

DESPUÉS DE LA ESCUELA. PROYECTOS Y DISTANCIAS SOCIALES EN JÓVENES EGRESADOS DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA PLATA, ARGENTINA

MARÍA CECILIA BOSTAL¹

FEDERICO MARTÍN GONZÁLEZ²

RESUMEN

En este artículo nos preguntamos por las formas que asume la relación entre educación y trabajo en el proceso de configuración de proyectos de futuro en jóvenes de clases populares egresados del nivel secundario en la ciudad de La Plata, Argentina. Desde una perspectiva metodológica cualitativa analizamos sesenta entrevistas en profundidad a varones y mujeres de 18 a 24 años de edad y registros de observaciones participantes. A partir de esto, identificamos tres grupos de egresados en donde este vínculo asume formas diferenciales y se evidencia la persistencia de límites y distancias sociales vinculados a los procesos de desigualdad social.

PALABRAS CLAVES: JUVENTUD, FUTURO, DESIGUALDAD SOCIAL.

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), Argentina. Licenciada y profesora en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la UNLP. Correo electrónico: ceciliabostal@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5649-6488.

² Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), Argentina. Licenciado y profesor en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en IdIHCS, UNLP. Docente de grado de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: federicomartin.gon@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5134-8494.

DEPOIS DA ESCOLA. PROJETOS E DISTÂNCIAS SOCIAIS EM JOVENS FORMADOS NO ENSINO MÉDIO EM LA PLATA, ARGENTINA

RESUMO

Neste artigo nos perguntamos sobre as formas que assume a relação entre educação e trabalho no processo de configuração de projetos de futuro em jovens de classes populares formados no ensino médio na cidade de La Plata, Argentina. Desde uma perspectiva metodológica qualitativa, analisamos 60 entrevistas em profundidade a homens e mulheres entre 18 e 24 anos e registros de observações participantes. A partir disto, identificamos três grupos de formados em que este vínculo assume formas diferenciais e é evidenciada a persistência de limites e distâncias sociais ligados aos processos de desigualdade social.

PALAVRAS-CHAVE: JUVENTUDE, FUTURO, DESIGUALDADE SOCIAL.

AFTER SCHOOL. PROJECTS AND SOCIAL DISTANCES IN SECONDARY SCHOOL GRADUATES IN LA PLATA, ARGENTINA

ABSTRACT

In this article, we wonder about the ways the relationship between education and work go in the process of configuring projects of future in secondary school graduates from working class from La Plata, Argentina. From a qualitative methodological perspective, we made an in-depth analysis of 60 interviews made to 18-to-24-year-old men and women, as well as participant observation records. From here, we identified three graduate groups where this link takes differentiated paths, evidencing the persistence of limits and social distances linked to the processes of social inequality.

KEYWORDS: YOUTH, FUTURE, SOCIAL INEQUALITY.

1. INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XIX, la escuela secundaria argentina fue concebida para los hijos de las clases dominantes y los sectores medios emergentes, abriendo para los primeros las puertas de la universidad y facilitando para los segundos el acceso a determinados puestos de trabajo con ventajas asociadas a la estabilidad, ingresos garantizados y seguridad social (Tedesco, 1993; Adamovsky, 2012; Bostal, 2019). Este discurso fundante en torno a la posibilidad de la movilidad social ascendente sigue operando en la actualidad y transmite una concepción de la escuela como un paso previo para la continuidad de los estudios superiores y/o la obtención de un trabajo de calidad.

Teniendo en cuenta estos discursos, en este artículo nos preguntamos por las formas que asume la relación entre educación y trabajo en el proceso de configuración de proyectos y representaciones sobre el futuro en jóvenes de clases populares, egresados del nivel secundario en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. A su vez, en el análisis de la elaboración de los horizontes posibles prestaremos especial atención a la persistencia de los límites y distancias sociales vinculados a los procesos de desigualdad social. Para comprender los debates que enmarcan esta pregunta desplegaremos, a continuación, algunos argumentos clásicos del campo educativo.

En oposición a la tradición inclusiva que configuró el nivel primario, la secundaria nació con fines selectivos y excluyentes (Tedesco, 1993). De esta forma, el programa institucional de la escuela secundaria buscaba cumplir, en el caso argentino, una doble función. Por un lado, socializar a las generaciones en el marco de referencia de la cultura dominante y, por el otro, formar un hombre apto para cumplir roles en el sistema público.

A lo largo de los distintos ciclos de reformas educativas (Suasnábar, 2018), esta tradición logró sedimentarse en prácticas institucionales y pedagógicas. Es así que la masificación del acceso y la obligatoriedad del nivel secundario, sancionada en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), generaron fuertes tensiones en las lógicas selectivas que organizan la enseñanza en dicho nivel (Di Piero, 2019; Kaplan y Piovani, 2018).

A partir de la sanción de dicha ley y los desafíos en torno a la efectiva democratización del nivel secundario, dos procesos han sido ampliamente debatidos desde las Ciencias Sociales. Por un lado, la discusión sobre el

formato tradicional de la escuela secundaria y la búsqueda de variaciones del patrón organizacional que caracteriza la tradición elitista de dicho nivel en Argentina (Terigi, 2008; Gorostiaga, 2012). Por el otro lado, las diversas formas que asume el vínculo educación y trabajo en el desarrollo de «*nuevas institucionalidades*», orientadas a la inclusión educativa y laboral (Jacinto, 2010; 2018).

El establecimiento de la nueva obligatoriedad escolar en nuestro país produjo la diversificación de formatos que permiten transitar la secundaria. De esta manera, el proceso de «*terminar la escuela*» es posible de ser experimentado en distintas instituciones (Finnegan, 2016). Si tenemos en cuenta las trayectorias escolares teóricas, muchos jóvenes transitan la tradicional escuela secundaria (Terigi, 2007). Sin embargo, para aquellas personas mayores de 18 años que por distintos motivos no ingresaron o no finalizaron dicha formación existen un conjunto de formatos que integran lo que la última ley educativa denominó como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA): la tradicional secundaria de adultos, llamada Centro Educativo del Nivel Secundario (CENS), y un conjunto de formatos derivados de diversas políticas de terminalidad educativa, como el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2). A diferencia de los CENS, este conjunto de políticas surgieron durante los años 2008 y 2009, recuperando tradiciones construidas históricamente al interior del nivel de adultos (Rodríguez, 1991).

En diálogo con los debates sobre educación y trabajo, en este artículo retomaremos las narrativas de egresados de un CENS y de tres sedes educativas del Plan FinEs2 de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, para dar cuenta de las formas que asume la relación educación y trabajo en el proceso de configuración de proyectos y representaciones sobre el futuro. Para ello, estructuramos el artículo en tres partes. En la primera, realizaremos algunas referencias sobre la perspectiva metodológica y los diálogos establecidos entre dos investigaciones doctorales. En la segunda retomaremos las narrativas de jóvenes egresados de dos formatos de la EDJA para definir tres grupos de estudiantes y así analizar tres tipos de horizontes distintos: el Servicio Penitenciario Bonaerense, la Universidad Nacional de La Plata y los Institutos de Educación Superior no universitaria, conocidos como «*terciarios*». Finalmente, reflexionaremos sobre las heterogeneidades y diferencias que se presentan entre estos tres tipos de proyectos, evidenciando la persistencia de límites y distancias sociales vinculadas a los procesos de desigualdad social.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo surge del encuentro entre dos investigaciones doctorales que estudian experiencias de terminalidad educativa en dos formatos pertenecientes a la EDJA: un FinEs2 y un CENS de la ciudad de La Plata. La primera analiza el proceso de configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos del Plan FinEs2 en dos barrios de Melchor Romero, zona oeste de la ciudad. Siguiendo un enfoque etnográfico, el trabajo de campo se realizó durante el período 2013 y 2019 en tres sedes educativas del FinEs2 gestionadas por una organización política: el «*local*», el Centro de Integración Barrial y una parroquia. A partir de entrevistas en profundidad a jóvenes y referentes territoriales y observaciones participantes y no participantes, se estudiaron las articulaciones de las dimensiones políticas, educativas y laborales en el proceso de «*volver a la escuela*». La segunda investigación indaga la relación entre las anticipaciones de futuro educativo y laboral y los sentidos en torno a la finalización de la secundaria de jóvenes estudiantes de un CENS del centro de la ciudad, coloquialmente denominado «*el nocturno*», durante los años 2016 y 2019. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se realizaron entrevistas buscando recuperar los sentidos de los y las estudiantes en torno a la escuela, sus trayectorias educativas, sus experiencias y lecturas del mundo del trabajo y sus ideas de futuro.

El diálogo entre ambas investigaciones abre nuevos interrogantes y reflexiones sobre las relaciones entre educación y trabajo, la diversidad de experiencias educativas y la heterogeneidad de las clases populares. El análisis conjunto es posible gracias a los vínculos entre los casos elegidos en tanto parte de la oferta de la EDJA de la ciudad de La Plata y, sobre todo, por las similitudes en las preguntas de investigación y en las formas de abordarlas metodológicamente. Ambas investigaciones buscaron comprender, por medio de sus trabajos de campo, las representaciones de los actores en torno a sus experiencias educativas y las formas en que estas se articulaban con la definición de futuros posibles.

Para este artículo analizamos en total sesenta entrevistas semiestructuradas en profundidad a jóvenes varones y mujeres de 18 a 24 años de edad. Las mismas fueron realizadas durante el último año del nivel secundario. El procesamiento de los datos se realizó a través del *software* de análisis cualitativo de datos Atlas.ti. Para ello, construimos y utilizamos

códigos analíticos que hicieron foco en tres dimensiones: trayectorias laborales y educativas, tramas familiares y representaciones sobre el futuro.

3. FUTUROS Y HORIZONTES POSIBLES. LA DEFINICIÓN DE TRES GRUPOS DE ESTUDIANTES

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

Como resultado del análisis identificamos tres grupos de jóvenes con proyectos educativos y laborales diferenciales. Estos, a su vez, se relacionan fuertemente con la oferta del nivel superior de la ciudad de La Plata. Esta localidad cuenta, por un lado, con la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución pública y gratuita que posee 17 Facultades y 137 carreras de grado y, por otro lado, con universidades de gestión privada e institutos superiores de gestión pública y privada que integran la oferta de educación superior no universitaria. También concentra parte importante del empleo estatal que integra la burocracia administrativa provincial e instituciones de formación para el ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

Analizaremos, entonces, tres grupos de jóvenes que representan el despliegue de distintos futuros y horizontes posibles: el ingreso al Servicio Penitenciario Bonaerense, el acceso a Institutos de Educación Superior no universitaria y el acercamiento a la Universidad Nacional de La Plata.

3.1 EL INGRESO AL SERVICIO PENITENCIARIO Y EL IMAGINARIO DEL EMPLEO ESTATAL

La progresiva construcción de la inseguridad como problema público implicó en Argentina la demanda de mayor presencia policial y la necesidad de articulación de las distintas fuerzas. En este contexto, encontramos que en el caso de los y las estudiantes del CENS y del Plan FinEs2, el ingreso a la Policía

Federal Argentina, a la Policía Bonaerense, al Servicio Penitenciario o a las Fuerzas Armadas constituyó una posible salida que intervenía en el despliegue de representaciones sobre el futuro (Frederic y otros, 2013; Bover y Chaves, 2011). Para abordar esto, retomaremos el caso de Gonzalo y Darío, dos jóvenes egresados del CENS y del FinEs2, respectivamente.

Gonzalo finalizó la secundaria en el CENS a los 21 años luego de varias experiencias de repitencia en otras escuelas, las cuales explicaba sosteniendo que él «*no era normal*», ya que tenía dificultades para comprender los contenidos escolares. Durante los tres años de cursada en «*el nocturno*», combinó en algunos períodos el estudio con trabajos temporarios. Vivía con sus padres y un hermano, todos trabajadores del Servicio Penitenciario Bonaerense. Al igual que toda su familia, una vez terminado el secundario, buscaba ingresar al sistema de formación de esta institución con el objetivo de estudiar la Tecnicatura Superior en Gestión Penitenciaria para la Inserción Social y luego trabajar allí. Explicaba que esta elección lo había motivado a terminar la escuela:

—(...) entendí que para ciertas cosas tenés que tener un título. Ponele, en la carrera que yo quiero hacer, tenés que tener el título, y también por eso no tuve la idea de dejar.

—¿Ya tenías en claro que querías seguir con esa carrera?

—Sí. Sí, porque ya es como, digamos, familiar. Están mis viejos, estuvieron mis abuelos, ahora están mis hermanos y bueno. (Entrevista a Gonzalo, 21 años)

Continuar en el Servicio Penitenciario no implicaba únicamente seguir una tradición familiar, sino que él también resaltaba los beneficios de acceder a un empleo formal, registrado y bien remunerado. Reconocía que durante los primeros años implicaba mucho esfuerzo, ya que durante la formación y el inicio de la carrera laboral, la carga horaria era alta. Por otro lado, consideraba que no era un trabajo interesante, sino más bien rutinario y monótono. Pese a esto, mostraba mucha seguridad en su decisión de continuar esa carrera:

—¿No hay nada más que te guste?

—No porque, digamos, estudiar una carrera me cuesta, me cuesta estar acá, ya, estudiar... ¡imaginate hacer una carrera!

—Bueno, pero podría ser trabajar de otra cosa.

—Sí, ¿pero qué trabajo tenés estable, digamos? Ninguno. (Entrevista a Gonzalo, 21 años)

La formación del Servicio Penitenciario aparecía como un trayecto menos exigente que otra carrera y, a la vez, implicaba una garantía de acceso a un trabajo estable. Esa garantía justificaba el sacrificio de los primeros años, la monotonía y la rutina con las que caracterizaba ese futuro laboral imaginado.

Por otra parte, Darío terminó su formación secundaria en el Plan FinEs2 en el año 2016, a los 21 años. Su trayectoria de inserción laboral y los proyectos sobre el mundo laboral se encontraban en diálogo con los recorridos familiares. Su padre era dueño de un taller de mecánica general y su madre formaba parte de una familia con tradición en el Servicio Penitenciario Bonaerense.

Las lecturas que realizaba sobre las posibilidades de obtener un empleo formal en el mercado de trabajo le permitieron tomar la decisión de «*volver a la escuela*» y sostener una apuesta en torno a la terminalidad. A partir del proyecto de continuar con la tradición laboral de la familia materna, ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense para estudiar la Tecnicatura constituía una salida efectiva.

En relación con la trayectoria educativa, Darío, al igual que gran parte de los y las jóvenes estudiantes, sostenía lecturas individualizantes del «*éxito*» o «*fracaso*» escolar. La autodefinición de «*vago*» ocupaba un lugar central en el relato sobre la imposibilidad de continuar estudiando en una reconocida Escuela de Educación Técnica de la ciudad de La Plata. La profundización de los argumentos sobre su propia trayectoria educativa permitió identificar una serie de factores biográficos que complejizaban los motivos de las entradas y salidas del sistema educativo. Principalmente, el empleo de la madre en el turno nocturno del Servicio Penitenciario Bonaerense y la necesidad de garantizar el cuidado de su hermana durante el día. Estas dimensiones de la trama familiar problematizaban aquellos argumentos presentados por parte de los y las jóvenes como «*no me gustaba*», «*no me interesaba*», «*era un vago*». La decisión de Darío de «*volver a la escuela*» se vinculaba con una charla con su madre sobre la posibilidad de resolver las tareas de cuidado de su hermana, en donde la idea de futuro tomaba protagonismo:

(...) empecé a meter pilas porque era el futuro para mí, terminar el colegio era lo quería, sino iba a estar muleando toda la vida. Y mi vieja me animó siempre: «Es mejor agarrar un lápiz que levantar una pala». Y bueno, decidí ponerme las pilas (...). (Entrevista a Darío, 21 años)

Darío sostenía que la posibilidad de ingreso al Servicio Penitenciario estaba asociada a una «*carrera*» por parte de su familia materna en dicha institución y los incentivos que ellos le proporcionaban al momento de reflexionar y planificar qué hacer luego de la escuela: «Me incentivan... más que nada es porque está toda mi familia metida ahí (...) mi mamá, mi abuela, mi tío abuelo». Por otro lado, en el despliegue de estas proyecciones, la importancia atribuida al título secundario se articulaba con las valoraciones negativas sobre sus empleos anteriores y con la desconfianza otorgada a los procesos de reclutamiento y a la estabilidad de los empleos en el sector privado.

(...) lo que quiere es un laburo para toda la vida... y bueno, si me llega a pasar algo por ahí me puedo jubilar (...) las ventajas que tiene un trabajo en blanco ya es muchísimo porque en una empresa privada, te pueden echar cuando quieren, te rajan cuando quieren, en el Estado no te echan nunca. (Entrevista a Darío, 21 años)

El análisis de los dos casos propuestos nos permite comprender el despliegue de proyectos de un grupo de estudiantes, donde la terminalidad de los estudios, las lecturas sobre las inserciones laborales previas y las alternativas en el sector privado les permitían desplegar un futuro vinculado a la continuidad de los estudios en la Tecnicatura Superior en Gestión Penitenciaria para la Inserción Social e ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense. Estas representaciones sobre el futuro entraban en diálogo con el imaginario del empleo estatal en Argentina, donde las ideas de seguridad, confianza y estabilidad tomaban protagonismo (Adamini, 2014). De esta forma, «*tener el título secundario*» permitía un despliegue simbólico más amplio, donde construir y proyectar otros futuros laborales era posible. El «*buen trabajo*» o «*buen empleo*» operaba en gran parte de los y las jóvenes del CENS y del FinEs2 a partir de la especificidad del imaginario social en torno al trabajo estatal y de la crítica sobre las formas en que se organizaba el mercado de trabajo en el sector privado. Teniendo en cuenta esta distinción, la credencial educativa intervenía con mayor fuerza en las representaciones sobre el futuro, adquiriría otra significación y era presentada como potencialidad.

3.2 EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA. EL «TERCIARIO» ES PARA MÍ

En Argentina, el nivel superior se organiza en dos tipos de instituciones: universitarias y no universitarias. Estas últimas son nombradas comúnmente como «*terciarios*» y hacen referencia a las Instituciones Superiores de Formación Docente y/o Técnica dependientes de los ministerios de educación provinciales. Con el objetivo de dar cuenta de las formas en que se perciben las desigualdades y los sentidos de los límites en el acceso a distintas instituciones educativas (Bourdieu, 1990), retomaremos los relatos de Belén y Pamela.

Belén finalizó el secundario en 2016 con 23 años. Su trayectoria escolar se caracterizaba por «*idas y vueltas*»: durante cuatros años retomaba la escuela, pero se «*anotaba y dejaba*». Posteriormente, se inscribió en el «*nocturno*» donde cursó los últimos dos años de su formación escolar. Además de asistir a la escuela, Belén hacía un curso de peluquería y trabajaba cuidando a los hijos de una vecina y limpiando casas de adultos mayores de su barrio. La decisión de terminar el secundario aparecía en gran parte ligada al deseo de mejorar sus posibilidades laborales:

—¿Y qué fue lo que te hizo tomar la decisión de terminar?

—Cuando empecé a trabajar (...) porque no es lo que quiero. Mi vieja trabajó toda la vida de eso y desgraciadamente va a trabajar toda la vida de eso. Y estoy segura de... cuando lo hice yo, lo vi, y no es lo que quiero. (Entrevista a Belén, 23 años)

Consideraba que su trabajo era muy desgastante físicamente y a su vez planteaba que el salario no era suficiente: «Me hace mal, no llego con el cuerpo». Su proyecto, una vez finalizada la escuela, era realizar la carrera de Profesorado de Educación Inicial en un «*terciario*» de la ciudad, con el objetivo de ejercer como docente. Esa decisión era el resultado del análisis de un abanico de posibilidades, entre las que se encontraban: las carreras universitarias de Derecho, Psicología y la docencia. Belén fundamentaba así su elección:

Siempre me gustó, me gustan los nenes y siempre cuidé (...) Y después, no sé, tenía que elegir algo y las otras carreras, capaz algunas me interesa aprender, pero no me veo trabajando (...) Abogacía me gusta, y no me veo trabajando de abogada; sé que no me da el carácter como para... (...) No sé, no me veo así como discutiendo, no me veo tan

sociable tampoco como para conocer gente y tener conocidos en los lugares que te faciliten el trabajo (...). (Entrevista a Belén, 23 años)

A pesar de que manifestaba interés en la carrera en términos de saberes y conocimientos, la posibilidad de estudiar Abogacía era descartada porque no se imaginaba trabajando en esa «*profesión*». Esa imposibilidad de pensarse en el empleo era justificada por dos grandes motivos que ella encontraba relacionados: Belén se consideraba con poco carácter para ser abogada y tejer redes profesionales. En cuanto a la carrera de Psicología, había desestimado esa posibilidad porque creía que le «*costaría mucho*» en términos académicos: «Me parece que lo que dan, todo eso, no sé si me da como para entenderlo a mí».

Pamela, una estudiante que finalizó su formación secundaria en la sede del FinEs2 a los 24 años de edad, se inscribió cuando su hija comenzó el jardín de infantes. El «*volver a la escuela*» se enmarcaba en una serie de proyectos vinculados a la planificación familiar y a la posibilidad de continuar los estudios superiores. Para describir su trayectoria de inserción laboral, Pamela explicaba que ella comenzó a trabajar de «*chica y haciendo de todo*»: en una pollería, en un quiosco, como moza y niñera, fueron algunas de las actividades que realizó. A los 23 años, por medio de su suegra, ingresó en una cooperativa de barrido y recolección de residuos de la Municipalidad de La Plata para realizar actividades en una oficina de reclamos:

(...) estoy en la oficina y voy aprendiendo cosas que antes no hacía, o sea, computadora cero y ahora estoy continuamente con computadoras, eso es una ayuda también más... que me va ayudar para el día de mañana entrar en cualquier lado y hago de todo... tuve que aprender. Manejo mucho más la computadora que antes (...). (Entrevista a Pamela, 24 años)

Las valoraciones positivas vinculadas al poder estar en una oficina y trabajar con computadoras le permitían a Pamela reconocer diferencias con sus experiencias laborales previas: «Mis trabajos eran cualquier cosa comparado a esto». A pesar de identificar la informalidad laboral de sus empleos, asociada por ella a la inestabilidad y a la ausencia de obra social, la experiencia de trabajar en una oficina estatal contribuyó a la configuración de nuevos criterios a partir de los cuales proyectaba posteriores búsquedas laborales: «Tiene que ser o en un hospital o de administración, otra cosa no creo». La experiencia de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 y la significación del trabajo en la oficina de una cooperativa a partir de las ideas de reconocimiento y aprendizaje,

le permitieron a Pamela reconfigurar sus representaciones sobre los mundos del trabajo y de la educación:

(...) sé que puedo ganar más y tener algo más fijo (...) una vez que consiga otra cosa, voy a ir un lugar donde cumpla el horario (...) si me quedo más me van a pagar horas extras, eso es lo que quiero, o sea, que se fijen en el esfuerzo que está haciendo uno para quedarse. (Entrevista a Pamela, 24 años).

La búsqueda de un empleo con mayor sueldo, que sea «fijo», se relacionaba con un proyecto educativo y con la presencia de familiares insertos en el sistema de salud pública de la provincia de Buenos Aires. La necesidad, entonces, de terminar los estudios secundarios y la posibilidad de continuar estudiando la carrera de Enfermería dialogaban con la inserción laboral de su padre en el Hospital Interzonal General José de San Martín.

(...) tenía que terminar el secundario (...) lo quería terminar para meterme en Enfermería, con todo lo que aprendí ahora, yo sé que voy a poder (...) la facultad no me interesa... no sé nada de la facultad, cuánto tenés que estar metida ahí, ni nada... no creo que pueda, tengo una hija, el trabajo... pero cosas así de terciario, como Enfermería, eso sí me gusta mucho. (Entrevista a Pamela, 24 años)

Los casos presentados representan a un grupo importante de estudiantes del CENS y del FinEs2, en donde era posible dar cuenta del despliegue de proyectos asociados a la continuidad de los estudios en instituciones de educación superior no universitaria para luego obtener «*un trabajo fijo, con obra social*». En la configuración de estos proyectos, la diferenciación entre «*la facultad*» y «*el terciario*» nos permite incorporar como dimensión de análisis las distinciones entre la oferta del nivel superior y las lecturas que los y las estudiantes realizaban de las distintas alternativas. En este sentido, la fragmentación del sistema educativo, que puede ser entendida a partir de la idea de escenarios desiguales, se hacía presente en las representaciones sobre el futuro a partir del reconocimiento de los límites o distancias simbólicas o, en otros términos, de las fronteras entre lo posible y lo real (Corica, 2015; Saraví, 2015).

3.3 EXPERIENCIAS DE ACERCAMIENTO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

A pesar de la amplitud en términos de oferta educativa universitaria de la ciudad de La Plata, las ideas de lo cercano o lo posible entran en tensión cuando las tramas de la desigualdad social atraviesan y enmarcan los procesos de configuración de futuros. Especialmente cuando, luego de la terminalidad de la escuela secundaria, la universidad ingresa en el horizonte de lo deseable. Para explicar y desarrollar este argumento, retomaremos los casos de Brenda y Francisco.

Brenda se inscribió en segundo año del CENS en 2017 para terminar el secundario. Además de cursar todos los días en el «nocturno», trabajaba en la verdulería familiar ubicada a dos cuadras de la escuela. Dos años antes había interrumpido su escolaridad en un colegio privado y católico de la ciudad debido a un embarazo. A pesar de esto, Brenda decidió retomar el secundario para luego poder continuar sus estudios:

Quiero estudiar algo, quiero ser... no me veo toda la vida dedicándome a la verdulería. Tengo un nene, quiero darle... no sé si un ejemplo, porque el hecho de que mis viejos trabajen en la verdulería es un ejemplo para mí, no es si sos o no profesional, pero algo más mío sería.
(Entrevista a Brenda, 20 años)

Una vez finalizada la escuela, su objetivo era estudiar la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Plata. Brenda explicaba que le gustaban los números y, al no tener grandes dificultades con la matemática, fundamentaba su elección en relación con los saberes que quería adquirir por sobre una potencial inserción laboral. En la definición de este proyecto educativo, la relación con el conocimiento y el deseo en ingresar en una experiencia universitaria tomaban centralidad. Sostenía, de hecho, que al haber trabajado en la verdulería «*toda la vida*», le costaba pensarse en otro empleo. Sin embargo, por los intercambios con el contador del negocio familiar, imaginaba que sería un trabajo que le gustaría.

El proyecto de continuar estudiando se articulaba con la experiencia educativa previa en el CENS y la posibilidad de contar con el apoyo de los profesores: «Acá te dan ganas de venir (...) en la escuela siempre hay alguien si necesitas algo». De esta manera, durante el ingreso a la universidad, Brenda se acercó en distintos momentos para resolver cuestiones de contenido que le

resultaban difíciles. Finalmente, a fines de noviembre del 2019 decidió interrumpir temporalmente sus estudios: «Dejé la facu por este año, pero solo por este año (...) estaba muy cansada con la facultad y la verdulería, hasta se me caía el pelo».

Francisco finalizó el FinEs2 en el primer cuatrimestre del 2016, a los 24 años. En diálogo con los inicios de su trayectoria laboral a los 10 años de edad en distintos empleos informales, la finalización del nivel secundario adquiría un significado especial: la posibilidad de continuar estudiando el Profesorado en Música en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y alcanzar otro tipo de inserción en el mercado laboral. Con el objetivo de inscribirse en la carrera y costear los cuidados de su hijo, hacía meses que se encontraba buscando trabajo.

(...) laboré una banda de tiempo en negro³, muchos años y nunca me dio para nada, no quiero trabajar más en negro... laboraba los 7 días para ganar \$6.000, porque si faltabas, si te querías tomar algún día no te lo pagaban. O sea, te sirve, pero para el día. No tenés obra social, si te enfermas, fuiste, tenés que ir así todo enfermo (...). Y me molesta no encontrar nada (...) yo quiero trabajar, pero lo que no quiero es que me exploten y yo sé que con una carrera hecha, vos vas... hay escuelas por todos lados, o cualquier cosa, podés tener tu emprendimiento y si salió mal, vos ya estás asegurado con tu título. Te levantás, agarrás tus cosas y te vas a buscar a otro establecimiento. (Entrevista a Francisco, 24 años)

Francisco reconocía los distintos aspectos que intervenían en los procesos de búsqueda de empleo y, de esta forma, identificaba algunas desventajas, tales como los contactos y las inserciones ocupacionales de los integrantes de su familia. Frente a esto, sostenía que la mejor idea era seguir estudiando en la universidad para alcanzar lo que él deseaba: trabajar con jóvenes como docente de música. En el período de inscripción a la carrera, nos encontramos en el Rectorado de la UNLP para consultar sobre el sistema de becas y la documentación necesaria para la inscripción, específicamente sobre el cumplimiento del calendario nacional de vacunación y los lugares para colocarse las vacunas establecidas como obligatorias. Describiremos, a

³ La expresión de trabajo «*en negro*» o «*en blanco*» hace referencia a la informalidad o formalidad y a la presencia o no de derechos laborales.

continuación, una escena de campo para profundizar las tensiones entre las ideas de lo cercano, lo posible y las tramas de la desigualdad social:

Al recorrer los espacios del edificio de Rectorado de la UNLP, Francisco estaba nervioso pero muy entusiasmado (...) Luego de conversar un largo rato con la persona que lo atendió en la oficina de Bienestar Estudiantil, en donde lo incentivaron a inscribirse en las distintas becas para estudiantes, fuimos a la oficina del área de salud. Esta vez la situación no fue amistosa como la anterior. Un hombre joven nos atendió desde un mostrador. Francisco le dijo que le faltaban las tres vacunas obligatorias y quería saber dónde podía aplicárselas. El empleado, asombrado por la pregunta, le explicó que el servicio de salud era solo para estudiantes. Le preguntó a Francisco si tenía la libreta sanitaria porque le parecía «raro» que no las tuviera. Le contestó que sí y que no las tenía. El empleado de la UNLP sostuvo que eso era «extraño», pero que ellos no podían hacer nada. Fue el asombro y la forma de responder ante el mismo lo que generó incomodidades. Al cruzar el patio central comenzamos a charlar sobre lo que había pasado: «Fue raro, re mala onda, no me gustó nada». (Diario de campo, 11/11/2016)

Si tomamos el caso particular de la escena relatada, es posible dar cuenta de las dificultades y complejidades provenientes de las barreras institucionales, burocráticas y simbólicas en los vínculos con el Estado (Chaves, 2014). Aquello que sucedió en una oficina del Rectorado de la UNLP permite comprender lo que gran parte de los y las estudiantes nombraban sobre las distintas instituciones públicas que recorren en sus trayectorias educativas y experiencias cotidianas. Las barreras en la relación con el Estado, en sus distintos niveles, se convierten en distancias sociales difíciles de ser transitadas y superadas. De esta forma, las representaciones sobre el futuro se articulaban con los deseos, con aquello escuchado, con las interrupciones que las experiencias educativas habilitaban, pero también con tensiones producto de distintos discursos y prácticas que reforzaban la idea de que «*este lugar no es para mí*».

Para este grupo de estudiantes, la experiencia de terminalidad educativa en el CENS y el FinEs2 movilizó la oportunidad de proyectar la continuidad de los estudios en el nivel superior universitario y, de esta forma, interrumpir la experiencia subjetiva de la desigualdad (Saraví, 2015). Sin embargo, ese despliegue de lo simbólico, en donde la universidad tomó protagonismo como un futuro posible en diálogo con el deseo de una inserción laboral estable y

segura, era tensionado por las formas sutiles y eficaces en que las distintas dimensiones de la desigualdad social signan las trayectorias biográficas. Así, la universidad, que se presentaba en un primer momento como una institución posible, exigía, para transitarla, ciertas condiciones necesarias vinculadas al sostenimiento de la reproducción familiar por medio de un trabajo que posibilite la complementariedad de responsabilidades educativas, laborales y familiares.

4. DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR: HORIZONTES, LÍMITES Y TEMPORALIDADES

Identificar tres grupos de jóvenes con proyectos educativos y laborales diferentes nos permite concebir el proceso de terminalidad educativa desde la perspectiva de la experiencia. Según Diker (2004), en el desarrollo de experiencias educativas suceden acontecimientos que irrumpen en las biografías individuales y familiares y, en determinados contextos y propuestas, interrumpen destinos sociales. La noción de experiencia, entonces, se diferencia de la categoría de práctica en lo siguiente: la primera incluye la posibilidad de que algo del orden de lo cotidiano se interrumpa, se modifique y cambie (Diker, 2004; Jay, 2009). Para Jay (2009), la experiencia nos permite posicionarnos:

(...) en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada (...) Por mucho que interpretemos a la experiencia como una posesión personal (...) inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad, sea humana o no. Esto es, independientemente de cómo se la defina, una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes (...). (Jay, 2009: 20)

Pensar la terminalidad educativa en el CENS y en el Plan FinEs2 como experiencia nos permite sostener que para todos los y las jóvenes estudiantes, el «*volver a la escuela*» significó el acceso a un nivel educativo con una tradición elitista y excluyente e implicó para muchos de ellos ser los primeros egresados en el marco de trayectorias familiares donde el acceso a la escuela secundaria aparecía vedado. De esta forma, la experiencia de terminalidad educativa y la obtención del título como símbolo ligado a instituciones escolares tradicionales significaban una ampliación del horizonte de lo posible.

En los tres grupos de estudiantes, el proceso de terminalidad habilitó la pregunta por el futuro y movilizó la elaboración de proyectos. En el apartado anterior pudimos ver que las representaciones sobre el futuro son diversas y heterogéneas no solo en cuanto aquello que establecen como norte, sino también en términos de cómo son explicadas y de las temporalidades que se ponen en juego.

En la elección de la Universidad de La Plata, del Servicio Penitenciario Bonaerense o de los Institutos de Educación Superior no universitaria, se evidencia lo que Longo (2012) denomina como los campos de posibles imaginables, los cuales «condicionan las acciones de los jóvenes, a la vez que están condicionados por las desigualdades sociales de origen de las trayectorias» (Longo, 2012: 332). Al narrar sus elecciones en relación con el futuro, los y las jóvenes elaboraban explicaciones y justificaciones de las mismas. En el caso de aquellos que aspiraban a continuar su formación en el Servicio Penitenciario Bonaerense, cobraba centralidad la posibilidad de tener un ingreso económico inmediato y de acceder, en el corto plazo, a un trabajo estable, registrado y conocido debido a la existencia de una tradición familiar en dicha institución. Asimismo, la elección era fundamentada en términos de dificultad para el estudio, ya que muchos de los y las estudiantes se consideraban «vagos», por lo cual desestimaban la posibilidad de continuar carreras del nivel superior.

La elección de los y las jóvenes del segundo grupo también constituía una apuesta para mejorar sus inserciones laborales futuras. Sin embargo, a diferencia del grupo anterior, decidían postergar esa mejora para dedicarle tiempo a la formación. Continuar estudiando en un «*terciario*» se presentaba como posible y se justificaba la elección de carreras «*cortas*» por sobre trayectos universitarios, aduciendo dificultades en el aprendizaje, «*falta de carácter*» y la imposibilidad de combinar la universidad con otras esferas de la vida, como la laboral y la familiar.

En el tercer grupo, en cambio, acceder al nivel universitario sí era considerado un horizonte posible, justificado por la voluntad de mejorar sus inserciones laborales y de acceder a empleos deseados. No obstante, como vimos, a la hora de relacionarse con esta institución se encontraron con una serie de obstáculos que dificultaban la concreción del proyecto.

En el análisis de las explicaciones de los y las jóvenes se evidencian interpretaciones de ciertos límites y distancias sociales. Es decir, de aquello que

aparece como realmente posible en el marco de tensiones producidas por las diversas formas que asume la desigualdad social (Kessler, 2014; Assusa, 2018). En definitiva, en la configuración de esos futuros se vislumbran las lecturas de sus posiciones sociales, de los sentidos de los límites y de las distancias que se deben respetar y mantener (Bourdieu, 1990; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Las nociones de «vago», «no me da la cabeza», «me cuesta», «no me da el carácter», «no creo que pueda» constituyen claros ejemplos de las maneras en que estas distancias sociales son percibidas en términos individuales.

A su vez, estas representaciones sobre el futuro presentaban diferencias en términos de temporalidades, entendidas como «conjunto de prácticas, representaciones, disposiciones sobre el tiempo, elaboradas y vivenciadas por los jóvenes» (Longo, 2011: 271). Para quienes aspiraban ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense, los tiempos para acceder a «buenos empleos» eran cercanos en el horizonte temporal. En cambio, para aquellos que decidieron continuar estudios «terciarios», ese norte se postergaba, destinando ese período a la formación en combinación con las responsabilidades familiares y laborales. Por último, para aquellos insertos en el tercer grupo, la idea de continuar carreras universitarias aparecía ligada a un horizonte del buen empleo más alejado del tiempo presente. Las diferencias entre las temporalidades que intervenían en la definición de proyectos educativos y laborales permitían complejizar las heterogeneidades al interior de las clases populares y sostener que la definición de futuros posibles no constituía meras individualidades, sino que allí se traducían algo de lo social.

De esta forma, el análisis de las formas que asume la relación educación y trabajo en los tres grupos de estudiantes permite comprender que los campos de los posibles imaginables se configuran en el diálogo entre las interrupciones generadas por las experiencias educativas y los efectos de la desigualdad social en las lecturas de las propias posiciones sociales (Longo, 2012).

5. REFLEXIONES FINALES

En este artículo abordamos la pregunta por las formas que asume la relación entre educación y trabajo en el proceso de configuración de representaciones sobre el futuro en jóvenes de clases populares, egresados del nivel secundario. Teniendo en cuenta este interrogante, analizamos una serie de entrevistas en profundidad donde se jerarquizaron tres dimensiones analíticas: la configuración de trayectorias laborales y educativas, las tramas familiares y, por último, las representaciones sobre el futuro.

A partir de este abordaje identificamos que en los y las jóvenes era posible establecer elementos comunes en sus trayectorias educativas y laborales. Los procesos de inserción laboral en sectores del mercado de trabajo donde la informalidad y la precariedad tenían mayor representación (como construcción y servicios), las dificultades en la complementariedad de actividades educativas, laborales y familiares, y las discontinuidades en el recorrido por distintos circuitos del sistema educativo, constituyeron algunas de las características comunes en los tres grupos identificados.

Teniendo en cuenta la centralidad de las condiciones estructurales de los y las jóvenes y sus inserciones en los mundos de la educación y del trabajo, en el artículo ponderamos la comprensión de las formas en que los proyectos y los futuros posibles se desplegaban, entendiéndolos como procesos simbólicos atravesados por las complejas tramas de la desigualdad social.

En conclusión, este análisis comparativo nos permitió comprender que aquello que nombramos como horizonte de lo posible implicó procesos de agenciamiento donde los y las jóvenes desplegaban tácticas vinculadas a los mundos educativos y laborales. A su vez, sostuvimos que en el proceso de ingreso al Servicio Penitenciario Bonaerense, a los Institutos de Educación Superior o a la Universidad Nacional de La Plata se evidenciaban los efectos de distancias y límites, sutiles y eficaces, que operaban en el despliegue de las representaciones sobre el futuro. De esta manera, afirmamos que, si bien la experiencia educativa habilitó interrupciones en las biografías de los y las estudiantes expandiendo el horizonte de lo posible, la concreción de estos proyectos se encontraba tensionada por los efectos de la desigualdad social.

RECIBIDO: 15 DE MAYO DE 2020

ACEPTADO: 22 DE JUNIO DE 2020

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMINI, M. (2014). *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). FaHCE-UNLP, La Plata.
- ADAMOVSKY, E. (2009). *Historia de la clase media argentina: apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- ASSUSA, G. (2018). *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares*. Buenos Aires: Noveduc.
- BOSTAL, M. C. (2019). *¿Qué vas a hacer cuando termines? Futuro educativo y laboral de jóvenes de una escuela nocturna de la ciudad de La Plata (2016-2018)*. (Trabajo final de grado). FaHCE-UNLP, La Plata.
- BOURDIEU, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México, D. F.: Grijalbo.
- _____. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En P. BOURDIEU, *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo.
- BOVER, T. y CHAVES, M. (2011). Vivir a los tumbos o vivir (de) uniforme: biografías de jóvenes policías en Argentina. *Última Década*, 34, 121-138.
- CHAVES, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, 14(21), 15-23.
- CHAVES, M., FUENTES, S. y VECINO, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- CORCUFF, P. (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- CORICA, A. M. (2015). Juventud y Futuro: las expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. En A. MIRANDA (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo*:

juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: Teseo.

- CORICA, A. M. y OTERO, A. E. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Revista Población y Sociedad*, 24(2), 33-64.
- DI PIERO, E. (2019). Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 269-283. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17116>
- DIKER, G. (2004). Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias. En G. FRIGERIO y G. DIKER (Coords.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de las oportunidades.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FINNEGAN, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42.
- FREDERIC, S., GALVANI, M., GARRIGA ZUCAL, J. y RENOLDI, B. (Eds.) (2013). *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad.* La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- GONZÁLEZ, F. (2019). *Volver a la escuela: la política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata.* (Tesis Doctoral). FaHCE-UNLP, La Plata.
- JACINTO, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. JACINTO (Comp.), *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades.* Buenos Aires: Teseo.
- _____. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Barcelona: Paidós.
- KAPLAN, C. y PIOVANI, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. PIOVANI, y A. SALVIA (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI:*

Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Buenos Aires: Siglo XXI.

KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LONGO, M. E. (2011). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias.* (Tesis Doctoral). Université de Provence-Aix-Marseille I, Universidad de Buenos Aires.

_____. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En O. BATTISTINI y G. MAUGER (Comps.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia.* Buenos Aires: Prometeo.

RODRÍGUEZ, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En A. PUIGGRÓS (Dir.), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

SARAVÍ, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* México, D. F.: CIESAS-FLACSO.

SUASNÁBAR, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. SUASNÁBAR, L. ROVELLI y E. DI PIERO (Comps.), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina.* La Plata: Edulp.

TEDESCO, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ediciones Solar.

TERIGI, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. Fundación Santillana.

_____. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17), 63-71.