, PNUD-OIT, Montevideo.

NICOLE-DRANCOURT, Ch. (1994): “Mesurer l’insertion professionnelle”, *Revue française de sociologie* XXXV, pág. 37-68, París.

NOSIGLIA, C. (2007): “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”, en *Praxis educativa* N° 11, Buenos Aires.

PANTELIDES, E. A. y G. BINSTOCK, G. (2006): “La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del siglo XXI”, Trabajo presentado al 52 Congreso Internacional de Americanistas, Sevilla.

OIT (2017): *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo – Tendencias 2017*, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.

REDONDO, J. (2000): “La condición juvenil: entre la educación y el empleo”, *Última Década* N° 12, Ediciones Cidpa, Viña del Mar.

RIVAS, Axel, VERA, Alejandro y BEZEM, Pablo (2010): *Radiografía de la educación argentina*, CIPPEC, Buenos Aires.

SITEAL, perfil de país Argentina. Disponible on line: <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>

STRAW, C. (2014) *Público y privado en la reproducción asistida: oposición permanente. Estudio cualitativo en mujeres de sectores populares y medios residentes en el área metropolitana de Buenos Aires*. Publicia, España.

SUNKEL, G. (2006): *El papel de la familia en la protección social en América Latina*, Serie Políticas Sociales 120, CEPAL, Santiago de Chile.

TAYLOR, Ch. (1991): *La ética de la autenticidad*, Paidós, ICE, UAB, Barcelona.

TERIGI, F. (comp.) (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2015) “La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional”. *Dialogos del SITEAL*, abril de 2015.

THOMPSON, E.P. (1989): *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Crítica, Barcelona.

TIRAMONTI, G. (2004): “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en TIRAMONTI, G. (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2006): “Procesos de individualización en jóvenes escolarizados”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-Junio 2006, Vol. 11, Núm. 29.

TIRAMONTI, G. (2008): “La escuela ante la transformación cultural”, en *Propuesta Educativa* N° 28, Año 17, Junio 2008, Buenos Aires.

TOKMAN, V. (2003): “Desempleo juvenil en el Cono Sur: Causas, consecuencias y políticas”, Serie Prosur, Friedrich Ebert Stiftung.

TOURAINÉ, A. (1994): *Crítica de la modernidad*, FCE, México.

VALDES CIFUENTES, T. (2010): “Educación, trabajo y producción. Lógica del laberinto, parábola del cambio”, en ALMANDÓZ, M. R. (et. al.) (2010): *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.

VERA, A. (2009): “Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina”, Documento de Trabajo N° 25, Programa de Educación, Área de Desarrollo Social, CIPPEC, Buenos Aires.

WELLER, J. (2006): “Inserción laboral de jóvenes: Expectativas, demanda laboral y trayectorias”, en GIRARDO, Cristina, de IBARROLA, María, JACINTO, Claudia y MOCHI, Prudencio (coord.): *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Uruguay, redEtis-IPE-UNESCO, CINTERFOR, OIT, RETLA.

WYN, J. (2008): “Nuevos patrones de la transición de la juventud en la educación en Australia”, en BENDIT, René, HAHN, Marina y MIRANDA, Ana (2008): *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Links:

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa:
<http://diniece.me.gov.ar>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Programa Juventud:

<http://flacso.org.ar/programas/programa-de-juventud/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos: <http://www.indec.mecon.ar>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <http://www.oecd.org>

Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

7. Anexo. Guía de la entrevista.

Los temas de la guía de pauta fueron:

- Aspectos relacionados al trabajo, el empleo o las ocupaciones en general:

¿A qué edad empezaste a trabajar? ¿Qué hacías?

¿Cómo conseguiste el trabajo? ¿Hubo algún familiar o amigo que te ayudara?

¿Sufriste algún tipo de discriminación laboral?

¿Cuáles fueron tus trabajos posteriormente? ¿Cómo los conseguiste?

¿Cuál fue el trabajo que más te gustó? ¿Cuál es tu trabajo ideal?

¿Qué te parece más importante conseguir la estabilidad en un trabajo o ganar más plata? ¿Fue cambiando tu opinión con la experiencia?

¿Alguno de los trabajos que realizaste fue en un emprendimiento propio? ¿Cómo era el emprendimiento? ¿Te gustó? ¿Seguirías trabajando ahí?

¿Participaste alguna vez en una cooperativa de trabajo?

- Aspectos relacionados con la educación y la formación:

¿Qué cosas recuerdas de la escuela secundaria? ¿La escuela o la modalidad te fueron útiles para conseguir trabajo o para continuar con los estudios?

¿Continuaste estudiando? ¿Qué carrera? ¿Cómo la elegiste? ¿Pudiste terminar?

¿Qué personas fueron, importantes para tu formación? ¿Por qué?

¿Trabajabas mientras estudiabas? ¿Cuántas horas?

¿Te hubiera gustado seguir alguna carrera y no pudiste? ¿Tomaste cursos o talleres con salida laboral?

- Sobre la familia:

¿Con quién vivís? ¿Tenés hijos? Qué edades tienen?

¿Cómo ves a tus padres? ¿A qué se dedican en la actualidad?

¿Tenés hermanos, a qué se dedican?

- Estrategias de autonomía: acceso a un hogar propio.

¿Cómo fue la secuencia de irte de tu casa?

¿Cuáles son tus prioridades? ¿Cambiaron con el tiempo?

- Otros temas generales

- ¿Desde qué terminaste el secundario hasta ahora: tuviste distintas etapas? ¿Sentis qque tuviste algunas oportunidades específicas? ¿Consejos? ¿De quiénes?
- Desde tu punto de vista: ¿qué es el éxito?
- ¿Que significa ser joven en la sociedad de hoy?