

ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO

Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias

DELFINA GARINO



EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

TOP
POS
S

Editorial del IPEHCS

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue



CIN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

COLECCIÓN
PROTOPOPOS

ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO.
TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE EGRESADOS/AS
DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Delfina Garino

TO
PO
S. |
● Editorial del IPEHCS

2020

Garino, Delfina

Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias / Delfina Garino. - 1a ed. - Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS, 2020.

Libro digital, DOCX - (Proto-Topos. Educación y Ciudadanía; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47157-0-8

1. Sociología de la Educación. 2. Jóvenes. I. Título.
CDD 370.7

Comité Editorial:

Esp. Borella, Carmen

Lic. Da Silva, Lucila

Dr. Delrio, Walter

Dra. Garino, Delfina

Dra. Kejner, Emilse

Dra. Salomone, Anabella

Lic. Steimbregger, Lautaro

Dirección de arte y diseño editorial:

Lic. Steimbregger, Lautaro

Esp. Borella, Carmen

Fotografías de tapa:

Freepik.com

Esta publicación cuenta con el apoyo de:

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Este libro cuenta con licencia:



El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 26 de Mayo de 2020, avaló la publicación del libro “Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias”, de Delfina Garino, presentado por el IPEHCS.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director: Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 020/20

AGRADECIMIENTOS

Este libro es producto de mi tesis doctoral en Ciencias Sociales, defendida a inicios de 2017. En esa época, Silvia Martínez, me dijo: *Uno no piensa solo ni hace una tesis solo. Siempre es con otros.* Y tenían razón. Un libro tampoco. Por eso, dedico este libro a quienes, desde distintos lugares y por distintos motivos, me acompañaron en el recorrido y construcción de ambos procesos.

A Claudia Jacinto quien con generosidad, compromiso y dedicación me enseñó el oficio de investigar con rigurosidad, me guio y acompañó en este largo proceso. A mis compañeros del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y trabajo (PREJET): Verónica Millenaar, Eugenia Roberti, Mariana Sosa, Sabrina Ferraris, Alejandro Burgos y José Pozzer, particularmente gracias a Euge y Marian, quienes se convirtieron en amigas siempre dispuestas a discutir perspectivas de análisis, conceptos, estrategias metodológicas, pero sobre todo, a dar palabras de aliento, tantas veces necesarias.

A mis compañeras/os del equipo de investigación sobre escuela secundaria y trabajo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue de entonces y de ahora: a Silvia Martínez, Natalia Fernández, Micaela De Vega, Noemí Bardelli, Gisela Miñana, Sandra Belladonna, Verónica Ferreyra, Andrea Properzi, Lucia Di Camillo, Irene Buchter, Francisco Suertegaray, Diego Saez, Adriana Hernández, Soledad Roldán, Luciana Machado, Gisela Moschini, Lucila Da Silva, por invitarme a discutir y reflexionar con avidez. Especial agradecimiento a Silvia, quien me acercó al mundo de los jóvenes, de la educación y del trabajo, pero sobre todo me enseñó la importancia de abrir el juego e invitar a participar.

A los/as investigadores/as del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo), por constituirse en espacios de intercambio y referencia.

A Belén Álvaro, compañera de cátedra del Seminario de Formación de Investigadores de la FADECS-UNCo, por acompañarme y apoyarme en este proceso.

A docentes, estudiantes y egresados/as de las escuelas en que se basa esta investigación, por contarme sus historias. De ellas me queda mucho más que esta investigación. Agradezco a María Inés, a Lucía, a Andrea y a Walter, por tantas horas y discusiones compartidas, por mostrarme formas de cambiar el mundo.

A mis amigos/as de siempre y de ahora. A mi familia: mi mamá Mirta, mi papá Osvaldo, mis hermanos Gastón, Ezequiel y Julián, por tanto.

A mi compañero Augusto, por la paciencia, la ayuda, el apoyo constante y los miles de mates. A mis hijas Alfonsina y Federica, por las horas cedidas a la investigación. A los/as tres por el amor diario y desinteresado, pilar de esta investigación.

Definitivamente, no se piensa ni se hace una investigación sola. Sin dudas, sin todos/as y cada uno/a de quienes me acompañaron en este largo proceso, esta indagación no hubiera sido posible. Por eso y por muchas cosas más, muchas gracias.

DELFINA GARINO
Neuquén, mayo de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE TRAYECTORIAS JUVENILES	15
---	-----------

- 1.a. Las trayectorias de inserción laboral de jóvenes: incidencias del pasaje por la escuela secundaria y por dispositivos de formación para el trabajo 15
- 1.b. Segmentaciones y heterogeneidades del mercado de trabajo: los factores estructurales que afectan las trayectorias 20
- 1.c. La educación secundaria y la formación para el trabajo en el contexto actual. Reconfiguraciones de una articulación compleja..... 25

CAPÍTULO 2

EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIADAS...	32
--	-----------

- 2.a. La matriz productiva y del mercado de trabajo de la Provincia de Neuquén..... 32
- 2.b. La formación para el trabajo en la educación secundaria en Argentina: breve historia y situación actual 33
- 2.c. El nivel secundario en la provincia de Neuquén..... 36

CAPÍTULO 3

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	39
---	-----------

- 3.a. La perspectiva metodológica de la indagación: el análisis institucional y el estudio de trayectorias..... 39
- 3.b. El trabajo de campo realizado: unidades de análisis, técnicas utilizadas y sus etapas..... 41
- 3.c. El análisis de los datos: las estrategias desplegadas 42

CAPÍTULO 4

EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL46

4.a. Incluir a través de miradas alternativas sobre el mundo del trabajo. El caso de la Escuela N	46
4.a.1. Aspectos generales de la propuesta.....	46
4.a.2. Discursos sobre los/as jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles	47
4.a.3. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela N ...	55
4.a.4. Estrategias orientadas al sostenimiento de jóvenes en el sistema educativo	60
4.a.5. “Dejar de ser un centro de contención para ser una escuela constituida”. Sentidos sobre la inclusión educativa.....	62
4.a.6. Modificaciones al formato escolar tradicional como forma de garantizar la inclusión educativa	65
4.b. Incluir a través de la formación práctica. El caso de la Escuela S67	
4.b.1. Aspectos generales de la propuesta.....	67
4.b.2. Discursos sobre los/as jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles	69
4.b.3. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela S ...	71
4.b.4. “Escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI”: estrategias orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes en el sistema educativo	79
4.b.5. Sentidos sobre la inclusión educativa	82
4.b.6. Modificaciones al formato escolar tradicional	83
4.c. Similitudes y diferencias de las propuestas educativas de las Escuelas seleccionadas	84
4.c.1. Aspectos generales de la Escuela N y de la Escuela S	84
4.c.2. Prácticas para favorecer la permanencia y sentidos sobre la inclusión educativa	87
4.c.3. Representaciones sobre los/as jóvenes y sobre el mercado de trabajo	89
4.c.4. La formación para el trabajo en ambas escuelas	91
4.c.5. Repensando el formato escolar para incluir a los/as estudiantes: las innovaciones de la Escuela N y de la Escuela S	95

CAPÍTULO 5

VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y SOBRE EL MERCADO LABORAL.....97

5.a. Valoraciones sobre la experiencia escolar	98
5.a.1. “Si sabés que tenés que hacer algo pero nunca lo hiciste, ¿cómo lo vas a hacer?” Valoraciones de la formación para el trabajo.....	98
5.a.2. “En otra escuela vas, te sentás en el aula y sos uno más. Para mí en esta escuela no”. Valoraciones de las relaciones docentes-estudiantes	103
5.b. Los sentidos de los/as jóvenes sobre el mundo laboral y sus procesos de inserción	106
5.b.1. “Por la plata baila el mono”. Construcciones sobre la idea de buen trabajo.....	106
5.b.2. Entre “Los que no tienen trabajo es porque no quieren” y “No tenés problemas para conseguir trabajos, lo que no te dan es posibilidad”: barreras asociadas a la entrada al empleo juvenil.....	109
5.b.3. “Si fuéramos técnicos... sabés”: valoración del título secundario	112
5.c. Sentidos construidos acerca de la escuela y del mercado laboral: a modo de síntesis	114

CAPÍTULO 6

INCIDENCIAS DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS TRAYECTORIAS JUVENILES: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DE RECORRIDOS BIOGRÁFICOS118

6.a. Tipo I: Trayectorias centradas en la inserción laboral a través de empleos asalariados.....	120
6.a.1. Subtipo A: Trayectorias en relación de dependencia consolidadas	120
6.a.2. Subtipo B: Trayectorias en relación de dependencia precarias.....	125
6.a.2. Tipo II: Trayectorias centradas en el trabajo independiente a través de emprendimientos productivos o del cuentapropismo.....	129
6.a.3. Tipo III: Trayectorias que se centraban en la prosecución de estudios superiores y presentaban trabajos ocasionales.....	134
6.a.4. Tipo IV: Trayectorias que presentaban trabajos domésticos y de cuidados.....	139

6.a.5. Similitudes y diferencias entre los tipos de trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes..... 141

CONCLUSIONES149

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 160

INTRODUCCIÓN

Partimos de considerar que las condiciones del mercado laboral actual no ofrece puestos de trabajo de calidad para todos/as, especialmente para los/as jóvenes. A esta situación se suma que muchos/as, en contextos en los que el título de nivel secundario se exige cada vez más, encuentran dificultades para finalizar los niveles obligatorios de educación, de manera tal que la inclusión tanto al sistema educativo como al mundo del trabajo se constituye como un problema. Claro está que esto no afecta a todos/as los/as jóvenes por igual, sino principalmente a quienes se ubican en los sectores bajos de la estructura social.

En este marco, en esta investigación nos interesó analizar la intervención de propuestas educativas de nivel secundario orientadas a incluirlos/as (tanto en el sistema educativo formal, como en el mercado laboral) a través de la formación para el trabajo, para contribuir al campo de estudios que analizan los procesos de inserción laboral juveniles, enmarcándonos en los debates sociológicos sobre la generación de oportunidades de inclusión social y laboral para jóvenes, de los aportes de la escuela secundaria en estos procesos y de las características que asumen las trayectorias de formación y de inserción laboral juveniles en la actualidad.

La particularidad del estudio reside en parte en el territorio en el que se sitúa, la provincia de Neuquén, en la que la matriz productiva basada en la producción de gas y petróleo complejiza los procesos de inserción laboral (porque es un sector que se vuelve atractivo por los elevados niveles salariales pero que genera escasos puestos de trabajo, y al mismo tiempo ofrece empleos poco calificados para jóvenes); que se añade a una tendencia al desarrollo de prácticas y proyectos educativos novedosos orientados a la inclusión juvenil que son ideados e impulsados desde las propias instituciones, sin encuadrarse de manera estricta en la normativa vigente.

Enmarcada en este problema de investigación, el objetivo general de esta investigación fue indagar las incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en escuelas secundarias, en las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos de la ciudad de Neuquén entre los años 2010 y 2014.

Responder a este objetivo supuso abordar algunas preguntas, entre las que destacamos: ¿Cómo es la articulación entre educación secundaria y formación para el trabajo en la Argentina en la actualidad? ¿Qué dispositivos de formación para el trabajo desarrollan las escuelas que seleccionamos? ¿Cómo conciben a los/as jóvenes, al mercado de trabajo y a los procesos de

inserción laboral juveniles en las instituciones educativas seleccionadas? ¿Qué estrategias despliegan para promover la permanencia de los/as estudiantes en las escuelas? ¿Qué sentidos construyen sus egresados/as sobre sus experiencias escolares? ¿Y sobre el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles? ¿Qué características adquieren las trayectorias de inserción laboral de egresados/as? ¿Cómo inciden los factores que las componen, especialmente la formación escolar, en dichas trayectorias?

Concretamente, con esta investigación buscamos conocer de qué manera incide el pasaje por la escuela secundaria en general y por los dispositivos de formación para el trabajo en particular, en el curso que adquieren las trayectorias laborales de los/as jóvenes.

El libro se estructura en seis capítulos. En el primero, abordamos las consideraciones teóricas desde las cuales analizamos la problemática seleccionada, definiendo las principales categorías teóricas utilizadas, pertenecientes a los campos de la Sociología del Trabajo, de la Sociología de la Educación y de la Sociología de la Juventud. En el segundo capítulo, presentamos el contexto histórico en el que se encuadran las trayectorias abordadas, especialmente lo referido a la articulación entre educación secundaria y trabajo en Argentina, así como las características del mercado laboral y del sistema educativo de la provincia de Neuquén. En el tercer capítulo nos enfocamos en las principales decisiones metodológicas que tomamos, vinculadas al tipo de abordaje, las unidades de análisis, las técnicas de construcción de datos, el trabajo de campo realizado y la estrategia de análisis desplegada. En el cuarto capítulo abordamos el análisis institucional, en el que caracterizamos cada una de las instituciones en base a ciertas dimensiones y luego las comparamos entre sí. En el quinto capítulo nos enfocamos en los/as jóvenes y analizamos los sentidos que construyeron sobre la formación recibida, entre otras dimensiones de análisis. En el sexto capítulo presentamos y desarrollamos la tipología de trayectorias de egresados/as de las escuelas secundarias seleccionadas. Finalmente, en las conclusiones damos respuesta sintética a las preguntas que guiaron esta investigación.

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE TRAYECTORIAS JUVENILES

Las trayectorias de inserción laboral de jóvenes: incidencias del pasaje por la escuela secundaria y por dispositivos de formación para el trabajo

Estudiar trayectorias implica retomar la discusión clásica del campo de la sociología respecto de las diadas individuo-sociedad y estructuración, que recorren las obras de los referentes de la sociología, tales como Durkheim, Weber, Marx; pero también Bourdieu y Giddens, entre otros. En esta encrucijada, las investigaciones sobre trayectorias se ubican entre dos polos: mientras un eje se constituye por aquellas que siguen posiciones estructuralistas, otras lo conforman las que centran su mirada en la dimensión subjetiva y en la toma de decisiones de los sujetos en los recorridos vitales.

El primer grupo de investigaciones siguen la tradición analítica de Godard (1996) y Bourdieu (1997) y se basa en considerar que ciertos factores estructurales se constituyen como condicionantes objetivos y límites para la acción, habilitando ciertos recorridos y limitando otros. La premisa básica es que la posición de clase ofrece un abanico de cursos de acción posibles para los agentes, reproduciendo las relaciones hegemónicas.

El segundo grupo considera la heterogeneidad de itinerarios, planteando que los/as sujetos, si bien están condicionados por factores estructurales, pueden tomar decisiones y elaborar sentidos sobre los acontecimientos que viven (Bidart, 2006; Casal y otros, 2006; Gil Calvo, 2009; Jacinto, 2010a). En efecto, la dimensión subjetiva es la que permite que al interior de un grupo con características estructurales similares, se diferencien trayectorias individuales singulares.

Encuadramos esta investigación en el enfoque subjetivista, y consideramos a las trayectorias como un proceso que es la resultante del entrecruzamiento de factores estructurales (como el contexto socioeconómico y las políticas públicas orientadas a la terminalidad educativa y a la inserción laboral, por ejemplo) y la dimensión subjetiva (como los deseos que movilizan decisiones individuales). Claro está que las acciones y decisiones individuales están limitadas por los recursos materiales con los que cuenta cada joven, de manera tal que las posibilidades de agencia y la tenencia de recursos materiales están directamente relacionadas. A pesar de esto, entendemos que las decisiones que toman los/as sujetos tienen un rol importante y pueden romper determinismos mecánicos de la estructura (Casal y otros, 2006; Jacinto, 2010a).

A estos componentes se suman los factores institucionales, que implica considerar los espacios o ámbitos por los que transitan los/as sujetos. Así, nos enmarcamos en indagaciones que analizan la incidencia de

los soportes institucionales en el curso de los recorridos biográficos, concibiéndolos como aspectos fundamentales a la hora de evaluar la intervención de los factores en el curso de una trayectoria, y más específicamente, en los procesos de formación y de inserción laboral (Casal y otros, 2006; Jacinto, 2010a; Longo, 2010).

Además, las trayectorias se componen por transiciones, es decir, eventos o fases que se encadenan, tales como el cursado de estudios, la búsqueda de trabajo e inserción laboral, estados de desempleo, pasaje a la inactividad, abandono del hogar familiar, emparejamiento, entre otros (Gil Calvo, 2009).

Concretamente respecto de las trayectorias de inserción laboral, inciden las características del mercado de trabajo actual, en el cual la inserción laboral de jóvenes aparece como una complejidad que no refiere a un momento puntual en el que un sujeto pasa de un estado a otro, sino que es un proceso más amplio en el cual atraviesen múltiples entradas y salidas del mercado laboral y en diversas condiciones de contratación (Jacinto, 2009). En este contexto, la inserción en el mundo del trabajo no se circunscribe a un momento puntual sino que se convierte en un proceso que se prolonga en el tiempo y varía en función de la procedencia social de cada uno (Miranda, 2007; Bendit y Miranda, 2015), e implica el desarrollo de procesos de socialización en los que se construyen sentidos referidos al mundo laboral y al trabajo concreto (Millenaar, 2012).

Además, muchas veces los/as jóvenes se inician en sus vidas laborales en puestos de trabajo informales, inestables y por periodos acotados en el tiempo, atravesando diversas condiciones de actividad (inactividad, ocupación, desocupación), y cambiando de un empleo a otro (Pérez y otros, 2013), o bien generan emprendimientos que fracasan por distintos motivos. Esto significa que cada vez más, hay jóvenes que no logran alcanzar inserciones laborales (en relación de dependencia o independientes) estables o de calidad, o sólo lo consiguen de modo precario y frustrante (Gil Calvo, 2009).

La inserción en el mundo del trabajo supone, entonces, dos dimensiones: por un lado, la *dimensión objetiva de la inserción*. En el plano del empleo en relación de dependencia, esta dimensión implica la calidad del trabajo al que se accede, lo cual involucra las condiciones de contratación, que refiere a la formalidad/informalidad del puesto de trabajo (conformidad o no con las protecciones que la ley exige respecto de cobertura de salud, aportes previsionales, protección contra despidos arbitrarios, etcétera), la estabilidad (duración en el puesto de trabajo), la carga horaria y el salario percibido, dimensiones que, consideradas en conjunto, dan cuenta del grado de precariedad que tiene un trabajo en relación de dependencia (Bertranou y Casanova, 2014). Esta adquiere gradientes que dan cuenta de los segmentos en los que se organiza el mercado laboral: en los extremos se

ubican desde la situación ideal de ausencia de precariedad, hasta una precariedad total (en la que no existe ningún tipo de protección legal), y entre medio de ellas una variedad de situaciones posibles.

En el plano del trabajo independiente, la dimensión objetiva refiere al tiempo y los recursos que insume para su planificación y para su puesta en funcionamiento, el lapso temporal que requiere para ser rentable y la forma de organización del proceso de trabajo, la ejecución del proyecto, entre otras.

Por otro lado, encontramos la *dimensión subjetiva de la inserción*, que supone considerar los sentidos que se construyen sobre el mundo del trabajo, sobre el mercado laboral y sobre el puesto de trabajo o emprendimiento en particular (Longo, 2010), sobre los procesos de inserción laboral juveniles, sobre la idea de buen trabajo, entre otros.

En este marco, visualizamos diversos tipos de trayectorias de inserción, afectadas por la segmentación socioeconómica y por características sociodemográficas de los/as jóvenes como el origen social, el nivel educativo y el género. Así, algunos modelos de trayectorias se constituyen en segmentos del mercado de trabajo atravesados por la informalidad, en los que la escasa duración y la baja calidad de las experiencias laborales son frecuentes; otras se vinculan más a segmentos caracterizados por la formalidad, que ofrecen condiciones de trabajo más atractivas como estabilidad, buenas condiciones de contratación, elevados niveles salariales; finalmente, otras se pueden producir indistintamente en el sector formal o en el informal, pero presentan estabilidad laboral. Claro está que cada tipo de recorrido biográfico suele agrupar jóvenes con características socioeducativas similares, de forma tal que el origen social de cada uno ofrece un marco más o menos amplio de trayectorias de inserción laboral posibles (Longo, 2010).

De esta manera, postulamos que el proceso de inserción al mundo del trabajo se constituye como un periodo en el que se suceden múltiples experiencias, que no siempre resultan acumulativas o son valoradas positivamente por los/as propios/as jóvenes, y que supone entradas y salidas del circuito productivo (sea como empleados o a través de la realización de emprendimientos productivos), en el que se van constituyendo vivencias, sentidos y saberes sobre estas experiencias.

Esta variedad de trayectorias da cuenta de las distintas maneras de ser joven, entendiendo que la juventud es una categoría analítica que varía en función de las condiciones sociales, económicas y culturales que la rodean, en la que la moratoria social, es decir, ese periodo (más o menos prolongado según los casos) en el que se postergan responsabilidades consideradas propias de la vida adulta vinculadas a la inserción laboral y a trabajo reproductivo y de cuidados, para destinarlo especialmente a la formación y al esparcimiento, adquiere matices según los sectores sociales y el género (Margulis, 1996). En efecto, suele ser más pertinente para

caracterizar jóvenes de sectores medios y altos que de sectores bajos, y los varones tienen más oportunidades de desplegar la moratoria que las mujeres (por la asunción de responsabilidades vinculadas al trabajo para el sostenimiento familiar, y al cuidado y crianza de hijos/as u otros familiares que menguan las posibilidades de continuar estudiando o de destinar tiempo al esparcimiento). Esto no significa que en estos sectores no haya juventud, sino que ésta no se vincula a una idea de juventud sin responsabilidades familiares o laborales, ligada al cursado de estudios y al esparcimiento (Margulis y Urresti, 1998).

Por esto, no pensamos en una condición juvenil, con características e intereses uniformes para un rango etario, sino que la forma que adquiere lo juvenil varía de un contexto espacial y temporal a otro, de un orden social a otro, e incluso dentro de la misma sociedad, cambia en función de ciertas variables como el sector social, el género, el lugar de residencia, la educación recibida, las experiencias laborales, las condiciones familiares, entre otros aspectos. Estas variables, entre tantas otras, deben ser consideradas para problematizar lo juvenil en función de los condicionantes estructurales que lo atraviesan. Por esto, resulta pertinente hablar de “juventudes” en lugar de “la” juventud, para hacer referencia a las variables que atraviesan y modifican la experiencia de ser joven (Margulis y Urresti, 1998; Salvia, 2008).

Respecto de la dimensión institucional, dentro del abanico de instituciones que pueden incidir en estos procesos, retomamos la escuela secundaria en general, y los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, en particular. Postulamos como hipótesis de trabajo que el cursado del nivel secundario en instituciones que despliegan prácticas de formación para el trabajo pueden incidir en la forma que adquieren las trayectorias de inserción laboral juveniles, así como afectar las maneras en que construyen sus significados y sentidos sobre sus procesos de inserción laboral, sobre el mundo del trabajo en general, sobre los trabajos que realizan y los empleos en los que se insertan, sobre sus procesos de formación, entre otros.

Con esa hipótesis, recurrimos al concepto de saberes socialmente productivos, que permite reflexionar en torno a qué saberes construye, transmite y circulan en las escuelas. En este sentido, Puiggrós y Galiano los definen como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (2004: 13), y los distinguen de los conocimientos redundantes, que se orientan a demostrar el conocimiento material y cultural acumulado por la sociedad. Los saberes socialmente productivos, a diferencia de los redundantes, tienen la capacidad de reformar a los sujetos en tanto les enseñan a transformar la naturaleza y la cultura, es decir que procrean, generan, elaboran.

Además, estos saberes son históricos, es decir que no son socialmente productivos en sí mismos sino que varían según las épocas, los lugares y los procesos sociales. Por esto, distintos contextos históricos habilitan diferentes articulaciones de sentidos, produciendo que ciertos saberes se vuelvan socialmente productivos en un momento dado. Ahora bien, para que esto suceda, ese saber debe incidir en el proceso de construcción identitaria de los actores sociales involucrados, que a su vez deben reconocerlos como tales (Rodríguez, 2007).

En un proceso de escolarización, los saberes socialmente productivos pueden generarse a partir de distintas vivencias como la formación en cierta temática que es relevante para quien la aprende, por los sentidos que genera o por los procesos que pone en movimiento, entre otros. En este marco, las experiencias solidarias o la participación en un dispositivo de formación para el trabajo como son la realización de un emprendimiento productivo o de una pasantía, pueden ser espacios donde se generen saberes socialmente productivos. Claro que esto no puede ser definido *a priori*, sino que depende de cómo los significan quienes participan, que a su vez se vincula con la manera en que se planifican las actividades, con otras experiencias y saberes a los que se los liga, entre otras dimensiones.

Entonces, tanto las propuestas educativas, así como más específicamente la capacitación para el mundo del trabajo (que incluye una formación amplia en saberes generales del trabajo y una más específica, a través de dispositivos de formación laboral) impulsada en escuelas secundarias pueden incidir sobre una variedad de aspectos, entre los que sobresalen la posibilidad de establecer puentes con empleos de calidad a los que los/as jóvenes no podrían acceder por sí solos o a través de su capital social, constituyéndose como puntas de lanza de trayectorias menos erráticas o fragmentarias; como así también por la posibilidad de ofrecer herramientas para sus procesos de inserción laboral, aportar saberes que luego sean retomados en sus trabajos, reflexionar críticamente sobre el mercado laboral y desmitificar la responsabilización individual como única variable de explicación de las dificultades que enfrentan los/as jóvenes en sus procesos de inserción, entre otros.

De esta manera, transitar por estos espacios puede operar como una compensación ante la falta de experiencia laboral y como un puente hacia empleos formales (Dursi y Millenaar, 2012), y experiencias de formación para el trabajo como la realización de prácticas profesionalizantes o emprendimientos productivos, sumadas al título secundario, pueden generar mejores oportunidades de inserción laboral especialmente en empleos protegidos, en comparación con quienes sólo cuentan con dicha credencial, aunque no necesariamente implican trayectorias de movilidad social ascendente (Jacinto, 2010a).

Entonces, en esta investigación se analizan las transiciones que componen cada trayectoria juvenil (Gil Calvo, 2009), destacando los procesos de capacitación y el pasaje por dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a) en el marco de las escuelas secundarias a las que asistieron y retomando, además, las distintas experiencias laborales y la manera en que diversos eventos familiares como tener hijos/as, las salidas del hogar familiar de origen, el emparejamiento, entre otros, afectaron el curso de sus recorridos vitales. Así, se concibe a las trayectorias de inserción laboral de jóvenes como procesos dinámicos, que suponen múltiples entradas y salidas del mercado de trabajo, diversas condiciones de contratación, distintos estados (ocupados, inactivos, desocupados) y duraciones de estos estados, y se propone analizar tanto las transiciones, como los sentidos que los/as jóvenes van construyendo en torno a ellas, a la luz de las experiencias educativas.

1. b. Segmentaciones y heterogeneidades del mercado de trabajo: los factores estructurales que afectan las trayectorias

Como dijimos, entre los factores que inciden en las trayectorias de inserción laboral se destacan los estructurales. Esto implica considerar las condiciones del mercado de trabajo, las políticas públicas orientadas a favorecer los procesos de formación y de empleo de jóvenes, etcétera.

Partimos de considerar que el trabajo es una dimensión central y uno de los fundamentos estructurantes de las sociedades. Asumiendo formas diversas¹, se ha establecido como la vía para la satisfacción de necesidades materiales de sus integrantes, pero también como fuente de realizaciones personales, como medio a través del cual se conforman lazos sociales y se estructura la integración social (que no siempre significa inclusión social), como estrategia para alcanzar el reconocimiento social y la construcción de identidades colectivas, finalmente, como aporte a la construcción del producto social de una sociedad determinada (Antoncich, 1993 y OIT, 2004, en Donza, 2014).

Ahora bien, la manera en que se organizan las relaciones de producción en un momento dado estructura la sociedad, confiriéndole características específicas. En este sentido, en las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial se consolidó la “sociedad salarial” en las sociedades occidentales, en la que la condición salarial estructuró casi totalmente el orden social. En este marco, los/as asalariados/as, gozaban de estabilidad laboral, de vías de ascenso en sus trabajos, de un sistema de

¹ El trabajo no se reduce al empleo: el primer término es más amplio que el segundo, e incluye las formas de actividad que escapan al marco jurídico de la sociedad salarial. El empleo es una forma particular de ejercicio de la actividad, propia de una formación social histórica determinada.

derechos sociales así como de beneficios impartidos desde el Estado, que los/as habilitaba a consumir bienes y servicios ofrecidos por el mercado (Castel, 1997).

En nuestro país, si bien la caracterización de la sociedad salarial propuesta para el caso francés por Castel asumió otra intensidad y forma, las protecciones sociales que se desprenden del empleo características de la sociedad salarial tuvieron una amplia cobertura, confirmando la centralidad del trabajo en la vida individual y social, ya que a través del empleo asalariado una persona y su familia participaban en el desarrollo económico y social y se integraban a su comunidad (Longo, 2011).

Sin embargo, en la actualidad la descentralización productiva vinculada a los procesos de globalización y a la configuración de la división internacional del trabajo, y las reestructuraciones industriales orientadas a la búsqueda de mayor competitividad, conllevan la flexibilización de las condiciones laborales, así como el incremento del empleo informal, de manera tal que la estructuración del mundo del trabajo ha adquirido nuevas especificidades (OIT, 2013).

En efecto, se ha expandido la precariedad laboral: asistimos al aumento de la temporalidad, de la tercerización, de los puestos de trabajo sin las protecciones que la ley exige, con contratos a término, dependientes de programas asistenciales creados desde el Estado como estrategia para reducir el desempleo, sin protección sindical, con bajos niveles salariales (Castel, 1997, Antunes, 2003).

Se verifica entonces una segmentación del mercado de trabajo, según la cual se pueden encontrar en el proceso productivo distintos segmentos laborales que ofrecen condiciones de trabajo y de ingresos diferenciadas, siendo más elevados y más estables para quienes se encuentran en condiciones de formalidad o se desempeñan en el sector formal de la economía (Beccaria y Groisman, 2009; Bertranou y Casanova, 2014). Cabe aclarar, que el grado de segmentación no es el mismo para todos los niveles de instrucción, sino que desciende (pero nunca se elimina) conforme estos aumentan.

Respecto de las juventudes y sus procesos de inserción laboral, durante las fases recesivas son los/as más afectados en lo que refiere a las tasas de desempleo, informalidad y subocupación; y en momentos de recuperación estos índices mejoran menos que los del mercado de trabajo de adultos/as, por lo que planteamos que el mercado laboral juvenil es crítico, dinámico y segmentado.

Esta situación se agrava para quienes han salido tempranamente del sistema educativo (especialmente para quienes no han completado los niveles obligatorios de educación), pertenecen a los sectores con menos recursos de la población (Pérez, 2010; Vezza y Bertranou, 2011) y para el caso de las mujeres jóvenes (OIT, 2013). Efectivamente, son las jóvenes las

que muchas veces, dada la distribución sexual del trabajo en nuestra sociedad, realizan trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (Esquivel, 2012), es decir, se encargan de aquellas tareas que se realizan por fuera de la órbita mercantil y que se orientan al desarrollo del bienestar de quienes reciben los cuidados, sin que quién lo realiza reciba ingresos monetarios a cambio, en el marco del hogar propio como en otros hogares.

Concretamente para el caso del mercado de trabajo argentino, en el último cuarto del siglo pasado se produjo la modificación de la matriz productiva, que pasó a caracterizarse por la valorización financiera. Hacia principios de los '90, se impulsó un modelo económico basado en la apertura comercial, las privatizaciones de empresas estatales, la liberalización y desregulación económica, que perjudicó especialmente a la industria nacional, favoreció al sector servicios (Basualdo, 2003; Campos, González y Scavini, 2010), y tuvo como consecuencia la concentración del poder económico y la transferencia de ingresos desde el sector trabajador hacia el capital (CENDA, 2010).

El aumento de los índices de desempleo, informalidad y subempleo, así como de los índices de pobreza e indigencia que generó este modelo, fue devastador para las condiciones de vida de gran parte de la población (Campos y otros, 2010; CENDA, 2010).

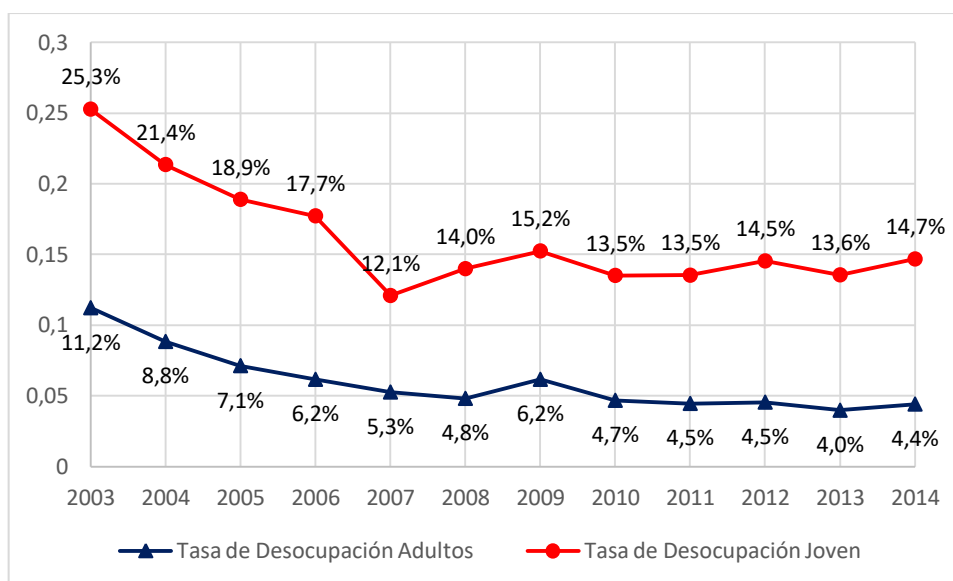
Entre 2003 y 2007, se asistió a cierta recuperación de algunos indicadores: hubo un crecimiento sostenido del Producto Bruto Interno (PBI), descendió la Tasa de desocupación, se asistió a un proceso de industrialización sustitutiva y se reabrieron las negociaciones colectivas, entre otros fenómenos (CENDA, 2010). Además, se redujo tanto el peso del empleo en el sector informal como el del empleo informal (Beccaria y Groisman, 2009) y se incrementaron los puestos de trabajo a tiempo completo, lo cual colaboró con la reducción de la pobreza (Campos y otros, 2010).

Finalmente, entre 2007 y 2008 comenzaron a desacelerarse las tendencias de la fase de recuperación económica previa: en 2007 la Tasa de crecimiento anual del PBI comenzó a decaer, se incrementó la desocupación y se produjo un descenso en el ritmo de la evolución de los salarios reales (CENDA, 2010). Además, disminuyó la creación de empleos de calidad (protegidos y estables) y entre 2010-2013 se incrementó la precariedad laboral, así como la probabilidad de desempleo (Donza, 2014).

Respecto del mercado laboral juvenil, también fue alcanzado por las mejoras del mercado de trabajo general sucedidas a partir del 2003, aunque en menor medida: el empleo joven continuó en un lugar deteriorado frente al empleo de adultos (Miranda, 2007; Salvia, 2008). Efectivamente, tanto el desempleo como la informalidad laboral, si bien descendieron durante el periodo 2003-2007, fueron más elevados para el primer grupo que para el segundo (Gráficos 1 y 2).

Si observamos las tasas de desocupación de jóvenes y de adultos/as, vemos que ambas disminuyeron hasta 2007, y si bien la de jóvenes se mantuvo siempre por encima de la de adultos/as, la diferencia porcentual entre ambas fue disminuyendo (de 14,1 p.p. en 2003 a 6,8 p.p. en 2007) (Gráfico 1).

Gráfico Nro. 1. Tasa de desocupación de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos. Periodo 2003 - 2014*.



Fuente: Sosa, 2015.

*En base a EPH-INDEC. Se utilizó el tercer trimestre para todos los años, excepto para 2007 (4t) por no estar disponible.

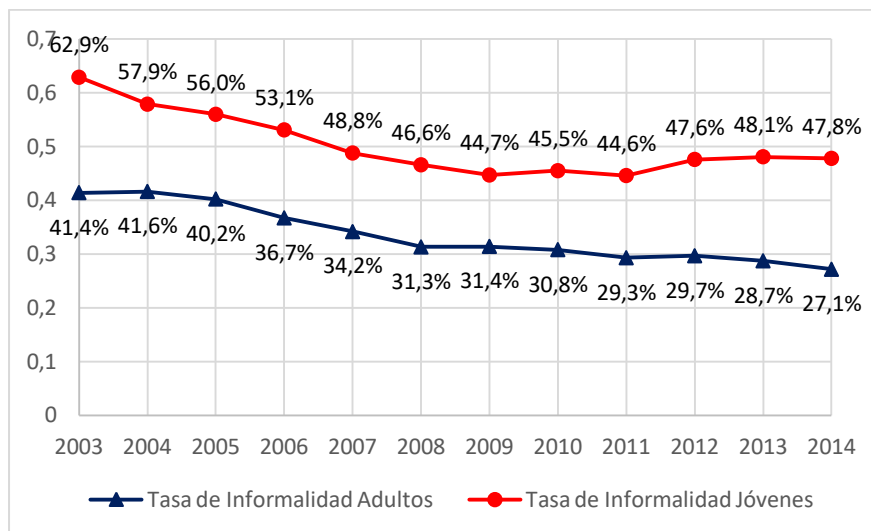
Tasa de desocupación adultos: calculada sobre la PEA de Adultos (31 años o más).

Tasa de desocupación jóvenes: calculada sobre la PEA Joven (entre 15 y 30 años).

Asimismo, la informalidad fue una dificultad en el periodo: en el año 2003 alcanzaba al 62,9% de la población de entre 15 y 30 años y al 41,4% de la de 31 años o más; y a fines de esta etapa alcanzaba al 48,8% y al 34,2% respectivamente. Si bien habían disminuido ambas tasas, continuaban siendo notoriamente elevadas y la brecha entre ambos grupos poblacionales seguía siendo amplia (de 21,5 p.p. en 2003 a 14,6 p.p. en 2007) (Gráfico 2).

A partir de 2008, el mercado de trabajo juvenil también presentó datos más alarmantes que el mercado de trabajo de adultos/as: en 2014 el desempleo de jóvenes triplicaba al de adultos/as (Gráfico 1).

Gráfico Nro. 2. Tasa de informalidad de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos. Periodo 2003 - 2014*.



Fuente: Sosa, 2015.

*En base a EPH-INDEC. Se utilizó el tercer trimestre para todos los años, excepto para 2007 (4t) por no estar disponible.

Tasa de informalidad Adultos: calculada en base a los asalariados Adultos (31 años o más) que no perciben el aporte jubilatorio correspondiente en el marco de sus empleos.

Tasa de informalidad jóvenes: calculada en base a los asalariados Jóvenes (entre 15 y 30 años) que no perciben el aporte jubilatorio correspondiente en el marco de sus empleos.

Se puede sintetizar lo planteado hasta el momento diciendo que el mercado de trabajo juvenil, al igual que el de adultos/as, se encuentra segmentado, de manera tal que la forma y la calidad de los procesos de inserción laboral varían según el segmento en el cual ésta se produce.

A pesar de estas similitudes entre ambos grupos, los/as jóvenes presentan índices más alarmantes que los/as adultos/as, en parte por la precariedad de los puestos de trabajo disponibles para aquel grupo, pero también por la prolongación de los tiempos de búsqueda de empleo de quienes salen al mercado laboral por primera vez.

Estas características que asume el mercado de trabajo condicionan los procesos de inserción laboral, produciendo que los/as jóvenes atraviesen múltiples entradas y salidas del mercado laboral y en diversas condiciones de contratación (Jacinto, 2009). En este contexto, la inserción en el mundo del trabajo de los/as jóvenes (especialmente en empleos protegidos y estables, pero también de manera autónoma a través de emprendimientos productivos) se convierte en un proceso que se extiende en el tiempo y que varía según la procedencia social de cada uno (Miranda, 2007; Jacinto, 2009; Bendit y Miranda, 2015). Efectivamente, estas entradas y salidas del mercado de trabajo son características comunes de las trayectorias juveniles en la actualidad, y muchas veces los/as jóvenes se inician en sus vidas laborales en puestos informales, inestables y por periodos acotados en el

tiempo, atravesando diversas condiciones de actividad (inactividad, empleo, desempleo), cambiando de un empleo a otro (Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013), o realizando emprendimientos productivos que no producen lo suficiente para generar los ingresos necesarios para satisfacer sus necesidades y que encuentran grandes dificultades para perdurar en el tiempo.

1. c. La educación secundaria y la formación para el trabajo en el contexto actual. Reconfiguraciones de una articulación compleja

Otro factor que incide en las trayectorias refiere a la dimensión institucional. En esta investigación, retomamos el nivel secundario de educación, que tiene funciones sociales amplias, vinculadas a la transmisión de lo común, entendido como una construcción que en un momento determinado se cristaliza en una propuesta específica, en la que ciertos elementos (particulares) se posicionan como universales, de manera tal que la confrontación, la negociación y lucha entre posturas diversas son el sustrato de esta construcción.

Tal como lo plantea Southwell (2008), el formato escolar tradicional de la escuela secundaria, es decir, aquellas características que estructuran al sistema educativo moderno y que no son fácilmente modificables, fue definido a partir de ciertos elementos particulares que en cierto contexto histórico adquirieron una posición hegemónica y se plantearon como universales. Entre otros elementos, se destacan la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la secuencia y simultaneidad de las asignaturas, el año calendario, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículum (Grupo Viernes, 2008; Southwell, 2008). También se caracteriza por las relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, una autoridad fuerte por parte de los/as docentes y la separación de lo escolar de lo extraescolar.

La manera en que se estructuró lo escolar, dio forma a la racionalidad selectiva característica del nivel, que tuvo a los/as miembros de la elite y de sectores medios como sus destinatarios/as principales (Tenti Fanfani, 2009), excluyó a quienes no se adaptaban al formato escolar imperante (Tiramonti, 2011) y, a través de un currículum enciclopedista y humanista, cumplió con el ideal de una “formación general” preparatoria para el cursado de estudios universitarios, consolidando una estratificación de los saberes en académicos y técnicos: los primeros vinculados al desarrollo personal y a la ciencia, los segundos al mundo del trabajo (Camillioni, 2006; Southwell, 2011).

A mediados del siglo XX se inició la apertura de la escuela secundaria a otros sectores sociales, proceso que derivó en su masificación (Ziegler,

2011). En 2006, la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) estipuló la obligatoriedad del nivel secundario completo. A ella, se suma el mandato social que plantea que todos/as los/as jóvenes deben cursar estudios secundarios, vinculada a la exigencia de esta credencial por parte del mercado de trabajo, más allá de los conocimientos que requiera la labor de que se trate (Tenti Fanfani, 2009).

La particularidad de este proceso de masificación del nivel secundario es que se realiza en un contexto de desigualdad, y pese al discurso igualitario que ha caracterizado al sistema educativo argentino, históricamente ha sostenido formas de integración escolar diferenciadas que perpetúan y reproducen las desigualdades sociales. Además, la retórica meritocrática asociada al sistema, niega las posiciones desiguales en las que se ubican los actores sociales, oculta el papel que éste desempeña en la producción y reproducción de las desigualdades y ayuda a construir y naturalizar jerarquías entre sectores (Dussel, 2009).

Esta situación plantea una encrucijada ya que, mientras que no se altera su naturaleza selectiva y excluyente (se sostiene el formato escolar tradicional), se busca la incorporación de grupos marginados del sistema. Así, la ampliación del sistema educativo supone una incorporación diferenciada, ya que quienes acceden no están en igualdad de condiciones que aquellos grupos incorporados con anterioridad a la escuela secundaria. Esto se debe a las diferencias entre el capital cultural heredado que portan los nuevos grupos, que no es el que la escuela “acepta” para trabajar; a que estos/as jóvenes ingresan a instituciones estigmatizadas que otorgan credenciales educativas devaluadas; etcétera (Grupo Viernes, 2008).

Pero además, se plantea que en la actualidad la educación pierde importancia respecto de la movilidad social y que la obtención del título secundario aparece como condición necesaria pero insuficiente para cortar las lógicas de exclusión por las que atraviesa una gran cantidad de jóvenes (Jacinto, 2009). En efecto, si bien la mayor cantidad de años de educación facilitan la obtención de un empleo de mejor calidad e ingresos más altos, la ampliación de la matrícula escolar sin un correlato al menos equivalente en el incremento de los puestos de trabajo a que esas titulaciones habilitan, produce una devaluación de las credenciales educativas (Bourdieu, 1988).

Como consecuencia de la devaluación de las credenciales educativas, personas con mayor capacitación que podrían ocupar puestos que necesitan altas calificaciones técnicas, son empleadas en trabajos que requieren menor calificación desplazando de ellos a quienes poseen menores calificaciones y podrían ocuparlos (Bourdieu, 1988; Jacinto, 2009), siendo quienes se ubican en los sectores sociales más bajos los/as principales perjudicados/as (Bourdieu, 1988; Salvia, 2008; Jacinto, 2009).

En este contexto, los/as recién llegados/as al sistema educativo enfrentan mayores dificultades para permanecer en él, generándose formas

negadas de eliminación, que implica que la exclusión no se realiza de manera explícita como en los tiempos en que el acceso de ciertos grupos al sistema era denegado, sino que se produce de manera implícita y paulatina. La estigmatización de las instituciones y la otorgación de titulaciones devaluadas, junto al retraso y a la relegación, son formas negadas de eliminación, es decir, operaciones que funcionan como mecanismos sutiles de exclusión social (Bourdieu, 1988).

La masificación abre al menos, dos discusiones: por un lado, las estrategias necesarias para alcanzar y garantizar esta inclusión; y por otro lado, reflexiones en torno a qué significa estar incluido y acerca del sentido de la inclusión.

Respecto de la forma de garantizar la inclusión de los/as jóvenes en el sistema educativo, planteamos en primer lugar que este sistema está compuesto por instituciones que definen el patrón poblacional que recibirán, creándose instituciones específicas para grupos específicos (Tiramonti, 2009; Ziegler, 2011). Esto genera circuitos escolares separados con patrones de admisión específicos, en los que se selecciona, aísla y distribuye a la población, desplegando estrategias de incorporación segregada a partir de las cuales se contiene a determinado grupo y se expulsa a los demás (Grupo Viernes, 2008).

La fragmentación del sistema educativo es el correlato de la forma en que se da respuesta a la obligatoriedad social y legal del nivel secundario. En efecto, el formato escolar tradicional no viabiliza los procesos educativos de los sectores que pugnan por entrar pero que a la vez legalmente deben ser incorporados al nivel secundario, por lo cual se crean escuelas que configuran formatos escolares novedosos para dar respuesta a la demanda insatisfecha por el cumplimiento del derecho a la educación (Grupo Viernes, 2008; Ziegler, 2011; Garino, 2013a).

Entre las estrategias orientadas a retener estudiantes en las instituciones educativas, destacamos el seguimiento personalizado de los/as alumnos/as, que se materializa de distintas maneras. Por un lado, se concreta a partir de la reiteración de explicaciones o la búsqueda de alternativas pedagógicas que involucren a los/as estudiantes en las clases, como condición necesaria para que desarrollen sus procesos de aprendizaje (Montes y Ziegler, 2010). Esto conlleva una dimensión emocional vinculada con la confianza que los/as profesores/as depositan en los/as jóvenes respecto de sus capacidades para aprender y que deriva entonces en esfuerzos por parte de los/as docentes en la planificación de actividades y estrategias pedagógicas novedosas y atractivas para los/as alumnos/as, así como en la repetición de las explicaciones (Nobile, 2011).

Por otro lado, se manifiesta en las relaciones de proximidad adultos/as-estudiantes. Esto implica el conocimiento de las historias personales de los/as jóvenes (que supone el ingreso de situaciones

extraescolares a las escuelas), y de la historia de sus trayectorias escolares, modificando el formato escolar tradicional, que históricamente separaba lo escolar de lo extraescolar.

A su vez, a la responsabilización individual de los/as jóvenes por los vaivenes en sus procesos de escolarización, se suma la consideración de distintas situaciones que viven fuera de la institución pero que inciden en sus procesos de escolarización y pueden derivar en la repitencia o abandono del sistema educativo.

Además, en algunos casos, la asimetría característica de las relaciones entre docentes y estudiantes propia del formato escolar tradicional puede ser cuestionada a través de relaciones más horizontales en las que los/as alumnos/as son vistos/as como sujetos a los/as que se les reconocen sus condiciones de existencia, a la vez que se los/as consideran sujetos activos/as en el proceso de construcción de conocimiento. En otros casos, en cambio, la consideración del contexto puede implicar el desarrollo de una visión paternalista que se sintetiza en la imagen de “pobrecitos/as”, que si bien tiene en cuenta sus situaciones personales, los/as estigmatiza y posiciona en un lugar de incapacidad e inferioridad y dificulta el desarrollo de procesos de aprendizaje genuinos (Garino, 2015).

Ahora bien, estar incluido en la escuela secundaria, adquiere múltiples significaciones. Según Sendón (2011), la inclusión educativa puede ser entendida de distintas maneras: como inclusión pedagógica, como política de inclusión social o bien, como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social.

En el caso de la inclusión pedagógica, la transmisión de nuevos saberes es el eje a partir del cual se desarrolla la socialización, la educación es entendida como un derecho y los/as estudiantes percibidos como sujetos de derecho (Sendón, 2011). Despliegan estrategias que se adecuan a las realidades de quienes transitan por las aulas y promueven una organización de los procesos de enseñanza-aprendizajes basada en los intereses y motivaciones de quienes aprenden. Además, la realidad escolar no es separada de la realidad social, habilitando el vínculo de la escuela con el contexto macrosocial y barrial. Los/as docentes acompañan a los/as estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alentándolos y apoyándolos para que se sostengan en la institución.

La inclusión educativa como política de inclusión social, se relaciona con la idea de alojar jóvenes, cuyos accesos a otros ámbitos (como el trabajo) están vedados o las posibilidades son precarias, y el rol más importante de la institución es la contención social. En este marco, muchas veces el objetivo de sostener a los/as estudiantes en las aulas conlleva una devaluación de la formación que no conduce a que los/as jóvenes tengan una mayor participación en la cultura, sino que genera una banalización de los contenidos a enseñar, de manera tal que se producen procesos de

“aprendizajes de baja relevancia” (Terigi 2009, en Sendón, 2011). De esta manera, si bien los/as jóvenes no son culpabilizados por las condiciones socioeconómicas en las que viven y realizan sus procesos de escolarización, estas aparecen como un dato exterior a la institución educativa que, dadas las carencias de los/as estudiantes, debe forzar sus estructuras y abocarse a contener a los/as jóvenes.

Por último, si la inclusión es entendida como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social, la escuela debe disciplinar y controlar a quienes, por sus condiciones sociales y afectivas, son una “amenaza” para el orden social. El “déficit” de los/as estudiantes genera que el objetivo sea la retención y la instrucción en algunas reglas básicas de convivencia, más allá de los saberes que la escuela secundaria debe impartir (Sendón, 2011).

Pero además, en un contexto de transformaciones del mercado de trabajo; de obligatoriedad legal y social del nivel secundario pero en el que operan lógicas de expulsión de jóvenes, nos preguntamos: ¿Cuáles son los saberes que deberían construirse, transmitirse y circular en sus aulas? ¿Qué espacio ocupa la formación para el trabajo dentro de las discusiones sobre la inclusión educativa? ¿Para quiénes es esta formación?

Sostenemos que, en un contexto como el descrito, la formación para el trabajo en la escuela secundaria adquiere relevancia. Además, hay acuerdo en sostener que en la escuela circulan saberes en torno a lo laboral aunque no forme explícitamente para ello: el trabajo docente adquiere ciertas particularidades según las instituciones y los distintos momentos históricos, los/as jóvenes vivencian las vicisitudes del mercado laboral a través de experiencias personales de trabajo o bien por medio de sus vínculos cercanos (familiares, amigos, vecinos), por lo que lo laboral permea las escuelas.

Respecto de la formación para el trabajo, supone, por un lado, la capacitación en saberes generales para el trabajo (discutir en torno a la articulación entre educación y trabajo, sobre los saberes que circulan en el mundo productivo y cómo se aprenden, considerar las relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo, ciudadanía y trabajo, así como también reflexionar críticamente acerca de las condiciones del mercado de trabajo, aspectos vinculados al derecho laboral y a la discriminación en el mundo del trabajo), a los que se suma la implementación de dispositivos de formación para el trabajo, definidos como “las intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los/as jóvenes” (Jacinto 2010: 32)², que pueden estar orientados a la

² Es un concepto de inspiración foucaultiana que en la sociología francesa sobre la inserción laboral de jóvenes autores como Dubar (2001) llaman “dispositivos de inserción de jóvenes”. Este concepto permite dar cuenta de las normativas que enmarcan las prácticas, los discursos y prácticas de los actores y las relaciones entre ellos, la producción de subjetividades que habilitan, recuperando las prácticas discursivas y no discursivas que circulan.

finalización de la escuela secundaria, a la obtención del primer empleo, a la realización de prácticas laborales o formación profesional, o al desarrollo de microemprendimientos, algunos de los cuales pueden ser implementados en las escuelas secundarias. Según Jacinto:

Pueden distinguirse dos grandes líneas de acción que, además, están imbricadas y relacionadas: a) colocar al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de enseñanza y aprendizaje explícito en los currículos escolares, y b) proponer estrategias y dispositivos que faciliten la reflexión y el desarrollo de recursos integrando práctica y pensamiento, tales como pasantías o prácticas profesionalizantes, emprendimientos, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional. (2013: 55)

Existen diversos dispositivos de formación para el trabajo (pasantías, prácticas profesionalizantes, emprendedurismo, orientación vocacional, otros). Su fortaleza reside en que el pasaje por ellos puede dar un panorama acerca de las reglas del juego que imperan en el mundo del trabajo, mostrar la manera en que se desarrollan las relaciones interpersonales en ámbitos laborales, poner de manifiesto los conocimientos técnicos y saberes específicos requeridos para cierta tarea así como las actitudes socialmente valoradas en ámbitos de trabajo, finalmente, pueden operar como primeras experiencias de trabajo protegidas y/o como nexos con empleos formales, o favorecer el inicio de microemprendimientos.

Ahora bien, en el acceso a los dispositivos muchas veces operan aspectos meritocráticos ya que, cuando existe un cupo de participantes inferior a la cantidad de estudiantes en condiciones de acceder a ellos (por ejemplo, en las pasantías), los/as jóvenes suelen ser elegidos en función de las calificaciones alcanzadas y/o del ajuste a las normas de conducta que rigen en la institución. Esta forma de selección supone la reproducción de desigualdades entre los/as jóvenes, ya que quienes encuentran mayores dificultades en el desarrollo de sus procesos educativos (que se manifiesta en las calificaciones que obtienen), tienen menos posibilidades de ingresar en este tipo de programas y como consecuencia, quedan en condiciones más desfavorables al momento de insertarse en el mercado de trabajo (Dursi, 2016). En cambio, la participación de la totalidad de los/as estudiantes de una escuela supone la democratización de estas experiencias, ya que el acceso a ellas no se rige por el promedio en las calificaciones o por el comportamiento que tienen los/as estudiantes y favorece el otorgamiento de oportunidades de formación en contextos reales de trabajo.

Sintetizando, se puede decir que la preparación de los/as jóvenes para enfrentar un mercado laboral heterogéneo y segmentado requiere de una formación amplia que lo analice críticamente, que otorgue herramientas y que presente las reglas de juego que imperan en un campo en el que, si no

se han incorporado paralelamente al cursado de sus estudios, lo harán de manera próxima, ya sea en relación de dependencia o de manera autogestiva, y resulta también valiosa la implementación de dispositivos de formación para el trabajo. En esta preparación, dada su masividad y su obligatoriedad, la escuela secundaria adquiere un papel central.

2. EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIADAS

2. a. La matriz productiva y del mercado de trabajo de la Provincia de Neuquén³

Concretamente respecto de Neuquén, territorio en que se producen las trayectorias estudiadas, podemos plantear que es una provincia joven (dejó de ser Territorio Nacional en 1957), caracterizada por haber tenido una atracción poblacional fuerte tanto nacional como internacional (especialmente en la década de los '70), como consecuencia de la oferta de trabajo en distintas ramas de la economía (Noya, Gerez y González, 2015).

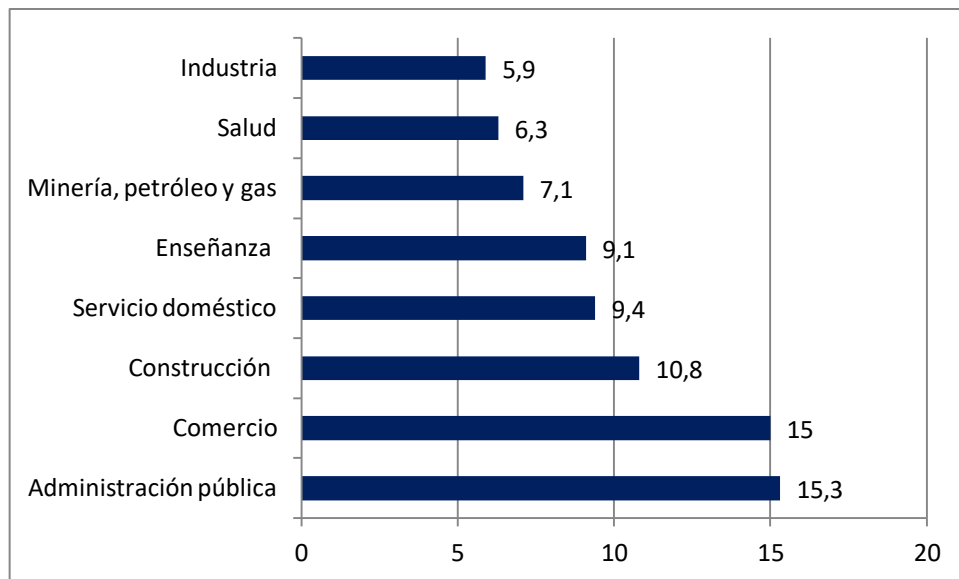
Su actividad productiva insignia es la extracción de petróleo y gas, desarrollando un modelo de crecimiento económico asimilable a un capitalismo de enclave basado en la producción de hidrocarburos, con fuerte presencia del sector servicios (administración pública) (Noya, 2004). Esto significa que la explotación hidrocarburífera se realiza hasta el agotamiento de los recursos, absorbiendo una baja cantidad de mano de obra y generando una distribución inequitativa del ingreso (Noya, Andrada y González, 2009). Además, la vinculación con otros sectores económicos es escasa y la dependencia de la renta petrolera es elevada (Giuliani, 2015).

La fuerte participación de la extracción hidrocarburífera supone un perfil de especialización “primarizado” de la economía local (Giuliani, 2013). En efecto, la preponderancia del sector se verifica en su participación en el PGB, que según los años ronda el 40%. El Estado Provincial, por su parte, tiene un papel importante en la activación de los mercados internos locales a través de la obra pública, así como en la otorgación de subsidios a los sectores menos dinámicos de la economía, lo cual se financia, en parte, a partir de las regalías energéticas (Noya y otros, 2009).

Además, existe una escasa diversificación de puestos de trabajo (Noya y Fernández, 2004) y el sector extractivo, a su vez, demanda una baja cantidad de empleo. Esto se verifica en la estructura de empleo de la Provincia (medida a partir de la demanda de empleo según rama de actividad): en el año 2013 (3° trimestre), la administración pública era la principal fuente de empleo de Neuquén con el 15,3%, número que se incrementaba al considerar los servicios públicos de educación y salud (9,1% y 6,3% respectivamente). A este sector le seguía el comercio (15%) y la construcción (10,8%); mientras que el sector de explotación de minas y canteras (básicamente hidrocarburos) se ubicaba en el sexto lugar, empleando al 7,1% de los/as trabajadores/as (Giuliani, 2015) (Gráfico 3).

³ Una versión ampliada de estos desarrollos fueron publicados en el artículo “*El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. Reconfiguraciones de un sector en transformación*”, publicado en RevIISE, Vol 13, Año 13, abril 2019 - septiembre 2019, pp. 193-210.

Gráfico Nro. 3. Principales ramas demandantes de empleo. Provincia del Neuquén (3° trimestre 2013). Valores en porcentajes.



Fuente: Giuliani (2015) en base a datos de la DPEyC.

De esta manera, se refleja la preponderancia del empleo público y del sector comercio en relación a la actividad extractiva respecto de la demanda de empleo, y el peso fundamental del sector hidrocarburífero en la participación en el PBG.

Respecto del mercado de trabajo neuquino, las tendencias observadas para Argentina al comparar jóvenes y adultos/as respecto de las tasas de desocupación y de informalidad, se verifican también en el caso de la Provincia de Neuquén: en 2014 los/as jóvenes siempre presentaron indicadores más problemáticos que los/as adultos/as, situación que vuelve más complejos sus procesos de inserción en el mundo del trabajo.

2. b. La formación para el trabajo en la educación secundaria en Argentina: breve historia y situación actual

Como planteábamos anteriormente, en los orígenes del nivel la formación para el trabajo quedó vinculada principalmente a la formación profesional y a las escuelas técnicas, y a lo largo del siglo pasado fue sufriendo una serie de reestructuraciones.

El proceso de recuperación económica que se inició a principios de este siglo implicó la reapertura de talleres e industrias que empezaron a demandar personal calificado, que llevó a reforzar la formación técnica a través de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/05 (LETP). Esto mostró una revalorización de las escuelas técnicas y de la

formación profesional a través de las políticas impulsadas desde el INET y de la legislación propuesta, que a su vez se reflejó en programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora para estas instituciones (Martínez y Garino, 2013).

En este periodo también se sancionó la LEN, que modificó la estructura del sistema educativo, pautó la obligatoriedad del nivel secundario completo y estipuló la relación de la escuela con el mundo productivo y del trabajo, habilitando en su artículo 33° la realización de prácticas educativas a partir de experiencias reales de trabajo, tanto en unidades productivas externas (empresas, sindicatos, OSC, fundaciones, organismos estatales, otras), como por medio de emprendimientos y prácticas dentro de las instituciones educativas.

Así, vemos que desde el Estado se pauta la importancia de la articulación entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo.

En 2008 se sancionó la Ley N°26.427/08 que reglamentó el Sistema Nacional de Pasantías. Sin embargo, la educación secundaria general y la educación técnica quedaron excluidos porque pautó como requisito para realizar estas prácticas que los/as jóvenes tuvieran 18 años o más, dejando en un vacío legal aquellas prácticas que se realizaban en unidades productivas externas a las instituciones educativas. Por esto, en 2011 se sancionó el Decreto N°1374, que creó el Régimen General de Pasantías y estableció las pautas y requisitos para la implementación de estas prácticas en la educación secundaria. Esta demora en la reglamentación puede vincularse, por un lado, a las dificultades para establecer articulaciones entre el sector empresarial y el sistema educativo, ya que suponen lógicas diferenciadas respecto de los objetivos que los guían, las metodologías de trabajo, las temporalidades, entre otras dimensiones. Pero, por otro lado, porque si no es supervisada, la figura de la pasantía puede ser utilizada para reemplazar trabajadores/as por pasantes, promoviendo la precarización de las condiciones de trabajo. En este sentido, el Decreto estipula la pasantía como una práctica supervisada desde la unidad educativa que la impulse, a realizarse por un periodo de tiempo definido, en el marco de todas las orientaciones y modalidades de la escuela secundaria. Concibe la pasantía como

una extensión orgánica de la Educación Secundaria en cualesquiera de sus orientaciones y modalidades, a empresas e instituciones, de carácter público o privado, para la realización por parte de los alumnos, de prácticas relacionadas con su educación y formación, de acuerdo a la especialización que reciben, bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular, durante un lapso determinado (Anexo Decreto N°1374/11).

Así, se habilitó la realización de pasantías en escuelas secundarias (técnicas y generales), que comenzaron a pensarlas como ámbitos de aprendizajes de teorías y habilidades en espacios reales de trabajo (Dursi, 2016), así como de normas, maneras de relacionarse y actitudes socialmente valoradas en el mundo laboral (Jacinto y Dursi, 2010). Así, podemos sostener que paulatinamente la formación para el trabajo ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la formación profesional y de las escuelas técnicas: los saberes del trabajo han comenzado a ser abordados de forma transversal en algunas escuelas secundarias generales que proponen iniciativas para abordar la formación para el trabajo, que van desde el desarrollo de dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo, formación en derecho laboral, hasta el abordaje de visiones críticas sobre el significado del trabajo y concepciones sobre el denominado trabajo de calidad (Jacinto, 2013).

Además, consideramos que la obligatoriedad del nivel secundario y el reforzamiento de la educación técnico-profesional fueron parte de una reconfiguración más amplia de las Políticas de Educación, Formación y Empleo (PEFE), que en este periodo implicaron el conjunto de políticas de educación, trabajo y protección social orientadas a mejorar las oportunidades educativo-formativas y de inclusión laboral de todos/as, en la que la implementación de la Asignación Universal por Hijo tuvo un papel central.

En el plano de las políticas orientadas específicamente a la inserción laboral de jóvenes, las principales fueron el Incluir y el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. En esta década, se produjo un viraje hacia un “universalismo básico” en el cual el estado se situó como garante e intentó cierta regulación, pero no se impulsaron políticas de desarrollo integral sino que se impartieron medidas focalizadas. Además, comenzó a circular una concepción de la inserción laboral como derecho, que se apartó de la responsabilización de los/as sujetos por su propia situación de pobreza y se intentó mitigar su situación de vulnerabilidad a partir de un diagnóstico más amplio e integral de la problemática que abarcaba la consideración las esferas educativa y laboral como vías para la inclusión juvenil (Jacinto, 2010b; Garino, 2013b) (se destaca la terminalidad de los niveles de educación formal obligatorios del PJMMT) (Barbetti, 2010). En ellas, la orientación, en tanto que “herramienta para moverse en un mercado laboral incierto”, se volvió un aspecto fundamental. Asimismo, las medidas de este periodo implicaron la activación del participante, en tanto debían realizar contraprestaciones para acceder a sus beneficios (Jacinto, 2010b; Garino, 2013b).

Una línea de corte con los programas de la década anterior fue la forma en que se abordaron las problemáticas juveniles, en las que aparecieron objetivos orientados a la búsqueda de una integración de tipo

social y cultural, vinculada a una noción de ampliación de ciudadanía (Barbetti, 2010), de la mano del favorecimiento de la terminalidad de la educación formal obligatoria a través de la participación en los programas (específicamente, en el PJMMT).

Es esta época se destacó la activación de los/as jóvenes que participaban en los programas, ya que recibían ayudas económicas como consecuencia de la participación en algunas de las prestaciones que aquellos ofrecerían, así como la orientación vocacional que ofrecía el PJMMT en la que los/as participantes elaboraban de un perfil formativo y ocupacional. En este sentido, la consideración de los intereses, motivaciones y fortalezas de los/as participantes y del contexto productivo y social en que viven, resultó un avance hacia la consideración de la orientación como fortalecimiento de las subjetividades, en detrimento de la responsabilización individual (Garino, 2013b).

Además, se comenzó a promover la realización de emprendimientos productivos de carácter asociativo como una estrategia de inserción de jóvenes en el mundo del trabajo, pasando de la teoría del Capital Humano a la del Capital Social (Barbetti, 2010).

Sin embargo, el foco principal siguió siendo el aumento de las competencias individuales de los/as jóvenes, sin modificar los condicionantes estructurales (o sea, los puestos de trabajo disponibles para jóvenes y la calidad de los mismos) (Schmidt y Van Raap, 2008).

2. c. El nivel secundario en la provincia de Neuquén

Por otra parte, respecto del plano provincial, el sistema educativo se rige por la Ley de Educación Provincial N°2945/14⁴ (LEPN) del 2014, que regula el sistema en su conjunto. Concibe la educación como un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado, postulando que este debe velar por la inclusión educativa. Además, propone que la educación obligatoria se inicia a los 4 años de edad y culmina con la finalización de la educación secundaria (entre 14 y 15 años según modalidad).

Asimismo, proliferan grandes cantidades de planes de estudios (por la ausencia de un diseño curricular)⁵ y de regulaciones que se superponen, de manera tal que las instituciones aplican aquellas que mejor se ajustan a sus

⁴ Esta Ley aún no está reglamentada.

⁵ Cabe destacar que, con posterioridad a la escritura de esta tesis, comenzó la construcción del diseño curricular en la Provincia de Neuquén. Al respecto, Fernández, Miñana y De Vega (en prensa), plantean: “desde el año 2015 en la provincia se lleva a cabo un proceso de construcción curricular en la educación secundaria que propone una ‘nueva escuela secundaria’. Este proceso constituye un hecho político pedagógico de carácter histórico a nivel provincial con un sentido democrático al promover la participación del colectivo docente y de la comunidad educativa, considerando al currículum como proyecto político, educativo, cultural, comprensivo y situado (Res. CPE 1463/18). Sin embargo, hasta tanto este proceso no esté concluido, y al no haberse transitado en la provincia ninguna de las reformas planteadas en la Argentina desde 1993, las escuelas secundarias se rigen por los planes de estudios del momento de su creación, o con las modificaciones locales que hubieran sufrido.”

necesidades y urgencias. Por este motivo, el sistema educativo provincial presenta

Un alto grado de dispersión, y (...) las regulaciones formales no operan como ordenadores de las escuelas, sino que esto se produce a partir de interpretaciones de dichas normativas así como de innovaciones en las prácticas cuyos orígenes no se vinculan a ellas. (Equipo FACE, 2013: 149).

En este sentido, los proyectos que se impulsan en las escuelas no se desprenden de normativas generales, sino que la mayoría de las veces responden a propuestas sostenidas desde las instituciones educativas.

Respecto de la articulación entre educación secundaria y formación para el trabajo, la LPEN plantea la importancia de “*Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.*” (LEPN N°2945/14, art. 48°) y propone al estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación como garante de la vinculación de las instituciones de nivel medio y de sus estudiantes con el mundo del trabajo, especialmente a través de prácticas profesionalizantes (LEPN N°2945/14, art. 52°).

Además, el relevamiento⁶ de Planes de Mejora Institucionales que se implementaron en escuelas secundarias de la provincia, nos permite decir que un poco más de la mitad de las instituciones relevadas (53,8%) esbozaban en sus propuestas algún tipo de práctica orientada al mundo laboral. Asimismo, los dispositivos de formación para el trabajo que se desarrollaban en las instituciones se agrupaban en: orientación vocacional y ocupacional; prácticas educativas, profesionalizantes o pasantías; cursos especiales orientados al mundo del trabajo; emprendimientos productivos y visitas a instituciones para la planificación de un proyecto laboral. Cabe destacar que la práctica que más impulsaban las instituciones era la realización de procesos de orientación vocacional y ocupacional, mientras que 4 de cada 10 escuelas proponían la realización de pasantías o prácticas profesionalizantes y/o emprendimientos productivos que, de todas las prácticas de formación para el trabajo mencionadas, son las que implican experiencias de formación situadas.

La formación para el trabajo, entonces, parece adquirir un espacio relevante en las instituciones educativas de nivel medio de la Provincia de Neuquén, más si se considera que los PMI estudiados no abarcan escuelas de modalidad Técnica ni Agropecuaria (tradicionalmente orientadas a la formación para el mundo del trabajo), sino solamente Bachiller y Comercial.

Podemos postular, entonces, que Neuquén presenta un nivel secundario joven, que sancionó su ley provincial de educación (que sigue los

⁶ Analizamos 91 PMI correspondientes a los años 2010-2012 dependientes de la Dirección de Media, por lo cual este análisis refiere a escuelas de modalidad Bachiller y Comercial.

lineamientos de la LEN respecto de la articulación entre educación y trabajo, pero que aún no se encuentra reglamentada) a fines de 2014. A su vez, es característico del sistema educativo provincial la dispersión de planes de estudios (consecuencia de la ausencia de un diseño curricular), así como el hecho de que los proyectos educativos no se enmarquen en legislaciones provinciales o nacionales sino que sean delineados e impulsados desde las instituciones, como los dispositivos de formación para el trabajo que observamos a través del análisis de los PMI.

3. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3. a. La perspectiva metodológica de la indagación: el análisis institucional y el estudio de trayectorias

Dado que el interés en esta investigación se orientó a conocer las trayectorias juveniles poniendo en primer lugar los sentidos que los/as jóvenes construyen acerca de sus procesos de formación y de inserción al mundo del trabajo, enmarcamos el estudio en la tradición cualitativa de investigación social. Efectivamente, para Maxwell (1996) uno de los propósitos de la investigación cualitativa se orienta a conocer los significados que los/as actores le atribuyen a las distintas situaciones y experiencias de las que son parte, por lo cual, aquello que interesa es la manera en que cada sujeto le da sentido, significa, percibe y vive ese hecho específico, de manera tal que esta tradición aparece como el camino para acercarnos a nuestro problema de investigación.

Una de las riquezas de este enfoque, es que favorece el estudio de las diferencias y particularidades de cada caso específico, posibilitando la indagación acerca de la diversidad de los mundos de la vida (Vasilachis de Gialdino, 2006). En este sentido, no tratamos de generalizar ni de hacer comparaciones significativas, sino que procedimos a la descripción y análisis en profundidad de los datos para conocer lo específico de cada institución seleccionada y de cada una de las trayectorias juveniles.

Consecuentemente, el diseño de la investigación fue flexible y abierto. Esto significa que sus componentes no se estructuraron siguiendo una lógica secuencial por etapas sino que se fueron interconectando entre sí y de manera flexible (Maxwell, 1996), permitiendo su reconsideración y modificación en función de los hallazgos, desarrollos y elaboraciones que fuimos produciendo en el proceso de investigación.

Como planteábamos con anterioridad, el objetivo general de la investigación fue indagar incidencias de dispositivos de formación para el trabajo de escuelas secundarias en las trayectorias de inserción al mundo del trabajo de jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos de la ciudad de Neuquén, para contribuir a los debates sociológicos sobre la generación de oportunidades de inclusión social en los procesos de inserción laboral considerando los aportes de la escuela secundaria. Por esto, tuvo una naturaleza descriptiva, que posibilitó desarrollar y precisar el conocimiento acerca de las prácticas de formación para el trabajo impartidas en las instituciones seleccionadas, de las trayectorias de juveniles y de las incidencias de estas prácticas en sus vinculaciones con el mundo del trabajo.

Concretamente, procedimos al análisis institucional de las escuelas seleccionadas y al estudio de trayectorias. Respecto de la dimensión institucional, identificamos y caracterizamos los dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a) que desarrollan las escuelas, a partir de la realización y análisis de entrevistas institucionales que se orientaron a conocer la propuesta educativa en general y las prácticas de formación para el trabajo en particular, pero además se relevaron las percepciones de directivos y docentes sobre dichas prácticas, así como acerca de la educación, el mundo del trabajo, los/as jóvenes, los procesos de inserción laboral juveniles, los sentidos de la inclusión educativa, entre otras temáticas de interés. Por otro lado, se procedió al análisis de fuentes secundarias de documentos, entre los que se destacan los Proyectos Institucionales y los Planes de Mejora Institucional.

El estudio de trayectorias implicó el análisis de los recorridos vitales juveniles analizando los factores que las componen, dándole una significación especial a la dimensión institucional. Esta tarea se enmarcó en el denominado enfoque biográfico (Bertaux, 1981; Sautu, 1999), que recurre a la narrativa de un sujeto individual para dar cuenta acerca de procesos sociales: el interés principal reside en abordar, a través de este relato individual, acontecimientos y situaciones del orden social de que es parte ese sujeto (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

Además, en el relato de los/as sujetos se pone de manifiesto la tensión entre estructura y agencia, es decir, el peso que adquieren los condicionantes estructurales, pero también los intersticios a través de los cuales se cuelan las decisiones individuales, que imprimen especificidades a esas trayectorias con las que se trabajó:

La historia de vida se me presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo –un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes–, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las “buenas ocasiones”, los atisbos intersticiales. (Ferrarotti, 2007: 28).

En el estudio de trayectorias desde una perspectiva cualitativa, el relato que un sujeto hace de su propio recorrido vital tiene un lugar central, por lo que la entrevista biográfica es la principal herramienta para la construcción de datos (Muñiz Terra, 2011). Claro que esta narración supone un recorte más o menos consciente por parte del/la entrevistado/a sobre los recuerdos de los acontecimientos en los que participó directa o indirectamente, así como la interpretación que realiza sobre estos sucesos, mediada por sus experiencias de vida posteriores (Lomsky-Feder 1995, en Sautu, 1999). Efectivamente, el relato que hace el/la entrevistado/a es el

resultado de las interpretaciones que hace en el presente de los hechos que vivió, a partir de su propia historia y de sus proyectos y perspectivas futuras en el momento en que se lo entrevista (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Por este motivo, siempre implica una reconstrucción de los acontecimientos y es significado por experiencias posteriores.

3. b. El trabajo de campo realizado: unidades de análisis, técnicas utilizadas y sus etapas

Las unidades de análisis fueron, por un lado, dos escuelas secundarias que desarrollan dispositivos de formación para el trabajo de la ciudad de Neuquén, y por el otro sus egresados/as correspondientes a la cohorte 2009, de manera tal que desplegamos dos líneas de trabajo conectadas entre sí: la primera se orientó a la caracterización de las instituciones educativas y el análisis de los dispositivos de formación para el trabajo que desarrollan; y la segunda al estudio de las trayectorias juveniles y las incidencias que deja el pasaje por cada institución en los recorridos biográficos.

La selección de las escuelas y de los/as egresados/as fueron realizadas por muestreo cualitativo de casos, estratégicamente elegidos en función de criterios teóricos entre los que se destacaron las especificidades de sus propuestas de formación para el mundo del trabajo, la visión del mundo del trabajo que sostienen y la población que asiste a cada una. La selección de la cohorte 2009 de egresados/as, por su parte, se debió a que es el primer grupo de graduados/as de una de las escuelas elegidas, bajo el supuesto de entrevistar jóvenes que hubieran tenido un tiempo prolongado luego de finalizar sus estudios secundarios permitiría indagar acerca de las particularidades de sus recorridos vitales posteriores, prestando especial atención a las dinámicas de sus procesos de inserción laboral.

La entrevista en profundidad (a egresados/as, docentes y directivos) fue la técnica principal de construcción de datos. Otras técnicas utilizadas fueron las entrevistas a informantes clave; observación participante pasiva (Spradley, 1980 en Valles, 1997) de diversos momentos de la vida escolar (actos, clases, recreos); análisis de fuentes secundarias como proyectos escolares, planes de estudios, programas, disposiciones, entre otros, de las escuelas seleccionadas.

Respecto del trabajo de campo, se dividió en dos etapas: una de acercamiento a la temática y otra de profundización. En la primera etapa (entre 2011 y 2012) realizamos entrevistas a informantes clave del Consejo Provincial de Educación, relevamos 91 Planes de Mejora Institucional de escuelas secundarias de la Provincia, entrevistamos en profundidad al equipo directivo de una de las escuelas de la muestra y encuestamos 41 estudiantes de 4° y 5° año y 17 egresados/as de esa institución, finalmente,

analizamos fuentes secundarias de ambas instituciones (sus Proyectos Educativo Institucionales). A partir del análisis de los datos construidos, diseñamos la guía para entrevistar en profundidad a los/as egresados/as de la cohorte seleccionada de ambas escuelas.

La segunda etapa del trabajo de campo, *de profundización del tema de estudio*, fue desarrollada entre 2013 y 2014. En ella se entrevistaron en profundidad los equipos directivos de ambas instituciones y al menos a un docente de cada taller de cada una de las escuelas seleccionadas (8 entrevistas en total). Luego, entre junio y diciembre de 2014 se realizaron 35 entrevistas en profundidad a egresados/as de la cohorte 2009 de ambas escuelas (16 en una institución y 19 en la otra) (Tabla 1).

Tabla Nro. 1. Entrevistas a egresados/as por escuela y orientación según género

	Escuela N				Escuela S		
	Diseños constructivos	Agropecuaria	Gastronomía	Informática	Mecánica Industrial	Electricidad Domiciliaria	Carpintería en Madera
Varones	4	1	1	1	5	5	4
Mujeres	1	3	6	2	1	-	1

Fuente: Elaboración propia.

3. c. El análisis de los datos: las estrategias desplegadas

La estrategia de análisis utilizada tuvo dos focos diferentes pero interconectados: el análisis institucional y el análisis de trayectorias juveniles. A su vez, el eje en los/as egresados/as tuvo dos vertientes principales: por un lado, los sentidos que habían construido respecto de su experiencia escolar, del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles; y por otro lado, las características de sus trayectorias de inserción laboral destacando la dimensión institucional.

Dado que se trabajó a partir de entrevistas a docentes y directivos y del relevamiento y análisis de fuentes documentales, el análisis estuvo basado en la triangulación metodológica de fuentes y técnicas, y se procedió a la construcción de una tipología de trayectorias juveniles, que destacó las regularidades al interior de cada grupo y al mismo tiempo las especificidades entre cada uno de ellos, poniendo de manifiesto la pluralidad de recorridos biográficos y sentidos construidos en torno a sus experiencias vitales. Ésta se elaboró considerando el modo en que se combinan los factores estructurales, institucionales y las decisiones individuales (pero poniendo el

foco de atención especialmente en la dimensión institucional), así como las incidencias (tanto objetivas como subjetivas) de los dispositivos de formación para el trabajo y de la experiencia escolar en las trayectorias juveniles.

El primer grupo, el de las incidencias objetivas, supuso analizar el aporte de las escuelas en la intermediación laboral entre empleadores/as y estudiantes o egresados/as, la intervención de las instituciones en la planificación y concreción de emprendimientos productivos; la generación de oportunidades laborales de mayor calidad en términos de formalidad y estabilidad de los puestos de trabajo que aquellos a los que podrían acceder los/as jóvenes por sus propios medios; la utilización de saberes aprendidos en las instituciones educativas en sus trabajos o en sus búsquedas laborales (ya sean saberes técnicos del oficio o del emprendimiento concreto; saberes genéricos para montar emprendimientos; saberes para armar un currículum vitae, estrategias para buscar un empleo o para enfrentar una entrevista de trabajo), la orientación brindada a los/as estudiantes para la elección de carreras universitarias, entre otras dimensiones de análisis.

El segundo grupo, el de las incidencias subjetivas, supuso poner el foco de análisis sobre el *ser*: se analizaron las perspectivas subjetivas de los/as jóvenes sobre la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo, y en disposiciones personales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y el agenciamiento. En este sentido, se examinó la construcción de sentidos y significaciones que habían realizado sobre las experiencias formativas y laborales que habían transitado, que podían favorecer la construcción de una visión autónoma de sí mismos/as y al desarrollo de procesos de agenciamiento, propiciando trayectorias laborales tendientes a la independencia laboral (a través del cuentapropismo o de la realización de emprendimientos productivos); o bien favoreciendo itinerarios orientados a la inserción en relación de dependencia.

Estructuramos la tipología de trayectorias sobre la base de la relación con el trabajo que tenían los/as jóvenes y las prioridades que establecían entre las distintas esferas que componían sus biografías (laboral, educativa y familiar) al momento de las entrevistas. En este sentido, consideramos las siguientes categorías:

a) La *condición de actividad* de los/as jóvenes, distinguiendo entre activos/as (ocupados/as y desocupados/as) e inactivos/as. Con esta dimensión buscamos analizar las entradas y salidas del mundo del trabajo, que supuso analizar la continuidad en cierta condición de actividad (empleo, emprendimiento o cuentapropismo, desempleo, inactividad).

b) La *categoría ocupacional* de los/as jóvenes activos/as, que nos permitió analizar si las trayectorias juveniles se orientaban a inserciones laborales en relación de dependencia y por ello tendían a ser empleados/as, o bien si delineaban procesos de inserción como trabajadores/as independientes (emprendedores/as o cuentapropistas).

c) La *prosecución de estudios superiores*, como otro de los ingredientes a considerar en los recorridos biográficos juveniles.

d) La *calidad de la ocupación*, analizada específicamente para quienes trabajaban como empleados/as. En este caso, quienes trabajaban en relación de dependencia fueron divididos/as entre “consolidados/as” y “precarios/as” en función de la formalidad y de la estabilidad de los puestos de trabajo.

Cada tipo fue analizado a partir de ciertas subdimensiones que se agruparon según las esferas que componen las trayectorias (laboral, educativa y familiar); y otro grupo de subdimensiones que se referían a la incidencia del dispositivo. Respecto de la esfera laboral, destacamos: las condiciones laborales, la valoración del trabajo, los saberes del trabajo puestos en juego, la visión del mundo del trabajo construida, los aprendizajes realizados en el trabajo, la forma de obtención de los empleos, entre otras. Respecto de la esfera educativa, las principales dimensiones de análisis fueron la finalización del secundario, la prosecución de estudios superiores, las relaciones de proximidad y la contención, los motivos para la elección de la escuela, la participación en dispositivos de formación para el trabajo, otros. En la esfera familiar consideramos la constitución de una familia propia, la ocupación del cónyuge y de sus familias de origen, y el clima educativo del hogar de origen. Finalmente, analizamos las incidencias subjetivas y objetivas de los dispositivos de formación para el trabajo y de la escuela en general, la valoración de la formación recibida, de la orientación que cursaron y de la credencial educativa. Adicionalmente, analizamos de manera transversal de qué manera operaba la condición de género en cada uno de los tipos construidos.

Entonces, a partir de las cuatro categorías propuestas anteriormente, construimos cuatro tipos de trayectorias: 1) Los/as jóvenes que presentaban trayectorias que se estructuraban a partir de la inserción laboral en empleos, y dentro de este grupo los dividimos en a) trayectorias consolidadas y, b) trayectorias precarias; 2) Los/as jóvenes que estructuraban sus trayectorias de inserción laboral de manera independiente, a partir de la realización de emprendimientos productivos o del cuentapropismo; 3) Los/as jóvenes que centran sus trayectorias en torno a la prosecución de estudios superiores y no trabajaban o realizaban trabajos ocasionales; 4) Los/as jóvenes que realizaban trabajos domésticos y de cuidados (Tablas 2 y 3).

Tabla Nro. 2. Dimensiones y categorías usados en la construcción de la tipología de trayectorias juveniles

	TIPO 1		TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
	EMPLEADX		INDEPENDIENTE	PROSEC. ESTUDIOS Y TRABAJO OCASIONAL	TRABAJO DOMÉSTICO Y DE CUIDADOS
	CONSOLIDADO	PRECARIX/ DESOCUPAD X			
Condición de actividad actual	Activo/a	Activo/a	Activo/a	Activo/a – Inactivo/a	Inactivo/a
Categoría ocupacional	Empleados/as	Empleados/as	Emprendedores/as - Cuentapropistas	Empleados/as/ Cuenta propistas	No remunerado
Calidad de la ocupación	Formal - Estable	Informal - Inestable - Contratos a término	No aplica	Variable según las inserciones	No aplica
Prosección estudios superiores	Estudia - No estudia	Estudia - No estudia	Estudia - No estudia	Estudia	No estudia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla Nro. 3. Cantidad de jóvenes, género e instituciones educativas a las que asistieron según tipo

	TIPO 1		TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
	EMPLEADX		INDEPENDIENTE	PROSEC. ESTUDIOS Y TRABAJO OCASIONAL	TRABAJO DOMÉSTICO Y DE CUIDADOS
	CONSOLIDADO	PRECARIX/ DESOCUPAD X			
TOTAL	13	9	4	6	3
ESC N MUJERES	1	3	-	6	2
ESC N VARONES	3	2	2	-	-
ESC S MUJERES	-	1	-	-	1
ESC S VARONES	9	3	2		-

Fuente: Elaboración propia.

4. EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

4. a. Incluir a través de miradas alternativas sobre el mundo del trabajo. El caso de la Escuela N

4. a.1. Aspectos generales de la propuesta

La primera institución seleccionada para la muestra, que en adelante llamaremos Escuela N, es una escuela secundaria pública de gestión privada (depende del Obispado de Neuquén) que otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos (expedido por la Dirección de Media del CPE), de manera conjunta con una Certificación para el Mundo del Trabajo por 1805 horas (Expedido por la Dirección de Adultos del CPE), que se distingue según el plan elegido: Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía. En 2014, tenía una matrícula de 250 estudiantes, mitad mujeres y mitad varones.

Está ubicada en una zona semirural de la ciudad, compuesta principalmente por asentamientos informales cuyos servicios de gas, agua y luz son deficitarios y las tenencias de la tierra son precarias. En los últimos años, el Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo de Neuquén construyó barrios de viviendas en la zona. Se encuentra alejada del centro de la ciudad y el transporte público de pasajeros circula con poca frecuencia.

Su origen se remonta al año 2001, cuando equipos de trabajo de varias OSCs y de la Iglesia Católica de la ciudad realizaron un sondeo en los barrios donde actualmente está emplazada la institución, que arrojó entre otros resultados que el 34,5% de los/as jóvenes de entre 13 y 18 años de edad relevados no estudiaba ni trabajaba; que para el año 2005, 250 niños de la zona no tendrían banco en las instituciones de nivel secundario y que el 75% de los/as jóvenes que estaban por fuera del circuito escolar, manifestaban que volverían a la escuela si se les enseñaran algún oficio. A partir de este diagnóstico inicial se crea la escuela, destinada a jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales.

En 2005 abrió sus puertas, en un contexto de políticas educativas orientadas a la ampliación de la escolarización y a la inclusión de jóvenes en el sistema educativo formal. En este marco, desarrolla una propuesta educativa alternativa cuyo eje es la formación para el mundo del trabajo, desde la perspectiva de la economía social. Sus objetivos se dividen en tres ejes fundamentales, que son la formación de ciudadanos/as críticos/as, la preparación para la prosecución de estudios superiores y para el mundo del trabajo.

Si bien la escuela está emplazada en terrenos pertenecientes a la iglesia católica y el primer año había funcionado en un edificio de esta congregación, la formación religiosa no tiene una presencia fuerte en la propuesta educativa: no hay clases de educación religiosa ni espacios de oración, tampoco la formación religiosa aparece en los relatos de los/as docentes entrevistados, aunque en algunos casos pertenecen a grupos católicos, son practicantes o han sido seminaristas.

Cabe destacar que si bien esta institución fue creada previamente a la sanción de la LEN y de la LEPN, se encuadra en estas leyes y responde a los objetivos de ambas normativas respecto de la inclusión educativa, así como de la formación y la vinculación de los/as estudiantes con el mundo del trabajo y de la producción, a través de la capacitación en los talleres pero también del tratamiento de saberes más amplios como las condiciones del mercado de trabajo y legislación laboral, orientación vocacional. En efecto, la formación para el trabajo está en el centro de la propuesta educativa y posee dos ejes principales. Por un lado, los talleres en el marco de los cuales se realizan los emprendimientos, orientados a desarrollar la autonomía y el cooperativismo en la inserción laboral de los/as jóvenes; por otro lado, las prácticas educativas, cuyo objetivo es que los/as estudiantes tengan un acercamiento a la realidad laboral local, que incluyen un programa de pasantías.

El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todos/as los/as estudiantes roten por los cuatro talleres a lo largo del año y en 3° elijan uno de ellos, en el que se especialicen hasta 5° año. A partir de 3° año, se imparten materias específicas destinadas a acompañar la elaboración de un emprendimiento productivo, ya que durante ese año los/as estudiantes comienzan a planificar y escribir el proyecto de un microemprendimiento que deben ejecutar durante 4° y 5° año.

Finalmente, el perfil de egresados/as que busca formar se condensa en la idea de emprendedor/a, en la que son centrales la formación de sujetos críticos/as y autónomos/as, que no dependan del asistencialismo gubernamental y sean capaces de reconocer situaciones de explotación laboral.

4. a.2. Discursos sobre los/as jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles

Las miradas que los/as docentes construyen sobre los/as jóvenes y sus historias de vida tienen connotaciones diversas que habilitan prácticas y sentidos específicos. Identificamos en esta institución dos perspectivas contrapuestas.

De una parte, los discursos refieren a los/as estudiantes en tanto potencia. Parten de considerar el contexto socioeconómico desfavorable en el que viven y destacan el empoderamiento de los/as jóvenes a partir de sus procesos educativos, que los/as vuelven sujetos autónomos, capaces de llevar adelante distintos proyectos de vida, entre los que se encuentran finalizar la educación secundaria, iniciar estudios superiores, insertarse laboralmente. Esta visión siempre implica un “ascenso”, una idea de renacimiento, que destaca las condiciones socioeconómicas desventajosas de las que parten y los logros que pueden alcanzar, las cosas que pueden hacer, los espacios que pueden ocupar:

Con esta realidad de jóvenes con la cual nosotros trabajamos, cuando ellos se dan cuenta que pueden y que hacen el proceso ese de resiliencia, es decir que convierten su historia negativa, su problema, cuando se dan cuenta que pueden y se les levanta el autoestima no los para nadie. Porque vivieron, vienen de abajo y saben lo que es sufrir. (Profesor 1, Escuela N)

En estos casos, la escuela aparece como habilitadora de horizontes que, dado el contexto en el que viven estos/as jóvenes (es decir, la dimensión estructural), no serían visibles sin esta mediación. Es decir, el pasaje por la institución es visto como un empoderamiento que les ayuda a sortear destinos prefijados por las condiciones estructurales en las que viven, pero en el cual la voluntad individual tiene un papel fundamental. En este sentido, esta capacidad de los/as jóvenes para salir adelante, para *convertir su historia negativa*, es potenciada por el paso por la institución. Esto se vinculaba con el perfil de estudiante y egresado/a que busca formar la institución, que era la idea de *emprendedor* en un sentido amplio:

Jóvenes emprendedores de la economía social, porque queremos formar chicos, adultos que se puedan desenvolver autónomamente como ellos quieran, con la conciencia de ellos mismos y que no se manejen por imposiciones ni familiares, ni de sistema, eso queremos lograr... Críticos también, que piensen, que por lo menos se cuestionen cosas. (Profesora 2, Escuela N)

En esta propuesta, la formación de sujetos críticos/as, hacedores/as de su propia existencia, que no dependan del asistencialismo gubernamental y capaces de reconocer situaciones de explotación laboral, es central:

Para nosotros lo más importante, es que primero se tiene que formar como una persona integral, donde los conocimientos de las distintas disciplinas es una cosa más, es un aspecto más de una persona. Creo que el otro eje debería estar puesto en la actitud que tiene que tener la persona, el estudiante, ante las distintas circunstancias de su vida, ya sea el estudio, el

trabajo. Y la idea de la formación de emprendedores se ha ido como cristalizando en que no es solo es un emprendedor productivo, sino emprendedor ante la vida, para hacer lo que quiera hacer en su vida, si quiere seguir estudiando, si quiere tener su propio emprendimiento, si quiere ser empleado en una empresa. Lo importante es que él pueda emprender y llevar su vida adelante él. (Equipo Directivo, Escuela N)

En otros casos, la visión que se construye sobre los/as jóvenes se elabora a partir de comparar estudiantes de épocas anteriores con alumnos/as de épocas actuales. En ésta, subyace la idea de que antes respetaban a los/as docentes y que había una diferencia clara entre el afuera y el adentro de la institución: las prácticas que los/as alumnos realizaban afuera pero que no eran permitidas adentro, no ingresaban (consumo de drogas, resolución de conflictos a través de la violencia física, etcétera).

En cambio, en la actualidad, desde esta perspectiva se ve que distintas situaciones extraescolares permean la institución y eclosionaban en su interior, de manera tal que el “código del barrio” convive con el “código escolar”. En este contexto, los roles asociados a la cultura escolar se vuelven difusos: la asimetría docente-estudiante se reconfigura en un tipo de relación en la que los/as estudiantes percibían y trataban a los/as docentes como iguales, y que desde el lado de algunos/as adultos/as es percibido como una falta de respeto:

No, no había problemas de conducta, las drogas no estaban... los pibes eran más respetuosos hasta con eso me parece. Había más límites, había un código diferente, el pibe capaz que le entraba fuera de la escuela pero no dentro de la escuela. Tenían mucho respeto con el docente. [Ahora] se está desdibujando eso... creo que la escuela hoy más que nunca es una caja de resonancia de un montón de cosas. Los problemas siempre estuvieron, los pibes siempre vivieron situaciones jodidas. Pero hoy la escuela se está transformando en un lugar de contención muy grande, donde el pibe se siente con la necesidad de sacar toda las [cosas negativas]: problemas de comportamiento, falopa en el barrio, se agarran a piñas las minas, los pibes te contestan como si fueras un pibe más, eso está pasando. (Profesor 3, Escuela N)

Por esto, pareciera que se añora el perfil de estudiante tradicional y las formas que adquirirían las relaciones entre docentes y estudiantes en otras épocas, caracterizadas por la verticalidad y asimetría, así como la separación de lo escolar de lo extraescolar.

En este caso las condiciones estructurales también intervienen en la construcción de la visión de los/as jóvenes, pero la dimensión institucional, es decir, el pasaje por la escuela, no es postulado como habilitador de otras

realidades posibles, sino que la escuela es pensada como un espacio que debe contenerlos/as y disciplinarlos/as.

Sintetizando, si bien los dos parten de las condiciones socioeconómicas de los/as jóvenes, se pone de manifiesto que el ingreso de factores extraescolares a la institución genera discursos contrapuestos.

De un lado, la inclusión educativa es vista como potencia, como empoderamiento, como punto de partida para crecer y por todo esto se tiene una visión positiva de los/as jóvenes y el objetivo de que estén dentro de las aulas se vincula a la transmisión de nuevos saberes (es decir que implica un sentido pedagógico de la inclusión). El papel de la dimensión institucional es ampliar el abanico de itinerarios futuros posibles: a los destinos predefinidos por la posición que ocupan en la estructura social, se le suman opciones que sin la mediación institucional no tendrían (tales como terminar el nivel secundario, proseguir estudios superiores, desarrollar procesos subjetivos y de inserción laboral autónomos, obtener empleos de mayor calidad que aquellos que accederían por sus propios medios, entre otros).

De otro lado, prima una visión sobre la falta (de límites, de respeto) y se ubicaba a los/as estudiantes en una retórica nostálgica que planteaba que todo estudiante pasado fue mejor, tanto por la separación del adentro y del afuera de la institución, como en lo que en obediencia a la autoridad respecta, y por ello se tiene una visión negativa de los/as alumnos/as. En este caso, lo extraescolar se vuelve una carga para la institución. En esta visión, la inclusión educativa adquiere un matiz de política social en tanto busca la contención, y de disciplinamiento en tanto se orienta a formar en un código normativo que posibilite la convivencia en el orden social. Desde esta perspectiva, la dimensión institucional no tiene la potencia para habilitar mayores opciones que aquellas que posibilita la estructura de oportunidades propia del contexto socioeconómico en el que viven los/as jóvenes, y por ello, el repertorio de opciones de recorridos biográficos futuros es menor que los posibles en la perspectiva anterior.

Por otra parte, desde la institución se sostiene una visión crítica del mundo del trabajo: se planteaba que está atravesado por elevados índices de desempleo y que la inestabilidad y la precariedad signan las relaciones laborales. A esto se sumaba la percepción acerca de la devaluación de las credenciales educativas (Bourdieu, 1988), especialmente del título secundario, y la pérdida de la importancia de la educación respecto de la movilidad social que se plantea en el marco teórico, según la cual la obtención del título secundario aparece como condición necesaria pero insuficiente para cortar con la lógica de exclusión por la que atraviesa una gran cantidad de jóvenes (Jacinto, 2009):

Al haberse estrechado el mercado laboral y al mismo tiempo crecido la población que culmina la escuela media, ésta se ha tornado cada vez más

insuficiente para asegurar a todos sus egresados la posibilidad de un empleo de calidad. En este sentido, muchos jóvenes son desempleados a pesar de haber finalizado. Sin embargo, la obtención de un certificado de egreso de la escuela media es cada vez más necesaria para el acceso al trabajo. Este certificado se está convirtiendo en el umbral mínimo requerido para acceder a puestos de trabajo en el sector formal de la economía y para obtener empleos de calidad. (PEI, Escuela N)

En este marco, los/as profesores de la institución visualizan los procesos de inserción laboral juveniles como particularmente dificultosos: destacan la baja autoestima que suelen tener, asociado con historias de fracasos y discriminaciones reiteradas; hacen mención a las diferencias culturales respecto de los códigos de comunicación, las maneras de vestirse y los hábitos de los/as jóvenes y los requeridos en los empleos socialmente valorados; plantean que el capital social que poseían los/as estudiantes los/as vincula con oportunidades laborales enmarcadas dentro de sus barrios y/o familias, que en general son poco valorados; finalmente, expresan que existe la creencia de que la búsqueda de un empleo redundará en la obtención de un puesto de trabajo, pero que la mayoría de las veces el mercado laboral no ofrece oportunidades para todos/as:

[Los obstáculos de los jóvenes para obtener un empleo son] Múltiples, un montón. Yo creo que primero está la autoestima de dónde vienen y ellos a veces no se creen capaces, la autoestima, las diferencias culturales, que van desde el lenguaje hasta la vestimenta, hábitos, permanencia, códigos de comunicación, esa es una, después el capital social que ellos tienen es reducido, tienen contactos que conducen a sus barrios, a su hogar, entonces tampoco pueden fácilmente acceder a esos empleos que son valorados. Y después tienen que luchar contra fantasías, cuál es la primera, la de tengo que encontrar un trabajo, entonces salen a buscar y no encuentran. (Profesora 2, Escuela N)

Además, se postula que los/as jóvenes muchas veces encuentran dificultades para la incorporación de habilidades sociales (actitudes como la responsabilidad, la puntualidad, la higiene personal, entre otras), las cuales son valoradas en el ámbito laboral y esta falta se constituye en una barrera para la obtención o el sostenimiento de un empleo de calidad. Estas habilidades son síntesis de normas de comportamiento que una sociedad construye como aceptadas y valoradas en un momento dado, y refieren a disposiciones personales, que denominamos el *saber ser*. En este sentido, desde la escuela se plantea que, dado que son exigidas por el mercado de trabajo, corresponde a la escuela formar en ellas:

Nosotros tenemos muchos problemas por ejemplo en las pasantías, uno de los déficit es la inconstancia y la impuntualidad. Nosotros tenemos muchos, muchos chicos libres en la escuela y al no haber una estructura del esfuerzo, (...) cuesta muchísimo y en el trabajo se nota muchísimo, y se dan contra la pared o bien en las pasantías (...). Por ahí la chica se siente re explotada y ella está haciendo un trabajo normal, pasa que claro, no tiene el ritmo que tiene en la escuela, o que tienen en su casa su mamá o su papá, levantarse temprano, estar ocho horas corridas trabajando, ese ritmo y la puntualidad todavía nos cuesta muchísimo, muchísimo... por este ámbito social en el que vivimos en el barrio cuesta muchísimo. (Profesor 1, Escuela N)

Se plantea que los empleos a los que acceden suelen ser precarios, en general vinculados al uso de la fuerza física. A partir de este diagnóstico, se visualiza a la institución como ampliadora del capital social de los/as jóvenes:

Ayuda mucho la escuela en eso, los pibes vuelven, como no hay capital social, no tienen capital social de laburo, (...) o es escaso o es diferente, entonces el capital social es ser empleada doméstica, porque la madre es empleada doméstica, entonces tienen que volver a la escuela porque los contactos los hicieron acá. (Profesora 2, Escuela N)

En este contexto, la realización de emprendimientos productivos aparece como una alternativa ante la escasez de puestos de trabajo disponibles. La creatividad que la realización de un proyecto implica es central, ya que tiene un papel fundamental en la realización de emprendimientos productivos y a su vez se plantea que es valorada en los puestos de trabajo en relación de dependencia:

Lo que tiene el mundo del trabajo es que no hay más empleos, al trabajo hay que generarlo, el trabajo se genera y eso es como la característica que creo sí en eso la escuela tiene esa visión del mundo del trabajo, empleos hay pocos, cada vez son menos, más exigentes, la cosa es crear habilidades, capacidades para que ellos sean capaces de crear su trabajo, y también si un día son empleados, también se necesita un empleado creativo con esas mismas capacidades, que puedan ser empleados valorados, el mundo del trabajo hoy es la creación de cosas nuevas. (Profesora 2, Escuela N)

De esta manera, desde la escuela se destaca la potencia de la dimensión institucional en la intervención en las trayectorias educativo laborales de los/as jóvenes en dos formas posibles: por un lado, como ampliadora de su capital social, posibilitando un salto a empleos de mayor calidad (protegidos y estables) o en los que podrían sentirse realizados/as (en función del placer que les brinda el trabajo concreto). Por otro lado, como formadores para la realización de emprendimientos productivos, que

implica el aporte de herramientas para la creación de trabajos que les permitan satisfacer sus necesidades y al mismo tiempo salir de las lógicas de explotación de muchos de los empleos que suelen obtener, favoreciendo procesos de mayor autonomía y agenciamiento. En este sentido, la institución es vista como intermediadora en los procesos de inserción laboral juveniles, tanto en relación de dependencia como de manera independiente.

La visión del mercado de trabajo así como la realización de emprendimientos productivos se vinculan con la orientación en economía social del bachillerato, que supone un análisis crítico de las relaciones de producción imperantes. En efecto, se remarca la importancia de la propuesta educativa en relación con el tipo de economía que propone y los valores que supone, entre los que se destacan la solidaridad, la horizontalidad, la equidad, entre otros, que implican una visión de la sociedad y de las relaciones sociales diferentes a las hegemónicas:

Nosotros vemos cómo cambiar algunos parámetros también que están así como tan anclados en el pensamiento de la economía o del trabajo, que tiene mucho que ver con lo educativo también, la economía social; y nosotros justamente la especialización de los chicos es esa. Se ve que hay como cantidad de valores de economía social: el cooperativismo, el trabajo en conjunto, la solidaridad, valores de igualdad, de equidad, de precio justo. (Profesor 1, Escuela N).

A su vez, esta visión se vincula al modelo de estudiante que se quiere formar, construido a partir de las categorías de emprendedor y de agencia. Esta idea de sujeto emprendedor es fundamental, incluso si la inserción laboral de los/as jóvenes es en relación de dependencia: no se reduce a la realización de un proyecto productivo, sino que supone una concepción amplia del término e implicaba una actitud ante la vida:

Pero aun así este chico va a salir a la economía capitalista, lo más importante es la actitud con la que encare eso. En ese sentido son muy importantes los talleres porque son los que precisamente empiezan a formar esta actitud en el estudiante. Más allá de tener la formación en los talleres o no, de tener el conocimiento práctico, lo importante es la forma de enfrentar las cosas, que aprenden con la práctica y que aprenden también en el aula. La idea es que la escuela, para mí, que esta escuela forma en ese sentido. (Equipo Directivo, Escuela N)

También es importante que al salir al mercado de trabajo capitalista los/as jóvenes puedan identificar situaciones de explotación o fijar el precio de su trabajo, entre otras alternativas:

Esto de que se puedan dar cuenta el alumno qué es lo que vale, qué es lo que no vale, si es explotado, para nosotros es muy valioso y eso son las herramientas que nosotros les damos en la escuela. (...) Al menos la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico los chicos la tienen y saben distinguir cuándo los están jodiendo y cuándo no, cuando esto vale y cuando no vale. (Profesor 1, Escuela N)

Sin embargo, esto no es una posición unánime en el cuerpo docente. Por un lado, la formación para la realización de emprendimientos es planteada como una construcción gradual que ha encontrado resistencias entre los/as docentes. Esto se daba por varios motivos: porque los/as mismos/as docentes son empleados/as, no emprendedores/as y muchas veces carecen de los saberes que da la práctica de ser emprendedor/a, porque plantean que los/as estudiantes son muy chicos para hacer emprendimientos reales, por la dificultad que supone lograr emprendimientos rentables, especialmente en contextos socioeconómicos vinculados a la pobreza. Desde estas posturas, defienden la idea de pensar el trabajo en relación de dependencia como una posibilidad de inserción laboral más, junto a la realización de emprendimientos:

Al principio querían que salgan de la escuela y que los chicos tengan todos su propio proyecto. Que tengan sus chanchos, críen sus chanchos y vivan de eso, que el que salía de informática haga su empresita de diseñador gráfico o de reparación de pc, o el de gastronomía que venda sus panes. La realidad es que no se si de todos son emprendedores. La mitad son empleados, la mitad son albañiles, la mitad cuidan chicos o son empleadas domésticas. Yo por eso siempre estoy pensando ¿estoy bien dándole a los pibes? (...) No es malo ser empleada, es otra opción más. Porque muchos me dicen: “va a ser cajera del supermercado”. Sí, puedes ser cajera del Jumbo por un tiempo hasta que vos puedas decidirte a ser otra cosa, o ser un profesional. No es tan malo. (Profesora 5, Escuela N)

Esto pone de manifiesto que las formas en que los/as profesores/as entienden el mundo del trabajo y consecuentemente las características de las prácticas educativas desarrolladas son un territorio de contradicciones. En este sentido, la perspectiva en economía social que sostiene la escuela es una construcción que genera adhesiones y resistencias al interior del cuerpo docente:

La economía social antes tampoco se comprendía y llevó tiempo a que se instale en los/as profesores/as, y cada vez se piense más en esos términos. En realidad es una orientación al trabajo, el eje de la escuela no es la economía capitalista, porque antes se quería formar futuros empleados capitalistas y en el caso de nuestra escuela con el tema de los oficios eran

futuros peones, y la Economía Social no es eso, ni empleado, ni peones, y poder internalizar eso nos llevó mucho tiempo. (Profesora 2, Escuela N)

Sintetizando, se puede plantear que desde la Escuela N se visualiza al mercado laboral como un espacio que no ofrece puestos de trabajo de calidad para todos/as, en el cual los procesos de inserción laboral juveniles son dificultosos y en general acceden a trabajos precarios y poco valorados. En este contexto, la institución es vista como ampliadora del capital social de los/as estudiantes y el emprendedorismo es pensado como una alternativa ante la escasez de puestos de trabajo de calidad, pero también como actitud ante la vida, marcando la potencia de la dimensión institucional para intervenir en el curso de las trayectorias juveniles.

En esta construcción, la orientación en economía social del bachillerato es central. Esta supone la formación en valores y saberes, orientados a la formación de jóvenes emprendedores/as, así como la capacitación para la realización de emprendimientos productivos. Sin embargo, esta concepción implica disputas en el cuerpo docente, de manera tal que la orientación y la formación en economía social se constituye como un territorio de conflictos por instalar sentidos y prácticas.

4. a.3. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela N

Como planteamos, la institución promueve varios dispositivos de formación para el trabajo: la realización de emprendimientos productivos en los talleres, orientación vocacional, pasantías y cursos especiales enmarcados en las orientaciones.

Emprendimientos productivos: tendiendo lazos entre teoría y práctica

Los *emprendimientos productivos* se enmarcan en los cuatro talleres. En 3° año los/as estudiantes eligen una de las cuatro orientaciones y en grupos, redactan un proyecto para realizar un microemprendimiento, que ejecutan durante 4° y 5° año:

Los emprendimientos son pensados como espacios de formación y a la vez como prácticas reales de trabajo encuadradas en actividades impulsadas desde la propia institución, que propicia la enseñanza de distintos contenidos de manera contextualizada. Además, implican vínculos con el afuera de la escuela con el objetivo de que vivieran experiencias similares a sus futuros procesos de inserción laboral.

Una de las particularidades es que todos/as los/as estudiantes deben formular y llevar a cabo un proyecto productivo en grupos, para lo cual además del trabajo en los talleres reciben el apoyo en las asignaturas propias de la orientación del bachillerato: Economía Social, Práctica de Microemprendimientos, Teoría de Microemprendimiento y Contabilidad.

Respecto de los saberes que circulan y son puestos en juego, la estrategia de enseñanza se vinculaba al *hacer*: la formación en conocimientos, sea acerca de la temática de que se trate el emprendimiento (fabricación de rejas, elaboración de chacinados, de tarjetas personales, de pastas, de conservas, cría de conejos, entre otros), así como acerca de los pasos a seguir para realizar un emprendimiento (planificación, cálculo de costos y materiales, su ejecución y comercialización, etcétera), se realizan por medio de la práctica misma: a medida que se va planificando y ejecutando un emprendimiento, se va formando a los/as estudiantes.

Además, se busca instruir en disposiciones personales, es decir, formación orientada al *ser*, formando a los/as jóvenes en valores propios de la economía social, especialmente en el trabajo asociativo y colaborativo, así como la agencia y el emprendedorismo. A su vez, incluye la capacitación en destrezas vinculadas a distintas habilidades sociales, como la oralidad y la escritura.

Además, desde la institución se favorece el desarrollo de emprendimientos de mayor envergadura, en los que participan una cantidad mayor de estudiantes, como la realización de caterings para eventos, de viandas por encargo, la fabricación de juegos infantiles para plazas y jardines de infantes, la construcción de ambientes de casas y de la escuela utilizando técnicas de construcción natural. Muchas veces, la realización de estos proyectos implica la modificación de la dinámica escolar cotidiana, ya que en algunos casos los/as estudiantes se trasladan fuera del aula o de la escuela para preparar las actividades y realizar ciertos aprendizajes:

Para catering tenemos todo, tenemos toda la vajilla, manteles, cofias, delantales, el traje y bueno, montamos toda una instalación en la escuela para hacerlo, y los chicos no muy seguido por el tema de lo que implica el trabajo, pero cumpleaños de 15, casamientos, de todo hacen los chicos con la profe. (...) Eso implica todo un movimiento en la escuela, (...) todo un entretejido, pero da muy buenos resultados. (Profesor 1, Escuela N)

Sintetizando, la importancia de estas prácticas reside en la formación integral que da a los/as estudiantes, ya que por un lado se capacitan en lo que implicaba realizar un emprendimiento productivo (pensar una idea y formalizarla en un proyecto, evaluar costos, ponerlo en marcha, llevarlo adelante y comercializarlo), se forman en el contenido específico del emprendimiento que han decidido realizar, así como en valores propios de la economía social; finalmente, promueven procesos de agenciamiento en los/as jóvenes.

Pasantías a la carta: democratización de la experiencia

El segundo eje de la propuesta de formación para el trabajo implica un proceso de *orientación vocacional* y la realización de *pasantías* en lugares de trabajo. Dado que desde la institución eran conscientes de las dificultades que implicaba la realización de emprendimientos productivos, se implementa este tipo de dispositivo de formación para el trabajo para acompañar a los/as alumnos/as en sus primeras experiencias laborales, o bien, para quienes ya han trabajado, proveer experiencias en ámbitos protegidos. Esto es pensado como una estrategia para ampliar su capital social y establecer vínculos con empleadores/as de segmentos laborales de mayor calidad, operando como un antecedente que incida en el tipo de trabajos a los que luego podrán acceder. Asimismo, estas experiencias suponen también beneficios para la planificación de las materias y de los talleres de la escuela, ya que las devoluciones que realizan los/as empleadores/as a la institución operan como una forma de revisar y ajustar las propuestas educativas:

Se hacen pasantías para tener ese primer contacto con el mundo laboral y que no sea una experiencia frustrante, o sea, poder acompañar ese proceso de primera experiencia, que uno pueda hacerlo acompañado, y que también eso después vuelva, porque con las pasantías mejoramos muchas cosas de la escuela, de los talleres, porque los empleadores les hicieron hacer devoluciones. (...) Y ampliar el capital cultural y social para adquirir habilidades sociales que te permitan, si quiero ir al barrio conozco los códigos, si quiero ir al centro, trabajar en una empresa también lo puedo hacer. (Profesora 2, Escuela N)

Pero además, el análisis crítico de las condiciones del mercado de trabajo que promueven en la formación, implica una preparación para reconocer situaciones de explotación laboral:

Esto de que se puedan dar cuenta el alumno qué es lo que vale, qué es lo que no vale, si es explotado, para nosotros es muy valioso y eso son las herramientas que nosotros les damos en la escuela. (Profesor 1, Escuela N)

Como planteábamos anteriormente, la implementación del programa de pasantías es el corolario de un proceso de orientación vocacional. En este, trabajan aspectos vinculados a la inserción laboral posterior a la finalización del nivel secundario y a la continuidad de estudios superiores en la materia Práctica de Microemprendimiento, durante el cursado de 5° año. En ella, se enseñan distintos canales de búsqueda de empleos, a armar un curriculum vitae, a presentarse y enfrentar una entrevista laboral, entre otras actividades. Además, docentes realizan una entrevista a los/as jóvenes

donde trabajaban sus intereses, aspiraciones y expectativas. A partir de esta entrevista, se define el lugar donde realizarán la pasantía.

Hay una entrevista pautada que se hace con los chicos. (...) Es a la medida, en función de los intereses de cada chico, bueno, se piensa a ver, qué posibilidades tenemos de hacer qué y dónde, y con qué contamos... (Equipo Directivo, Escuela N)

Esta característica de las prácticas educativas es muy importante porque, dado que se planifican en función del interés de cada joven, es esperable que resulten un proceso de formación significativo para cada uno/a de ellos/as.

Además, todos/as los/as estudiantes participan en el programa de pasantías. Esto implica la democratización de las oportunidades ofrecidas para los/as jóvenes, de manera tal que las desigualdades generadas en el proceso de escolarización (sin importar el motivo que las genera y que se reflejan en las calificaciones obtenidas) no son reproducidas por estas prácticas. En efecto, dado que las pasantías establecen antecedentes laborales para los/as jóvenes, mejoran su posicionamiento cuando salen al mercado de trabajo en busca de empleos (Jacinto y Dursi, 2010), por lo que todos/as resultan favorecidos por haber realizado pasantías.

Por otra parte, la profesora que coordina las pasantías realiza los seguimientos de estos procesos, interviene si se presenta alguna dificultad y recibe las devoluciones de los/as empleadores/as sobre el desempeño de los/as jóvenes. Esto permite ajustar las propuestas educativas impartidas en las materias y en los talleres, así como ciertas prácticas de los/as estudiantes vinculadas a las denominadas habilidades sociales, es decir, al *saber ser*: aquellos aprendizajes que refieren especialmente al comportamiento y a los hábitos socialmente valorados (por ejemplo, puntualidad, la higiene personal, cumplimiento de acuerdos, etcétera).

Sintetizando, en primer lugar se puede plantear que la forma en que se implementaban las pasantías en esta institución tiene dos fortalezas principales: por un lado, que todos/as realizaban alguna experiencia de formación para el trabajo fuera de la institución educativa (más allá de la participación en los emprendimientos que realizan dentro de la escuela); y por otro lado, que estas experiencias se organizan en función de sus intereses y motivaciones, a partir de un proceso de orientación vocacional. Esto presenta una doble fortaleza: por la democratización de las prácticas y la reducción de las desigualdades a la hora de enfrentarse al mercado de trabajo, pero además por generar antecedentes en el campo de inserción de interés de cada joven, resultando experiencias significativas.

En segundo lugar, cabe destacar que el objetivo es generar experiencias de trabajo más protegidas que aquellas a las que suelen

acceder, ampliando el capital social de los/as estudiantes y acompañándolos/as en sus inserciones laborales.

Finalmente, los principales reclamos de las instituciones receptoras vinculadas al *saber ser*: no se deben tanto a los conocimientos o saberes específicos de los trabajos, sino que desde las unidades productivas se remarca la necesidad de reforzar aspectos vinculados a actitudes y disposiciones personales de los/as alumnos/as.

Los cursos especiales de formación para el trabajo

El último grupo de prácticas de formación para el trabajo que se retoma es el *dictado de cursos especiales orientados al mundo del trabajo*, que buscan ampliar la formación con el aporte de especialistas en diversas áreas, enmarcados en las orientaciones de la escuela. Se desarrollan durante tres semanas ubicadas en el cierre de cada trimestre (“Semana de la Posibilidad”), en las que se suspende la actividad académica cotidiana y los/as estudiantes de 1° a 3° año con calificaciones bajas permanecen en las aulas para recuperar contenidos, mientras quienes han promovido las materias, y todos/as los/as estudiantes de 4° y 5° año, realizan diversos talleres de capacitación para el trabajo o de formación artística. Esta diferenciación se vincula con la idea del cuerpo docente de que los/as jóvenes que están en el Ciclo Superior han adquirido la cultura escolar y hábitos de estudio necesarios para desarrollar estrategias que les permitieran avanzar en la cursada de manera más autónoma, a la vez que se prioriza que recibieran formación complementaria en el marco de los talleres que realizaban como preparación para su pronta inserción en el mercado de trabajo.

Surgieron por el elevado índice de repitencia de la escuela, buscando brindar atención personalizada pero, con el paso del tiempo, se volvió más relevantes para los/as estudiantes la oferta de los talleres que la posibilidad de recuperar contenidos:

Lo más importante de la Semana de la Posibilidad al principio era que los chicos recuperaran las materias y ahora lo más importante es el abanico de talleres que se puede ofrecer, en cuanto a la organización de la semana. Y eso se fue dando, porque también fueron los chicos mostrándonos cómo disfrutaban la Semana de la Posibilidad, cómo trabajaban en cada uno de los talleres y el entusiasmo con el que esperan la Semana de la Posibilidad.
(Equipo Directivo, Escuela N)

Durante estos ciclos la escuela modifica el uso del tiempo y del espacio escolar, cambiando su dinámica cotidiana: el agrupamiento de estudiantes se constituye según la elección de los talleres en los que deseaban participar,

los horarios y el ordenamiento de las asignaturas era diferente al resto del año. Además, los talleres ofertados varían según los recursos disponibles, en función tanto de los fondos de que disponen como de los especialistas que aceptan participar en cada Semana. Respecto de los talleres, se propone que los/as estudiantes se especialicen en el marco de la orientación que habían elegido. Asimismo, a lo largo de estas semanas se realizan talleres solidarios, a través de los cuales la escuela promovía alguna intervención en el barrio:

El taller solidario es donde se busca responder a la problemática de algún integrante de la comunidad educativa o no. En algunos casos, han sido vecinos de los chicos que por ahí necesitaban algún trabajo; o familias de la escuela. Se han construido habitaciones, baños, instalaciones eléctricas, se han hecho hornos, hornos de barro. Y generalmente el taller solidario, es el taller más concurrido en la semana de las posibilidades, el que los chicos más eligen. (Equipo Directivo, Escuela N)

En estos talleres, a la vez que los/as jóvenes aplican aprendizajes adquiridos en las especialidades, les enseñan las técnicas de trabajo a compañeros que asisten a otros talleres y además desarrollan experiencias vinculadas al trabajo solidario, que son aprendizajes enmarcados en la Economía Social.

Sintetizando, la importancia fundamental de estas prácticas reside, en primer lugar, en la posibilidad de atención personalizada por parte de los/as docentes a quienes presentaban dificultades para promover las asignaturas, favoreciendo el sostenimiento y la inclusión educativa de los/as jóvenes. En segundo lugar, se destaca la profundización y especialización en la formación para el trabajo, ya que trabajan contenidos que no forman parte de las planificaciones anuales de los talleres. Así, pueden acrecentar los campos de inserción laboral posibles, y mejorar sus posicionamientos para búsquedas de trabajo posteriores o para la realización de emprendimientos

Finalmente, las intervenciones en el entorno barrial forman en valores de los/as jóvenes.

4. a.4. Estrategias orientadas al sostenimiento de jóvenes en el sistema educativo

Por otra parte, en la institución se desarrollan dos líneas de acciones orientadas al sostenimiento de los/as estudiantes en la escuela: por un lado, estrategias pedagógicas, y por otro lado, relaciones de proximidad entre docentes y estudiantes.

Entre las estrategias pedagógicas orientadas a que los/as estudiantes promuevan las asignaturas, se destacan la implementación de profesores ayudantes en algunas materias, la realización de clases de apoyo antes del

cierre de cada trimestre y la constitución de mesas de exámenes extraordinarias.

La implementación de profesores ayudantes implica que en algunas materias de 1° y 2° año, un docente asista como ayudante al docente encargado de la asignatura, trabajando de manera personalizada con estudiantes que presentan dificultades con el proceso de aprendizaje.

Las clases de apoyo se enmarcan en las Semanas de la Posibilidad que, como se trabajó anteriormente, son periodos de clases al cierre de cada trimestre en que los/as docentes trabajan exclusivamente con los/as alumnos que presentan dificultades para promover los aprendizajes de las asignaturas.

Las mesas de exámenes extraordinarias, por su parte, se orientan a que los/as estudiantes al finalizar 5° año, acumulen la menor cantidad de asignaturas desaprobadas posible, ya que entienden que una vez que los/as jóvenes salen de la escuela las probabilidades de que rindieran exámenes previos se reduce:

Muchos chicos egresan pero no egresan, (...) si en esos últimos tres meses [de 5° año] no los hacemos rendir después no vienen, incluso hacemos mesas extraordinarias, donde intentamos por todos los medios que en esos tres meses cierren lo máximo que puedan las materias. (Profesora 2, Escuela N)

De esta manera, las tres estrategias pedagógicas buscan ayudar a los/as jóvenes para que aprendan los contenidos, aprueben las asignaturas y promuevan el año, favoreciendo su retención y con ello su inclusión.

Por otro lado, encontramos el seguimiento personalizado, que implica relaciones de proximidad entre docentes y estudiantes y que se manifestaba en el conocimiento que suelen tener de las historias personales, laborales y familiares de los/as jóvenes, así como de sus trayectorias escolares:

En las jornadas [institucionales] nos dividimos en duplas y vamos a realizar entrevistas a los chicos que ingresaron a 1° año a las casas. (Equipo Directivo, Escuela N)

Este conocimiento detallado de las condiciones socioeconómicas de los jóvenes es visualizado como un aspecto fundamental en las estrategias para alcanzar la inclusión educativa de los/as alumnos/as, en las que las relaciones de confianza y proximidad operan como un factor que les ayuda a sostenerlos dentro de la institución:

¿Por qué no abrimos un 1° más? porque no llegás a conocer al alumno personalmente como lo conocemos ahora. Y eso tiene que ver en la inclusión, tiene que ver en la contención del alumno en la escuela, porque se siente, cuando vos le decís “Pedro” no es lo mismo que decirle “¡Eh! ¡Che! ¡Vos!”, y

eso se nota mucho; la confianza que se crea entre nosotros. (Profesor 1, Escuela N)

Además, desde la escuela se comunican con las familias cuando un joven se ausenta en reiteradas oportunidades, conociendo las causas de las inasistencias y eventualmente interviniendo para que continuaran sus procesos de escolarización:

Una puede decir bueno, faltan 25 veces, y en realidad hay todo un trabajo previo que se hace con ese chico llamándolo, yéndolo a buscar, llamando a los papás, que le da sentido también a esto. No es que llegó a las 25 faltas y quedó libre, fue. No, es todo un trabajo previo que se hace, justamente para que el chico pueda quedarse en la escuela bajo ciertas normas, como en cualquier institución, bajo ciertas normas, pero sí, que pueda quedarse. (Equipo Directivo, Escuela N)

Entonces, las relaciones de proximidad eran una estrategia que promovía la permanencia de los/as jóvenes en la escuela y por ello un aspecto importante en el desarrollo de sus procesos de escolarización.

4. a.5. “Dejar de ser un centro de contención para ser una escuela constituida”. Sentidos sobre la inclusión educativa

Está claro, entonces, que la inclusión educativa es un aspecto primordial en esta institución. Ahora bien esta puede orientarse a la inclusión pedagógica, a la inclusión social o al disciplinamiento y al control social (Sendón, 2011). En el caso de la Escuela N, se visualiza la presencia de las tres maneras de concebir la inclusión: si bien predomina una tensión entre la contención de los/as jóvenes que reciben y la transmisión de nuevos saberes, y por ello entre la inclusión como política de inclusión social y la inclusión pedagógica, también aparecen discursos y prácticas que manifestaban perspectivas de la inclusión vinculadas al disciplinamiento de los/as jóvenes.

La tensión entre la inclusión orientada a la transmisión de saberes y como política de inclusión social se vincula a relatos que postulan un cambio de época que, a diez años de su creación, estaba atravesando la escuela, y que es planteado como un proceso de institucionalización. Así, planteaban que en sus orígenes, la institución buscaba especialmente la contención de los/as jóvenes dentro de la escuela, y que actualmente, sin que esta inclusión social haya dejado de ser un objetivo, se intenta fortalecer la formación en diversos contenidos.

Este cambio se vinculaba a distintos motivos. Por un lado, se habla del propio devenir de la institución educativa. La situación de la escuela en sus

orígenes es percibida por varios docentes como caótica: faltaban recursos materiales para dictar las asignaturas y los talleres, había escasez de personal de apoyo a la docencia (preceptores, personal de maestranza, entre otros), lo cual generaba una sensación de *desinstitucionalización*, en cual no había demasiada planificación y no había posibilidad de anticiparse a problemas y emergentes que se suscitaban:

Había una desorganización tremenda. Yo no sé la directora cómo hacía para contener todo el equipo docente, contener los pibes, la estructura de la escuela que se iba construyendo, (...) no había agua, no teníamos invernáculo. (...) Cuando se dice “vamos a hacer un taller agropecuario”, no se fijaron cómo era el suelo, si había agua, (...) no se planificó. (Profesor 4, Escuela N)

Sin embargo, con el paso de los años, la escuela ingresó en un proceso de institucionalización, que supone, según el Equipo Directivo, “*dejar de ser un centro de contención para ser una escuela constituida*”, que implica pasar de una lógica orientada a la contención a una dinámica que priorice la transmisión de nuevos saberes. En este sentido, mientras que en los inicios de la institución la mayor preocupación había sido contener a los/as estudiantes para que permanecieran en la escuela, y la transmisión de saberes muchas veces había quedado relegada a un segundo lugar, en la actualidad se había comenzado a insistir en la necesidad de profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Hay dos vertientes, somos una escuela pero trabajamos como si fuéramos un centro de contención. Esa oscilación viene desde que se funda la escuela, eso de “tengo que contenerlo primero y después, que sea estudiante”. Y ahora, como ya somos una escuela constituida, estamos reforzando esto de que “tiene que ser un estudiante” y que la contención, está bien, uno considera las situaciones de cada estudiante pero no se permite todo. (...) Ahora estamos marcando más el hecho de que somos una escuela, que hay ciertas cosas que se hacen en la escuela y se tiene que cumplir. (Equipo Directivo, Escuela N)

A la vez, este replanteo se vincula también a una modificación de la población que recibe la escuela, al recorrido de los/as egresados/as una vez que finalizan el nivel y a la evaluación de las prácticas de formación.

Respecto de un cambio en el tipo de población que recibía la escuela, si bien el sector social de origen de los/as jóvenes es el mismo que cuando se creó la institución, se modificó la edad de los/as estudiantes. Mientras que al comienzo ingresaban jóvenes de 16 años o más que hacía varios años que habían salido del sistema educativo, en el momento de las entrevistas ingresaban a 1° año adolescentes de entre 12 y 14 años que habían

finalizado 7° grado el año anterior a ingresar al nivel. Por esto, sus procesos de escolarización tenían menos interrupciones y suponía una mayor incorporación de hábitos de estudio:

Porque cuando empieza el 2005 (...) tenían una población con chicos con sobreedad, hacía años que no iban a la escuela. Entonces, tenían primero que contener en la escuela, una vez contenido, y una vez que se hubiese generado la pertenencia y demás, el chico pudiera continuar con su trayectoria. (Equipo Directivo, Escuela N)

Pero además, el hecho de que los/as egresados/as continuaran estudiando en la universidad, generó un replanteo acerca del nivel académico con el que egresan de la escuela, incidiendo en la decisión de complejizar y profundizar los contenidos impartidos:

Los egresados también empiezan a interpelar en que los chicos seguían la universidad, y el nivel académico subió muchísimo, en eso también nos fuimos transformando, en una escuela, y cambiamos la imagen de no va a poder, a lo que dábamos académicamente avanzamos muchísimo. (Profesora 2, Escuela N)

Además, los dispositivos de formación que vinculan la escuela con el mundo del trabajo, también generan devoluciones que redefinen contenidos y profesionalizan los talleres.

Entonces, impulsados por el propio devenir de la institución, por el cambio en la población que reciben, por la prosecución de estudios superiores de los/as egresados/as y por las devoluciones de diversas prácticas de formación para el trabajo que evalúan la propuesta educativa, comenzó un viraje respecto del para qué de la inclusión en escuela: junto a la contención de los/as jóvenes, se empezó a pensar en una inclusión que se estructurara a partir de la transmisión de saberes.

Ahora bien, este proceso de institucionalización implica, a su vez, una revisión tanto de las prácticas docentes como de las estudiantiles. Respecto de las primeras, se hace hincapié en un mayor control respecto de aspectos formales como las inasistencias de docentes y los mecanismos para solicitar las licencias, así como en la escritura de planificaciones de las materias y talleres:

Cuando empezamos el docente venía con mucha voluntad, pero cuando no venía uno no le decía nada, porque sabía que si el docente no venía era porque algo le había pasado. Entonces no poníamos en mano el reglamento. Pero después cambiaron los/as docentes, cambió la realidad (...) y siguió esta cuestión permisiva, y ahora se está estructurando, se está trabajando mucho con los/as docentes el tema de planificar, que la planificación no es un

trámite sino que es una herramienta de trabajo que vos estás mirando permanentemente qué hacés, para dónde vas, hacia dónde. (Ex Directora, Escuela N)

Respecto de las prácticas estudiantiles, por un lado, se intenta marcar límites a ciertas conductas, a diferencia de lo que sucedía en otras épocas en las que había mayor flexibilidad ante ciertas situaciones (por ejemplo, llegadas tarde, inasistencias), exigiendo el cumplimiento del reglamento que suponen un ajuste de las prácticas de los/as jóvenes orientadas al disciplinamiento.

Y después las habilidades propias que tengan que ver con el trabajo, que nosotros insistimos mucho en 1° y 2° año, que son valores me parece universales: la higiene, la seguridad, porque nosotros tenemos muchos problemas por ejemplo en las pasantías, uno de los déficit es la inconstancia y la impuntualidad. (Profesor 1, Escuela N)

Por esto, las tres maneras de concebir la inclusión educativa están presentes en la escuela, y este proceso de institucionalización, a la vez que pone el foco en la transmisión de saberes, supone un reordenamiento de prácticas docentes y estudiantiles que se asocia al disciplinamiento.

4. a.6. Modificaciones al formato escolar tradicional como forma de garantizar la inclusión educativa

A partir de lo analizado, podemos decir que esta escuela se propone la inclusión de jóvenes de hogares de bajos recursos y si bien mantiene ciertos aspectos del formato tradicional (como la separación de los/as estudiantes por edades y la gradualidad), presenta modificaciones y proponía mecanismos que la convierten en una propuesta novedosa respecto del formato escolar tradicional.

En primer lugar, la articulación de la propuesta educativa (bachillerato y formación profesional), que se plasma en la titulación que otorgaba (el título de bachiller más la certificación de los talleres por parte de la Dirección de Adultos del CPE), es una modificación a la manera en que se enseña y se certifica la formación para el trabajo tradicionalmente en escuelas técnicas.

En segundo lugar, la propia orientación de la institución implica un desafío al formato escolar ya que la economía social supone formas de entender y ordenar el mundo diferentes a las imperantes en el modo de producción capitalista. Además, el hecho de que sea un bachillerato con una propuesta educativa cuyo eje era la formación para el mundo del trabajo (a través de contenidos teóricos como de contenidos prácticos) también implica una diferencia, ya que tradicionalmente este tipo de saberes están bajo la

órbita de las escuelas técnicas, mientras que los contenidos de los bachilleratos son básicamente humanistas.

En tercer lugar, el fomento de las relaciones cara a cara y las relaciones de confianza que se establecen entre docentes y estudiantes y la consideración de las situaciones extraescolares en la institución implican un quiebre con el formato escolar tradicional. Así, los/as jóvenes no son reducidos a su dimensión de estudiante sino que son considerados en su contextualidad.

En cuarto lugar, la forma que asumen las prácticas de formación para el trabajo, muchas veces desafían el formato escolar tradicional. En este sentido, algunas veces se modifica la dinámica escolar cotidiana, ya que en algunos casos los/as estudiantes se trasladan fuera del aula (e incluso de la escuela) para realizar ciertos aprendizajes de manera situada.

En quinto lugar, resulta fundamental la modificación que se produce respecto de la escisión entre formación teórica y formación práctica propia del formato escolar tradicional: en esta escuela la propuesta educativa favorece la articulación entre teoría y práctica. Esto sucede especialmente en las experiencias en que el proceso de enseñanza se produce de manera contextualizada (por ejemplo, a través de la realización de emprendimientos productivos, que implican un “aprender haciendo”).

En sexto lugar, la forma en que se realizan las pasantías también supone una variación respecto de la manera en que tradicionalmente se implementan. En este sentido, el hecho de que sean diagramadas en función de los intereses específicos de cada estudiante, es un cambio en relación con otras formas de pensar esta actividad.

Finalmente, las Semanas de la Posibilidad, con la suspensión de las actividades académicas cotidianas y la modificación de los agrupamientos de los cursos, así como el uso del tiempo y del espacio escolar, implican una alteración al formato escolar. A esto se suma el hecho de que en estos cursos muchos aprendizajes se realizan de manera contextualizada, afuera de las aulas (especialmente los talleres solidarios) y muchos talleres son impartidos por profesionales y especialistas que no trabajaban en la escuela, articulando conocimientos de manera transversal a distintas asignaturas.

Por todo esto, la Escuela N postula elementos particulares que constituyen lo escolar, que la alejan de las propuestas educativas tradicionales, de manera tal que a través de estrategias y prácticas pedagógicas modifican el formato escolar tradicional.

Estas modificaciones, que la transforman en una propuesta educativa novedosa, son en parte posibles debido a las características del sistema educativo provincial, en el que la ausencia de un diseño curricular para el nivel secundario de la provincia habilita una dispersión de planes de estudios y de propuestas concretas que muchas veces no se enmarcan o se

anticipan a la letra de las normativas que rigen el sistema educativo provincial (FACE, 2013).

Además, muchas de estas prácticas son las que finalmente efectivizan el derecho a la educación del grupo poblacional que recibe la escuela. Sin embargo, en esta institución también aparece el límite del formato escolar: aun cuando el objetivo explícito de la institución sea incluir en el nivel nuevos grupos sociales, algunos/as estudiantes terminan “cayéndose” del sistema. Ciertamente, sea por no poder sostener la demanda de presencialidad que implica la cursada, por no promover las asignaturas o por situaciones vinculadas a una falta de ajuste a los códigos de convivencia establecidos, desde la institución algunas veces se resuelve que ciertos/as jóvenes sean expulsados de la institución:

En estas situaciones, desde el cuerpo docente se resaltaba el proceso previo que se realiza a la toma de esta decisión, ligado al seguimiento e intento de canalización y resolución de la situación conflictiva, y se destacan también las dificultades que la prolongación del conflicto conlleva para los procesos de escolarización de otros/as estudiantes.

4. b. Incluir a través de la formación práctica. El caso de la Escuela S

4. b.1. Aspectos generales de la propuesta

La segunda institución seleccionada es la “**Escuela S**”. Su titulación es Auxiliar Técnico según especialidad (Carpintería en madera, Mecánica industrial y Electricidad domiciliaria e industrial), equivalente al Ciclo Inicial de una escuela técnica más un año de especialización en el oficio. Es pública de gestión privada (depende del Obispado de la ciudad) y recibe 300 estudiantes de sectores sociales bajos, 90% varones. La institución se creó en 1969 en las afueras de la ciudad, pero el crecimiento poblacional de la ciudad hizo que quedara ubicada a unas 15 cuadras del centro. De 1° a 4° año equivale al Ciclo Básico de una escuela técnica, mientras que 5° año se destina a la especialización en el oficio. Para completar el nivel secundario, los/as estudiantes pueden inscribirse en una de las escuelas técnicas de la ciudad con la cual tienen un convenio especial para los/as egresados/as de la orientación de Mecánica Industrial por medio de cual en dos años cursan las materias teóricas del Ciclo Superior y se reciben de Técnicos, mientras que los/as egresados/as de Carpintería y de Electricidad deben cursar tres años más (materias teóricas y prácticas) para obtener dicho título; o bien pueden finalizar sus estudios secundarios en cualquier escuela técnica (cursando el Ciclo Superior completo) o CPEM de la ciudad (generalmente en bachilleratos para Adultos/as por la edad de los/as jóvenes al finalizar la cursada en esta escuela).

La formación para el trabajo es el eje de la propuesta educativa: se propone capacitar jóvenes para sus inserciones en el mundo del trabajo y su matriz originaria está signada por la formación profesional. La fundamentación de esta formación se basa en el ideario de la congregación cristiana salesiana y la propuesta educativa asume las características tradicionales de la formación propuesta por esta congregación.

En este sentido, imparte una fuerte formación en valores fundamentados en el ideario salesiano, a través de espacios curriculares específicos (la asignatura Educación Religiosa), pero también de manera transversal en el resto de las asignaturas y de los talleres. A su vez, responde al propósito original de la Obra de Don Bosco, vinculado a la formación en oficios de jóvenes de sectores bajos para la inserción laboral directa, que se materializa en una profesionalización en el oficio plasmada en la organización de la propuesta educativa (de 1° a 5° año los/as estudiantes se especializan en una orientación y tienen una gran cantidad de horas de capacitación en los talleres).

La formación propuesta en la escuela se orienta completamente al mundo laboral: desde 1° a 5° asisten a talleres de la especialidad elegida y las materias curriculares se planifican en función de los contenidos a trabajar en dichos talleres. Además de estos talleres, entre las prácticas de formación para el trabajo encontramos la realización de prácticas profesionalizantes, cursos especiales orientados al mundo del trabajo y visitas a instituciones orientadas a la planificación del proyecto laboral.

Finalmente, respecto del perfil del egresados/as que buscan formar, intentan que desarrollen destrezas y capacidades para que tomen decisiones y actúen autónoma y críticamente en los diferentes ámbitos adonde se inserten. La formación en valores es muy importante en la propuesta e incluso es antepuesta a la formación técnica, la cual es planteada como un medio para formar personas que tengan objetivos en sus vidas y trabajen por superarlos, sean solidarias y se preocupen por el/la otro/a. Respecto de la inserción laboral, se busca que los/as egresados/as trabajen de manera independiente, poniendo su propio taller o negocio (como cuentapropistas).

Las estrategias orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes (tanto pedagógicas como de contención), así como la generación de convenios con otras instituciones educativas y la apertura de un bachillerato para adultos como formas de facilitar la terminalidad del nivel secundario, dan cuenta de la preocupación existente en la escuela por dar respuesta a la obligatoriedad del nivel secundario completo pautada por la LEN.

Finalmente, dado que su propuesta se vincula a las características del contexto socioproductivo de la zona (por ejemplo, los/as egresados/as de la orientación Mecánica Industrial son requeridos como torneros por las empresas del sector hidrocarburífero), y que los talleres están equipados con maquinaria y tecnología de avanzada, ofrece una sólida formación práctica

en los oficios seleccionados que responde a los objetivos que proponen la LEN y la LETP respecto de que las instituciones debían ofrecer formación adecuada al contexto socioproductivo.

4.b.2. Discursos sobre los/as jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles

En la Escuela S la caracterización de los/as jóvenes se vinculaba con el contexto socioeconómico en el que vivían, que era asociado a su vez a la calidad de la enseñanza recibida previamente, a la escasez de capital social y cultural que portaban, así como a la falta de espacios de participación y de contención, que se sumaban al debilitamiento de los lazos familiares:

Los jóvenes entre 13 y 18 años poseen bajo nivel de competencias básicas y sociales. Sus años de escolaridad no siempre responden a sus necesidades socio pedagógicas y aunque muchos terminan la primaria, lo hacen sin saber leer ni escribir según las expectativas sociales. (...) además presentan dificultades en competencias básicas como las del pensamiento analítico o lógico, conocimiento de matemática básica, de lengua, de comprensión de mensajes, etc. Una característica significativa es su baja autoestima asociada al mensaje recibido en la escuela. (...) Sus carencias de redes sociales, la escasez de ámbitos de participación más allá de la escuela y el trabajo. (...) A esta realidad se le suma el debilitamiento de los vínculos familiares y la consecuente desorganización del hogar. (PEI, Escuela S)

El mercado laboral, por un lado, es visto como un espacio que no ofrece oportunidades laborales de calidad para todos y plantean la inexistencia de programas sociales orientados a intervenir en los procesos de inserción de jóvenes. Específicamente el mercado de trabajo neuquino, es visualizado como una plaza atractiva para trabajadores/as locales y foráneos/as, que llegan a la ciudad en busca de un empleo en el sector hidrocarburífero. Sin embargo, postulan que esta industria no logra absorber la mano de obra disponible, de forma tal que o bien quedan desocupados u obtienen empleos precarios. El mercado laboral es visto como altamente competitivo, con un nivel de exigencias elevado respecto de las habilidades requeridas para trabajar. En este marco, la escuela es postulada como la institución responsable de preparar a los/as jóvenes para sus procesos de inserción en el mundo del trabajo:

El mundo del trabajo, primero es muy exigente (...), necesita gente responsable, es muy competitivo. (...) Por eso yo pienso que la escuela media tiene que enseñar (...) las exigencias del mundo de afuera, lo cultural, que son montones de cosas. (Equipo directivo, Escuela S)

A pesar de la precariedad que plantean, también postulan que en los últimos años se ha producido una reactivación de los procesos productivos y un incipiente proceso de industrialización, que requiere mano de obra calificada y formada en actitudes socialmente valoradas para el desempeño en un empleo, tales como la responsabilidad, la puntualidad, la higiene, entre otras. En este contexto, la formación técnica en oficios era fundamental:

Los últimos años están marcados por un aumento en la producción motivado por la reactivación del sector industrial, el incremento de la utilización de la capacidad instalada, el surgimiento de nuevos nichos productivos, los cambios de la base científico-tecnológica y su consecuente demanda laboral. Sin embargo, hay dificultades para encontrar personal con el grado de capacitación requerido para cubrir los nuevos puestos. (PEI, Escuela S)

En este marco, los/as jóvenes enfrentaban dificultades tanto para obtener un empleo como para sostenerse en un puesto de trabajo. El Equipo directivo destacaba varias causas de esta situación, entre otras el hecho de ser jóvenes, tener una formación insuficiente o inadecuada (especialmente para quienes egresaban de Bachilleratos o de escuelas Perito Mercantiles), la falta de políticas orientadas a intervenir en los procesos de inserción laboral juveniles, que se enmarcaba en una falta de espacios de participación para jóvenes más amplia:

Yo creo que el principal problema [para conseguir un empleo] es ser joven. La falta de confianza de los adultos de que los jóvenes pueden desempeñar una función responsablemente. (...) Después bueno, el otro tema es la falta de capacitación de aquellos chicos que están en la escuela secundaria común. (...). Y después los pocos planes de trabajo que hay son muy poco serios. Es una realidad bastante dura y bastante difícil de revertir. No sólo en el mundo del trabajo, los jóvenes no tienen posibilidad de participar en ningún tipo de espacio cultural, deportivo, y mucho menos laboral. (Equipo directivo, Escuela S)

Además, refieren a la estigmatización que sufren los/as jóvenes por factores socioeconómicos, que acceden a empleos poco valorados y precarios:

Los chicos que viven en el Oeste, ya están estigmatizados, o en el Confluencia, o en el Valentina. Portadores de identidad de cara o de supuestos, y eso es muy grave. A mí me ha pasado de recomendar chicos que viven en la Cuenca XV y que me digan “¿Pero vos estás seguro de este pibe?” Hay una estigmatización de la pobreza y de la realidad de los jóvenes. Son los que van a ir a trabajar como ayudantes a la construcción, con empleos muy precarios, con changas, limpiando patios. (Equipo directivo, Escuela S)

También se plantea que los/as jóvenes muchas veces carecen de habilidades socialmente valoradas, y esta situación afecta las posibilidades de obtener o perdurar en un empleo. Nuevamente, la escuela es la encargada de impartir estos saberes:

La mayor traba no está en la formación técnica específica, sino en la formación en la responsabilidad, en los valores, en esto que yo decía de formación integral. Un chico que es buen técnico, pero comienza a faltar, al mes lo despiden, entonces, no es que sea mal técnico, es que no supo formarse en la responsabilidad. (...) Y si la escuela no lo enseña, el chico no lo aprende. (Equipo directivo, Escuela S)

Entonces, aparece con fuerza la idea de que para lograr una inserción laboral de calidad, los/as jóvenes requieren capacitación técnica especializada pero también formación en saberes socialmente valorados que se vinculan al *saber ser*, referidas a cuestiones actitudinales y disposiciones personales, y cuya enseñanza debía ser propiciada en la escuela. En este contexto, se visualizan el trabajo asalariado y el cuentapropismo como formas de inserción posibles.

Sintetizando, se puede plantear que en la Escuela S se percibe que los/as jóvenes de sectores bajos tienen una formación de base deficiente, sus lazos familiares suelen ser débiles y no disponen espacios de participación disponibles. A esta situación se suma la falta de programas sociales orientados a intervenir en sus procesos de inserción laboral o las dificultades para acceder a ellos.

Por otra parte, se postula que el mercado de trabajo es exigente y competitivo. En el plano local, existen promesas de inserción laboral en el sector hidrocarburífero que son altamente valoradas, pero que en general no se cumplen y los/as jóvenes se emplean en puestos de trabajo precarios.

A su vez, consideran que se asiste a cierta reactivación económica y a un incipiente proceso de industrialización que requiere mano de obra calificada, de manera tal que la formación técnica en oficios, así como en disposiciones personales, son muy importantes.

Finalmente, se postula que en esta competencia por los puestos de trabajo de calidad, los/as jóvenes presentan mayores dificultades (discriminados por los empleadores por motivos socioeconómicos), y especialmente quienes egresan de escuelas comunes o comerciales.

4. b.3. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela S

Como planteamos en la caracterización de la institución, la formación para el trabajo tiene un lugar central en la propuesta educativa de la Escuela S. En este sentido, el Equipo directivo decía:

[El objetivo es] brindar una herramienta de formación general y específica en cuanto al mundo del trabajo. La escuela nació para que aquél que venga acá, se pueda insertar en el mundo del trabajo. (...) Dar una preparación íntegra para el mundo del trabajo. No sólo lo específico para el mundo del trabajo práctico, que sea un buen tornero, que sea un buen carpintero, (...) sino que sea una persona que en el trabajo sea responsable, que cumpla con todas las obligaciones que tiene un trabajo. (Equipo directivo, Escuela S).

La formación para el trabajo considera dos aspectos: por un lado, la capacitación técnica en el oficio elegido y, por otro lado, la formación en habilidades sociales. Para esto, proponen dispositivos de formación para el trabajo, así como una articulación entre teoría y práctica en el dictado de las materias y de los talleres:

Todos los programas de la escuela están orientados a la producción (...), y todas las especialidades técnicas, las materias duras, digamos las matemáticas, el dibujo, la tecnología, van orientadas a esa especialidad. (...) Desde el área de sociales trabajamos todo el tema de la legislación laboral, de las responsabilidades, de los deberes y derechos del trabajador. (Equipo directivo, Escuela S).

Efectivamente, esta centralidad de la formación para el mundo laboral se canaliza a través de distintas prácticas que, en tanto buscan intervenir en los procesos de inserción en el mundo del trabajo, conceptualizamos como dispositivos (Jacinto, 2010). Se destacan: 1) la formación impartida en el marco de los talleres; 2) la intervención en procesos de inserción laboral; 3) la formación para el trabajo a través de experiencias solidarias.

La formación en los talleres: el saber hacer y el saber ser

El primer dispositivo seleccionado son los talleres de formación para el trabajo que estructuran la propuesta educativa. Los/as jóvenes elijen una orientación (Carpintería en Madera, Mecánica Industrial y Electricidad Domiciliaria e Industrial) en la que se especializan de 1° a 5° año. Cada taller cuenta con tecnología de avanzada y gran cantidad de equipamiento que posibilitaba una capacitación actualizada, por lo que los/as docentes destacan que en lo referente a los conocimientos prácticos y al manejo de las máquinas, los/as estudiantes de esta escuela adquieren gran experiencia, y plantean que la formación alcanzada es superior a la de escuelas técnicas de la ciudad, y por ello los/as jóvenes son requeridos en el mercado de trabajo.

La centralidad de la formación en los talleres que presenta la propuesta educativa, supone una forma de construcción del conocimiento a través de la acción, en la que la práctica posee un papel fundamental:

Los chicos aprenden su oficio construyendo cosas específicas de su oficio. (...) A medida que van pasando los años se van programando actividades para que al momento de egresar tengan el saber completo. (Equipo directivo, Escuela S)

Esta preponderancia del saber hacer se reconoce en la fortaleza de la capacitación práctica respecto de la teórica en la propuesta educativa, especialmente al compararla con otras escuelas técnicas:

Muchas veces hacen pasantías y muchas veces son contratados directamente. Tornerías industriales llaman, porque el chico de acá está formado muy lejos en la parte técnica respecto de cualquier chico de una escuela pública. No así en la parte técnica-teórica, por ahí tienen menos materias teóricas, pero en la parte práctica están muy lejos. (Profesor 3, Escuela S)

Según el Equipo directivo de la escuela, esta debilidad en la formación teórica se vincula al propósito que guía la institución: la necesidad de preparar estudiantes para incorporarse de manera rápida y capacitada al mercado laboral:

A medida que van transcurriendo los años para los chicos se van incrementando las horas de taller, el fuerte es el taller. Porque cuando se creó, la idea era capacitar chicos para el mundo del trabajo. Después vino todo una parte social fuerte, que tiene que ver con la historia de Don Bosco: tomar los chicos más vulnerables, introducirlos en el colegio para que pudieran salir a trabajar. Por eso es que hay muchas de las materias teóricas que no se dan en el colegio. (Equipo directivo, Escuela S)

Esta formación práctica muchas veces supone que desde 1° año los/as alumnos/as realizan experiencias reales de trabajo. En estos casos, dado que la escuela tiene una vasta trayectoria en la formación de jóvenes y son reconocidos por ello, empresas privadas, particulares e instituciones se acercan a la escuela para solicitar la realización de trabajos en las distintas orientaciones, y los ingresos se destinan a solventar gastos de la institución (pago de servicios y equipamiento):

En 1° y 2°, lo que hacen se lo llevan los chicos. La escuela le cobra el material y los chicos se llevan sus trabajos. Cuando pasan a 3, 4° y 5°, los de 5° son los que hacen producción, ya sean muebles de oficina, un placar o algún mueble específico a pedido, y con los alumnos se va y lo colocan, porque el trabajo que se hace con ellos es a pedido.. (Profesor 1, Escuela S)

Pero además, en la propuesta educativa aparece fuertemente el objetivo de formar en valores. Se plantea entonces, una articulación entre el *saber hacer* y el *saber ser*: no se trata solamente de que aprendan el oficio, sino que además se busca que incorporen o refuercen disposiciones personales y valores que son considerados importantes a la hora de obtener o conservar un puesto de trabajo:

El perfil es que sea una persona de bien primero, con valores, y después que a través del oficio se puedan desenvolver en la vida. Lo importante es que sea una persona que quiera superarse, que no se quede con lo que le damos. Nosotros les damos herramientas para que puedan desenvolverse bien en el oficio, pero lo principal es que sean buenas personas, con buenos valores, y al ser una escuela católica le inculcamos valores cristianos. (Profesor 1, Escuela S)

Sintetizando, vemos que la capacitación en los talleres era la estrategia principal de formación para el trabajo desarrollada en la escuela. La propuesta educativa se concreta mayormente a través de prácticas reales de trabajo, en las que los/as jóvenes se capacitan realizando producciones por encargo para clientes externos a la institución educativa, y la formación práctica adquiere un lugar predominante respecto de la formación teórica. Además, al *saber hacer* se le suma el *saber ser*, que aparece en un lugar central: muchas veces la formación en el oficio es pensada como un medio para la formación en valores.

Tendiendo puentes con el mundo del trabajo

Otro dispositivo de formación para el trabajo que implementan son las pasantías⁷. Al respecto decían:

Estos últimos años no, por el marco legal, pero para el año que viene estamos pensando en volver a hacer pasantías, porque eso ayuda mucho al alumno. (...) Hicimos pasantías hasta cuatro o cinco años atrás. Se hacían en talleres, iban dos o tres meses y había una remuneración, y el seguro corría por cuenta de la escuela. (Profesor 1, Escuela S)

Sin embargo, a pesar de que no hay un programa de pasantías vigente, la institución opera como nexo entre estudiantes o egresados/as y empresas privadas.

En este sentido, dada la trayectoria de la institución educativa en la zona, distintas empresas suelen solicitar jóvenes a la escuela para cubrir

⁷ En el momento en que se realizaron las entrevistas institucionales, la escuela no tenía un programa de pasantías vigente. Sin embargo, en la época en que los/as egresados/as entrevistados/as cursaron, la institución tenía un programa de pasantías para sus estudiantes, y de hecho varios/as de los/as jóvenes entrevistados/as habían participado en alguna práctica. Por este motivo, analizamos este dispositivo.

vacantes. A su vez, también sucede lo contrario: cuando desde la institución detectan que un estudiante o egresado/a necesita trabajar, los/as ayudaban en sus búsquedas laborales contactando empresas, operando como puentes con el empleo.

Desde la institución manifestaban que les interesaba que la mayor cantidad de estudiantes tengan la posibilidad de realizar prácticas profesionalizantes:

El trabajo ¿cómo lo consiguen? A través de nosotros, en la mayoría de los casos (...). Lo que es [enumera empresas de la zona], tenemos un circuito armado, en donde cada vez que ellos necesitan, o nosotros necesitamos incorporar a alguien, llamamos directamente al gerente de RRHH y les decimos, “te mando dos”. Después el resto, son gente o empresas que se enteran de lo que estamos haciendo y vienen a contratarlos o a pedirnos referencias, o a ver si tenemos chicos para. (...) La idea es darles la posibilidad a todos. (Equipo directivo, Escuela S).

De esta manera, las pasantías se implementaban en función de las necesidades y demandas empresariales, es decir, no eran los/as jóvenes los que decidían en qué puesto o área de trabajo, empresa o sector les gustaría tener una experiencia laboral, sino que el puesto a cubrir era propuesto desde el sector empresarial.

Además, si bien en el marco de los talleres hacen producciones por encargo para clientes externos, las cuales pueden enmarcarse como prácticas profesionalizantes, desde la escuela se propiciaba la realización de pasantías en unidades productivas externas. El objetivo de estas prácticas se orientaba a que los/as jóvenes realizaran experiencias en contextos reales de trabajo, fortaleciendo los saberes aprendidos en la institución y adquiriendo las normas que rigen en ambientes de trabajo reales:

desarrollar la práctica, fortalecer la práctica que adquieren en la escuela, en un mercado, en un contexto laboral con cumplimiento de horarios, de normas de trabajo, digamos eso es el objetivo. (Equipo directivo, Escuela S)

Efectivamente, dada la fortaleza de la formación práctica de la propuesta educativa, las pasantías no eran el agregado práctico de la formación teórica recibida, tal como se las pensaba tradicionalmente (Dursi, 2016), sino que se orientaban, por un lado, al reforzamiento de los contenidos aprendidos en la escuela de manera contextualizada, y por otro lado, a favorecer el acercamiento de los/as estudiantes a las normas que rigen en el ámbito laboral (puntualidad, responsabilidad, cumplimiento de horarios, higiene, entre otras). En este sentido, la sólida formación en el oficio que reciben los/as jóvenes, era complementada con la capacitación en reglas básicas valoradas en el mercado de trabajo, lo cual también resultaba

un efecto “puente” importante con el mundo laboral: la anticipación respecto de los comportamientos esperados en los ámbitos de trabajo beneficia el sostenimiento de los/as jóvenes en sus puestos de trabajo.

Además, dado que el objetivo principal de estas prácticas no se vinculaba sólo a la transmisión de saberes teóricos o prácticos requeridos para la realización de cierto trabajo, sino que era la formación en requerimientos de actitudes y disposiciones personales de manera contextualizada, nuevamente la formación orientada al *saber ser* aparece en un lugar central del dispositivo.

La visualización de las pasantías como espacio de formación de los/as jóvenes, y no como fuerza de trabajo más barata que trabajadores/as adultos/as es remarcado en la institución. Por esto, desde la institución educativa realizaban seguimientos de los pasantes, orientados principalmente a garantizar que las pasantías tuvieran como fin la formación y no la precarización de la fuerza de trabajo. Cuando se detectaba alguna irregularidad en la práctica, ésta era suspendida.

Por otra parte, el acceso a las pasantías, así como las búsquedas laborales que distintas empresas canalizan a través de la institución, no son abiertos a todos/as los/as estudiantes. Respecto del programa de pasantías, era restringido para algunos/as alumnos/as que tenían la posibilidad de participar cada año, mientras que los puestos de trabajo disponibles se cubren a partir de una primera selección que realizaban las autoridades de la institución, conformando una terna que es presentada a la empresa. El Equipo Directivo y los/as profesores/as de los talleres seleccionan los/as jóvenes en función de su rendimiento académico y del ajuste a las pautas de comportamiento esperadas por la institución.

Esta situación sostiene las diferencias de oportunidades entre los/as estudiantes ya que, como se planteó en el marco teórico, estas prácticas suelen ser experiencias de trabajo de mayor calidad que aquellas a las que usualmente accedían los/as jóvenes o pueden operar como puentes con empleos formales, ya sea porque quedaban trabajando de manera efectiva en las unidades productivas donde hacen las pasantías o porque les queda una experiencia en sus currículums vitae que es valorada positivamente en el mercado de trabajo. De esta manera, los efectos positivos que la participación en estas prácticas pueden tener en sus procesos de inserción laboral posteriores (Jacinto y Dursi, 2010; Dursi, 2016), no son ofrecidas al conjunto de los/as estudiantes sino a quienes son seleccionados. De hecho, muchos de los/as jóvenes que realizaban pasantías luego quedaban efectivos en los puestos de trabajo: *“Antes había pasantías, la escuela tenía, había muchísimos pasantes, después quedaban en las empresas”* (Asesor pedagógico, Escuela S).

Sintetizando, en primer lugar se puede plantear que el programa de pasantías se desarrollaba según las necesidades y demandas empresariales,

ya que la unidad productiva era la que ofrecía el puesto de trabajo a cubrir, de manera tal que, si bien los/as jóvenes podían rechazar la oferta para realizar una pasantía, no se implementaba en función de sus intereses vocacionales, aunque la selección se realizaba entre los/as estudiantes de la especialidad del puesto ofrecido.

En segundo lugar, el objetivo de estas prácticas era ofrecer a los/as jóvenes experiencias de formación en contextos reales de trabajo y se vinculaba principalmente al *saber ser*: dada la fortaleza de la formación práctica de la escuela, se visualiza que las pasantías, si bien fortalecían esta formación, su efecto principal era la formación en actitudes y disposiciones personales, por lo que se valoraba estas experiencias como espacios para el desarrollo de comportamientos socialmente valorados a la hora de insertarse laboralmente.

En tercer lugar, dado que no participaban todos/as los/as jóvenes sino que eran seleccionados por los/as docentes y el Equipo Directivo en función de sus calificaciones y normas de comportamiento, el programa de pasantías sostenía las desigualdades presentes en el contexto escolar.

Finalmente, se destaca que, si bien el programa de pasantías se encontraba suspendido al momento de las entrevistas, la escuela se caracteriza por la intermediación laboral con empresas consecuencia de su vasta trayectoria en la formación para el trabajo.

La formación para el trabajo a través de experiencias solidarias

En esta escuela, la formación en valores posee un papel central y se liga al ideario salesiano, que tiene a la solidaridad como uno de los ejes de su propuesta. En este sentido, algunas propuestas pedagógicas se realizan a través de actividades cuyo fin principal era ayudar a otros/as. Se registran varias experiencias solidarias que a su vez son encuadradas como prácticas profesionalizantes, tales como capacitaciones en oficios a comunidades mapuches del interior de la Provincia de Neuquén, fabricación de piernas ortopédicas con fines de donación para uno de los hospitales públicos de la ciudad, entre otros.

En la experiencia de capacitación en comunidades mapuches, los/as estudiantes de 4° y 5° año, bajo la supervisión de sus profesores/as, enseñan los oficios aprendidos en la escuela. Tres de los cuatro módulos que componen este proyecto se realizan en los parajes adonde viven los/as pobladores/as, y el último en la escuela. Además de la capacitación, en el marco del proyecto se ha instalado una carpintería en una de las poblaciones, por lo que el efecto de la actividad solidaria no se reduce a la formación de los/as pobladores/as en oficios, sino que supone acciones más amplias que incluye la instalación de un taller, la creación de fuentes de trabajo y un espacio de formación para los/as lugareños/as. Además, a

partir de esta experiencia los/as estudiantes logran un mejor desempeño en la expresión oral, ya que el hecho de dar clases los/as obliga a utilizar la oralidad como herramienta para expresarse frente a personas que no conocen, usando el lenguaje técnico específico de cada oficio.

Otra iniciativa refiere a un convenio de la escuela con un hospital público de la zona para la fabricación y donación de piernas ortopédicas. Este proyecto prevé que los/as jóvenes conozcan las personas que reciben las donaciones y que les hagan un seguimiento una vez colocadas las prótesis, para que visualicen el proceso de trabajo completo. La difusión de este proyecto generó la donación de un torno CNC a la institución desde una entidad alemana. Sin embargo, el proyecto se encuentra interrumpido por dificultades para la homologación de las piernas ortopédicas:

Hace años un taller de tornería (...) ideó una pierna ortopédica, mucho más barata que la que está en el mercado, no para la venta sino con el fin de donación. Se probó y funciona. (...) Desde el exterior nos mandaron un torno computarizado específico para esto, que acá estamos hablando de millones [de pesos], y podemos hacer piernas en cantidades. ¿Cuál es el problema? Que la pierna no se logra homologar, porque intervienen otros intereses, “¿Cómo ustedes van a regalar una pierna que a nosotros nos sale 5?” Y ni siquiera para el sistema de salud público se pudo donar. (...) Está frenado el proyecto. Igual, las piernas se siguen haciendo y están guardadas, porque los chicos aprenden y es una experiencia de servicio: “yo sé que estoy haciendo algo que en algún momento alguien va a necesitar y va a usar”. (Equipo directivo, Escuela S)

Además de estos proyectos formalizados, se promueven múltiples intervenciones en la comunidad que se orientan a satisfacer necesidades de distintas personas o instituciones (fabricación de juegos y muebles para donación, mejora de instalaciones eléctricas en escuelas y asilos, etcétera). En ellos, los/as estudiantes aplican conocimientos (teóricos y prácticos) adquiridos previamente, desarrollan nuevos saberes y al mismo tiempo son formados/as en valores solidarios.

Entonces, si bien la escuela tiene por objetivo la capacitación en el oficio de los/as jóvenes, resulta importante también la formación en valores: *“Los centros salesianos buscan el desarrollo integral del joven. Muy a menudo, el alumnado de centros salesianos es preferido a los demás por las cualidades personales, más que por su instrucción profesional”* (PEI, Escuela S). Nuevamente, es el plano del *saber ser* el que adquiere preponderancia e incluso se plantea que los/as estudiantes y egresados/as de esta institución son atractivos para las empresas por la formación en valores, además de los conocimientos técnicos que poseen.

Sintetizando, se puede plantear que la realización de actividades solidarias es nodal en la propuesta educativa de la institución y se

materializa tanto a través de proyectos formales como de actividades que surgen en la dinámica cotidiana. Estas experiencias forman a los/as jóvenes tanto en valores como en conocimientos técnicos de los oficios en que se enmarcan, y por ello son consideradas dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010).

4. b.4. “Escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI”: estrategias orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes en el sistema educativo

La Escuela S también despliega prácticas orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes en la institución. Por un lado, a partir de la planificación por competencias cognitivas; y por otro lado, por el seguimiento personalizado en el que las relaciones cara a cara entre docentes y estudiantes tienen un papel fundamental.

En primer lugar, se propone como estrategia para el sostenimiento de los/as jóvenes a la planificación por competencias cognitivas, una forma de planificar que implica poner el foco de atención en los procesos formativos:

Hace ya dos años y medio, hemos dejado de planificar por contenidos. Estamos planificando por competencias, pero no por competencias laborales, sino por competencias cognitivas. Tenemos cinco competencias que se trabajan en forma transversal en toda la institución. (Equipo directivo, Escuela S)

Las cinco competencias seleccionadas son responsabilidad, comunicación, resolución de problemas, cuidado del medioambiente y valores. Dado que no aluden a conocimientos o habilidades para un trabajo específico sino que son y refieren a cualidades personales y a las relaciones con otras personas y con el medio, por lo que pueden ser consideradas competencias psicosociales (Mastache, 2007). En efecto, estas competencias no se orientan a un *saber hacer* sino que el foco está puesto en la formación en disposiciones personales y en capacidades para la resolución de situaciones, y por ello al *saber ser*.

Este cambio en la manera de planificar se funda en los elevados índices de repitencia y abandono propios del nivel. Según el Equipo directivo, en la actualidad hay un desacople entre las formas de enseñanza y de evaluación, que son anacrónicas para el contexto social actual y para el perfil de estudiantes que recibe la escuela. Esta descontextualización de las prácticas educativas elevan los índices de repitencia y de deserción, a la vez que generan frustración en estudiantes y docentes.

Por este motivo, el corrimiento del foco desde la formación en contenidos a la formación en competencias, había sido acompañado por una

modificación en el sistema de evaluación, según la cual habían adquirido relevancia los procesos de adquisición y desarrollo de las cinco competencias mencionadas, además de los contenidos de cada asignatura o taller. Esta modificación era concebida como un aspecto fundamental en la reducción del índice de ausentismo y de repitencia de los últimos años de la institución, y por este motivo era considerada como una estrategia que favorecía el sostenimiento de los/as jóvenes en la escuela:

Nosotros hicimos una experiencia con esto de las competencias, que es educar más allá de los contenidos, y en 3 años modificamos la tasa de repitencia, entonces, quiere decir que lo estructural pasa por eso, no, por qué enseño. (...) Nosotros teníamos la mirada puesta en los contenidos, había que enseñar esto, esto y esto. Las competencias son anteriores a los contenidos. (...) A partir de esas 5 competencias, se vuelve a planificar todo. (...) Se fue educando en esto de no tengo que llegar tarde, no tengo que faltar. Y así un montón de otras que se fueron dando y se fueron acomodando un poco estos niveles. (Equipo directivo, Escuela S)

El trabajo por competencias implicó, entonces, un cambio en la forma de planificar de los/as docentes, que puso el eje de la formación en la adquisición de las cinco competencias seleccionadas, y que a su vez supuso una mayor relevancia del *saber ser*. Este movimiento fue acompañado por una revisión en las maneras de evaluar a los/as jóvenes y favoreció los niveles de retención, constituyéndose en una estrategia de retención.

Por otro lado, se resalta la importancia de la contención para el desarrollo de los procesos educativos de esta institución. En contra de aquellos planteos que versan sobre el debilitamiento de la escuela respecto de su incidencia en la producción de subjetividades, se la visualiza como la única institución que da respuestas ante las demandas de formación, por un lado, pero también de contención de los/as jóvenes:

La escuela está vista equivocadamente como que es más fácil, como que los chicos que vienen acá, vienen porque en otro lado no podrían alcanzar la meta (...). En realidad, acá la exigencia es exactamente igual y por ahí lo que suplimos nosotros es la contención. Ese es el mayor trabajo que tenemos. La parte técnica la adquiere por inercia, por horas de estar acá adentro. (...) Yo creo que la gran diferencia está en lo vincular. Los/as docentes acá, en los talleres, generan un vínculo que es muy fuerte, entonces desde ahí yo creo que se puede lograr cualquier cosa. (Profesor 3, Escuela S)

Entonces, según los/as docentes, esta cercanía en las relaciones, por un lado, es el motivo por el cual las familias elijen la institución, y por otro lado, favorece que los/as jóvenes continúen estudiando en la escuela. Efectivamente, muchos/as estudiantes suelen quedarse después de clase o

durante las horas libres, ya sea realizando alguna actividad recreativa o estudiando, situación percibida como un signo de pertenencia a la escuela:

Los chicos se sienten muy identificados con el colegio: los largás antes y se quedan en la cancha de futbol con la pelota, con el metegol, en la mesa de ping pong. Es común que a la tarde se queden, se les ofrece muchas cosas, clases de apoyo, antes había un taller de ayuda con los deberes. (Equipo directivo, Escuela S)

De esta manera, desde la institución se plantea al seguimiento personalizado y a las relaciones cara a cara entre estudiantes, docentes y directivos, como una estrategia institucional que colabora con el sostenimiento de los/as alumnos/as en la escuela, ayudando con sus procesos de escolarización (Montes y Ziegler, 2010).

Sin embargo, también se plantea que esta tarea de contención puede desviarlos/as de la función formadora propia de la institución educativa:

Pasás a ser asistente social, pasás a ser psicólogo. La escuela tuvo que absorber, y sobre todo la escuela media, muchísimas cosas que otras instituciones no han absorbido. Y eso hace que también la deficiencia de la escuela como escuela pase por eso. Tenés que cubrir aspectos que no tienen nada que ver con la vida de la escuela. (Equipo directivo, Escuela S)

En este sentido, se postula que la escuela ha hecho carne funciones que antes correspondían a otras instituciones: la apertura de la escuela a situaciones extraescolares es vista como un aumento en las funciones a cumplir, absorbiendo aspectos de la vida privada de los/as jóvenes que en otras épocas no eran competencia de la escuela, situación que obstaculiza el cumplimiento de la función que debe cumplir, es decir, educar a los/as jóvenes.

Sintetizando lo planteado hasta el momento, se puede decir que el encuadre en el ideario salesiano, por un lado, genera una fuerte formación en los oficios seleccionados vinculados a la matriz productiva local, pero además, supone una fortaleza en el desarrollo de relaciones de proximidad entre adultos/as y jóvenes. De esta manera, la contención y el establecimiento de relaciones de confianza con estudiantes aparecen como estrategias centrales de la propuesta educativa que inciden positivamente en el sostenimiento de los/as jóvenes en la escuela, facilitan los procesos de escolarización y promueven la inclusión educativa.

4. b.5. Sentidos sobre la inclusión educativa

Desde la escuela S se parte de entender que el nivel secundario, enmarcado en una sociedad que tiende a la exclusión, no incluye a los/as jóvenes sino que los/as excluye cada vez más. Se postula, entonces, que esta inclusión debe materializarse por medio de estrategias que busquen la formación integral de los/as estudiantes. Esta propuesta incluye la formación académica, en valores y en una actitud crítica:

La escuela media tendría que, primero, incluir. Incluir, preparar para una sociedad que no es una sociedad que acepte fácilmente. (...) Que no sea lo que es realmente, que la escuela está excluyendo cada vez más. En vez de incluir excluye, y requiere un cambio muy grande, estructural. No está formando para el futuro, no está educando para la asociación que es lo que le pasa a cualquier egresado de nivel medio, eso de que terminás la escuela secundaria y ya podés conseguir trabajo es una mentira, o que vas tranquilamente a la universidad, pero cuantos hay que van un tiempo y tienen que dejar. (Equipo directivo, Escuela S)

Queda claro que la inclusión educativa es una preocupación. Ahora bien, circulan distintos sentidos acerca de lo que significa incluir a los/as jóvenes: algunos discursos remiten a la inclusión social, otros al disciplinamiento y a la formación en valores, finalmente, otros a la inclusión a partir de la transmisión de saberes.

Por un lado, aparece fuertemente una concepción de la inclusión en tanto disciplinamiento, que se vincula a la formación en valores así como al manejo estricto del reglamento, postulado como formador para la vida en general y para los procesos de inserción laboral juveniles en particular. Nuevamente, el *saber ser* adquiriría un lugar primordial en relación con el *saber hacer*.

Y desde lo otro que es más integral también, ¿por qué formamos en la responsabilidad? Porque tienen que salir a trabajar y ser responsables; ¿por qué formamos en la honestidad? Porque tenemos que salir a trabajar y tienen que ser honestos. La escuela tiene en la cabeza formar buenos trabajadores. (Equipo directivo, Escuela S)

La formación en valores (como parte de la capacitación en competencias psicosociales) muchas veces es antepuesta a la formación técnica y planteada como un medio para formar personas que planteen objetivos y trabajen por superarlos, pero además preocupadas por los/as otros/as. Se enmarca en el ideario salesiano:

Tratamos de formar, como decía Don Bosco, buenos cristianos y mejores ciudadanos. Si después de esa formación logramos tener un técnico de nivel, mejor. Pero nosotros en principio lo que buscamos es eso, ese es el objetivo de la escuela. La parte técnica vendría a ser el medio para lograr eso. (Profesor 3, Escuela S)

Se trata de inculcar normas de comportamiento socialmente valoradas que los/as jóvenes no traen de antemano, o no lo suficientemente arraigadas, por lo que la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y control social se hace presente en la escuela.

Por otro lado, se plantea que la sociedad encuentra dificultades para incorporar a los/as jóvenes en distintos ámbitos, especialmente al mundo del trabajo y al sistema educativo. En este contexto, la escuela tiene que preparar a los/as jóvenes para los/as procesos de inserción. Para esto, las relaciones de proximidad y el seguimiento personalizado de son estrategias orientadas al sostenimiento de los/as alumnos/as dentro de la escuela y se advierte entonces que la escuela aparece como un ámbito que intenta alojarlos, poniendo el eje en la contención:

Son chicos con muchísimas dificultades que encuentran en la escuela un ámbito distinto y esto lo venimos notando hace muchísimo.... (...) De hecho, muchos terminan las clases y se quedan jugando al ping pong, se quedan todo el día si por ellos fuera. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Por otra parte, la cantidad de horas que la propuesta educativa asigna a los talleres, sumada a la gran cantidad de máquinas y equipamiento, así como a la tecnología de los mismos, genera la profesionalización de los/as jóvenes en los oficios. En efecto, la escuela posee una gran fortaleza en la capacitación práctica en los oficios seleccionados. Por esto, la transmisión de saberes como eje de la socialización se vinculaba a la formación en el oficio.

A partir de todo esto, los tres sentidos de la inclusión educativa propuestos por Sendón (2011) están presentes en esta escuela (pedagógica, como política de inclusión social y como disciplinamiento), pero presenta un eje fuerte en la formación en el deber ser vinculada a la doctrina religiosa en la que se orienta la institución.

4. b.6. Modificaciones al formato escolar tradicional

La Escuela S mantiene las características principales del formato escolar tradicional: la separación de los/as estudiantes por edades, la gradualidad, la secuencia y simultaneidad de las asignaturas, el año calendario y la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado.

En cambio, se registran cuatro tipos de modificaciones al formato escolar. La primera de ellas se vinculaba a la articulación con otras instituciones educativas para facilitar la terminalidad del nivel secundario. En efecto, dadas las características del título que otorga, se propone una articulación con una EPET y se ha creado un bachillerato para facilitar la finalización del nivel.

La segunda modificación proviene de la consideración que la institución hace respecto de los factores extraescolares: la construcción de la visión de los/as jóvenes a partir de la dimensión de estudiantes propia del formato tradicional, es puesta en cuestión a partir del ingreso de sus condiciones de vida.

El tercer cambio refiere a la puesta en cuestión de las relaciones asimétricas tradicionales entre docentes y estudiantes que se manifiesta en las relaciones de proximidad que se establecen en las que, si bien la asimetría entre ambos grupos se mantiene, la proximidad de las relaciones genera vínculos basados en la confianza que muchas veces traspasa la frontera de la escuela y de la función escolar: los/as docentes ayudan a los/as jóvenes en situaciones ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizajes (pero que inciden en ellos) e incluso los/as acompañan en situaciones trascendentales de sus vidas, por fuera de la institución educativa.

Finalmente, el diagnóstico de que el nivel secundario presenta elevados índices de repitencia y abandono, situación que también se visualizaba en la institución, ha conducido al desarrollo de la planificación por competencias y al cambio respecto de la manera de evaluar, modificando el formato escolar tradicional, históricamente estructurado en torno a la formación en contenidos y su consecuente manera de evaluar enfocada también en contenidos.

Pero además, resulta significativo que dado que la enseñanza por competencias cognitivas supone una combinación con la transmisión de contenidos, la propuesta de la Escuela S supera conceptualmente los debates acerca de que la planificación por competencias desvirtúa los aprendizajes en contenidos.

4. c. Similitudes y diferencias de las propuestas educativas de las Escuelas seleccionadas

4. c.1. Aspectos generales de la Escuela N y de la Escuela S

Entonces, mientras la Escuela S tiene una larga tradición en la zona ligada a su vasta trayectoria (fue creada en 1969), la Escuela N es una institución nueva, que contaba con una década de historia (fundada en 2005). Además, la Escuela S está ubicada cerca del centro de la ciudad;

mientras que la Escuela N está en la periferia, en zona de asentamientos informales. La titulación que otorga la Escuela N es Bachillerato con orientación en Economía Social y Prácticas de Microemprendimientos, más una Certificación otorgada por la Dirección de Adultos del CPE en la especialidad correspondiente (Gastronomía, Diseños Constructivos, Informática, Agropecuaria). La Escuela S otorga el título de Auxiliar Técnico en la especialidad correspondiente (Mecánica Industrial; Carpintería en Madera; Electricidad Domiciliaria).

Tabla Nro. 4. Características generales. Escuela N y Escuela S

	ESCUELA N	ESCUELA S
Año de creación	2005	1969
Localización	Periferia	Centro
Tipo de gestión	Pública de Gestión Privada (depende del Obispado)	Pública de Gestión Privada (depende del Obispado)
Título que otorga	Bachillerato con orientación en Economía Social y Prácticas de Microemprendimientos; Certificación de la Dirección de Adultos del CPE en la especialidad correspondiente (Gastronomía, Diseños Constructivos, Informática, Agropecuaria)	Auxiliar Técnico en la especialidad correspondiente (Mecánica Industrial; Carpintería en Madera; Electricidad Domiciliaria)
Población destinataria	Jóvenes de sectores sociales bajos	Jóvenes de sectores sociales bajos
Matrícula (2014)	250	325
Fundamentación formación para el trabajo	Economía social	Ideario salesiano
Organización de la formación para el trabajo	1° y 2° año: rotación por los 4 talleres; 3° a 5° año: especialización en una orientación	1° a 5° año: especialización en una orientación

Fuente: Elaboración propia.

Ambas instituciones son públicas de gestión privada y dependen del Obispado de la Provincia de Neuquén, condición que les permite definir el perfil de estudiantes con el cual trabajan: las dos forman jóvenes pertenecientes a sectores sociales bajos. La matrícula es menor en la

Escuela N que en la Escuela S (en 2014 habían tenido 250 y 325 estudiantes respectivamente). La Escuela S había sido una escuela exclusiva para varones hasta el año 2007, característica que se pone de manifiesto en la distribución de la matrícula según género: el 90% de los/as estudiantes eran varones, mientras que en la Escuela N la distribución era equitativa.

La formación para el trabajo es el eje de ambas propuestas educativas: buscan capacitar jóvenes para sus inserciones en el mundo laboral. La diferencia radica en que la Escuela S propone el ciclo básico de una escuela técnica más un año de especialización en un oficio, mientras que la Escuela N es una escuela secundaria general que articula con formación profesional. Además, la fundamentación de esta formación es distinta: la Escuela S es una institución tradicional que enmarca su propuesta educativa en el ideario de la congregación cristiana salesiana. La Escuela N, por su parte, es una propuesta educativa alternativa que se creó en un contexto de ampliación de la escolarización y su enfoque se basa en la economía social.

La orientación salesiana, que postula la formación en oficios de jóvenes de sectores bajos para la inserción laboral directa, supone una profesionalización en el oficio que se plasma en la organización de la propuesta de formación para el trabajo. Por esto, los/as estudiantes de la Escuela S se especializan de 1° a 5° año en una orientación. En cambio, en la Escuela N el grado de especialización en el oficio es menor.

Ambas escuelas responden a la obligatoriedad del nivel secundario completo pautada por la LEN. En el caso de la Escuela S, si bien no otorga el título secundario, la generación de convenios con otras instituciones educativas, así como la apertura de un bachillerato para adultos vinculado a su propuesta educativa, dan cuenta de la preocupación por cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario completo y los mandatos respecto de la inclusión educativa pautados por la LEN. Con este fin, ambas instituciones desarrollan estrategias orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes (tanto pedagógicas como de contención), que favorecen la permanencia de los/as estudiantes en las escuelas.

Además, responden a los objetivos tanto de la LEN como de la LEPN acerca de la necesidad de formar y de vincular estudiantes con el mundo del trabajo y de la producción, por un lado a través de la formación en oficios, pero también en contenidos y saberes más amplios (como legislación laboral, condiciones del mercado de trabajo, estrategias para las búsquedas de empleos, capacitación en la realización de emprendimientos, etcétera). Para ello, realizan prácticas formativas que articulan la educación con el trabajo.

Ahora bien, ambas propuestas educativas implican especificidades que las vuelven particulares: una porque es un bachillerato que articula con talleres de formación profesional; mientras que la otra era el ciclo básico de una escuela técnica más un año de especialización en el oficio y articula con otras instituciones educativas para garantizar la terminalidad del nivel.

Se pone de manifiesto, entonces, que estas escuelas proponen una formación para el trabajo a través de formatos innovadores que articulan dispositivos, instituciones, títulos y certificaciones, que les permiten formar y certificar a sus estudiantes en saberes técnicos por fuera del modelo tradicional de escuela técnica. En este sentido, a partir de la consideración de las dificultades que encuentran los/as jóvenes en sus procesos de inserción laboral, especialmente quienes pertenecen a sectores pobres, ponen como eje de sus propuestas pedagógicas a la formación para el trabajo y revisan algunos aspectos de las formas tradicionales en que ésta se ha concretado.

Esta situación responde a las características del sistema educativo provincial en el cual, dada la ausencia de un diseño curricular, existe una gran dispersión de planes de estudios, que se suma a las innovaciones en las propuestas de las instituciones originadas en la práctica, que muchas veces no se enmarcan o se anticipan a la letra de las normativas que rigen el sistema educativo provincial (FACE, 2013). En este sentido, ambas escuelas fueron creadas y desplegaban prácticas y dispositivos de formación para el trabajo con anterioridad a las normativas que, a posteriori, los encuadraban legalmente.

4. c.2. Prácticas para favorecer la permanencia y sentidos sobre la inclusión educativa

Como dijimos, las dos instituciones plantean las dificultades que encuentran los/as jóvenes para sostenerse y finalizar la educación secundaria como un problema, e implementan medidas al respecto. En este sentido, entre las prácticas que despliegan se encuentran el tipo de vínculos entre docentes y estudiantes (en el que coinciden) y estrategias pedagógicas (en las que se diferencian). Además, difieren en la perspectiva que construyen acerca del sentido sobre la inclusión educativa.

Tabla Nro. 5. Estrategias orientadas al sostenimiento de los/as jóvenes en el sistema educativo y sentidos acerca de la inclusión. Escuela N y Escuela S

	ESCUELA N	ESCUELA S
Estrategias pedagógicas	Profesores ayudantes Clases de apoyo al cierre de cada trimestre Mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes	Planificación por competencias cognitivas

	de 5° año	
Vínculos/as docentes - estudiantes	Relaciones de proximidad	Relaciones de proximidad
Inclusión educativa	De la inclusión como política de contención a la transmisión de saberes y al disciplinamiento	Entre la inclusión como política de contención, el disciplinamiento y la transmisión de saberes

Fuente: Elaboración propia.

La primera línea de estrategias para favorecer la permanencia son las pedagógicas. La Escuela S implementa la planificación por competencias cognitivas como forma de propiciar el sostenimiento de los/as estudiantes. Estas competencias, en tanto se orientan a la resolución de problemas y a la formación en disposiciones personales, se clasifican como competencias psicosociales (Mastache, 2007). La institución ha modificado tanto la forma de planificar como la manera de evaluar, generando un mejoramiento del presentismo y el descenso del índice de repitencia.

En el caso de la Escuela N, implementan profesores ayudantes en algunas asignaturas, mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año y clases de apoyo al cierre de cada trimestre (en las Semanas de la Posibilidad).

La segunda línea de estrategias que desarrollan refería a lo vincular. En efecto, docentes de ambas escuelas entablaban relaciones de proximidad con estudiantes. En la Escuela N, en algunos casos esto significa una ampliación respecto de la consideración de las causas de los fracasos escolares: a la responsabilidad individual se le suma la identificación del contexto en el cual realizaban sus procesos de escolarización como causantes de dificultades en el sostenimiento de sus procesos educativos; en la Escuela S, algunos/as docentes plantean que la consideración de aquello que en otras épocas quedaba fuera de la institución educativa implica un incremento de las funciones a cumplir, dificultando el mandato original de la escuela, que es la educación de los/as alumnos/as.

Finalmente, el análisis institucional ha arrojado especificidades respecto de la concepción de inclusión educativa que prima en cada escuela. En la Escuela S se parte de considerar que tanto el mercado de trabajo como el sistema educativo tienden a la exclusión de los/as jóvenes, por lo cual es tarea de la escuela incluirlos/as y prepararlos/as para que alcancen la inserción social. Esto se lograría a través de una formación integral que considere la capacitación académica y en valores. Efectivamente, la formación en valores es antepuesta a la formación técnica, e incluso esta es considerada un medio para inculcar ciertos valores que se desprenden del

ideario salesiano. A esto se suma un uso estricto del reglamento escolar (considerado como una estrategia de formación para la vida en general y para los procesos de inserción laboral en particular), que muestran la preocupación por la transmisión de normas de comportamiento socialmente valoradas a los/as jóvenes y por ello una perspectiva de la inclusión como disciplinamiento (Sendón, 2011). Pero además, la centralidad de la contención en las dinámicas interpersonales que se plantean, marca también un eje en la inclusión como política social (Sendón, 2011). En este sentido, la escuela aloja y contiene a jóvenes que, por las condiciones socioeconómicas en que viven, encuentran dificultades para circular por ciertos espacios sociales. Por último, la transmisión de saberes también es central en la Escuela S y se plasma en el grado de profesionalización en el oficio que alcanzan los/as jóvenes. En el caso de la Escuela N, la inclusión en la escuela en los inicios de la institución tuvo un sentido de contención social: en un contexto en el que los/as jóvenes son expulsados del sistema educativo y que no logran acceder a puestos de trabajo de calidad, la escuela se proponía alojarlos/as y contenerlos/as. Sin embargo, con el paso de los años, se comenzó a insistir en reforzar y profundizar la transmisión de saberes, por lo que el eje de la transmisión de saberes había comenzado a disputarle espacios a la contención. Este proceso, sin dudas incipiente, ha tenido consecuencias en las prácticas tanto docentes como estudiantiles. Para el primer grupo, se ha comenzado a exigir las planificaciones y el cumplimiento de reglamento respecto de las inasistencias. Para el segundo grupo, se ha empezado a hacer cumplir ciertas normas de comportamiento como a la asistencia y puntualidad. Esta situación, entonces, acarrea también un mayor disciplinamiento.

4. c.3. Representaciones sobre los/as jóvenes y sobre el mercado de trabajo

Las representaciones docentes de ambas instituciones coinciden (en parte) respecto de la forma de caracterizar el mercado de trabajo y se diferencian respecto de la manera de visualizar a los/as jóvenes.

Tabla Nro. 6. Representaciones sobre los/as jóvenes y el mercado de trabajo. Escuela N y Escuela S

	ESCUELA N	ESCUELA S
Visión del mercado de trabajo	Complejo, precario, signado por el desempleo	Complejo, precario, demandante de trabajadores técnicos
Visión de los/as jóvenes	Doble visión: como potencia y como falta	Como falta

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el mercado de trabajo, en ambas escuelas se lo ve como un espacio que no ofrece puestos de trabajo de calidad para todos/as, signado por la precariedad y el desempleo. Desde la escuela S, además, postulan que demanda trabajadores/as especializados/as técnicamente.

La visión sobre los/as jóvenes, por su parte, la construyen a partir del entorno socioeconómico del que provienen: sectores bajos, familias con niveles educativos bajos y con escasos espacios de participación. Ahora bien, hay especificidades en los discursos según la escuela e incluso al interior de una de ellas. Además, estas construcciones inciden en la forma en que la dimensión institucional es pensada en relación con los procesos de inserción laboral juveniles.

En efecto, en la Escuela N algunos/as docentes perciben a los/as jóvenes como potencia, capaces de planificar y realizar proyectos propios y la dimensión institucional aparece como ampliadora de horizontes. Esta visión se enmarca en los postulados de autonomía, agenciamiento, empoderamiento y no explotación de la economía social y va de la mano del/a emprendedor/a como egresado/a a formar.

En cambio, otros docentes de esta escuela los/as perciben desde la falta: en comparación con épocas anteriores, las barreras entre el adentro y el afuera de la institución son difusas, generando una fusión entre el código escolar y el código del barrio. En este marco, los/as jóvenes no respetan la investidura del cargo docente ni se comportan de manera acorde a la normativa institucional y la escuela debía contenerlos/as y disciplinarlos/as. Además, las dificultades para montar y llevar adelante un emprendimiento productivo cuestiona la formación para la inserción laboral independiente. De esta manera, la visión sobre los/as jóvenes, la formación en economía social y la realización de emprendimientos productivos, es un territorio de disputas al interior del cuerpo docente de la institución.

En la Escuela S, por su parte, las deficitarias bases educativas de los/as estudiantes, la falta de espacios de participación, la escasez de capital social, el debilitamiento de los lazos familiares y la falta de disposiciones personales valoradas en los ámbitos laborales, generan dificultades en sus procesos de inserción, espacio que es visualizado como altamente competitivo y demandante de mano de obra especializada técnicamente. En este marco, la escuela debe formar en capacidades técnicas y en habilidades sociales, para que los/as jóvenes tengan mejores inserciones laborales una vez egresados/as, como cuentapropistas o empleados/as.

4. c.4. La formación para el trabajo en ambas escuelas

Al analizar la formación para el mundo laboral en las instituciones, también observamos similitudes y diferencias. Por un lado, ambas escuelas implementan dispositivos para la formación para el trabajo, coincidiendo en la formación en los talleres, en la realización de prácticas profesionalizantes y en la intermediación laboral.

Ahora bien, la perspectiva en la que se fundamenta la formación para el trabajo en la Escuela S es el ideario salesiano, mientras que en la Escuela N es la economía social. En segundo lugar, también implementan dispositivos de formación para el trabajo distintos. Respecto de los dispositivos de formación para el trabajo, en la Escuela N ofrece capacitación en talleres de formación profesional en los que realizan emprendimientos productivos dentro de la institución pero que los/as vincula con el afuera de la escuela; implementan un programa de pasantías para todos/as los/as estudiantes de 5° año; dictan cursos especiales orientados al mundo del trabajo y desarrollan experiencias solidarias en las que también se forma para el mundo laboral.

En la Escuela S, el dispositivo de formación para el trabajo principal son los talleres, en los cuales se fabrican bienes para la venta a clientes externos a la institución, impulsan experiencias solidarias en las que formaban a los/as jóvenes en destrezas y habilidades para el trabajo. Eventualmente desarrollaban cursos específicos orientados a lo laboral y programas de pasantías.

Ahora bien, hay similitudes y diferencias en cada uno de estos dispositivos. En primer lugar, si bien ambas escuelas forman a los/as jóvenes en el marco de los talleres, en la Escuela S se forman en el mismo oficio de 1° a 5° año, mientras que en la Escuela N durante 1° y 2° año rotan por todos los talleres y de 3° a 5° se especializan en uno de ellos. Además, la carga horaria de los talleres en la Escuela S es mayor que en la Escuela N; y la Escuela S presenta mayor equipamiento (muchas veces con tecnología de punta) que la Escuela N. Estos tres aspectos, generan una mayor

profesionalización de los/as jóvenes en los oficios en la Escuela S que en la Escuela N.

Tabla Nro. 7. Dispositivos de formación para el trabajo e intermediación laboral. Escuela N y Escuela S

	ESCUELA N	ESCUELA S
Talleres	Menor profesionalización en los oficios (menor equipamiento)	Mayor profesionalización en el oficio (maquinaria de avanzada y elevada cantidad de horas de clases de taller)
	Realización de emprendimientos productivos	No realizan
	Eventual vinculación con clientes externos	Sólida vinculación con clientes externos
Pasantías	Programa vigente	No programa vigente
	Objetivo: acompañar el proceso de inserción laboral; ampliar capital social; evaluar la propuesta educativa	Objetivo: desarrollar experiencias reales de trabajo; reforzar aprendizajes de los talleres; formar en disposiciones personales
	Planificadas en función de los intereses de los/as jóvenes	Planificadas en función de la demanda de las empresas
	Democratización de las prácticas basada en las condiciones de acceso para todos/as los/as estudiantes	Seleccionados por aspectos meritocráticos
Experiencias solidarias	Formación y aplicación de saberes técnicos	Formación y aplicación de saberes técnicos
	Formación en disposiciones personales	Formación en disposiciones personales
	Fundamentadas en la economía social	Fundamentadas en el ideario salesiano
Orientación vocacional	Proceso amplio que culmina con las pasantías	No desarrollan
Cursos especiales	Dictado de cursos cortos de manera regular	Dictado de cursos cortos de manera esporádica
Intermediación con el empleo	Como puente con el empleo: por acuerdos puntuales de docentes y empleadores	Como puente con el empleo: canalización de búsquedas laborales de empresas privadas en la escuela
	Como puente con el emprendedorismo	

Fuente: Elaboración propia.

Ambas escuelas propician la realización de prácticas reales de trabajo en los talleres. Sin embargo, en la Escuela N esto se realiza a través de emprendimientos que suponen una formación más amplia que la formación en el oficio específico e incluye la formación integral para la elaboración de proyectos, que implica la articulación de asignaturas de la orientación en economía social con los talleres. Asimismo, los bienes producidos suelen comercializarse fuera de la escuela.

En la Escuela S, la fabricación de bienes por encargo para clientes externos es una práctica muy habitual: la larga tradición de la institución en la zona genera que empresas y particulares les encarguen la producción de distintos bienes y la venta de productos y el trabajo por encargo es mayor que en la Escuela N. A su vez, esto genera que el cliente externo que encarga el producto, defina qué se produce en el taller.

En segundo lugar, aparecen similitudes y diferencias respecto de la organización de las pasantías. Como característica general, se puede plantear que son espacios de formación *in situ* privilegiados, en las que se desarrollaban conocimientos que en el marco de las instituciones educativas no se pueden impartir (Dursi, 2016). Hay diferencias entre las propuestas. Respecto del objetivo de las pasantías, la Escuela N busca acompañar a los/as jóvenes en sus primeras inserciones laborales y aportar experiencias de trabajo en ámbitos protegidos, con el propósito de ampliar su capital social. Además, aporta a la evaluación de las prácticas pedagógicas de la escuela. En la Escuela S, el objetivo es desarrollar experiencias de trabajo reales. Dada la fortaleza de la formación en los talleres, no son pensadas como un agregado práctico de la formación recibida en la institución, sino que se orientan a reforzar, de manera contextualizada, los aprendizajes realizados en la escuela, y que los/as jóvenes conozcan las reglas de juego imperantes en el mundo laboral.

Además, al comparar la manera en que se estructuran los programas de pasantías, encontramos diferencias importantes: en la Escuela N estas prácticas se planifican a partir de una entrevista vocacional en la que se trabajaban los intereses de los/as jóvenes y las organizaciones en las que las realizan son seleccionadas en función de sus perspectivas de formación y de inserción laboral. Esta forma de planificación permite suponer una mayor significación de estas prácticas para los/as jóvenes. En la Escuela S, en cambio, el mecanismo es al revés: primero gestionan las organizaciones donde realizarán las prácticas y luego designan los/as estudiantes.

El criterio para la participación, a su vez, es diferente: en la Escuela S participa un grupo de alumnos/as seleccionados/as según criterios meritocráticos o por las necesidades económicas que tienen; mientras que en la Escuela N participan todos/as los/as estudiantes de 5° año, propiciando la democratización de estas prácticas, de manera que todos/as son formados en este dispositivo y generan antecedentes para sus búsquedas laborales

posteriores, mejorando su posicionamiento a la hora de buscar un trabajo (Jacinto y Dursi, 2010). Así, esta manera de planificarlas no reproduce las desigualdades generadas en el proceso de escolarización y en el orden social en general.

En tercer lugar, ambas escuelas forman para el trabajo por medio de intervenciones solidarias en la comunidad. Se trata de distintas prácticas educativas que se orientan a la formación en el oficio y por ello al *saber hacer* (son oportunidades para que adquieran nuevos saberes y a su vez apliquen conocimientos adquiridos en los talleres) y al mismo tiempo los forman en valores como la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en equipo, orientándose al *saber ser*. La Escuela S enmarca estas prácticas en el ideario salesiano, mientras que la Escuela N las justifica a partir de los postulados de la economía social.

En cuarto lugar, en la Escuela N se implementa un proceso de orientación vocacional amplio, en el que se trabajaban intereses de los/as jóvenes, se les enseñaban estrategias de búsqueda laboral, de armado de currículums vitae, se presentan planes de estudios y campos de acción de carreras universitarias. En función de este proceso, además, se planifican las pasantías. La Escuela S, en cambio, no desarrolla procesos de orientación vocacional.

En quinto lugar, otro dispositivo de formación laboral es el dictado de cursos específicos orientados al trabajo. En la Escuela N, se dictan durante tres semanas por año y los contenidos varían según la planificación específica de cada taller, los especialistas que aceptan dictar cursos, la disponibilidad de fondos, entre otros aspectos. En la Escuela S, en cambio, esporádicamente hay cursos de formación profesional (por ejemplo, de uso del torno CNC, de la cámara de lustrado de muebles, soldadoras que incorporaban nuevas tecnologías, etcétera).

Finalmente, ambas instituciones operan como intermediarias entre los/as estudiantes y el empleo. La larga tradición de la Escuela S en la zona y la profesionalización de los/as estudiantes en los oficios generan que algunas empresas canalicen sus búsquedas laborales en la institución de manera informal pero regular (si bien no había un proyecto que las vinculara, hay contactos regulares entre los departamentos de RRHH de las empresas y la dirección de la escuela a partir de los cuales la escuela “coloca” jóvenes en las unidades productivas). En la Escuela N, la intermediación queda circunscripta a los contactos que eventualmente docentes entablan entre estudiantes y empleadores, o bien cuando algún joven queda trabajando de manera efectiva luego de una pasantía en la empresa en la que realizó la práctica.

Otra forma de intermediación que propicia la Escuela N refiere al desarrollo de emprendimientos que estudiantes y egresados/as hacen en fuera de la institución pero con asesoramiento a docentes de la escuela (para

montarlos, calcular costos, para resolver problemas que se suscitaban en su desarrollo, entre otros).

4. c.5. Repensando el formato escolar para incluir a los/as estudiantes: las innovaciones de la Escuela N y de la Escuela S

Un último eje de análisis que se trabajó refiere a las modificaciones al formato escolar tradicional que realizan las instituciones para lograr la inclusión educativa de nuevos grupos de estudiantes (Grupo Viernes, 2008; Ziegler, 2011). Estas modificaciones son específicas para cada escuela.

En primer lugar, la titulación que ofrecen, en tanto articulan con certificaciones o con otras instituciones, suponen modificaciones: la Escuela N otorga el título de Bachiller con Orientación en Economía Social y Práctica de Miroemprendimientos de la Dirección de Escuelas Privadas del CPE, y una certificación de la Dirección de Adultos del mismo Consejo que certificaba las horas de formación profesional.

La Escuela S, por su parte, otorga el título de Auxiliar Técnico según especialidad y articula con otras instituciones para imbricar las trayectorias de los/as jóvenes y facilitar la terminalidad del nivel.

Tabla Nro. 8. Modificaciones al formato escolar tradicional. Escuela N y Escuela S

	ESCUELA N	ESCUELA S
Titulación y Propuesta educativa	Articulación del título de bachiller con certificación de la Dirección de Adultos (FP) Orientación en economía social	Titulación que certificaba el ciclo básico de una escuela técnica y articulación con otras instituciones educativas para la terminalidad Planificación por competencias cognitivas
Vínculos/as docentes-estudiantes	Relaciones de proximidad	Relaciones de proximidad
Tratamiento factores extraescolares	Consideración de condiciones socioeconómicas de los/as jóvenes, de sus historias personales y trayectorias educativas	Consideración de condiciones socioeconómicas de los/as jóvenes, de sus historias personales y trayectorias educativas
Tratamiento reglamento de asistencias	Flexibilidad	No había modificaciones en el tratamiento del reglamento de asistencias

Formación para el trabajo	Pasantías planificadas en función de los intereses vocacionales de los/as jóvenes Realización de emprendimientos productivos	Formación para el trabajo tradicional de escuela técnica
Dinámicas escolares	Modificación en las Semanas de la Posibilidad	No había cambios en las dinámicas escolares

Fuente: Elaboración propia.

Además, la orientación en economía social de la Escuela N implica un paradigma que supone formas de concebir la sociedad, el mercado de trabajo, la educación, los vínculos interpersonales diferentes a los hegemónicos, que también generaba cambios en la propuesta educativa.

En el caso de la Escuela S, la planificación por competencias cognitivas supone una modificación respecto de la forma tradicional de planificar y de evaluar, que no implica una disminución de la formación en contenidos, sino que ambos tipos de formación (en contenidos y en competencias) se articulan.

Por otra parte, en las dos instituciones los vínculos verticalistas entre docentes y estudiantes, en los que los factores extraescolares quedaban fuera de la escuela, han sido modificados por relaciones de proximidad, en las que los/as docentes conocen las situaciones personales de los/as estudiantes y los/as acompañaban, de forma tal que el tratamiento de los factores extraescolares también se constituye en una modificación del formato escolar tradicional.

Finalmente, hay tres puntos en los que la Escuela N realiza innovaciones, mientras que la Escuela S mantiene una perspectiva tradicionalista: en primer lugar, la mayor flexibilidad del reglamento de inasistencias (los/as estudiantes seguían cursando en la escuela cuando se quedaban libres); en segundo lugar, aspectos de la formación para el trabajo (la realización de emprendimientos productivos desde la perspectiva de la economía social y la planificación de las pasantías en función de los/as intereses de los/as jóvenes); en tercer lugar, la modificación de las dinámicas escolares cotidianas (concretamente, el uso del espacio y del tiempo, así como el agrupamiento de estudiantes) durante las Semanas de la Posibilidad.

Cabe destacar que esto muestra la historicidad del formato escolar tradicional (Southwell, 2008), y que a pesar de que estas transformaciones se orientan a favorecer la inclusión educativa y a producir saberes socialmente productivos, en algunas ocasiones las nuevas formas escolares propuestas alcanzan sus límites y jóvenes que no logran adaptarse, son expulsados de las instituciones.

5. VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y SOBRE EL MERCADO LABORAL⁸

En un contexto social y legal de obligatoriedad del nivel secundario, la educación secundaria se constituye en el nivel que mayores desafíos presenta y es atravesada por una serie de debates. Entre otros, se destacan la función y los saberes que transmite y las estrategias para favorecer el sostenimiento de los/as jóvenes. Pero además, se vuelve relevante analizar la forma en que estos/as atraviesan sus procesos de escolarización y la manera en que los significan.

A partir de lo que se trabajó en los capítulos anteriores, por un lado, se puede postular que en estas instituciones la discusión en torno a los saberes que transmite la escuela supone poner el foco de atención especialmente en la formación para el trabajo que impulsan, tanto de manera amplia y general como específica en oficios, así como en los dispositivos de formación para el trabajo que implementan (Jacinto, 2013). También se ha visto que desde las instituciones se proponen desde las distintas estrategias pedagógicas y desde las maneras en que se entablan las relaciones entre docentes y estudiantes, prácticas que favorecen el sostenimiento de los/as alumnos/as en las escuelas y que por ello propician la inclusión educativa (Nóbile, 2011).

Pero además, a la luz de las características del mercado de trabajo, especialmente del juvenil, que dificultan y complejizan los procesos de inserción, la formación para el trabajo así como las representaciones que la escuela ayuda a construir sobre aquél y sobre las características actuales de los procesos de ingreso al mercado de trabajo, se vuelven especialmente relevantes.

Cabe entonces preguntarse por la manera en que los/as jóvenes viven y significan las prácticas y los aprendizajes que realizan, la forma que adquieren sus procesos de escolarización, en suma, qué saberes de los que promueven las instituciones educativas son valorados y significados como relevantes para sus vidas en general y para sus procesos de inserción laboral en particular, y por ello transformados en socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

Además, los/as jóvenes construyen representaciones sobre el mercado laboral (elaboradas a partir de la idea de buen trabajo, de los requisitos para obtener un empleo, de las causas que dificultan sus inserciones laborales, entre otras dimensiones), que conforman la dimensión subjetiva de la inserción (Longo, 2010). La formación de las escuelas secundarias, como veremos a continuación, incide en esta construcción.

A partir de este encuadre, este capítulo se orienta a analizar específicamente los saberes y prácticas que, desde los relatos de los/as

⁸ Una reversión de este capítulo fue publicada bajo el título “Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa” en la revista Páginas de Educación, Vol. 12, Núm. 1 (2019) pp. 98-119.

egresados/as, eran valorados como importantes para sus vidas y sus procesos de inserción en el mundo del trabajo, así como a indagar acerca de las representaciones en torno al mercado de trabajo y a los procesos de inserción laboral juvenil y la manera en que éstas se vinculaban con las propuestas educativas. Buscamos responder ¿Qué saberes y prácticas son valorados por los/as graduados/as? ¿Qué valoración construyen sobre su pasaje por las escuelas? ¿Qué representaciones elaboran sobre el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral de jóvenes? ¿La escuela interviene en estas construcciones? ¿De qué manera?

5. a. Valoraciones sobre la experiencia escolar

5. a.1. “Si sabés que tenés que hacer algo pero nunca lo hiciste, ¿cómo lo vas a hacer?” Valoraciones de la formación para el trabajo

Respecto de la transmisión de saberes, por un lado los/as egresados/as de ambas escuelas valoraban la formación en saberes técnicos recibidos en el marco de las orientaciones que habían cursado. Por un lado, especialmente los/as estudiantes de la Escuela S, rescataban los aprendizajes sobre el oficio realizados a través de las clases en los talleres:

[Lo más importante que aprendí fueron] los conocimientos, convengamos que los talleres de acá son mucho más avanzados que en cualquier escuela técnica, mucho más que en la EPET. Aprendés más lo que es el oficio, aprendés el oficio. (Wilson, egresado Escuela S)

Algunas veces, comentaban que había contenidos de los talleres que no les habían gustado, pero valoraban la formación práctica recibida:

De Diseños Constructivos no me gustó la parte de adobe, porque trabajábamos con arcilla, hacíamos los ladrillos e hicimos una casa y la biblioteca de la escuela quedó hecha de adobe. No me gustaba, porque no me gustaba trabajar con barro. Nunca me gustó la albañilería y era hacer ladrillos y hacíamos ladrillos con una máquina de a uno y yo decía “¿cuándo voy a hacer una casa de barro?”. Pero igual, si vos querés hacer una casa de barro, yo te sé decir lo que tenés que hacer para hacer una buena casa de barro y no hacer una casa de barro que una lluvia te la va a comer. Entonces te queda un aprendizaje. Esa parte no me gustaba. (Lucas, egresado Escuela N)

Me gustaban los fierros, pero bueno, entré a electricidad. No me gustaba porque me pelaba las manos. Al enroscar los cablecitos, me pelaba las manos y no me gustaba estar con los cables, usar el alicate. Ni siquiera usaba el alicate, no me gustaba. [Después me gustó], pero venía re enojado. Me

empezó a gustar recién en 2° año, que mi hermano repitió y también hacía electricidad. (Sergio, egresado Escuela S)

Pero además, destacaban la formación a través de distintos dispositivos de formación para el trabajo por los que habían transitado. Los/as egresados/as de la Escuela N destacaban en primer lugar la formación técnica que habían adquirido por medio de la realización de los emprendimientos productivos. Estos referían a distintos tipos de saberes: a los contenidos específicos de cada emprendimiento en particular, vinculados a la temática concreta de que se tratara el proyecto (cría de cerdos, elaboración de chacinados, pastas, conservas, tarjetas personales, cultivos de plantas aromáticas y medicinales, otros):

Aprendí cómo empezar un emprendimiento desde cero, y después todo lo relacionado con el emprendimiento en sí, que eran los animales, los chanchos, cómo tener en condiciones el chiquero. (...) Un montón de cosas, porque además son animales que son muy propensos a las enfermedades y eso también lo teníamos que estudiar, porque tenés que darte cuenta cuándo la chancha está enferma, (...) cosas así que vas aprendiendo. Y después llevarlo al matadero, que lo maten, a un matadero que esté certificado. Y después los chacinados, que eso era mucho trabajo pero nos quedaron re ricos y los vendimos. (Fernanda, egresada Escuela N)

Me aportó a nivel conocimiento al máximo, Corel, Photo Shop, Word, Excel, Power Point. Todos los programas, que incluso son los que di en el PJMMT y los que hoy utilizo en el trabajo, para lo que sea. (...) Nos enseñaron de todo un poco, era un emprendimiento netamente. (Esteban, egresado Escuela N)

En segundo lugar, a la formación genérica en los saberes del emprendimiento, es decir, los pasos necesarios para la realización de un proyecto productivo, tales como planificación, redacción del proyecto, puesta en marcha o ejecución, evaluación, etcétera:

Aprendí esto de vender el producto que hacemos, poder sacar los costos bien, que haga ganancia en cada cosa que hacíamos... y que también el producto salga bien, después nada más. (...). Me gustó todo, estuvo muy bueno tener algo que nosotros creamos. Sentirnos que hacíamos algo lindo. (Gabriela, egresada Escuela N)

Habíamos tomado responsabilidades bastante importantes. Manejábamos la plata nosotros, íbamos a comprar, veníamos, íbamos a las imprentas, pedíamos presupuestos. (...) Y en el taller aprendimos un montón de lo que tiene que ver con el oficio, no solamente de lo técnico sino de cómo uno tiene que trabajar para hacer un emprendimiento. [Aprendimos] esto de entender que un emprendimiento es un proyecto propio que se tiene que sustentar con

mucho trabajo y que implica una relación horizontal entre las partes. (Irene, egresada Escuela N)

Finalmente, el tercer grupo de aprendizajes valorados referían a aspectos vinculados a la formación en disposiciones personales tales como la responsabilidad, el trabajo en equipo, el compañerismo y muy especialmente el agenciamiento y la autonomía:

Sí, estuvo lindo porque aprendés mucho y también está esto de la responsabilidad de vender, esto de ser más responsables. Y no sólo para ese trabajo sino para otras cosas, acá en la Universidad también (...).Y además era una consigna que estaba buena, lo del emprendimiento. Porque aprendías de tus compañeros, aprendías a hacer nuevas recetas y aprendías a desenvolverte en lo que es el trabajo. (...) También te sirve para desenvolverte en un trabajo que tengas más adelante o cuando yo me reciba. (...) Había clases que teníamos que ir a una hora, y teníamos que ir a esa hora porque la clase empezaba a esa hora. Y las cosas había que hacerlas. Y vos tenías (...) esa hora para hacer una receta o tenías que hacer lo que ibas a vender al otro día. (Noelia, egresada Escuela N)

[El dueño del taller donde realizó la pasantía] Nos contó el proyecto de vida que él tuvo cuando empezó, porque fue un proyecto también de él. Entonces esas cosas son también las que a uno le daban ganas de hacer algo propio, porque él siempre nos decía, “lo propio es lo que te deja, lo propio es lo que te lleva a arriba, no trabajes de empleado porque el empleado se mantiene siempre ahí, entonces no llega al objetivo que uno quiere llegar”. (Lucas, egresado Escuela N)

Otro dispositivo del que habían participado todos/todas los/as jóvenes de la Escuela N y algunos de la Escuela S era el programa de pasantías. De estas prácticas, valoraban el hecho de que fueran espacios reales de trabajo y la formación en aspectos como la oralidad y la comunicación, así como en responsabilidad:

Ahí nos enseñaron a trabajar de verdad. Porque ahí era responsabilidad, estabas trabajando para otro, no era estoy trabajando con la profesora y si me equivoco no hay problema. Nos enseñaban a hacer las masas para las pizzas, los rellenos, aprendimos a cocinar, los tiempos de los hornos. (Jimena, egresada Escuela N)

Más que nada personales, como aprender a transmitir, a hablar. Yo era re tímido, yo era un pibe callado, ahí empecé a hablar más. Ahora es como que hablo, me empecé a comunicar más. Cuando empecé a atender fue complicado porque no sabés cómo hablarle a las personas. (Leonardo, egresado Escuela S)

Además, en algunos casos, las pasantías eran valoradas porque habían operado como puentes con el empleo:

Empecé en agosto creo de 5° año y después cuando terminé el secundario, estaba trabajando ahí. Ya había terminado mi pasantía, pero ellos me dijeron que si yo me quería quedar trabajando, que me quedara trabajando, como yo quisiera. (...) Yo sí, me re gustaba laburar con ellos. (Rocío, egresada Escuela N)

También aparecía la formación en saberes técnicos específicos de las empresas u organizaciones en las que habían hecho las prácticas:

En la pasantía aprendí a hacerle service a las máquinas que tenían, que era cambiar el aceite, cambiar bujías y cosas que hoy en día si tengo que hacerlas las hago también, porque las sé. Y también aprendimos mucho ahí a trabajar con gafas, con todo el reglamento, que en el colegio no lo hacen porque los profesores se van a hacer otras cosas y te dejan solo en el taller, y uno se saca las gafas y corta con la mola porque ves mejor, pero no te das cuenta de que te está entrando la viruta de lo que estás cortando en la vista. (Lucas, egresado Escuela N)

Además, en el caso de los/as jóvenes que habían continuado estudiando en la universidad, en algunos casos la pasantías les había ayudado a conocer el campo de trabajo de las carreras que proyectaban seguir, de manera tal que les habían ayudado a definir sus proyectos educativos, operando como espacios de orientación vocacional:

[la pasantía] era bastante parecido a trabajar y era sobre lo que yo creía que iba a trabajar, porque ahí estaba todavía decidida que iba a ser periodista. Entonces era “la” experiencia para saber si me gustaba o no. (...) Así que me ayudó para decidirme. (Irene, egresada Escuela N)

Otro de los dispositivos de formación para el trabajo que rescataban los/as jóvenes de la Escuela N eran los procesos de orientación vocacional, que habían ayudado especialmente a quienes continuaron estudiando en la universidad, para terminar de tomar la decisión, o conocer los planes de estudio de las carreras:

Fue bueno porque me ayudó mucho, más allá de que hablé con el profesor de educación física y él me ayudó a entusiasarme, también iba viendo las materias que teníamos en el profesorado y también me ayudó a entusiasarme con seguir estudiando. (...) Me ayudó a decir lo principal es terminar esta carrera para después hacer lo que yo en realidad quería hacer que era veterinaria. Pero me ayudó para meterme enseguida y no dejar pasar el tiempo y estudiar más tarde. (Emilio, egresado Escuela N)

Los/as jóvenes de ambas escuelas también destacaban las experiencias solidarias, que eran valoradas en sí mismas, por la oportunidad de ayudar a otro/a, pero también como dispositivo de formación para el trabajo.

Específicamente, los/as graduados/as de la Escuela N, habían participado en intervenciones en el barrio lindante a la escuela en el marco de las Semanas de la Posibilidad, y rescataban especialmente lo gratificante de ayudar a otro/a, así como el trabajo en equipo y el compañerismo que se fomentaba a través de esas actividades. Identificaban estas intervenciones como un aspecto importante de la propuesta educativa de la escuela:

Le hicimos el baño a una compañera. Era una compañera del colegio que ella vivía con la madre solamente y necesitaban un baño, entonces fue la organización de un baño en una casa. Ellos quedaron bastante contentos... la madre de la chica. Porque ella vivía con la madre y con un hermano más chico y la madre vivía siempre enferma y necesitaban el baño. (...) Ayudar a otra persona, que te lo agradezcan así como nos agradeció ella, de ver lo que la gente necesitaba. Estuvo bueno. (Natalia, egresada Escuela N)

De todas las cosas que aprendimos la que más rescato es aprender a ayudar, porque yo digo que ayudar a las personas se aprende, (...) pero este colegio, nosotros armábamos grupos de trabajos y nos juntábamos para ir a hacerle un baño a un alumno del colegio, una habitación, o ayudar a revocar, o ayudar a conseguir ropa. Entonces yo creo que lo bueno de este colegio es que nos enseñó a ser colaboradores o solidarios, no tener ese pensamiento de que si no tiene, que se joda. (Lucas, egresado Escuela N)

Los/as de la Escuela S, habían viajado al interior de la Provincia para enseñar los oficios a miembros de una comunidad Mapuche y para arreglar las instalaciones de una escuela salesiana, y habían dictado cursos de los oficios que estaban aprendiendo en barrios periféricos de la ciudad de Neuquén. Valoraban la posibilidad tanto de transmitir como de aplicar los conocimientos que habían adquirido previamente, así como el compañerismo y el trabajo en equipo que se fomentaba en esas experiencias:

Fuimos a un colegio albergue de Zapala, a trabajar para renovar todo lo que era electricidad y ahí aprendí a trabajar en grupo. Después dictamos una capacitación en electricidad, acá en la toma Los Hornos. Cuando estábamos cursando, fuimos y dimos una capacitación básica para gente de ahí. (...) Estuvo bueno explicarles y que aprendan algo, porque la mayoría de la gente hace solo las instalaciones, o albañiles que van y le mandan fruta, así que le dimos una orientación para evitar que pase lo que siempre pasa en las tomas (Sergio, egresado Escuela S).

En 5° año fuimos a hacer mantenimiento a una escuela en Zapala. Fuimos todos los chicos y pusimos plafones, equipos de luces en los talleres. Estuvo re bueno, re divertido. Además la gente que teníamos alrededor, porque al convivir con ellos los empezás a conocer un poco más. (...) Lo que hicimos era sencillo, pero aprendimos a trabajar en grupo. Los talleres se dividían en grupos y aprendías a trabajar en grupo. (Wilson, egresado Escuela S)

Cabe destacar que todos los dispositivos que cada institución desarrollaba eran valorados por los/as jóvenes, tanto por la formación técnica específica como por la formación en disposiciones personales y en valores que les aportaban. Esto, a su vez, era visualizado como formación para sus procesos de inserción laboral, pero también valorado para la prosecución de estudios superiores y para la vida en general. En este sentido, estas prácticas y los saberes que impartían pueden considerarse saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

Además, se podían establecer diferencias según género respecto de la valoración de la formación para el trabajo recibida: mientras que quienes destacaban la formación técnica recibida en los talleres (especialmente respecto de la formación en oficios) y la vinculaban a la aplicación que hacían de estos saberes en sus inserciones laborales eran principalmente los varones, tanto varones como mujeres valoraban la formación para el trabajo recibida a través de la realización de emprendimientos, la orientación para elegir una carrera, las pasantías que habían realizado, la participación en experiencias solidarias o la intermediación de las instituciones en sus procesos de búsqueda laboral.

Esta exclusividad de los varones respecto de la valoración de la formación técnica en oficios puede vincularse a la división sexual del trabajo que afectaba los recorridos biográficos juveniles (OIT, 2013), aspecto que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

5. a.2. “En otra escuela vas, te sentás en el aula y sos uno más. Para mí en esta escuela no”. Valoraciones de las relaciones docentes-estudiantes

Por otra parte, los/as jóvenes de ambas instituciones destacaban las relaciones de proximidad con los/as adultos/as de las escuelas. Éstas eran percibidas como facilitadoras de sus procesos de escolarización, en dos sentidos distintos. En primer lugar, a través del conocimiento de sus historias personales y de sus condiciones materiales de vida, y que implicaban la preocupación y el acompañamiento que tenían a nivel personal.

En este sentido, valoraban las relaciones con los/as profesores/as, que incluso eran antepuestas a la formación para el trabajo recibida y

destacadas como facilitadoras de sus procesos de escolarización (Nóbile, 2011). Además, el ambiente que se generaba a partir de dichas relaciones propiciaba que los/as jóvenes transcurrieran más horas en las escuelas que las de cursada, y esto da cuenta de cómo la escuela se constituía como un espacio que los alojaba:

Pero yo me llevo más que nada lo humano, la clase de personas que conocí ahí adentro, (...) los profes, los estudiantes, hasta los porteros, con todo el mundo eran muy cálidas las relaciones que había ahí adentro. Era más que nada lo humano, a pesar de todos los cursos, capacitaciones que hicimos. (...) Nunca te dejaban salirte, caerte. (Nadia, egresada Escuela N)

Como me gustaba estar en la escuela siempre me quedaba hasta tarde, aunque no tuviera taller, ya fuera hablando con la señora que estaba en el kiosco, a veces con los directores y con los preceptores nos poníamos a jugar al metegol, al ping pong. La mayoría de las veces me quedaba más tiempo acá en la escuela. (Marcelo, egresado Escuela S)

Los/as jóvenes valoraban el hecho de encontrar en los/as docentes, personas con quién dialogar y buscar ayuda en caso de situaciones personales problemáticas:

Y cuando estaba ahí... 1° año no tanto, porque es el choque de todo, pero en 2° y 3° empecé a ver la gente que se me acercaba, los preceptores, directivos, maestros, que era algo especial, y que al fin y al cabo terminás diciendo “parece una familia esto” y eso fue lo que me marcó. Hay mucha gente que te acompaña, y eso en otro colegio yo no lo vi nunca, nadie te pregunta cómo andás o si necesitás algo. Sos un número más, ni siquiera saben cómo te llamás. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Sabíamos que si tenías algún problema, venías acá y te sentabas y charlabas. Te sabían entender, te ayudaban. (...) Es como que antes te ayudaban, te daban oportunidades, pero más allá de eso, valoraban tu persona, a vos qué te pasaba. Una contención. (...) hay veces que necesitás que te pregunten, que no es por rebelde no más. (Graciela, egresada Escuela N)

Se pone de manifiesto que, desde la perspectiva de los/as egresados/as, los factores extraescolares, antaño excluidos de los procesos escolares (Dubet, 2006), ingresaban a las instituciones. Pero además, destacaban que no solamente los/as escuchaban (lo cual de por sí era valorado), sino que también desde la escuela se los/as acompañaba e incluso intervenía para que los problemas personales que tenían no se convirtieran en causales de abandono de sus procesos educativos.

Entonces, en la valoración que los/as estudiantes hacían respecto del seguimiento personalizado que recibían (y que se visualizaba por ejemplo en el hecho de que cuando faltaban a la escuela los/as fueran a buscar o los/as llamaran por teléfono), quedaba a la vista también el compromiso docente orientado a sostenerlos/as dentro de las aulas (Nóbile, 2011):

Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela]. (...) Como que los profesores y todos los que estaban ahí, cuando yo estaba mal, me ayudaron a hacerme responsable de mí y de todos mis hermanos y de mi casa, teniendo hermanos mayores además, que tenían que cumplir ese rol pero lo cumplía yo. Entonces la escuela me enriqueció mucho en lo personal, en lo espiritual, la escuela me ayudó un montón. (Waldo, egresado Escuela N)

Lo que yo más valoro de acá, lo mejor que tiene el [colegio] es [la preceptora y el director]. Yo cuando murió algún familiar mío, estaban ellos o maestros de acá acompañando en el velorio o me trataban de orientar de que no abandonara porque estaba a mitad de camino. (Marcelo, egresado Escuela S)

Además de la confianza en las relaciones docentes-estudiantes, también destacaban los límites que les marcaban, y que en algunos casos los sentían como una enseñanza importante a la hora de trabajar:

La gente que conocí acá. Gente muy buena, que me cambiaron totalmente la cabeza. Salíamos a fumar afuera y nos retaban, o faltabas y llamaban a tu casa. Y eso está bueno porque después cuando sos grande sabés que tenés una responsabilidad. Venir al colegio es una responsabilidad tanto como el trabajo, no podés faltar. Lo que más rescato son las personas, los vínculos. (Wilson, egresado Escuela S)

Yo siempre estaba haciendo algo y no me gustaba nada que me retaran, pero por ahí ahora que ya estoy a punto de recibirme y ya soy grande y sé, ya sé que si me retaban era con razón porque alguna me había mandado. (Emilio, egresado Escuela N)

En segundo lugar, las relaciones de proximidad se implementaban por medio de estrategias pedagógicas. En este sentido, los/as jóvenes destacaban que si tenían dificultades con el aprendizaje de algún contenido, tenían el espacio y la posibilidad para consultar las veces que fuera necesario, y se reiteraban las explicaciones y los/as ayudaban para que no se atrasaran en sus procesos de aprendizaje:

Me gustó por parte de los profesores, la contención que tenían hacia nosotros y la dedicación para que nosotros estudiemos. (Leandro, egresado Escuela N)

A mí me gustó el colegio porque si había chicos que dejaban de estudiar ellos trataban de ver la situación, de ver qué era lo que pasaba, por qué no iba a estudiar. Nos daban la posibilidad de rendir cuando quedábamos libres. Yo en 2° año había quedado libre y se armó tipo un grupo de los chicos que habíamos quedado libres para rendir las materias. Nos juntábamos, estudiábamos, el que entendía una materia le explicaba a los otros. Era un programa “Todos a estudiar”. Nos juntábamos, íbamos estudiando y sacando las materias, se nos hacía más fácil. (Natalia, egresada Escuela N)

Me gustó porque por ahí me caía y no quería seguir más la escuela y [la preceptora] me decía “Yo te voy a ayudar”, siempre estuvo ahí. Por ahí me iba mal en matemáticas o en lengua y ella me ayudaba a estudiar. Así que yo por ahí le avisaba a mi mamá y me quedaba en la escuela estudiando a la tarde. Me acompañaban mucho los profes del colegio. (...) Eran muy buenos porque me levantaban el ánimo para seguir estudiando. Yo por ahí quería dejar de estudiar y ponerme a trabajar de algo, para ayudar en la casa. (Luciana, egresada Escuela S)

5. b. Los sentidos de los/as jóvenes sobre el mundo laboral y sus procesos de inserción

El segundo eje en donde se presentan consensos y similitudes entre los/as jóvenes entrevistados/as, más allá del tipo de trayectoria en el que los/as ubicamos, es la dimensión subjetiva de la inserción. Esta incluía la visión del mercado laboral, la idea de buen trabajo, los requisitos y las causas de las dificultades que tenían los/as jóvenes para conseguir un empleo, así como la valoración del título secundario en relación a sus procesos de inserción.

5. b.1. “Por la plata baila el mono”. Construcciones sobre la idea de buen trabajo

En la valoración del trabajo pueden influir distintos aspectos, algunos de los cuales se refieren al contenido de la actividad (que les guste, que se vincule a aprendizajes realizados previamente, que les permita capacitarse), otros a la calidad del trabajo, como los niveles salariales, las condiciones de contratación (es decir, la formalidad y la estabilidad) y la carga horaria; al clima laboral y las relaciones con sus compañeros; a la posibilidad de compatibilizar el trabajo con otras actividades (estudios, tareas domésticas y reproductivas, deportes, etcétera); y por último, la autonomía y el manejo del tiempo propia de los trabajos independientes.

Además, los criterios que definen un buen trabajo pueden modificarse según las prioridades que se establecen en un momento dado, y en función también de lo que suceda en otras esferas de la vida. En este sentido, distintos estados y situaciones pueden afectar los criterios por los cuales se valora un trabajo (por ejemplo, tener un hijo/a, el emparejamiento, comenzar una carrera universitaria, entre otros).

En este sentido, los/as jóvenes entrevistados construían la idea de “buen trabajo”, en general, en torno a los niveles de los salarios percibidos (que fueran elevados o al menos acordes a lo trabajado) y a las condiciones laborales (entre las que se destacaban la formalidad, la estabilidad y los horarios acotados), por lo cual, la calidad del trabajo aparecía en un primer plano:

No tengo definido qué sería un buen trabajo. Por ahí el menos pensado puede ser el mejor. Para mí por la plata baila el mono. Si no hay compañerismo, pero se paga bien, trabajás igual. Si no te llevás bien con tu jefe pero te pagan bien, te la bancás. (Sergio, egresado Escuela S)

Tiene que tener un buen horario y que te valoren por el trabajo que vos hacés. Si hacés electricidad y te dedicás a hacer tableros, que haya un buen pago, porque la electricidad es cara. (Lucas, egresado Escuela N)

Otro/as hacían referencia al ambiente de trabajo, que tenía que ser cómodo, basado en el respeto, en el buen trato y en el compañerismo:

Tenés que sentirte cómodo. Creo que sí, si te sentís cómodo podés ponerle ganas, sino, no. (Mauro, egresado Escuela N)

Primero que nada estar cómoda en el trabajo, llevarte bien con las personas que estás trabajando, porque si te llevás mal no tiene sentido, y después el sueldo. Eso es lo más importante. (María, egresada Escuela S)

Finalmente, otro/as vinculaban la valoración del trabajo con condiciones subjetivas: el gusto o placer por la actividad desarrollada, la posibilidad de capacitarse y, entre quienes habían continuado carreras universitarias, que el trabajo se vinculara a sus estudios:

Que te haga feliz, que te de orgullo, que digas qué lindo estar laburando de eso, que te haga crecer. Qué se yo, sobre todo que te den ganas de laburar día a día, que digas “qué lindo, me levanto con ganas, estoy activo, con pilas”. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Un buen trabajo para mí, hasta que me reciba, es cualquiera. Después de que me reciba, voy a tratar de trabajar como docente, hasta que el día de mañana pueda lograr mi proyecto de futuro que es armar un gimnasio, no

un gimnasio de gran costo sino un gimnasio más o menos económico donde pueda asistir mucha gente y a la vez puedan trabajarse varias cosas con chicos. (Emilio, egresado Escuela N)

A mí lo que me gustaría es que me ayuden a aprender más, capacitarme más, no sé, alguna cosa nueva. Y los horarios. (Luciana, egresada Escuela S)

Quienes trabajaban de manera independiente, valoraban el manejo autónomo de los tiempos:

No trabajar más de ocho horas por día. El trabajo que yo tengo ahora es bueno, me gusta, no lo cambiaría. A no ser que me ofrecieran el triple de lo que gano ahora y ocho horas de trabajo. No me iría a hacer diagrama al campo, en el petróleo, porque siempre estoy con mi familia. (Andrés, egresado Escuela S)

Por más que vos cumplís un horario no tenés a nadie que te esté diciendo “che te falta esto o lo otro”, vos te manejas sólo. Si una mañana tenés que hacer trámite y justo esa mañana te toca venir, dejás a alguien trabajando en tu lugar (...) y vos hacés tus trámites tranquilo y no le tenés que rendir cuentas a nadie. (Lucas, egresado Escuela N)

Por otra parte, cuando se consultaba acerca de los requisitos para obtener un trabajo, especialmente uno de calidad, la gran mayoría de los/as entrevistados/as planteaba que se necesita el título secundario (algunos/as de ellos/as mencionaban además las ventajas del título de técnico sobre el bachiller) y sumar experiencia laboral:

Uno cuando va a pedir trabajo te piden experiencia, y uno experiencia no tiene, tiene que mandar chamullo en el currículum. Y hoy en día la mayoría de los pibes no tienen secundario, no tienen estudios y en todos los lugares te piden estudios. (Mariano, egresado Escuela N)

Recomendación, edad, porque muchas te piden cierta edad y experiencia. Ahí a los que salen de la técnica los matan con la experiencia, porque qué experiencia pueden tener. Cualquiera que salga de una escuela no tiene experiencia, si recién termina de estudiar. Es difícil. (Andrés, egresado Escuela S)

Finalmente, otro/as hacían referencia a que era necesario saber comunicarse de manera acorde al ámbito de trabajo, tener buena presencia, conocimientos técnicos específicos, contactos o recomendación y disponibilidad horaria (principalmente las mujeres con hijos/as hacían referencia a esto último):

Tenés que tener un currículum muy bien armado y alguien que te haga entrar en algún lugar. (...) Para mí lo básico es tener un poco de todo, tener

contactos y tener certificados de lo que vos sabés. (...) yo cuando salí del colegio me hice un curso de tres meses de soldadura y electricidad y tengo todo certificado, en un CMOE. (Lucas, egresado Escuela N)

Desarrollarte al hablar. Es importante para cuando vas a tener una entrevista. Aprovechar la oportunidad y mostrar todo el conocimiento que vos tenés. Eso lo aprendí porque tuve amigos y conocidos que tuvieron entrevistas. (...) Y creo que el título, tener el título, los certificado que te exigen o referencias. (Sergio, egresado Escuela S)

5. b.2. Entre “Los que no tienen trabajo es porque no quieren” y “No tenés problemas para conseguir trabajos, lo que no te dan es posibilidad”: barreras asociadas a la entrada al empleo juvenil

Ahora bien, cuando se les consultaba acerca de las dificultades que experimentan los/as jóvenes en general para acceder a un trabajo, especialmente a uno de calidad, las respuestas daban cuenta de la visión sobre el mercado laboral y de las oportunidades de inserción que tenían. Se identificaban dos discursos diferentes.

Por un lado, algunos/as planteaban la existencia de barreras asociadas a la entrada al empleo vinculadas a las características de la mano de obra ofrecida, entre las que mencionaban niveles de estudios insuficientes (especialmente la falta del título secundario), la falta de responsabilidad, el hecho de que muchos/as jóvenes tenían hijos/as o quedaban embarazadas, la falta de experiencia laboral o de formación en el área o sector en el cual se querían insertar:

Yo creo que por ahí en algunos casos puede ser por el estudio, o porque por ahí algunas chicas se embarazan. (Verónica, egresada Escuela N)

Por el secundario, que no terminan. En la mayoría de los lugares te piden secundario, en los trabajos. La juventud hoy en día está muy descontrolada, demasiado, con el alcohol, con las drogas. Pibes que no son responsables, no están en su eje. (Leonardo, egresado Escuela S)

Además, planteaban que muchas veces los/as jóvenes no quieren trabajar o no salen a buscar un empleo:

La mayoría de mis amigos no terminan el secundario y les cuesta mucho conseguir trabajo. Eso más que nada, el estudio y el hecho de que por ahí algunos no quieren y otros que les cuesta, porque les cuesta adaptarse a lo que es el ambiente laboral. (Emilio, egresado Escuela N)

Que no salen a buscarlo. Si vos querés trabajar, vas a ir todos los días a dejar un currículum en un lugar, o donde sabés que viven tomando gente, vas a ir a dejar tu currículum. (Graciela, egresada Escuela N)

Los que no tienen trabajo es porque no quieren. El que quiere trabajar, trabaja de lo que sea. Uno se las rebusca como sea. Si necesitás trabajo, comer, o necesitás tus cosas no vas a andar diciendo “tal trabajo no porque no cobro mucho o me queda incómodo”. (Darío, egresado Escuela S)

Por otra parte, en un contexto local caracterizado por una matriz productiva basada en la extracción de gas y petróleo, en el que la inserción laboral en el sector hidrocarburoífero como horizonte laboral deseado aparece con fuerza (como consecuencia de los elevados niveles salariales), algunos/as egresados/as postulaban que los/as jóvenes sólo querían emplearse en este sector (en el que además era difícil ingresar), por lo que no buscaban en otras ramas o sectores de la economía⁹:

Todo el mundo quiere ser petrolero, nadie quiere arremangarse y laburar, nadie quiere ser albañil o ayudante de albañil. Todo el mundo quiere ganar arriba de 17.000 pesos por ocho horas de trabajo, y no es así. (...) Hay trabajo. Pero hay que tener ganas de trabajar. No pueden entrar a una empresa petrolera y ganar 30.000 pesos porque sí. Hay miles de personas que están más capacitados que vos para ese trabajo. Si no te capacitás, no podés pretender que te tomen. Ese es el problema, todo el mundo quiere ganar arriba de 15.000 pesos y no trabajar. (Andrés, egresado Escuela S)

Si te fijás, a una empresa petrolera no podés entrar así como hacías antes llevando un currículum, y la referencia es importante, y los que recién salen no tienen o es muy poca. Si entrás a una empresa petrolera es acomodado o llevando un buen currículum, una buena referencia. Trabajo hay mucho, el tema es saber cómo buscarlo, insistiendo. (Osvaldo, egresado Escuela S)

Hay chicos en el colegio que tienen familia, que tienen el proyecto ambicioso de hacerse su casita, va a buscar laburo a una petrolera, y lo echan para atrás y termina laburando en un tallercito y terminan así. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Entonces, desde este discurso se postulaba que había empleos disponibles en el mercado laboral, pero que los/as jóvenes no estaban lo suficientemente calificados, no los buscaban (porque no querían o no sabían), o bien no tomaban los empleos disponibles porque preferirían

⁹ Este tema fue ampliado y publicado en 2018 en el artículo “Condiciones laborales, sentidos y trayectorias juveniles en la construcción en un contexto atravesado por el imaginario petrolero. Especificidades del caso neuquino” que integra el libro coordinado por Claudia Jacinto “El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes”, editado por Miño y Dávila.

emplearse en otros trabajos percibidos como mejores empleos, de manera tal que caían en el desempleo.

Por otro lado, circulaba otro tipo de discurso (sin dudas minoritario), que vinculaba las barreras de acceso al trabajo para los/as jóvenes con las condiciones del mercado laboral o con actitudes de discriminación de los/as empleadores/as. En este sentido, referían a las dificultades que enfrentaban los/as jóvenes cuando buscaban un empleo:

Hoy en día tampoco es fácil conseguir un trabajo, es la situación que hay. El país está en una mala situación económica, pero sobre todo la clase baja es la que peor está. (Nadia, egresada Escuela N)

No tenés problemas para conseguir trabajos, lo que no te dan es posibilidad. (...) Si tuvieras la posibilidad de salir de la escuela y tener un trabajo, sería espectacular. (Germán, egresado Escuela N)

Respecto de las condiciones del mercado de trabajo, planteaban que en un contexto de escasez y reducción de puestos de trabajo, las condiciones laborales eran de explotación (muchas horas de trabajo, salarios bajos, informales, entre otras características) y que, como consecuencia de las necesidades económicas que tenían, o el hecho de tener hijos/as, se veían obligados/as a aceptarlas:

Actualmente tener estudios, secundario completo, pero tal vez si no tienen los toman igual en negocios y los re explotan por migajas, porque tienen cargas familiares. (...) Mi compañeros que quedaron allá que tienen cargas familiares, es terrible, les hacen hacer muchas horas, y se da más para abusos por parte de la patronal. (Leandro, egresado Escuela N)

Muy explotadores, muy explotadores, y me tuve que comer ese garrón porque no tenía plata y mi mamá no me podía mandar plata a mí tampoco, así que tenía que hacer algo. No me quedaba otra, y acá es medio complicado conseguir un laburo. Es como en todos lados, tenés que conocer a alguien para conseguir un buen laburo, sino tenés que trabajar de empleada doméstica y también te pagan poco. (Rocío, egresada Escuela N)

)

También, referían a la existencia de prejuicios por parte de los/as empleadores/as sobre la falta de responsabilidad de los/as jóvenes y discriminación hacia quienes vivían en barrios periféricos, tenían hijos/as o por la apariencia física:

Capaz que no hay confianza en los jóvenes. Al ser jóvenes no los ven responsables. (Gabriela, egresada Escuela N)

Sé que hay mucha gente desocupada y que le cuesta muchísimo conseguir laburo. A mí una vez me dijo un tipo de recursos humanos (...) “Si viene un pibe de San Lorenzo, ya le veo la cara y le voy a decir buscá por otro lado, andá para allá”. Si es medio negrito, medio morenito, ya está. Son personas así, muchas veces, sobre todo en empresas que no son de acá, son así, bien selectivas. (...) A mucha gente la marginan de entrada. (...) Ahí te das cuenta la discriminación que viven hoy en día. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Por eso de que te piden experiencia, o a veces te discriminan por el lugar donde vivís, porque supuestamente los del Oeste son todos chorros. También la presencia, la apariencia. Más por la experiencia. (Gabriela, egresada Escuela N)

Estos planteos acerca de la falta de puestos de trabajo, o de la falta de capital social para acceder a empleos de calidad, así como respecto de las condiciones del mercado de trabajo o de los/as empleadores/as, discuten con la idea de que los/as jóvenes no consiguen empleos porque no tienen el título secundario, porque sus niveles educativos son insuficientes o porque no buscan empleos.

Efectivamente, estos relatos se enmarcan en un discurso que parte de considerar las barreras de entrada al empleo que encuentran los/as jóvenes, pero que en lugar de asociarlas a sus características personales, las vincula a las condiciones estructurales en las que se desarrollan los procesos de inserción laboral juveniles. En este sentido, se condice con la bibliografía analizada que plantea la informalidad, corta duración y escasez de puestos de trabajo disponibles para los/as jóvenes (Pérez, 2010; OIT, 2013).

Estas características de los puestos de trabajo, como desarrollaremos en el capítulo siguiente, son las que producen que los/as jóvenes experimenten múltiples transiciones (por lo general atravesadas por la precariedad), construyendo trayectorias de inserción laboral caracterizadas por entradas y salidas del mercado de trabajo (Jacinto, 2010, Pérez y otros, 2013).

La potencia de este discurso, en tanto complejizaba las causas de los vaivenes juveniles en los procesos de inserción laboral, radica en sus aportes para reducir la angustia asociada a estos procesos.

5. b.3. “Si fuéramos técnicos... sabés”: valoración del título secundario

Finalmente, las dificultades en los procesos de inserción laboral y la evaluación de los requisitos para obtener un empleo, llevaban a valorar el título secundario. En este sentido, algunos/as graduados/as planteaban que ellos/as esperaban obtener empleos de calidad al finalizar sus estudios pero

que, luego de búsquedas infructuosas se daban cuenta que esta credencial educativa era insuficiente para obtenerlos:

Hoy en día te dicen que necesitás el secundario, pero ni te lo toman en cuenta. (...) Yo siempre pensaba finalizar el secundario, siempre lo tenía en la cabeza. (...) Entonces yo me imaginaba cuando era más piba que terminar el secundario era como terminar la universidad hoy en día. Como que terminando eso ya ibas a tener un buen trabajo. Quizás antes sí, pero hoy en día no es todo, hace falta más. (Rocío, egresada Escuela N)

Estuve mucho tiempo [buscando trabajo]. Bastante, bastante. No había nada. Cuando salís de la escuela pensás de otra manera, pensás que porque salís de la escuela, porque tenés un 5° año y esas cosas, pero ahora no te avala mucho, y por ese lado te desilusionás un poco. (Germán, egresado Escuela N)

Además, una de las jóvenes planteaba que el título secundario, especialmente el de bachiller, si bien habilitaba para continuar estudios superiores, era insuficiente para obtener un empleo de calidad:

Me hubiese gustado que el secundario hubiese sido con otra salida, más Perito Mercantil, que te sirva. El Bachiller es como muy base, así lo siento yo, como que mucho no me ha ayudado. Sí me ha ayudado el título de decir tengo el título secundario para empezar a estudiar una carrera. Pienso que debe ser nada más que eso. (...) Yo te digo que el secundario me sirve ahora nada más para estudiar algo más, porque ahí me van a pedir el secundario. Para estudiar nada más. No para trabajar, a mí no me ha servido y no me lo han tomado ni en cuenta. (Rocío, egresada Escuela N)

En el caso de los/as egresados/as de la Escuela S, manifestaban la desventaja del título de Auxiliar Técnico con el que egresan de la institución. En algunos casos, marcaban que la falta de terminalidad del nivel los imposibilitaba a continuar estudios superiores, en otros, postulaban que se volvía un obstáculo para obtener un empleo o ascender en la carrera laboral:

Sí, fue de buena calidad la escuela, demasiado, porque uno sale aprendiendo. Lo único malo es que tenés que seguir estudiando porque el título no te sirve. (Mariano, egresado Escuela S)

Lo jodido es el título, y al fin y al cabo lo que importa es el título. Pero lo que sí, en los personal, sí. Yo fui a una entrevista en el hospital nuevo de Plottier, hablé con el Director del hospital y me dijo “Ah, no sos técnico”, “No, soy Auxiliar Técnico”, “Ah, no me servís”. (Wilson, egresado Escuela S)

La experiencia del colegio fue muy buena, me gustó. Sí me hubiese gustado haber salido técnico de acá, eso hubiese sido muy bueno, porque tiene muy buenas referencias el colegio. En el diario cuando buscaban torneros pedían

egresados del [Colegio]. (...) Si fuéramos técnicos, sabés... (Julio, egresado Escuela S)

5. c. Sentidos construidos acerca de la escuela y del mercado laboral: a modo de síntesis

Sintetizando lo trabajado en el capítulo a partir de estos fragmentos, podemos sostener que para los/as jóvenes entrevistados/as haber asistido a estas instituciones había sido significativo por distintos motivos: por la formación recibida (en los oficios específicos, en disposiciones personales, en aprendizajes para la realización de emprendimientos productivos, entre otros), por haber intermediado en sus búsquedas laborales o procesos de inserción (tanto en relación de dependencia como de manera independiente), por haberles brindado información para ayudarles a definir las carreras universitarias que querían continuar estudiando, por la participación en distintas experiencias solidarias.

Pero además, un eje central de la valoración del pasaje por las instituciones educativas refería al seguimiento personalizado que habían tenido, que además era identificado como viabilizador de sus procesos de escolarización (Nóbile, 2011). En este sentido, rescataban que les habían ayudado a resolver situaciones personales complejas y los/as habían contenido en momentos difíciles (*“Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela]”*; *“A mí me gustó el colegio porque si había chicos que dejaban de estudiar ellos trataban de ver la situación, de ver qué era lo que pasaba, por qué no iba a estudiar”*; *“Nos influenciaban en cómo estás vos, cómo está tu familia, te sentís bien, qué necesitas, te puedo ayudar”*), pero también les habían brindado espacios para revisar contenidos y saberes que no habían podido aprender en los tiempos pautados (*“Ellos veían mucho la situación de nosotros, nos daban muchas posibilidades para estudiar”*; *“había exigencia pero si no entendías algo, te quedabas ahí con el profesor hasta que lo entendieras y ahí seguíamos”*).

Cabe destacar, entonces, que aquello que era postulado en las entrevistas a profesores/as y directivos de las instituciones como objetivos de las propuestas educativas (específicamente, la capacitación para el mundo del trabajo, la formación en valores y en disposiciones personales), así como las prácticas que eran pautadas como favorecedoras del sostenimiento de estudiantes en las aulas (el seguimiento personalizado tanto a partir de las relaciones de proximidad como de distintas estrategias pedagógicas), aparecía con fuerza también en el discurso de los/as jóvenes.

Se pone de manifiesto, entonces, la incidencia de la dimensión institucional en las biografías de estos/as jóvenes en tres sentidos distintos. En primer lugar, por la posibilidad de las escuelas de incidir en el curso de los recorridos biográficos de distintas maneras: por haberles ayudado a

definir qué carrera universitaria estudiar, o establecido contactos con distintos lugares de trabajo, o dado las herramientas para que montaran un emprendimiento productivo, entre otras (*“iba viendo las materias que teníamos en el profesorado”*; *“La pasantía comenzó en octubre más o menos y hasta diciembre que me egresé y después seguí”*; *“Cómo empezar un emprendimiento desde cero, y después todo lo relacionado con el emprendimiento en sí”*; *“Aprendés más lo que es el oficio, aprendés el oficio”*).

En este sentido, como trabajaremos en la tipología, el pasaje por estas instituciones educativas había habilitado una serie de itinerarios laborales y educativos que sin la mediación institucional no hubieran sido posibles. Sin embargo, esta incidencia era diferente según las instituciones: mientras que la Escuela S tenía como fortaleza la definición de trayectorias profesionalizantes en oficios; la Escuela N había orientado trayectorias vinculadas a la prosecución de estudios superiores, a la realización de emprendimientos productivos y, en menor medida que la Escuela S, a la estructuración en torno a un oficio (en el capítulo siguiente volveremos sobre este punto).

En segundo lugar, los/as egresados/as tenían representaciones acerca de las condiciones del mercado de trabajo, que incluían construcciones en torno a la idea de buen trabajo, a los requisitos para obtener un trabajo, así como a los procesos de inserción laboral juveniles y las causas que los dificultaban o complejizaban.

Estas representaciones constituían la dimensión subjetiva de la inserción (Longo, 2010) y se formaba por las propias experiencias laborales, por las de sus amigos/as o familiares, por el sentido común imperante, e incluso por la formación recibida en las escuelas secundarias a las que habían asistido.

En efecto, cabe destacar que la visión que responsabilizaba a los/as jóvenes por las situaciones de desempleo o las dificultades en el acceso a puestos de trabajo (*“Los que no tienen trabajo es porque no quieren”*; *“para mí tampoco quieren trabajar”*) era sostenida por graduados de ambas instituciones. En cambio, el discurso que ponía el acento de las dificultades para acceder a un trabajo en las condiciones del mercado laboral o en actitudes discriminadoras de los/as empleadores/as (*“El país está en una mala situación económica, pero sobre todo la clase baja es la que peor está”*; *“van buscando los mecanismos para tener el resultado pero con menos personal, entonces vos vas a un lugar a dejar un currículum y en lugar de tomar más gente, están reduciendo personal”*; *“a veces te discriminan por el lugar donde vivís, porque supuestamente los del Oeste son todos chorros. También la presencia, la apariencia”*), era esbozado casi exclusivamente por egresados/as de la Escuela N.

Entendemos que la orientación en economía social de esta escuela y la consecuente visión crítica del mercado de trabajo, ligada a la construcción

de saberes para otro tipo de economía y otro tipo de sociedad, incidían en la esta perspectiva, que vinculaba las barreras de ingreso al mercado laboral a factores que no se reducían a las características de la mano de obra ofrecida, concretamente, a los/as jóvenes, sino que las vinculaba a las condiciones estructurales del sistema capitalista.

En cambio, en la Escuela S una serie de factores contribuían en la construcción de las representaciones respecto de que había puestos de trabajos disponibles en el mercado laboral. Los factores identificados se vinculaban a las representaciones del mercado de trabajo que circulaban en el cuerpo docente, que si bien destacaban su precariedad, planteaban que se atravesaba un contexto de incipiente industrialización que demandaba mano de obra calificada técnicamente.

A partir de esta percepción, se postulaba que había empleos disponibles (para quienes se capacitaran técnicamente) y se reforzaba la promesa de inserción laboral vinculada a la formación técnica y al título ofrecido. Así, se obturaba la intervención de la institución en la elaboración de visiones que tendieran a alejarse de la responsabilización individual de los/as jóvenes por sus propias dificultades en los procesos de inserción laboral (y que además, quedaban ligadas también a las construcciones imperantes en el sentido común). Cuando encontraban dificultades para acceder a un trabajo, las representaciones construidas se vinculaban, entonces, a la falta de ganas de trabajar, a la falta de capacitación o a la falta del título secundario (que se visualizaba en el caso concreto de los/as egresados/as de la Escuela S en la vinculación de las dificultades para obtener empleos de calidad con el título de Auxiliar Técnico recibido).

La importancia de estas construcciones de sentido radicaba en que varios de estos/as jóvenes experimentaban dificultades en sus procesos de inserción laboral, o los empleos a los que accedían eran precarios, por lo cual, la posibilidad de construir una visión más compleja acerca de las causas por las cuales encontraban estas dificultades, resultaba significativo ya que disminuía la angustia asociada a la responsabilización individual. Por este motivo, la formación que favorecía la construcción de visiones críticas acerca del mercado de trabajo que propiciaba la Escuela N se volvía un saber socialmente productivo (Puiggrós y Gagliano, 2004).

Finalmente, muchas veces los/as jóvenes planteaban que, a pesar de la sólida formación técnica recibida o de las distintas prácticas pedagógicas por las que habían transitado, lo que más valoraban de sus procesos educativos era lo relacional (*“yo me llevo más que nada lo humano (...) a pesar de todos los cursos, capacitaciones que hicimos”*). La dimensión vincular, entonces, quedaba en un primer plano en la valoración que realizaban acerca de la experiencia escolar.

En este sentido, de los relatos se desprende que haber asistido a estas escuelas fue significativo en términos subjetivos para los/as graduados/as.

La valoración que realizaban acerca de sus procesos de escolarización, daban cuenta de la incidencia en la construcción de sus identidades:

[Esteban] es [Esteban] gracias a unos cinco años de secundaria. (...) [Esteban] es en cuanto a lo social y en cuanto a la personalidad también, gracias a esos cinco años, con sus altas y bajas. (...) Es la que hoy me hace ser todo, desde un primer amor, desde lo social, desde el emprendimiento que hoy tengo gracias a la base que tuve ahí, de la personalidad de ser emprendedor, del decir “yo puedo”, reflejarlo con las acciones. Todo eso me lo enseñó la escuela. Yo creo que la [Escuela N], no sé si un 100% hizo a [Esteban], pero ha formado a una gran parte. (Esteban egresado Escuela N)

La [Escuela S] si algo me marcó mucho fue la tendencia de ayudar al otro y hoy en día es algo que me remarco y que me abrió puertas. A mí eso de ayudar al otro me marcó mucho el camino en la vida, y por ahí tiene sus frutos y por ahí no. Yo no lo hago por interés, pero fue algo con lo que esa gente me creó gran parte de mi adolescencia. (...) Lo que fue el [Colegio] me marcó muchísimo. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Entonces, haber cursado el nivel secundario en estas instituciones se convertía en una experiencia y estos/as jóvenes ya no serían los mismos luego de haber pasado por estas escuelas.

Por este motivo, dado que muchas veces las prácticas pedagógicas e institucionales que se impulsaban en estas escuelas ampliaban el abanico de itinerarios posibles para estos/as jóvenes, de manera tal que enriquecían su capital cultural e incidían en la construcción de sus identidades, haber asistido a estas escuelas no había sido una mera formalidad para la obtención de la credencial educativa: en tanto habían impulsado transformaciones a nivel subjetivo, sus procesos de escolarización y el pasaje por ciertos dispositivos de formación para el trabajo habían sido experiencias subjetivantes y las prácticas educativas se habían transformado en saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

6. INCIDENCIAS DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS TRAYECTORIAS JUVENILES: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DE RECORRIDOS BIOGRÁFICOS¹⁰

En el presente capítulo presentamos la tipología de trayectorias juveniles. Los tipos se elaboraron en función de la condición de actividad de los/as jóvenes, la categoría ocupacional, la calidad de la ocupación, la prosecución de estudios superiores y la preponderancia que tenían las esferas que componen las trayectorias (familiar, educativa y laboral) en el momento de la entrevista. Al interior de cada tipo analizamos en primer lugar las transiciones laborales, y en segundo lugar la incidencia del dispositivo.

De manera sintética, y en consonancia con lo desarrollado en el marco teórico, planteamos que las trayectorias juveniles presentaban múltiples transiciones (Gil Calvo, 2009) que combinaban sucesos en las distintas esferas: comenzaban a trabajar o dejaban de hacerlo porque habían tenido hijos/as, dejaban de estudiar para trabajar más horas, estudiaban una carrera porque habían montado un emprendimiento que les permitía afrontar los gastos, pasaban de un empleo a otro, cambiaban sus condiciones laborales, pasaban periodos en la inactividad, entre otros eventos.

Asimismo, los hallazgos se corresponden con los postulados acerca de las características del mercado de trabajo juvenil y de la tendencia a la precariedad de las inserciones laborales juveniles. En este sentido, se puede plantear que todos/todas los/as egresados/as habían iniciado sus pasos en el mundo del trabajo en la informalidad, pero luego las trayectorias se bifurcaban y se podían establecer predominancias según diferentes tipos. En primer lugar, un grupo de jóvenes presentaba trayectorias que se estructuraban a partir de insertarse en empleos en relación de dependencia (Tipo I). Dentro de este grupo distinguimos quienes alcanzaron itinerarios que llamamos “consolidados” (Subtipo I-A) y quienes presentaban una sucesión de inserciones precarias (Subtipo I-B). En segundo lugar, otro grupo de jóvenes presentaban trayectorias de inserción laboral de manera independiente, a partir de la realización de emprendimientos productivos o del cuentapropismo (Tipo II). En tercer lugar, se agrupan quienes centraban sus trayectorias en torno a la prosecución de estudios superiores y no trabajaban o realizaban trabajos ocasionales (Tipo III). Finalmente, el último

¹⁰ Una reversión de este capítulo fue publicada bajo el título “Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina”, en la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), 9(14) (2018), pp. 31-43.

tipo reúne a quienes realizaban trabajos domésticos y de cuidados (Tipo IV)¹¹ (Tabla 09).

Tabla Nro. 9. Composición tipología de trayectorias juveniles.

	Tipo I-A Empleados/as consolidados/as	Tipo I-B Empleados/as precarios/as	Tipo II Independientes	Tipo III Trabajo ocasional	Tipo IV Trabajo doméstico y de cuidados
Integrantes, género y escuela	13 3V Esc. N 1M Esc. N 9V Esc. S	9 2V Esc. N 3M Esc. N 3V Esc. S 1M Esc. S	4 2V Esc. N 2V Esc. S	6 6M Esc. N	3 2M Esc. N 1M Esc. S
Hijos/as	4 (1M-3V)	3 (M)	2	0	3
CE hogares	Medio-Alto	Medio	Medio	Alto	Medio
Ocupación padres	Estables y protegidas	Precarias	Precarias	Estables y protegidas	Precarias
Esfera educativa	Estudio – no estudio	Estudio – no estudio	Estudio – no estudio	Estudio	No estudio
Transiciones laborales	Inserciones estables y formales	Inserciones precarias; desempleo; contratos a término	Predominancia inserciones independientes; proyección independiente	Inactividad - trabajos ocasionales, tiempo parcial, vacaciones	Inactividad - inserciones precarias; trabajo doméstico y de cuidados

Fuente: Elaboración propia.

¹¹ Al final de este capítulo se presenta una tabla que muestra las transiciones laborales, la esfera de la vida priorizada y las incidencias de los dispositivos según tipo.

6. a. Tipo I: Trayectorias centradas en la inserción laboral a través de empleos asalariados

El primer tipo de recorridos biográficos se compone por aquellos/as egresados/as que habían estructurado sus itinerarios principalmente a partir de inserciones laborales en relación de dependencia, de manera tal que mostraban una tendencia a organizarse en función de empleos en relación de dependencia.

La esfera laboral, entonces, tenía una importancia fundamental en las trayectorias de estos/as jóvenes (y en segundo plano aparecían las esferas familiares y educativas). En efecto, el trabajo (o su búsqueda) estructuraba sus vidas y en sus relatos tenía un lugar preponderante en relación a la educación y a sus familias: algunos/as de ellos/as sólo trabajaban (no estudiaban), y quienes combinaban trabajo y estudio priorizaban el trabajo (los horarios de cursada se organizaban en función del trabajo), e incluso algunos/as habían abandonado sus estudios para trabajar.

Además, casi la totalidad de los/as jóvenes presentaban múltiples inserciones laborales: algunos/as habían comenzado a trabajar de manera temprana (fines de la educación primaria o primeros años de la secundaria); otro/as a fines del cursado del nivel medio; finalmente otro/as al terminar la escuela secundaria; y sus primeras experiencias laborales siempre habían sido en condiciones precarias: informales, por periodos acotados de tiempo, intermitentes.

Sin embargo, algunos/as jóvenes habían alcanzado, luego de sucesivas experiencias precarias, inserciones laborales formales y estables; mientras que otro/as continuaban teniendo entradas y salidas del mercado de trabajo, obtenían empleos en condiciones informales o estaban desocupados. Por esto, este grupo se divide en dos subtipos: el primero reúne a quienes tenían trayectorias en relación de dependencia consolidadas; y el segundo a quienes presentaban trayectorias en relación de dependencia precarias.

6. a.1. Subtipo A: Trayectorias en relación de dependencia consolidadas

i. Composición del grupo y factores objetivos de las trayectorias

Este subgrupo se compone por 13 jóvenes (4 graduados/as de la Escuela N y 9 de la Escuela S), de los cuales sólo una era mujer (egresada de la Escuela N).

Como características generales de este subtipo, se puede plantear que mayormente sus hogares de origen tenían un clima educativo medio (algunos tenían un CE alto) y casi la totalidad de sus padres y madres presentaban inserciones laborales estables y formales. Además, la mitad

vivían con sus padres, madres y hermanos/as; y tanto la mujer, como tres de los varones habían tenido hijos/as. De ellos, la mujer vivía con su familia de origen y su hijo/a, mientras que de los varones, dos vivían con sus parejas y sus hijos/as y uno con su familia propia y su familia de origen de manera conjunta.

ii. La secuencia laboral de los itinerarios

Sus trayectorias laborales habían comenzado principalmente durante el secundario (sólo dos de ellos/as habían empezado a trabajar luego de finalizado el nivel) para ayudar con el presupuesto familiar y tener dinero para sus gastos personales, junto a sus padres u otros familiares (en general como ayudantes de albañil pero también en talleres de carpintería o herrería en sus casas), de manera ocasional e informal.

En los veranos hacía albañilería con mi papá para pagar las cuotas de la escuela. Durante las vacaciones. (Mauro, egresado Escuela N)

Mi viejo a veces tenía laburo y a veces no, en ese momento no estaba en la empresa en que está ahora y la única que trabajaba era mi vieja como empleada doméstica. Para comprarme mis cosas, para poder salir al centro, para ayudar. Tampoco era mucho lo que me daban, pero algo era algo. (Marcelo, egresado Escuela S)

Al finalizar el nivel secundario solían presentar varias inserciones laborales en empresas y talleres, en general en condiciones informales de contratación. El tiempo que estaban en cada experiencia variaba (en algunos casos sólo un par de meses, en otros superaban el año), y los cambios de un empleo a otro se debían, por lo general, a inconformidad con los niveles salariales, a deudas en el pago de los salarios, entre otros motivos:

Una porque no había mucho laburo, y otra porque ya cuando dejé yo, este tipo te daba 700 hoy, te daba en cuotas, y uno estaba todos los días, no le daba en cuotas. Así que por eso dejé, porque no era más la misma paga. Además como había poco trabajo, ibas a estar [sin hacer nada], y para estar así uno se queda en la casa, porque después para renegar por el tema de la paga... si después te dice, "si no hacés nada". (Wilson, egresado Escuela N)

En algunos casos, presentaban trayectorias laborales acumulativas, tanto en los oficios aprendidos en la escuela (herrereros y electricistas), como en comercios: en efecto, varios/as tenían experiencias laborales en distintas empresas metalúrgicas, talleres de herrería, empresas dedicadas a las instalaciones eléctricas, e incluso algunos presentaban periodos en que trabajaban como cuentapropistas (especialmente los electricistas).

Finalmente, varios/as de ellos/as (todos/todas egresados/as de la Escuela S) habían realizado un cambio sustantivo en sus trayectorias laborales en oficios entrando al sector hidrocarburífero. Quienes habían conseguido empleos en empresas petroleras, ingresaban bajo condiciones formales de contratación y habían tenido y superado periodos de prueba de 3 meses. Además, si bien tenían salarios muy elevados (podían triplicar a un empleado de comercio), también presentaban duras condiciones de trabajo: realizaban diagramas (por ejemplo, 14 días en el campo y 7 días en la ciudad) y turnos de 12 horas de trabajo rotativos (diurnos/nocturnos):

-Hace perforación de pozos petroleros para la producción, yo estoy en Rincón de los Sauces, estoy haciendo 14 por 7. Ahora cumplí tres meses, que era el periodo de prueba y me renovaron, así que contento con eso. Ahora no pasa nada, pero más adelante, en el 5° mes ya me voy para el sur, a Chubut. (...) los primeros dos meses van a ser duros porque es 21 por 7, me dijeron que va a haber una diferencia a fin de mes pero es para que lo piense, sino me quedo en la base acá en Neuquén (...). Acá vas de lunes a viernes, 8 horas, y el sueldo se te va a pique. Es mucha diferencia. (...)

-¿Qué tareas hacés?

-Mantenimiento del equipo, limpieza, orden y limpieza, desarmar y montar el equipo. Es mantener operativo el equipo. (...)

-¿Estás en blanco?

-Sí, en blanco y definitivo.

-En este régimen de 14 por siete, esos 14 días, ¿Trabajás todos los días? ¿En qué horario?

-Sí, todos los días y tengo dos turnos: de noche y de mañana. La primera semana es de 8 de la noche a 8 de la mañana y el segundo sería de 8 de la mañana a 8 de la tarde, que sería la última semana.

-¿Cuánto estás ganando?

-El último recibo fue 40.000 pesos, que es un promedio. Ahora que quedé fijo me empiezan a pagar el desarraigo, que es porque estás fuera de Neuquén, que no me lo estaban pagando porque era interesante. Y al ser interesante no me animaba ni me interesaba hablar porque lo que yo quería era el trabajo. (Gonzalo, egresado Escuela S)

La mayoría de los/as jóvenes que accedían en este sector eran Operario Técnico de Campo, por lo cual, las tareas que les competían eran generales (limpieza y mantenimiento del orden del pozo, asistencia a sus compañeros/as de trabajo). Por este motivo, estos/as jóvenes planteaban que no utilizaban ni los saberes técnicos aprendidos en sus procesos educativos, ni los saberes que habían aprendido previamente en sus trayectorias en oficios.

iii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

Algunos/as egresados/as de la Escuela S habían completado el nivel secundario en otras instituciones, y en casi todos los casos trabajaban paralelamente. Algunos/as habían empezado carreras universitarias, pero finalmente habían abandonado por problemas económicos (necesitaban trabajar a horario completo):

Ahí me dieron ganas de estudiar Medicina. Me fui, averigüé todo como era y de la nada me anoté. (...). Cursé el 1° año, que me quedó una materia por dar el final, y en 2° año sólo tenía que ir a cursar una sola materia, que era Biología, que era la que siempre me complicó. Y ahí me decidí por el tema de la plata, porque ya no me daba mucho para pagarme el material de estudio y eso, mis viejos se separan, me tuve que ir con él, y tuve que ayudarlo en su laburo. Así que abandoné. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Varios/as graduados/as de la Escuela N habían comenzado carreras terciarias y universitarias y también habían combinado trabajo y estudio. Incluso, uno/a de los/as jóvenes que estaba terminando una tecnicatura y proyectaba continuar con otra carrera, evaluaba estudiarla a distancia para no tener que cumplir con el requisito de la asistencia presencial:

Estoy estudiando Recursos Humanos. Voy a hacer la Licenciatura en Marketing o en Recursos Humanos, a distancia, me parece más factible algo que sea a distancia que presencial. El hecho de que sea presencial me saca tiempo y es lo que me cuesta. Estoy en 3° año. (Esteban, egresado Escuela N)

De esta manera, estos/as jóvenes podían combinar (o haber combinado) trabajo y estudios, pero la prioridad de este grupo eran sus actividades laborales. Esta situación había generado que, en los casos en que habían tenido que optar por una de las dos actividades (estudiar o trabajar), la que había prevalecido era el trabajo.

iv. La incidencia de las escuelas secundarias

Las instituciones educativas habían incidido objetivamente en las trayectorias laborales principalmente de dos maneras distintas: por un lado, porque utilizaban en sus trabajos de saberes técnicos aprendidos en las escuelas en sus experiencias laborales:

A mí me sirvió lo que había estudiado durante cinco años en carpintería, era todo referente a eso. Era armar, terminar muebles, pulir, pintar, todo eso que me habían enseñado en el [Colegio], todo lo usé ahí. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Por otro lado, porque habían operado como puentes con el empleo. Esto se daba a través de las pasantías que varios/as egresados/as habían

realizado, en las que luego de finalizadas habían seguido trabajando (en general habían sido formalizados/as); pero también porque en algunos casos docentes de las escuelas les habían ofrecido contactos con empleadores/as para que obtuvieran empleos (tanto durante sus procesos de escolarización como una vez finalizados).

Además, uno/a de los/as jóvenes que había accedido al sector hidrocarburífero, planteaba que había ingresado porque la empresa solía reclutar trabajadores/as entre egresados/as de la Escuela S. Este primer empleo en el petróleo había operado como punta de lanza de su trayectoria en el sector:

Con el [Colegio] me dieron la posibilidad en [nombra empresa], porque esa empresa le da la posibilidad a muchos estudiantes del [Colegio], y ahí me dio ventaja, porque es más o menos lo que te enseñan acá: ajuste, tornería, soldadura. Y [Nombra empresa] es otro rubro, pero yo ya estoy metido en la onda del trabajo. Ya me fui formando. (Julio, egresado Escuela S)

Por otro lado, la especialidad cursada en la escuela había definido la orientación de las trayectorias laborales de algunos/as jóvenes.

La incidencia subjetiva de las instituciones en los/as jóvenes de este grupo, referían a la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo y en disposiciones personales como la responsabilidad y el agenciamiento:

Porque ayudabas a alguien, viste. Te sentías bien por lo que hacías. Aparte lo hacías con tus compañeros, estaba bueno. (Mauro, egresado Escuela N)

En efecto, destacaban que a través de los dispositivos de formación para el trabajo y de la participación en distintos espacios escolares habían aprendido a ser responsables. Los/as graduados/as de la Escuela S destacaban también la importancia de la formación en solidaridad y en compañerismo que les habían aportado especialmente las experiencias solidarias; mientras que los/as de la Escuela N destacaban el agenciamiento. En este sentido, a pesar de que trabajaban en relación de dependencia, y sus inserciones laborales eran estables y protegidas y no estaban buscando cambiar de trabajo, varios/as relataban la importancia de haber aprendido a ser emprendedores/as en un sentido amplio, e incluso plantaban que si se quedaran sin trabajo podían recurrir a los aprendizajes recibidos en la escuela y montar un proyecto propio:

Lo otro que también rescato es proyectos y emprendimientos, emprender en todo sentido, ser un emprendedor y generar emprendimientos y eso que yo te contaba a nivel personal, la personalidad que ha formado en mí y lo que me toca devolver, que lo devuelvo todos los días (...). A nivel personal creo que fue el enriquecimiento. (Esteban, egresado Escuela N)

Ejemplificamos este tipo de trayectoria con el caso de Rodrigo.

Rodrigo tenía 26 años al momento de la entrevista, vivía con su madre y su hermano y era egresado de la Escuela S (orientación Electricidad Domiciliaria). Su madre era docente jubilada y su hermano tenía 36 años y estaba desocupado. Había comenzado a trabajar durante el secundario en una empresa de electricidad (informal). Luego había pasado a otra empresa en la que hacían instalaciones eléctricas en el campo para empresas petroleras (informal). Luego había trabajado como cuentapropista instalando cámaras de seguridad y alarmas. Había estudiado un año y medio la Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial y paralelamente trabajaba para una empresa de mantenimiento de ascensores (formal, por tiempo indeterminado), pero había abandonado sus estudios por problemas económicos. Finalmente, había entrado a una empresa petrolera como boca de pozo (había superado el periodo de prueba de 3 meses y se encontraba efectivo y formal). Realizaba un diagrama de 7x7, con jornadas de 12 horas de trabajo (en turnos rotativos: diurno/nocturno) y ganaba \$30.000. La incidencia del dispositivo se vinculaba a la utilización de los saberes técnicos aprendidos en la especialidad para todos sus trabajos: en efecto, presentaba una trayectoria acumulativa en el oficio aprendido en la escuela (electricidad), que había dejado al ingresar al sector petrolero.

6. a.2. Subtipo B: Trayectorias en relación de dependencia precarias

i. Composición del grupo y factores objetivos de las trayectorias

El segundo subtipo del primer grupo de trayectorias está compuesto por 9 jóvenes: 3 mujeres y 2 varones graduados/as de la Escuela N; y una mujer y 3 varones de la Escuela S. Incluye los recorridos biográficos que se estructuran en torno a una sucesión de empleos pero que, a diferencia del grupo anterior, están signados por la precariedad. Tres de las mujeres habían tenido hijos/as.

Las condiciones objetivas de sus familias variaban respecto del grupo anterior: 5 de los hogares de origen tenía un CE medio, mientras que uno de ellos tenía un CE bajo y 3 alto. Del total, 5 tenían padres o madres con ocupaciones precarias: albañiles, empleadas domésticas, e incluso uno/a de los/as jóvenes su madre no trabajaba y tenía la pensión Madre 7 o Más Hijos (el hogar era monoparental). Esto significa que algunos/as de ellos/as provenían de un contexto socioeconómico más precario que quienes componen el subgrupo anterior.

Finalmente, uno/a de los/as egresados/as resultaba un caso diferente en términos de sus condiciones socioeconómicas: su hogar de origen tenía un CE alto (su padre y su madre habían finalizado el secundario y él había

comenzado una carrera universitaria que luego había abandonado) y su padre era empleado de una empresa petrolera. Este joven nunca había trabajado (de hecho había estado estudiando hasta dos meses antes de la entrevista) y había abandonado sus estudios para buscar un trabajo, especialmente en una empresa petrolera. Aunque previamente había priorizado lo educativo, lo incluimos en este subtipo porque al momento de la entrevista, la esfera predominante en su vida era la laboral, proyectaba su inserción laboral en un empleo (tipo I) y estaba desocupado (subtipo I-B). Cabe destacar que este caso muestra la manera en que la reversibilidad de ciertos estados y pasajes (Casal y otros, 2006) va articulando distintas transiciones (Gil Calvo, 2009) y configurando la predominancia de una esfera de la vida u otra según el tramo de la trayectoria en que se encuentre la persona.

ii. La secuencia laboral de los itinerarios

Estas trayectorias de inserción laboral, como decíamos, eran precarias: si bien en algunos casos habían tenido experiencias en empleos formales y estables, presentaban mayores periodos de desempleos que los/as anteriores (algunos/as de ellos/as incluso estaban desocupados al momento de la entrevista) o sus condiciones de contratación eran informales o presentaban contratos a término. En la comparación entre los tipos, se proponen algunas hipótesis acerca de las razones por las que se diferencian del primer sub-grupo.

Uno de los jóvenes de este grupo era cuentapropista, pero formaba parte de este subtipo porque se encontraba buscando un empleo en relación de dependencia, de manera tal que en un contexto de dificultades en los procesos de inserción laboral, el trabajo por cuenta propia aparecía como una opción ante el desempleo:

Es todo en negro. No he pensado en hacerme monotributista porque estoy buscando un empleo fijo. (Sergio, egresado Escuela S)

Varios/as de los/as jóvenes manifestaban que renunciaban a los empleos que obtenían por la mala calidad de los puestos de trabajo: informalidad, bajos salarios, extensas jornadas de trabajo, falta de recategorización de sus puestos de trabajo, promesas de ascenso laboral y de formalización incumplidas, entre otras:

Entré como Ayudante, y después subí como Medio Oficial y quedé de Medio Oficial. Después no me quisieron dar la categoría tampoco, porque me tenían que dar la de Oficial Soldador, y la categoría no te la querían dar así no más porque tenían que pagarte más. No había mucha diferencia, pero te servía como para ahorrarte el peso. (Germán, egresado Escuela N)

Le estaba pidiendo y me había dicho que me iba a poner en blanco y yo estaba re contento, pero ya era otra plata que me tenía que pagar, era más, y después no quiso. Me prometió algo que después no cumplió. (Wilson, egresado Escuela S)

Estuve cuatro meses ponele... porque no nos pagaban. Siempre nos quedaban debiendo la mitad de la plata. (Germán, egresado Escuela N)

iii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

Respecto de sus trayectorias educativas, 3 de los/as 4 egresados/as de la Escuela N habían comenzado a estudiar carreras universitarias o terciarias, pero habían abandonado por dificultades para solventar los gastos, mientras que la 4° joven aun debía asignaturas del secundario:

Después de la escuela estuve haciendo los primeros cursos de profesorado de maestra de nivel inicial, y estuve medio año en Bellas Artes, para profesorado de plástica. Pero por cuestiones de plata no las terminé. La primera estaba en Cipolletti y era muy complicado el viaje, y la segunda llegué hasta los parciales y tuve que dejar por la plata, es muy caro. (Jimena, egresada Escuela N)

De los/as egresados/as de la Escuela S, uno no había continuado estudiando, mientras que los/as otro/as tres habían cursado el nivel secundario en otras instituciones educativas (la joven que había tenido un hijo/a había abandonado, uno de los jóvenes había finalizado el nivel en una EPET y el tercero, al momento de la entrevista, estaba próximo a terminar sus estudios en una EPET: debía sólo una materia). El joven que se había recibido de técnico, había continuado estudiando la carrera de Contador Público, pero finalmente la había abandonado para empezar a buscar trabajo en el sector hidrocarburífero:

Dejé porque me puse a pensar que tengo 23 años, y es una carrera de 5 años si es que la llevo así, y me dije no, prefiero laburar y aportar en mi casa para poder independizarme. (Miguel, egresado Escuela S)

iv. La incidencia de las escuelas secundarias

Las escuelas habían incidido de maneras objetiva y subjetiva en las trayectorias de estos/as egresados/as. En tanto incidencia objetiva, había operado como puente con el empleo a través de las pasantías en las que, una vez finalizadas, habían continuado trabajando de manera efectiva, o porque docentes de la institución los/as habían recomendado:

Conseguí el trabajo través de la cocinera de la escuela, que se enteró que estaba sin trabajo, justo la señora requería ahí, le pasó mi número y conseguí trabajo. (Leandro, egresado Escuela N)

Además, utilizaban saberes aprendidos en la orientación en sus empleos. Finalmente, porque la especialidad cursada en la escuela en algunos casos había definido la orientación de sus trayectorias laborales:

Siempre. En todos los trabajos que hice, si no hubiera venido acá, no lo hubiera hecho. Por ahí cuando estaba estudiando, veía la teoría y me aburría, y cuando salías afuera te dabas cuenta que te sirve un montón la teoría. (Sergio, egresado Escuela S)

Como incidencia subjetiva, en los/as graduados/as de ambas escuelas aparecía la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo:

Un montón de cosas, con los talleres, además el estudio. (...) Había un taller solidario también, siempre había como diferentes realidades de los barrios que eran cercanos al colegio, y siempre saltaba la posibilidad de ir a ayudar a una persona que vivía sola, o a una señora que necesitaba hacer algo en su casa, iba y se la ayudaba. Participamos en un montón de cosas. (Verónica, egresada Escuela N)

Algunos egresados/as de la Escuela N se destacaban también una actitud emprendedora ante la vida,

En economía social veías otras cosas que no las veías en el secundario. Veíamos socialismo y otras cosas que casi nadie las ve. Y emprendimiento porque te enseñaba a tener otra expectativa del trabajo, no tenías que depender de un jefe, lo podías hacer solo. (Jimena, egresada Escuela N)

Además, en algunos casos había incidido en la visión de las condiciones del mercado de trabajo, produciendo que tuvieran la independencia laboral como horizonte a futuro o la fuerte expectativa de ser emprendedores:

-¿Te parece que la educación de la escuela fue de buena calidad?

-Sí. Me ayudó mucho a entender ciertas cosas. Y otra porque me ayudó a ir a otro lado. Yo antes vivía en la meseta y vivía en la meseta [la zona del basural]. Yo era chico y casi siempre vivía solo, no tenía mucho objetivo de qué hacer o qué querer hacer, eso como ejemplo de la escuela, está buena. A la mayoría de las personas les sirvió, hay muchos emprendedores. Algunos tienen sus prestaciones como nosotros. Ahora estoy en un proyecto. Queremos hacer un negocio ahí adelante. Nos falta muy poco, ya estoy que lo armo. Quiero poner un mercado o algo así, porque en la meseta no hay

mercados y las distancias son muy grandes. (...) ¿Sabés por qué quiero hacer mi negocio? Porque el mecanismo que vos tenés ahí es tuyo, no dependés de nadie. Si es sacrificado, sabés que es para vos. Me sirvió entender el funcionamiento del capitalismo. En serio, esto es fundamental, porque te chocan en todos lados. (Germán, egresado Escuela N)

Sin embargo, este joven se encontraba esperando volver a trabajar en relación de dependencia:

-¿Estuviste buscando trabajo últimamente?
-Últimamente sí. Hace poquito tuve una entrevista de trabajo, trabajé dos horas, y tuve que salir porque vino el sindicato y se armó un revuelo. Yo no entré por el sindicato, pero ahora me van a tomar de nuevo. Me llamaron para cortar fierros grandes. (Germán, egresado Escuela N)

También rescataban la formación para trabajar en equipo:

A mí en grupo nunca me gustó trabajar, pero me sirvió trabajar en grupo y después trabajar solo, porque por ahí era trabajar en grupo y que se quiebre muchísimas veces o trabajar solo y que funcione bien. Y después charlábamos todo. (Leandro, egresado Escuela N)

Ejemplificamos este tipo de trayectoria con el caso de Leandro.

Leandro tenía 24 años al momento de la entrevista. Vivía con su padre, su madre y hermanos/as y era egresado de la Escuela N (orientación Gastronomía). Su padre era albañil y no había finalizado el nivel primario. Su madre era ama de casa y tampoco había completado dicho nivel. Tenía 6 hermanos. Antes de ingresar a la Escuela N, había abandonado el sistema educativo formal, se encontraba haciendo un curso de formación profesional. Había comenzado a trabajar en la despensa de su madre durante el secundario (informal). En 5° año hizo una pasantía en una pizzería en la que siguió trabajando 10 meses más (informal), paralelamente al cursado del Profesorado de Nivel Secundario, carrera que abandonó al finalizar 1° año porque no le gustaba. Cuando cerró el negocio pasó a trabajar en una fábrica de medialunas, donde estuvo un año (informal). Luego consiguió trabajo en una panadería, donde estuvo 13 meses. Era un empleo formal, que si bien le gustaba, renunció por problemas con un compañero de trabajo. Luego estuvo casi un año inactivo, y de ahí en más su ocupación duraron entre dos semanas (peón de chacra) y dos meses (en distintas panaderías y pizzerías), siempre informal (duraba poco en los empleos porque los niveles salariales eran muy bajos, trabajaba muchas horas, los ambientes de trabajo eran malos). Al momento de la entrevista se encontraba desocupado. Como incidencia del dispositivo, se puede plantear que la escuela había operado como puente con el empleo a través de la pasantía, y utilizaba saberes aprendidos en la orientación en sus empleos. Además, la especialidad cursada en la escuela había definido la orientación de su trayectoria. Sintetizando, se puede plantear que si bien su trayectoria laboral era acumulativa en

gastronomía, dadas las condiciones laborales de sus experiencias de trabajo, era precaria.

6. a.2. Tipo II: Trayectorias centradas en el trabajo independiente a través de emprendimientos productivos o del cuentapropismo

i. Composición del grupo y factores objetivos de las trayectorias

El segundo tipo se compone por 4 jóvenes (2 egresados de la Escuela N y 2 de la Escuela S), todos varones, que habían estructurado sus trayectorias laborales de manera independiente, en torno a la realización de emprendimientos productivos o del cuentapropismo. Dos de ellos vivían con sus familias de origen y dos con sus parejas y sus hijos/as. La esfera laboral predominaba sobre las esferas educativa y familiar.

Las condiciones objetivas de este grupo se asemejaban al grupo de los empleados en relación de dependencia con trayectorias precarias: sus hogares de origen tenían, en general, un CE medio (varios tenían padres y madres que a lo sumo habían completado el nivel primario), y las inserciones laborales de sus progenitores en dos casos eran precarias (ama de casa y albañil), mientras que en otras dos eran más protegidas (obrero en una fábrica de cerámicos y electricista cuentapropista).

ii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

Tres de los cuatro jóvenes debían materias del secundario (uno de ellos estaba finalizando el nivel en una EPET), mientras que el cuarto estaba estudiando en la universidad Profesorado de Educación Física (estaba cursando 4° año).

Sus trayectorias laborales habían comenzado durante el cursado del nivel secundario junto a sus padres: en tres de los casos como ayudantes de albañil, y el cuarto realizando en su casa el emprendimiento productivo que estaba aprendiendo en la escuela (cría de cerdos):

La idea era hacer pollos parrilleros y plantas en mi patio. Cuando en el secundario empezamos a ver todo lo que son cerdos, a mí me entusiasmó, me gustó y le tiré la idea a mi papá. Y él también se entusiasmó, y entonces empezamos con unas pocas chanchas, y a medida que íbamos consiguiendo más íbamos dando vuelta la plata e íbamos comprando más animales, y al final nos interesó y hoy por hoy en estas épocas, en invierno, hacemos todo lo que son chacinados y esas cosas, que también las aprendí en el secundario. Es así como que en el secundario yo aprendía toda la teoría y la práctica la ponía en mi casa. Entonces eso fue porque me gustó trabajar con animales. (Emilio, egresado Escuela N)

iii. La secuencia laboral de los itinerarios

Estos jóvenes eran los que menos periodos de inactividad presentaban: esto se debía a que en los momentos en que no habían estado empleados, habían trabajado como cuentapropistas o habían realizado un emprendimiento productivo. Finalmente, si bien tres de ellos presentaban inserciones laborales en relación de dependencia (en comercios, en clubes), las trayectorias mostraban una predominancia de formas de inserción laboral independiente: no sólo porque finalmente eran cuentapropistas o tenían un emprendimiento, sino porque además, proyectaban seguir trabajando de esta manera:

Estamos queriendo hacer un proyecto, sin dejar esto, pero para más adelante. Porque un proyecto lleva años de proyectar. No podés decir “mirá mañana lo hacemos”, por más que tengas plata. No podés. A mí me gusta todo lo que son las herramientas, entonces a futuro mi proyecto es poner una ferretería o abrir un taller metalúrgico, que se trata de lo que yo sé. Sin dejar esto... (...) Lo que yo quiero ir haciendo es encaminarme a lo que yo sé. Si no es una metalúrgica será una ferretería, o algún que otro proyecto. Igual tenemos proyectado para el día de mañana poner un comedor, porque acá pasan un montón de chicos pidiendo pan, facturas. (Lucas, egresado Escuela N)

Hoy por hoy un buen trabajo para mí, hasta que me reciba, es cualquiera. Después de que me reciba, voy a tratar de trabajar como docente, hasta que el día de mañana pueda lograr mi proyecto de futuro que es armar un gimnasio, no un gimnasio de gran costo sino un gimnasio más o menos económico donde pueda asistir mucha gente y a la vez puedan trabajarse varias cosas con chicos. (Emilio, egresado Escuela N)

Valoraban distintos aspectos del trabajo autónomo: la independencia, no tener que rendir cuentas a un jefe, el manejo autónomo de los tiempos:

Yo creo que si hoy tuviera la oportunidad de tener un trabajo, un sueldo, no agarraría. No, porque yo estoy bien acá, me encanta mi trabajo, me encanta la organización que nosotros llevamos acá. Para mí es meterle fichas a mi panadería y sacarla más arriba todavía. (...) Quizás el hacer pan no es entretenido pero... el no tener a alguien que esté atrás tuyo. Cuando nosotros hablamos, decimos que por más que acá también cumplís un horario, porque es tu responsabilidad. (...) A mí lo que más me gusta del trabajo es manejarme como me manejo. La independencia. (Lucas, egresado Escuela N)

Me gusta más que nada la libertad que yo tengo. Si un día tengo que faltar, yo falto. Obviamente pierdo la plata del día, lo mismo si tengo que llegar más tarde o irme más temprano. No tengo que rendirle cuentas a nadie. (Andrés, egresado Escuela S)

iv. La incidencia de las escuelas secundarias

Finalmente, en este grupo se destacaba la incidencia del dispositivo escolar. En términos de incidencia objetiva, en el caso de los graduados de la Escuela S, la especialidad que habían cursado en la institución (Electricidad) había definido sus trayectorias laborales: consecuentemente los jóvenes aplicaban saberes del oficio aprendidos en la escuela en sus trabajos:

Todo lo que ahora hago lo aprendí en la escuela. Con lo poquito que hacía en 1° y en 2° año, que no me gustaba, ahora hago obras grandes, de 100 bocas, 150 bocas. (...) Y lo que hago es primero hacerme un dibujito de lo que tengo que hacer, pongo una llave, otra llave, las dibujo y pienso cómo podría llegar a ser. Y todo eso lo aprendí acá, esto de planificar. (Sebastián, egresado Escuela S)

Los egresados de la Escuela N, por su parte, también aplicaban saberes aprendidos en el marco de los talleres (Diseños Constructivos y Agropecuaria):

La soldadura, hacíamos ventanas también, todas las cosas del taller, lo que más me gustaba era soldadura. Electricidad vimos antes, el taller era más respecto de la soldadura, hojalatería. (...) Para mí la práctica es lo que a mí me hizo salir y poder enfrentar el mundo laboral, la práctica y los talleres. (Lucas, egresado Escuela N)

[En la pasantía] aprendí a vacunar, a desangrar, a capar, lo que es chacinados. (...) Todo lo que es marcar a los chanchos, porque cuando uno tiene muchos animales necesita hacerles una marca para saber qué animal tiene cada cosa, y bueno, a marcarlos, a vacunarlos, caparlos. Todo hacíamos nosotros. Íbamos allá arriba de la meseta, nos llevaban y a los animales de los vecinos los desangrábamos, le sacábamos sangre para llevar muestras a ZOONOSIS. (Emilio, egresado Escuela N)

Además, destacaban también los aprendizajes realizados por medio de los emprendimientos productivos como significativos en sus inserciones laborales actuales: como se trabajó, uno de los egresados había replicado el microemprendimiento de la escuela en su casa junto a su padre (hacía 7 años que criaba cerdos y elaboraba chacinados) y rescataba los saberes técnicos concretos del emprendimiento:

Porque yo en ese tiempo ya tenía animales en mi casa, entonces yo sabía que si yo decía voy e insisto con esto de los animales, de los cerdos, yo voy a ir aprendiendo cada vez más, me van a ir explicando cada vez más acá, y lo voy a ir aplicando en mi casa. (Emilio, egresado Escuela N)

El otro de los jóvenes destacaba la importancia de los saberes vinculados a cómo montar un emprendimiento (elaboración de un proyecto y de un plan de negocio, cálculo de costos, estrategias de comercialización del producto, etcétera).

En términos de incidencia subjetiva, los graduados de la Escuela N destacaban la importancia en su proyección laboral que había tenido el hecho mismo de pensar la posibilidad de ser emprendedor, por lo que el agenciamiento que había impulsado la formación propuesta por la escuela había sido fundamental:

La idea se me empezó a dar, esto de tener mi propia fuente de trabajo, cuando [la profesora] empezó a darnos el taller de economía social y microemprendimientos. Ahí hablábamos todo de cómo se maneja un emprendedor, cómo arranca, que tiene que llevar una contabilidad, todas las cosas que tiene que tener un emprendedor. (...) Si yo no hubiera tenido una introducción de lo que se trataba ser un emprendedor, no hubiera emprendido un proyecto, algo propio. No hubiera tenido la idea de qué actitud tomar. A mí la idea que me llevó a tener un proyecto, un emprendimiento mío fueron esas clases. (...) Yo creo que eso me hizo dar un giro en la cabecita y decir, puede ser que uno puede llegar a ser su propio patrón. Está re bueno esto, es otra cosa. (Lucas, egresado Escuela N)

El agenciamiento que habían construido los jóvenes en la Escuela N, había sido trabajado en la institución en distintas instancias y situaciones, y por medio de propuestas diversas que no se reducían a la realización del emprendimiento concreto:

Varias veces fuimos a levantar paredes, a revocar, a correr cosas de algún patio. Y si no, cuando no había que ayudar a la gente, hacíamos cosas adentro del colegio. Hacíamos plantines que plantábamos en distintos lugares del colegio, hacíamos mantenimiento y limpieza, que yo creo que es algo importante, porque en otros colegios no lo hacen porque hay un portero, gente que manda el gobierno a limpiar. (...) Éramos nosotros no más. (Lucas, egresado Escuela N)

Además, esto se visualizaba en proyectos a futuro que tenían estos graduados, en los que el trabajo siempre aparecía de manera autónoma. En este sentido, como se analizó, el joven que tenía una panadería quería abrir una ferretería y un comedor para chicos en situación de calle, mientras que el joven que estudiaba Profesorado de Educación Física planificaba abrir un gimnasio.

La incidencia subjetiva (en los egresados de ambas escuelas) también se veía en la formación en valores solidarios: los jóvenes destacaban que la escuela les había enseñado a ayudar a otros:

-¿Qué es lo más importante que aprendiste en la escuela?

-A ser solidario con otras personas. Yo hice dos misiones con la escuela, de ir a enseñar el oficio y otra de ir a reparar el colegio en Zapala. Eso fue en 4°, 5° año. La gente muy agradecida con lo poco que le podés brindar. (Andrés, egresado Escuela S)

De todas las cosas que aprendimos la que más rescato es aprender a ayudar, porque yo digo que ayudar a las personas se aprende, porque la gente no nace sabiendo que hay que ayudar a las personas. (...) Entonces yo creo que lo bueno de este colegio es que nos enseñó a ser colaboradores o solidarios, no tener ese pensamiento de que si no tiene, que se joda. (Lucas, egresado Escuela N)

Ejemplificamos este tipo de trayectoria con el caso de Emilio.

Emilio tenía 22 años al momento de la entrevista y vivía con su familia de origen. Su padre y su madre habían completado la primaria, su papá era obrero en una fábrica de cerámicos y su mamá era ama de casa. Tenía tres hermanas. Había egresado de la Escuela N en la orientación Agropecuaria. Había comenzado a trabajar durante el secundario realizando junto a su padre el emprendimiento que aprendía en la escuela (cría de cerdos). Además, luego de finalizar el nivel secundario había comenzado a estudiar el Profesorado de Educación Física (cursaba 4° año) en una universidad privada, y desde entonces había tenido distintas inserciones laborales: poda de frutales (informal – eventual), sereno en un predio durante dos meses (informal). Al momento de la entrevista, trabajaba como profesor en dos escuelas de fútbol, en una hacía 3 años, y en la otra hacía 2 meses (ambas informales, por una de ellas cobraba una beca del municipio), y hacía 7 años que tenía el emprendimiento de cría de cerdos y elaboración de chacinados. Incidencia del dispositivo: aplicaba saberes técnicos aprendidos la orientación en sus trabajos (elaboración de chacinados, cría de cerdos, poda de frutales), incluso años después de haber egresado continuaba realizando consultas al profesor del taller de Agropecuaria, y aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos. Además, el profesor de educación física lo había convencido para que empezara a estudiar la carrera elegida inmediatamente después de finalizar 5° año. Finalmente, la escuela lo había hecho emprendedor: tenía un emprendimiento en su casa, uno de sus empleos como profesor de fútbol lo había conseguido por haber presentado un proyecto y proyectaba una inserción laboral independiente una vez recibido (abrir un gimnasio).

6. a.3. Tipo III: Trayectorias que se centran en la prosecución de estudios superiores y presentaban trabajos ocasionales

i. Composición del grupo y factores objetivos de las trayectorias

El tercer tipo construido se compone por 6 mujeres egresadas de la Escuela N cuyas trayectorias se estructuraban en torno a la prosecución de

estudios superiores y que presentaban algunas experiencias laborales ocasionales, por lo que la esfera predominante de este grupo era la educativa. Todas vivían con sus familias de origen y ninguna había tenido hijos.

Respecto de las condiciones objetivas de este grupo, 5 de los 6 hogares de origen tenían un CE alto y uno tenía un CE medio. Si bien en algunos casos sus padres o madres sólo habían completado el nivel primario de educación, en casi la totalidad de los grupos familiares había al menos un integrante con terciario completo o incompleto (además de ellas), de manera tal que en este tipo se visualizaba una tendencia a permanecer en el sistema educativo. Además, casi todos los padres o madres tenían inserciones laborales en relación de dependencia formales y estables, por lo que sus familias tenían un flujo de ingresos más o menos regular que les permitía estudiar sin tener que trabajar.

ii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

Sus trayectorias educativas hasta la finalización del secundario eran continuas (nunca habían abandonado sus estudios de nivel medio). La mayoría había comenzado a estudiar las carreras elegidas inmediatamente después de terminar 5° año y continuaban estudiando.

Licenciatura en Servicio Social. Y estoy haciendo unas troncales que me quedan de 2do y de 4to año hago las que puedo hacer a la tarde, que en realidad me faltan dos para tener 4to completo. Pero de 3ero todavía no he tocado nada porque tengo que sacar las troncales que tengo de 2do. Así que bueno... (Noelia, egresada Escuela N)

Una de ellas, en cambio, había elegido una carrera que estaba solamente en una universidad privada y, dado que no podía afrontar los gastos que suponía la cuota, había comenzado y abandonado otras carreras. Finalmente había empezado la carrera que quería estudiar:

Cuando salí de la secundaria en 5° año yo me tiraba para el lado de la educación física. Siempre me gustaba eso en la escuela, pero sabía que no podía porque no estábamos en una buena situación económica con mi familia, la universidad privada siempre es cara, era lo que yo quería pero en ese momento no podía. (...) No quería quedarme sin estudiar. Así que bueno, me puse a estudiar psicología. Era una carrera muy pesada y me costaba mucho a mí y a mi familia, pagar el colectivo hasta allá, tenía que tomarme dos colectivos y no tenía trabajo. (...) La dejé y me puse a estudiar Turismo, porque quería estudiar algo y todavía no podía arrancar con Educación Física. Estaba buscando algo que fuera corto, que estuviera acá en Neuquén, pero tampoco me gustaba tanto. (...) El año pasado empecé a trabajar en el verano, estuve trabajando en un comercio y ahí pude pagarme un instructorado de personal trainer, que era algo que me gustaba de verdad.

Era un instructorado de 9 meses y con lo que hice ahí después hice pasantías en gimnasios, en ámbitos que a mí me gustan y que me relacionaran con lo que yo estaba estudiando y bueno, con la plata que fui ganando ahí, este año me inscribí en la Facultad. (Fernanda, egresada Escuela N)

iii. La secuencia laboral de los itinerarios

Todas las jóvenes tenían experiencias laborales (principalmente en relación de dependencia pero también realizando emprendimientos), pero estas experiencias eran ocasionales.

En este sentido, en general las experiencias de trabajo no habían sido consecuencia de búsquedas laborales en las que ellas hubieran tenido la iniciativa, sino que algún familiar, amigo e incluso docentes de la Escuela N les había ofrecido trabajar y ellas habían aceptado la oferta laboral:

La chica a la que estoy reemplazando, me llamó y me dijo si quería tomar las horas, (...) me dijo, “son diez horas, dos días a la semana, es un ratito. Es el POEC nada más. El POEC y Semana de la Posibilidad, son dos semanas”. “Bueno, “dos semanas no hacen nada”. Porque en realidad, ya me habían ofrecido trabajo acá, antes. Y yo decía siempre que no, porque estaba estudiando, y antes cursaba más. (Irene, egresada Escuela N)

Además, habían tomado estos trabajos porque eran a tiempo parcial y los horarios laborales no interferían con los de las cursadas de sus carreras, de manera tal que les permitían continuar estudiando:

Trabajé porque no eran muchas horas, era informática básica y tenía bastante conocimiento sobre eso. (Violeta, egresada Escuela N)

En realidad, en ese tiempo quería más plata. (...) Y no coincidía con los horarios de la Facultad, no me interrumpía, así que... (Irene, egresada Escuela N)

En algunos casos necesitaban los ingresos para pagar los gastos de estudio, por lo que la motivación para trabajar se fundaba en la motivación para estudiar:

La plata la usaba para el colectivo, para fotocopias y para comprar algo para comer en la facultad, porque estaba muchas horas ahí, por ahí te quedaban horas cortadas. (Fernanda, egresada Escuela N)

Finalmente, las experiencias laborales solían durar algunos meses: la mayor parte del tiempo habían sido inactivas. Por todo esto, se puede

afirmar que el trabajo tenía una importancia residual respecto del lugar que ocupaba el estudio en las trayectorias de estas egresadas.

iv. La incidencia de la escuela secundaria

La incidencia objetiva del dispositivo en este grupo se vinculaba especialmente a la ayuda que habían recibido por parte de algunos docentes a elegir qué carreras continuar estudiando (como parte de procesos de orientación vocacional o a través de charlas informales):

Me gustaban las matemáticas y no se me hacía difícil. Pero después proyecté estudiar Informática y no lo quería, y [una profesora] me alcanzó el folleto [del Profesorado en Ciencias de la Educación] y me re gustó. (Violeta, egresada Escuela N)

Me obligaban mis viejos a estudiar. (...) Era una presión constante no saber qué hacer, no saber qué estudiar. (...) Y la escuela me ayudó en ese sentido, sobre todo en el último año cuando hicimos un curso de orientación vocacional (...), además nos hacían entrevistas para ver qué tipo de empleos nos gustaban. (...) La orientación era cómo emprender y a insertarnos en el mundo laboral, nos enseñaban el currículum, la forma de presentación, como armar el discurso. (Irene, egresada Escuela N)

Me ayudó a elegir una carrera que me guste, porque también hacían preguntas referidas a las carreras, la relación que teníamos con esa profesión que queríamos elegir. (Gabriela, egresada Escuela N)

Además, en algunos casos la escuela había intermediado en los procesos de inserción laboral (por lo que había operado como puente con el empleo) y habían utilizado saberes técnicos aprendidos en las orientaciones de la escuela en las experiencias laborales que habían tenido:

-¿Qué tenías que saber vos para hacer ese trabajo?

-Y, lo que había aprendido acá, que era la especialización en Informática. En los dos primeros años, digamos lo que aprendí en los dos primeros años de acá fue lo que después enseñé. (Irene, egresada Escuela N)

Por último, las jóvenes que habían realizado emprendimientos rescataban saberes genéricos para la realización de proyectos productivos (cálculo de costos, estrategias de ventas, etcétera):

No hacía gastronomía pero sí otro tipo de emprendimiento, que está relacionado. En esto de administrar, de saber que tenés que comprar pero también tenés que pagar lo que usas. La planificación de lo que es tu trabajo.

Eso sí, eso lo vi en Gastronomía y de ahí me quedó y lo uso. (Noelia, egresada Escuela N)

Finalmente, la incidencia subjetiva de la institución en estas egresadas se vinculaba a la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo, en disposiciones personales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y el agenciamiento. En este sentido, las graduadas contaban distintas experiencias, como los emprendimientos y las pasantías, que les habían enseñado a ser responsables, no sólo para trabajar sino también para estudiar, y destacaban que la escuela les había enseñado, ante todo, que ellas eran responsables de sus propias vidas y que podían proponerse metas y trabajar para alcanzarlas, de manera tal que la capacidad de agencia aparecía en un primer plano:

Nos prepararon, de una u otra manera, para el día de mañana. Si yo no podía estudiar, sabía que tenía que hacer algo. No podía quedarme sentada en mi casa mirando tele porque nadie iba a golpearme la puerta para decirme “Acá tenés plata”. Tenía que activar de alguna manera. Ahí nos prepararon para hacer nuestro propio proyecto, para hacer nuestros proyectos, nos mostraban que no era imposible, que se podía, que de una u otra manera se puede. Eso. (Fernanda, egresada Escuela N)

Ejemplificamos este tipo de trayectoria con el caso de Irene.

Irene tenía 22 años al momento de la entrevista y vivía con su familia de origen. El CE de su hogar era alto (su padre tenía secundario incompleto y su madre era maestra de primaria), y tenían una despensa en su casa. Su hermano estaba estudiando abogacía. Había egresado de la Escuela N en la orientación Informática. Cuando estaba en 5° año quería estudiar Licenciatura en Comunicación Social, pero no estaba en la zona y no podía afrontar los gastos de mudarse a otra ciudad para estudiar. Desde la escuela le habían mostrado planes de estudio de distintas carreras y le habían ayudado a definir cuál estudiar. En este sentido, luego de finalizar el secundario había comenzado a estudiar el Profesorado y la Licenciatura en Letras (estaba en 4° año). Sus experiencias laborales eran posteriores a la finalización del nivel medio: había trabajado como tallerista del PJMMT durante 5 meses (contratada a término – monotributista) y al momento de la entrevista se encontraba trabajando como profesora suplente de Lengua y Literatura en Escuela N por 7 meses (formal – temporal). Si bien había tenido experiencias laborales (de hecho al momento de la entrevista se encontraba trabajando en relación de dependencia), estas habían sido ocasionales: el eje de su trayectoria había sido la prosecución de estudios superiores. La escuela había incidido de dos maneras diferentes: por un lado, había operado como puente con el empleo: su trabajo era en la escuela de la cual había egresado y la directora de la escuela le había conseguido el trabajo en el PJMMT. Por otro lado, le habían ayudado a definir qué carrera estudiar.

6.a.4. Tipo IV: Trayectorias que presentaban trabajos domésticos y de cuidados

i. Composición del grupo y factores objetivos de las trayectorias

El último tipo se constituye por 3 mujeres (2 de la Escuela N y una de la S) que habían tenido hijos/as (menores de 6 años) y realizaban trabajos domésticos y de cuidados, de manera tal que la esfera familiar tenía una preponderancia fundamental en este tipo.

Los hogares de este tipo eran predominantemente monoparentales, con un CE bajo (sus madres o padres a lo sumo habían finalizado la primaria), e inserciones laborales precarias (peón de chacra y empleadas domésticas).

ii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

En dos de los casos habían finalizado la escuela secundaria embarazadas y/o con hijos, debían materias y no habían continuado estudiando:

Yo me quedé embarazada en 3° año y después en 5°. Eso también me ayudaron mucho, que para que no dejara de estudiar me buscaron una guardería, la llevaba a una que está cerca del colegio. Me sentí muy acompañada. Me decían que no faltara, que me viniera a estudiar, que llevara la nena si no tenía quién la cuidara, que no faltara. Por ahí la tenía yo y si se largaba a llorar se la pasaba a [la preceptora] o a alguna profesora y la tenían un rato y después me la devolvían. (Luciana, egresada Escuela S)

La otra joven, había comenzado una tecnicatura (se había mudado de ciudad, había obtenido una beca para estudiar y vivía en la residencia universitaria), pero había abandonado por dificultades para promover las materias, y el hecho de desaprobado había provocado la pérdida de la beca y del derecho a vivir en la residencia universitaria:

-¿Y por qué dejaste la universidad después?

-Porque se me hizo re complicado. Tenía todas notas bajas y ni una materia buena, en todas me iba mal. Me fui a alquilar, con mis amigas que también se fueron de la residencia. Porque es una beca, y si te va mal, hasta septiembre, agosto, te la bancan, como mucho. Y después de ahí cada uno tiene que buscársela. Entonces yo me fui con unas amigas y éramos tres alquilando, entonces se nos hacía un poco más fácil, eran 300 pesos por cada una. Ahí estuve alquilando hasta hace un año atrás. Porque ahí me junté con Marcos. (Rocío, egresada Escuela N)

iii. La secuencia laboral de los itinerarios

Todas tenían experiencias laborales precarias (como niñeras, empleadas doméstica, maestranza, en comercios), y al momento de la entrevista se encontraban dedicadas al cuidado de sus hijos/as y al trabajo doméstico:

Antes de tener a la nena estuve trabajando en una hostería. Siempre de empleada doméstica, de limpieza, estuve trabajando en una escuela de maestranza. También estuve de ayudante de cocina en una parrilla. Después de moza en Cipolletti. Después ya me vine para acá y estuve en la hostería de limpieza nada más. Y ahora trabajo de mamá. (Rocío, egresada Escuela N)

Estuve trabajando cuando salí del colegio, dejaba a la gorda en una guardería y trabajaba de niñera, hasta que después quedé embarazada de vuelta y no trabajé más. (Natalia, egresada Escuela N)

iv. La incidencia de la escuela secundaria

La incidencia objetiva del dispositivo se daba en el caso de las jóvenes que habían realizado emprendimientos productivos en algún momento de su trayectoria, y se vinculaba por un lado, a la aplicación de saberes genéricos para la realización de emprendimientos productivos respecto especialmente del cálculo de costos y estrategias de venta:

Lo de hacer los pastelitos, lo del hablar, lo de la venta, lo de la ganancia. Cómo vender, cómo hablar con la gente. (...) Después lo otro de organizarse, lo de los microemprendimientos, saber emprender, saber qué cosas se van a hacer, si se cuenta con los materiales. Planificar, organizar todo, si se va a hacer un emprendimiento de cocina contar con las cosas, saber elaborar, porque no se puede salir a vender pastelitos así no más y que se te llenen de tierra. El tema de embalar todo. (Natalia, egresada Escuela N)

Por otro lado, aparecía la intermediación en los procesos de inserción laboral como puente con el empleo:

Yo estaba re desesperada por conseguir trabajo a fin de año y ellos me ayudaron a conseguir la pasantía en [la rotisería]. Y yo estaba feliz porque decía “por fin voy a tener mi plata para comprar mis cosas”. Yo siempre pensando en eso, también comprar cosas que mi mamá necesitaba en la casa, para poder ayudar. Pero mucho no me pidió porque no me pagaban muy bien, pero por lo menos tenía lo que quería, que era el trabajo. Y me sirvió como experiencia, que no es fácil y en todos los laburos te piden experiencia. (Rocío, egresada Escuela N)

Finalmente, estas egresadas destacaban, en tanto incidencia subjetiva, el hecho de que la escuela les había puesto en sus horizontes la posibilidad de tener un proyecto propio. En este sentido, una de ellas proyectaba abrir un comercio en su casa (una panadería o una despensa), y valoraba la idea de trabajar en algo que fuera propio, en la que la ganancia fuera para ella y no para otra persona:

Las actividades que teníamos en Economía Social, ahí nos ayudaban a hacer microemprendimientos. Y eso te ayuda mucho porque como que te abre la mente para decir “bueno, podemos hacer alguna cosa”, poner una empresa, poner algo de nosotros. (Rocío, egresada Escuela N)

Además, valoraban haber tenido la oportunidad de realizar intervenciones solidarias en el barrio:

Le hicimos el baño a una compañera. Ellos quedaron bastante contentos... la madre de la chica. (...) Ayudar a otra persona, que te lo agradezcan así como nos agradeció ella, de ver lo que la gente necesitaba. Estuvo bueno. (Natalia, egresada Escuela N)

Ejemplificamos este tipo de trayectoria con el caso de Natalia.

Natalia tenía 26 años al momento de la entrevista y vivía con su pareja y sus dos hijos (de 2 y 5 años). Su pareja tenía trabajos eventuales (changas de albañil). El CE de su hogar de origen era medio y su padre y su madre tenían inserciones laborales precarias (peón de chacra y ama de casa). Percibía la AUH. Había finalizado 5° año como libre porque estaba embarazada y debía una materia. No continuó estudiando. Cuando entró a 1° año hacía varios años estaba fuera del sistema educativo. Había tenido inserciones laborales precarias y ocasionales (como niñera y elaborando y vendiendo pasteles), se dedicaba a cuidar a sus hijos y realizaba las tareas de mantenimiento del hogar. Cuando había trabajado elaborando y vendiendo pasteles, había aplicado saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos respecto especialmente del cálculo de costos y estrategias de venta.

6. a.5. Similitudes y diferencias entre los tipos de trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes

Como síntesis de lo planteado en este capítulo, y en consonancia con la bibliografía analizada, en primer lugar, se puede plantear que los tipos mostraban que las vidas de los/as jóvenes estaban atravesadas por una diversidad de variables, en función de las cuales construían sus primeras

trayectorias post-secundario. En este sentido, una variedad de situaciones y condiciones (como el sector social de origen y el género) construían formas de ser jóvenes distintas según los casos (Margulis y Urresti, 1998; Salvia, 2008). En efecto, algunas biografías se estructuraban en torno a la prosecución de estudios y no asumían responsabilidades laborales ni familiares, de manera tal que operaba la clásica moratoria social; otras tenían al trabajo como eje principal de sus vidas; finalmente, otras se centraban en el trabajo doméstico y de cuidados, especialmente como consecuencia de haber tenido hijos/as.

Además, todas las trayectorias presentaban múltiples transiciones (Gil Clavo, 2009): pasajes de la inactividad al empleo, de un empleo a otro, del empleo a la desocupación, de la desocupación a la inactividad y al cursado de estudios superiores, a la combinación de trabajo y estudios. Estos cambios se debían, por un lado, a las malas condiciones de los puestos de trabajo a los que muchas veces accedían (informalidad, bajos niveles salariales, largas jornadas laborales); por otro lado, a promesas incumplidas por parte de los empleadores (de formalización, de aumentos salariales o recategorizaciones, entre otras); finalmente, a motivaciones fundadas en mejoras de las condiciones laborales (pasajes de empleos informales a formales, de empleos formales a otros también protegidos pero con mejores condiciones de trabajo, oportunidades de crecimiento laboral, mayor placer por las tareas a realizar, entre otros). Estos motivos hacían que los/as graduados/as tuvieran sucesivas transiciones entre distintos empleos, entre empleos y cuentapropismo o emprendedorismo e incluso pasajes de la actividad a la inactividad. La acumulación de estas transiciones iban construyendo las trayectorias juveniles (Gil Calvo, 2009).

Las condiciones socioeconómicas de sus familias variaban, pero principalmente se dividían entre quienes provenían de hogares con CE medio, en los que generalmente sus padres y madres tenían primario incompleto o completo, o a lo sumo secundario incompleto, y sus inserciones laborales eran precarias (peones de chacra, albañiles, empeladas domésticas); y quienes vivían en hogares con CE alto (en estos casos sus padres y madres habían empezado y/o finalizado el nivel secundario) y presentaban inserciones laborales de mayor calidad: en general, empleados en relación de dependencia (tanto públicos como privados) en condiciones de formalidad y estables.

Casi la totalidad de los casos habían trabajado al menos una vez o se encontraban trabajando (sólo un varón no tenía experiencia laboral). Algunos/as de ellos/as habían comenzado a trabajar durante el secundario (e incluso algunos durante la primaria), mientras que otro/as habían terminado el nivel medio y luego habían empezado sus trayectorias de inserción laboral. Varios/as habían tenido hijos/as y conformado sus propias familias y otro/as aun vivían con sus familias de origen.

En la mayoría de los casos, cada joven presentaba inserciones laborales como empleados/as que duraban poco tiempo (entre uno y cinco meses), incluso en los casos en que habían alcanzado una consolidación de sus itinerarios en relación de dependencia. Sin embargo, como se mostró en la tipología, había particularidades (que posibilitaron diferenciar a los/as graduados/as y sus recorridos biográficos) y a la vez recurrencias (que permitieron agruparlos/as según el criterio elegido) respecto de la relación con el trabajo, la calidad y modalidad del trabajo, la prosecución de estudios superiores y la relevancia de las distintas esferas que componían las trayectorias.

En este sentido, el trabajo estructuraba los itinerarios de los tipos I y II, en los que la esfera laboral tenía una relevancia fundamental; en el primer caso por medio de empleos en relación de dependencia, en el segundo a través de trabajos independientes. A su vez, las trayectorias configuradas a partir de los empleos podían tender a la consolidación (subtipo I-A) o a la precarización (subtipo I-B). En tercer lugar, los itinerarios podían orientarse a la prosecución de estudios superiores y presentar inserciones laborales ocasionales, de manera tal que la esfera educativa se ubicaba en un plano principal (tipo III). Finalmente, podían construirse en torno al trabajo doméstico y de cuidados (tipo IV), en las que la esfera familiar adquiría una relevancia fundamental, relegando a un segundo plano las esferas laboral y educativa.

Si analizamos las trayectorias de las mujeres solamente, vemos que en los casos en que no habían tenido hijos/as y en sus hogares de origen tenían un CE alto e inserciones laborales estables y formales, desplegaban trayectorias orientadas a la prosecución de estudios superiores, y ocasionalmente trabajaban (tipo III). En los casos en que vivían en hogares con CE medio o tenían padres o madres con inserciones laborales precarias, sólo trabajaban en relación de dependencia y sus trayectorias tendían a la precariedad (subtipo I-B).

Aquellas que habían sido madres y venían de un contexto socioeconómico más bajo que las otras (con padres con menores niveles educativos e inserciones laborales precarias) se ubicaban en el tipo IV (es decir que realizaban trabajos domésticos y de cuidados). Las que habían tenido hijos pero provenían de hogares mejor posicionados en la estructura social se ubicaban en el tipo I (tenían empleos en relación de dependencia).

Por este motivo, se pone de manifiesto que la posición en la estructura social de sus familias de origen incidía en el tipo de itinerario que podían desplegar. En el caso de las mujeres-madres, mostraban dos itinerarios posibles: trabajar fuera de sus hogares, en general en condiciones precarias, o dedicarse solamente al cuidado de sus hijos/as y a las tareas domésticas; en el caso de quienes no habían sido madres podían trabajar fuera de sus hogares o estudiar.

Se puede plantear, entonces, que ante una misma condición (ser mujer) ciertos acontecimientos (haber tenido hijos/as o no), así como sus condiciones socioeconómicas, habilitaban distintos itinerarios, que posibilitaban distintas maneras de ser joven (Margulis y Urresti, 1998).

Pero además, el hecho de haber tenido hijos/as impactaba distinto en las trayectorias según el género de los/as egresados/as: mientras que todos los varones que habían sido padres trabajaban fuera de sus casas (de manera independiente o en relación de dependencia), algunas mujeres trabajaban fuera de sus casas (especialmente aquellas cuyos hijos/as tenían más de 2 años de edad y cuyos hogares de origen estaban mejor posicionados en la estructura social) y otras se dedicaban al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (Esquivel, 2012). En este sentido, la distribución sexual del trabajo, que implica roles tradicionalmente atribuidos a cada género (OIT, 2013), se ponía de manifiesto.

En cuanto al grupo de varones, todos tenían trayectorias orientadas al trabajo: algunos en relación de dependencia (consolidadas o precarias según los casos), otros de manera independiente, e incluso algunos combinaban las dos maneras de inserción. Finalmente, algunos jóvenes simultáneamente a sus trabajos, se encontraban estudiando (carreras terciarias o universitarias o finalizando el nivel secundario).

En general, la posición en la estructura social de los hogares de origen de estos graduados era mejor para aquellos que presentaban trayectorias consolidadas que para quienes tenían itinerarios precarios o estructurados a partir del trabajo independiente, y en ambos grupos se identifican jóvenes que habían construido trayectorias laborales acumulativas en los oficios aprendidos en las instituciones escolares o en comercios. En algunas ocasiones, los elevados niveles salariales característicos del sector hidrocarburífero, llevaban a algunos egresados a abandonar sus trayectorias acumulativas en sus oficios para insertarse en empleos sin calificación en dicho sector. En estos empleos aparentemente no utilizaban (al menos en la instancia en que fueron entrevistados) los saberes técnicos aprendidos en la escuela ya que las tareas que entraban a hacer eran generales (no técnicas): limpiar, ordenar, alcanzar herramientas, entre otras. Además, dado que quienes trabajaban de manera independiente habían alcanzado mejores condiciones socioeconómicas o laborales que quienes tenían recorridos biográficos construidos en torno a empleos precarios, pero partían de posiciones en la estructura social similares, se puede inferir que el trabajo autónomo operaba como una estrategia laboral que permitía mejorar las condiciones de vida en comparación con lo que les habilitaba el capital social propio, a partir del cual obtenían los empleos. En este punto, la incidencia de la dimensión institucional era central: por un lado, los/as graduados/as de la Escuela S rescataban la formación en los oficios recibida, que eran los que realizaban de manera independientes (electricistas); mientras que los de

la Escuela N destacaban la formación en emprendedorismo recibida, tanto los saberes genéricos como los específicos de los proyectos que realizaban los/as jóvenes.

Por otra parte, específicamente en el tipo I, es decir, los/as graduados/as cuyas trayectorias se estructuraban en torno a empleos en relación de dependencia, las diferencias entre el subtipo I-A y el subtipo I-B (entre los “consolidados” y los “precarios”) se explicaban por los distintos perfiles socioeconómicos de los/as jóvenes, o bien por una serie de situaciones que generaban que, con perfiles socioeconómicos similares, tuvieran trayectorias que adquirirían sentidos opuestos.

Por un lado, en el grupo de quienes tenían inserciones precarias o estaban desocupados, la mitad pertenecían a hogares de condiciones socioeconómicas bajas (sus padres o madres no habían finalizado el nivel primario y sus inserciones laborales eran altamente precarias), mientras que quienes presentaban itinerarios consolidados, provenían de hogares que tenían mejores niveles socioeconómicos (si bien varios de sus padres o madres tenían niveles educativos bajos, presentaban inserciones laborales protegidas y estables). De esta manera, la posición en la estructura social de la que partían afectaba el tipo de itinerarios que desplegaban.

A esta situación se sumaba el hecho de que varios/as de quienes tenían recorridos biográficos precarios habían tenido trayectorias educativas con mayores interrupciones. En el caso de una mujer que pertenecía al subtipo I-B, pero cuyo perfil socioeconómico se asemejaban a las jóvenes que estudiaban y tenían inserciones laborales ocasionales (CE del hogar alto y padres y madres con empleos formales y estables), tenía el secundario incompleto (había terminado en la Escuela S y continuado dos años en otra escuela pero había abandonado antes de finalizar porque había tenido un hijo). En este sentido, la no terminalidad del nivel secundario unida a la maternidad, podrían ser factores explicativos del despliegue de trayectorias precarias.

Además, la escuela en tanto dispositivo había incidido en las trayectorias juveniles de distintas maneras. Como incidencia objetiva, en primer lugar, para los/as graduados que estaban cursando estudios superiores, en varios casos los/as había ayudado a elegir las carreras universitarias. En segundo lugar, había operado como puentes con el empleo (fuera a partir de algunas pasantías en las que luego varios/as habían quedado efectivos, o bien por contactos entre egresados/as y empleadores/as establecidos por docentes de las instituciones). En tercer lugar, por la formación técnica en oficios, que en varios casos había definido la orientación de las trayectorias laborales (especialmente para electricistas y herreros), o bien era utilizada en sus puestos de trabajo.

Por último, los/as graduados/as de la Escuela N rescataban la formación para la realización de emprendimientos recibida en la institución,

tanto por los contenidos específicos de los proyectos que muchas veces eran replicados en sus casas (elaboración de pastas, cría de cerdos y elaboración de chacinados, otros), pero también por los saberes genéricos referidos a la realización de un emprendimiento propiamente dicho (cálculo de costos, elaboración de un plan de trabajo, etcétera), que habían sido retomados para diseñar proyectos autónomos.

Llamativamente, estos saberes eran valorados tanto por quienes se encontraban realizando emprendimientos al momento de la entrevista, como por quienes habían tenido experiencias de trabajo independiente en algún momento de sus trayectorias pero habían finalizado el proyecto, como por quienes nunca habían realizado un emprendimiento productivo fuera de la escuela.

En este sentido, se percibía la incidencia subjetiva de la Escuela N en sus egresados/as: el hecho de que tuvieran la independencia laboral como horizonte deseado, o que no fuera el norte de su proyecto vital pero apareciera en sus imaginarios, daba cuenta del agenciamiento de estos/as jóvenes, consecuencia de la formación recibida. En efecto, más allá de que se encontraran haciendo un emprendimiento o estuvieran empleados/as en relación de dependencia, en sus relatos solían aparecer comentarios referidos a la capacidad de emprender distintos proyectos, tanto en el plano laboral como en otras esferas de sus vidas. De esta manera, cobraba una dimensión de disposición personal, de actitud ante la vida.

Especialmente en el caso de los/as graduados/as de la Escuela S, la incidencia subjetiva se vinculaba, por un lado, a la formación en responsabilidad, sumamente valorada para sus procesos de inserción laboral; y por otro lado, a la formación en solidaridad: rescataban que gracias a la escuela habían aprendido a pensar en otro/as.

Por todo lo dicho, se pone de manifiesto entonces que en todos los casos el pasaje por las instituciones educativas les había aportado algo para sus vidas en general (en términos de agenciamiento, de responsabilidad, de formación en valores), para la prosecución de estudios superiores o para sus procesos de inserción laboral. Por este motivo, la dimensión institucional, concretamente el haber cursado sus estudios secundarios en estas escuelas, había afectado (en mayor o menor medida y en sentidos distintos según los casos) el curso de las trayectorias juveniles estudiadas y muchos saberes se habían convertido en saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

Tabla Nro. 10. Transiciones laborales, esfera de la vida priorizada e incidencia del dispositivo en las trayectorias laborales según tipo

Relación actual con el trabajo	Transiciones laborales	Esfera de la vida priorizada en la actualidad	Incidencia objetiva del dispositivo	Incidencia subjetiva del dispositivo
Empleo consolidado	De empleo informal e inestable a empleo formal y estable De empleo informal e inestable al cuentapropismo y luego al empleo formal y estable	Laboral (empleo)	Aplicación de saberes técnicos del oficio en sus empleos Escuela como puente con el empleo Definición de las trayectorias laborales a partir de la especialidad cursada en la escuela	Formación en valores como la solidaridad y el compañerismo Formación en disposiciones personales como la responsabilidad Agenciamiento – actitud emprendedora
Empleo precario/desocupado	De empleo informal a informal De empleo informal a desocupado De empleo informal a inactividad De inactividad a empleo informal	Laboral (empleo)	Aplicación de saberes técnicos del oficio en sus empleos Escuela como puente con el empleo Definición de las trayectorias laborales a partir de la especialidad cursada en la escuela	Formación en valores como la solidaridad y el compañerismo Agenciamiento – actitud emprendedora
Trabajo independiente	De empleo informal a cuentapropista De cuentapropista a empleo informal De cuentapropista a	Laboral (trabajo independiente)	Definición de las trayectorias laborales a partir de la especialidad cursada en la escuela Aplicación de saberes técnicos del emprendimiento	Formación en valores como la solidaridad Agenciamiento – actitud emprendedora

	empresario		de la escuela en sus proyectos productivos Aplicación de saberes genéricos del emprendimiento en sus proyectos productivos	
Prosección de estudios y trabajo ocasional	De inactividad a empleo precario De empleo precario a inactividad De inactividad a empresario De empresario a inactividad	Estudio	Docentes les habían ayudado a elegir qué carreras continuar estudiando La escuela como puente con el empleo Aplicación de saberes genéricos del emprendimiento en sus proyectos productivos	Formación en valores como la solidaridad y el compañerismo Formación en disposiciones personales como la responsabilidad y el trabajo en equipo Agenciamiento – actitud emprendedora
Trabajo doméstico y de cuidados	De inactividad a empleo precario De empleo precario a inactividad De inactividad a empresario De empresario a inactividad	Familia	Escuela como puente con el empleo Aplicación de saberes genéricos del emprendimiento en sus proyectos productivos	Agenciamiento – actitud emprendedora

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En la introducción de este libro esbozábamos la pregunta general que guio esta investigación y que nos proponíamos responder, que era *¿Qué incidencia tienen los dispositivos de formación para el trabajo desplegados en escuelas secundarias seleccionadas en las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de sus egresados/as en la ciudad de Neuquén?* A partir del trabajo realizado, podemos decir que estas escuelas habían producido efectos, incidido, afectado, en fin, dejado huellas, en mayor o menor medida y de distintas maneras según los casos, en sus biografías.

Las preguntas específicas que planteamos nos permitieron dar respuesta a este interrogante general. Algunas de ellas referían a aspectos macro de las trayectorias, como las características de la articulación entre formación para el trabajo y educación secundaria, tanto desde una perspectiva histórica como desde una perspectiva territorial-local; otras buscaban caracterizar las escuelas secundarias seleccionadas desde distintas dimensiones, pero especialmente respecto de los dispositivos de formación para el trabajo, las percepciones acerca del mercado de trabajo, de los procesos de inserción laboral juveniles y sobre los/as propios/as jóvenes, las prácticas destinadas a sostener a los/as alumnos/as en las instituciones, las características que adquirían los vínculos docentes-estudiantes, las perspectivas acerca de la inclusión educativa sostenidas, y las modificaciones que realizaban al formato escolar tradicional para favorecer la inclusión de los/as estudiantes; finalmente, un tercer grupo de interrogantes se enfocaba en los/as graduados/as y se orientaba a dilucidar los significados que habían construido sobre las instituciones educativas a las que habían asistido, las características de sus trayectorias de inserción en el mundo del trabajo y los aportes de estas escuelas en dichos procesos.

A continuación, y a modo de cierre de esta investigación, proponemos ir respondiendo a cada grupo de interrogantes.

¿Qué características asumió históricamente la articulación entre educación secundaria y formación para el trabajo en la Argentina? ¿Cómo es esa articulación en la actualidad? ¿Qué dispositivos de formación para el trabajo desarrollan estas escuelas?

En primer lugar, tal como se trabajó en el marco teórico, el nivel secundario en sus orígenes adquirió una matriz selectiva tendiente a la exclusión de los sectores sociales más bajos (Tiramonti, 2011), y la formación para el trabajo quedó relegada a un lugar marginal en las propuestas educativas (Southwell, 2011).

La masificación del nivel secundario que comenzó a mediados del siglo XX fue acompañada por la creación de instituciones educativas orientadas a

la formación para el trabajo. A partir del nuevo siglo, se impulsaron políticas específicas para reforzar la educación técnica: la LETP y los programas de Crédito Fiscal y los PMI son expresiones de esto, así como la sanción de decretos que regularon la realización de pasantías y, especialmente, la ubicación en la LEN de la educación técnica como modalidad de la educación secundaria. Además, la LEN, y en el plano local la LEPN, postularon como objetivo de la educación secundaria en general (no sólo de las escuelas técnicas) la formación y vinculación de los/as estudiantes con el mundo de la producción y del trabajo, situación que se suma al hecho de que en general, es el último nivel del sistema educativo que los/as jóvenes cursan y/o finalizan.

Por este motivo, en un contexto en que los/as jóvenes encuentran dificultades en sus procesos de inserción laboral, aun en épocas de recuperación económica (que se manifiesta en las tasas de desocupación y de informalidad laboral, especialmente si se las compara con las correspondientes a los adultos) (Pérez, 2010), la discusión en torno a los saberes que circulan, enseña y transmite la escuela secundaria ha adquirido relevancia en los últimos años y se cristaliza, además, en instituciones generales (no técnicas) que desarrollan distintas propuestas de formación para el trabajo. Estas pueden incluir tanto una formación amplia en saberes del mundo del trabajo (legislación laboral, análisis crítico del mercado de trabajo, estrategias de búsqueda laboral), dispositivos de formación para el trabajo de distinto tipo (entre otros pasantías y emprendimientos productivos), formación técnica específica en un oficio, intermediación laboral, entre otras propuestas (Jacinto, 2013).

El análisis de las escuelas seleccionadas en esta investigación, muestra que la formación laboral era el eje de ambos proyectos educativos, pero la titulación ofrecida, los dispositivos de formación para el trabajo y la fundamentación de la propuesta eran distintos.

En este sentido, mientras la Escuela S ofrecía el ciclo básico de una escuela técnica más un año de especialización en el oficio, la Escuela N era una escuela secundaria general que articulaba con talleres de formación profesional. Ambas escuelas se encuadraban en los postulados de la LEN y de la LEPN, y la Escuela S también en la LETP y respondían a los objetivos respecto de la vinculación de los/as estudiantes con el mundo laboral.

Ahora bien, la Escuela S coincidía con los postulados del marco teórico acerca de las características del mercado de trabajo, especialmente precario para los/as jóvenes. Pero planteaban que se asistía a un incipiente proceso de industrialización que requería mano de obra calificada en oficios. A partir de esta concepción, proponía una sólida formación en los oficios seleccionados que implicaban la profesionalización de los/as alumnos/as (como consecuencia de la carga horaria del taller, la cantidad de maquinaria de que disponían y la actualización tecnológica que tenían). Fundaban su

propuesta educativa en el ideario salesiano, que suponía la formación de los/as estudiantes en oficios para la inserción laboral directa (esta impronta aún se veía en la falta de terminalidad del título que otorgaba y la consecuente necesidad de articular con otras instituciones educativas). Los dispositivos de formación para el trabajo que impulsaban eran la formación laboral a través de experiencias solidarias y eventualmente la realización de pasantías y el dictado de cursos específicos en el marco de los oficios ofrecidos y esencialmente, la formación en oficios en el marco de los talleres, que es el eje dado a la formación para el mundo del trabajo.

La Escuela N, en consonancia con lo trabajado en el marco teórico, partía de considerar al mercado de trabajo como un espacio complejo y precario, que no ofrecía puestos de trabajo de calidad para todos/todas. En este marco, los/as jóvenes (especialmente quienes pertenecían a los sectores más bajos de la sociedad), encontraban fuertes dificultades para insertarse en empleos, o lo hacían de manera inestable e informal. A partir de esta concepción, ponía el foco en la formación de una visión alternativa a la hegemónica respecto de la sociedad y del mundo del trabajo basada en los preceptos de la economía social, y su formación en el oficio era menos profesionalizante que el caso anterior (además, como se planteó, era un bachillerato). En el centro de la propuesta educativa estaba la realización de emprendimientos productivos, pero además postulaba un abanico de dispositivos de formación para el trabajo entre los que se encontraban las pasantías, la orientación vocacional, el dictado de cursos especiales para el mundo del trabajo y la realización de experiencias solidarias que implicaban también formación laboral.

Queda claro, entonces, que en ambas propuestas, desde fundamentaciones distintas, se proponía formar para el trabajo a sus estudiantes. Para ello, articulaban prácticas, dispositivos, títulos y certificaciones que les permitían que sus alumnos se formaran y certificaran saberes técnicos en modelos institucionales diversos a los tradicionales de las escuelas técnicas. Esto era posible, en parte, por las características del sistema educativo provincial que suponía una gran dispersión de planes de estudios de nivel secundario, consecuencia de la falta de un diseño curricular (Equipo FACE, 2013).

¿Qué estrategias despliegan para promover la permanencia de los/as jóvenes en las escuelas? ¿Qué concepciones sobre la inclusión educativa circulan? ¿Qué características asumen los vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Cómo conciben a los/as jóvenes, al mercado de trabajo y a los procesos de inserción laboral juveniles en las instituciones educativas seleccionadas? ¿Qué modificaciones al formato escolar tradicional realizan estas escuelas?

Por otra parte, como se planteaba en el marco teórico, la selectividad del nivel en sus orígenes (Tiramonti, 2011), consecuencia de las

características que asumió lo escolar en su constitución (Southwell, 2008), fue sucedida por un proceso de masificación que, al mismo tiempo que no modificó su matriz excluyente, se produjo en un contexto de desigualdad social, situación que implicó que las desigualdades que atraviesan a la sociedad fueran sostenidas y replicadas en el sistema educativo (Dussel, 2009).

Esta situación implica formas de integración escolar diferenciadas, que se manifiestan en el mayor retraso y abandono-expulsión de quienes pertenecen a sectores sociales bajos, así como la circulación por instituciones estigmatizadas que otorgan credenciales educativas devaluadas (Grupo Viernes, 2008).

Pero además, la integración de los nuevos grupos que ingresan al nivel secundario supone que algunas instituciones modifiquen elementos del formato escolar tradicional para alcanzar la tan mentada inclusión educativa: efectivamente, el objetivo de incluir a los nuevos grupos en las escuelas se concreta a partir del desarrollo de prácticas tendientes a la inclusión y de la eliminación de elementos del formato escolar que favorecen la selectividad del nivel pero no en el nivel secundario en general, sino que estas variaciones las desarrollan algunas escuelas que se proponen expresamente incluirlos (Grupo Viernes, 2008; Ziegler, 2011).

Con este objetivo, se desarrollan prácticas orientadas a sostener a los/as alumnos/as. En este sentido, veíamos que el seguimiento personalizado (Nóbile, 2011), actuaba en este sentido: la proximidad de las relaciones entre docentes y estudiantes que se propiciaba en ambas instituciones, así como el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a ayudar a que aprendieran los contenidos y promovieran las asignaturas, operaban en este sentido.

Respecto de las estrategias pedagógicas, en la Escuela N se implementaban profesores ayudantes en algunas asignaturas del ciclo básico, mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año y clases de apoyo al cierre de cada trimestre, enmarcadas en las Semanas de la Posibilidad. En la Escuela S, la propuesta principal se ligaba a la planificación y evaluación por competencias cognitivas, que había supuesto poner el foco de atención en la formación y adquisición en competencias psicosociales (Mastache, 2007). En ambas escuelas se destacaba que estas estrategias habían ayudado a disminuir la repitencia.

Las relaciones de proximidad entre docentes y estudiantes, por su parte, significaban la consideración de los factores extraescolares de las biografías de los/as jóvenes en sus procesos de escolarización: efectivamente, los/as docentes destacaban que conocían las trayectorias educativas previas, las historias familiares y los problemas que se suscitaban en sus vidas. Ahora bien, esto podía generar dos representaciones sobre los/as alumnos/as contrapuestas: por un lado, una

visión de los/as estudiantes como potencia y por otro lado una concepción de los estudiantes paternalista, construida desde la falta. Entonces, si bien ambas construcciones partían de considerar el contexto socioeconómico en que se encontraban, derivaban a lugares opuestos: se los/as veía como capaces de emprender proyectos de diversas índoles (familiares, educativos, laborales), o bien desde una mirada que no los/as suponía artífices de sus existencias y los/as construía desde la falta: de recursos, de límites, de educación, de capital social, etcétera. En la Escuela N, circulaban ambas representaciones, en cambio, en la Escuela S había una predominancia de la mirada de la falta.

A su vez, las prácticas que desarrollaban y los discursos y representaciones que circulaban en las instituciones, daban cuenta de las concepciones acerca de la inclusión educativa que circulaban (Sendón, 2011). En el caso de la Escuela S, dado que se partía de considerar que ni la sociedad en general, ni el mercado de trabajo en particular ofrecían lugares para los/as jóvenes, la escuela debía alojarlos/as, de manera tal que la contención se ubicaba en un lugar preponderante y la inclusión era postulada como política social. Pero además, esta no era la única percepción que circulaba: un uso estricto del reglamento de convivencia, así como un fuerte eje de la formación orientado a la transmisión de normas de comportamiento socialmente valoradas, fortalecía la inclusión para el disciplinamiento. La inclusión pedagógica, por su parte, aparecía vinculada a la formación en el oficio elegido.

En el caso de la Escuela N, en sus orígenes claramente se había propuesto incluir a los/as jóvenes, y la transmisión de saberes no aparecía con fuerza en la propuesta educativa, por lo que predominaba una idea de inclusión en tanto política social. Con el transcurso de los años, se había comenzado a hacer hincapié en la necesidad de reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que había comenzado a circular una perspectiva de inclusión pedagógica. Sin embargo, este foco en la transmisión de saberes había ido acompañado de una revisión de las prácticas docentes y estudiantiles que implicaban a su vez, un mayor control y disciplinamiento.

Por otra parte, varias de las prácticas impulsadas por ambas escuelas suponían modificaciones al formato escolar tradicional. En primer lugar, estas instituciones innovaban en la manera de certificar los saberes impartidos, que las diferenciaban especialmente de la forma en que tradicionalmente se había estructurado la formación para el trabajo y la titulación en las escuelas técnicas.

En segundo lugar, las relaciones de proximidad y las consideraciones de los factores extraescolares, también modificaban el formato escolar tradicional (Dubet, 2006).

En tercer lugar, la planificación en competencias cognitivas que realizaba la Escuela S también resultaba una innovación, tanto en la manera de planificar como de evaluar.

En cuarto lugar, la manera en que se organizaba la formación para el trabajo en la Escuela N, también suponía cambios: en este sentido, el hecho de que todos/todas los/as estudiantes realizaran emprendimientos productivos y accedieran al programa de pasantías, así como que estas prácticas educativas fueran planificadas en función de sus intereses vocacionales), suponían innovaciones respecto de la manera tradicional en que se construyó la formación para el trabajo.

Finalmente, durante las Semanas de la Posibilidad la Escuela N modificaba el uso del tiempo y del espacio escolar: reagrupaban estudiantes, modificaban contenidos, cambiaba la duración de las clases y sus ordenamientos, etcétera.

Se pone de manifiesto, entonces, que la Escuela N tenía un formato escolar más innovador que la Escuela S. Esto se vinculaba a la creación de la Escuela N en una época histórica de implementación de políticas educativas orientadas a la ampliación de la escolarización, de obligatoriedad del nivel secundario y de búsqueda de estrategias para garantizar la inclusión juvenil en el sistema educativo formal, que lleva a redefinir aspectos de las propuestas educativas para efectivizar el derecho a la educación de todos/todas, especialmente de los sectores que recién se incorporan al sistema.

¿Qué características adquieren las trayectorias de inserción laboral de los/as egresados/as? ¿Cómo inciden los factores que las componen, especialmente la formación escolar, en dichas trayectorias? ¿Qué sentidos construyen sus egresados/as sobre sus experiencias escolares? ¿Y sobre el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles?

Finalmente, tal como se desarrolló en el marco teórico, las trayectorias de inserción laboral de jóvenes se componen por una serie de transiciones (Gil Calvo, 2009; Jacinto, 2010) entre distintos estados, en los que las esferas de las vidas de los/as sujetos se articulan de distintas maneras. En la actualidad, las características del mercado de trabajo juvenil (más precario que el de adultos, aun en fases de recuperación económica) (Pérez, 2010) condicionan estos procesos de inserción laboral, que adquieren como rasgos distintivos la no linealidad, discontinuidad e indeterminación (Jacinto 2009).

Efectivamente, los procesos de inserción en el mundo del trabajo juveniles (especialmente en empleos protegidos y estables) están atravesados por múltiples entradas y salidas del mercado de trabajo (Jacinto, 2010; Pérez y otros, 2013). Además, la mayoría de las veces las primeras inserciones son en condiciones precarias (informales e inestables) y si bien en algunos casos

luego de un tiempo y de una cantidad mayor o menor de transiciones, logran insertarse en empleos de mayor calidad (de manera tal que esta precariedad resulta un tránsito hacia la formalización), en otros casos puede convertirse en una condición permanente.

En este marco, entonces, los procesos de inserción en el mundo del trabajo se prolongan en el tiempo (Miranda, 2007; Bendit y Miranda, 2015), y se vuelven más complejos para quienes pertenecen a sectores sociales bajos, para las mujeres (especialmente para quienes han tenido hijos/as) y para quienes no han finalizado los niveles educativos obligatorios (Jacinto, 2010). En este sentido, la obligatoriedad legal y social (Tenti Fanfani, 2009) del nivel secundario, que supone la instalación de dicha credencial como requisito mínimo para obtener un trabajo, independientemente de los saberes que éste involucre o de la complejidad de sus tareas (Jacinto, 2009), complejiza la situación.

Así, tanto las condiciones del mercado de trabajo, como las del sistema educativo, se constituyen en factores estructurales que condicionan los procesos de inserción laboral juveniles. A estos componentes, se suma la dimensión subjetiva de las trayectorias, que supone considerar las voluntades particulares de cada uno/a de los sujetos estudiados.

En este sentido, si bien la posibilidad de decidir el curso de una trayectoria está más o menos constreñida por los factores estructurales según la adscripción social de cada uno/a, de manera tal que quienes pertenecen a sectores bajos tienen menos márgenes de elección que quienes pertenecen a sectores medios y altos, la posibilidad de decisión está presente en todos los itinerarios (Jacinto, 2010) y es lo que posibilita que se puedan diferenciar trayectorias individuales singulares al interior de un grupo social con características estructurales similares.

Ahora bien, entre los factores estructurales y el plano de la decisión y de la acción individual, se ubica la dimensión institucional, que supone tener en cuenta la incidencia de los ámbitos por los que circulan los sujetos en sus recorridos biográficos, y que se constituyen en aspectos fundamentales en los procesos de formación y de inserción laboral (Casal y otros, 2006; Jacinto, 2010; Muñiz Terra, 2011; Longo, 2010).

Esta investigación analizó la incidencia de la dimensión institucional, específicamente de la escuela secundaria y de los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, en las trayectorias de inserción laboral de sus graduados/as.

En primer lugar, tal como lo plantea la bibliografía que estudia los procesos de inserción laboral de jóvenes, casi la totalidad de los/as egresados/as presentaban múltiples experiencias laborales, tanto en relación de dependencia como de manera independiente. Además, todos/todas tenían experiencias en trabajos precarios y presentaban múltiples entradas y salidas del mercado de trabajo, distintas condiciones de

contratación, pasajes a la inactividad, estados de desocupación, alternancia entre cuentapropismo y empleo, entre un empleo y otro, etcétera. Además, algunos/as combinaban trabajo y estudio, otro/as enfocaban sus trayectorias en el cursado de estudios superiores y ocasionalmente trabajaban, otro/as habían abandonado sus estudios para trabajar, otro/as habían tenido hijos/as y habían constituido sus propios hogares, otro/as continuaban viviendo con sus padres y/o madres. Algunos de estos pasajes eran ocasionados principalmente por las condiciones del mercado de trabajo juvenil, de manera tal que los factores estructurales encuadraban estos itinerarios.

Las biografías estudiadas, entonces, presentaban múltiples transiciones y las esferas de la vida que priorizaban variaban según los casos: algunos/as estructuraban sus vidas en torno a la esfera laboral, otras a partir de la educativa y otras tenían a la esfera familiar en un lugar preponderante. De esta manera, a pesar de que todos/todas pertenecían al mismo sector social de origen, aparecían distintas maneras de ser jóvenes (Margulis y Urresti, 1998).

A partir de la información recabada, se construyeron cuatro tipos de trayectorias, en función de la relación con el trabajo tenían y de la esfera de la vida que priorizaban al momento de la entrevista. El tipo I englobaba graduados/as cuyos itinerarios se estructuraban a partir de la inserción laboral en relación de dependencia y priorizaban la esfera laboral. A su vez, se dividía en dos subtipos: quienes habían alcanzado inserciones formales y estables (que denominamos trayectorias “consolidadas”); y quienes permanecían en la informalidad, en empleos inestables o estaban desocupados (que llamamos trayectorias “precarias”). Los egresados del tipo II también priorizaban la esfera laboral, pero sus inserciones laborales eran de manera independiente. Las del tipo III estructuraban sus biografías en torno a la prosecución de estudios superiores y eran inactivas u ocasionalmente trabajaban, de manera tal que la esfera preponderante era la educativa. Por último, las del tipo IV eran jóvenes que habían tenido hijos/as y realizaban trabajos domésticos y de cuidados, priorizando la esfera familiar.

Los factores estructurales afectaban el curso de las trayectorias juveniles de varias maneras. En primer lugar, la división sexual del trabajo propia de estas sociedades se manifestaba en las trayectorias: ningún varón centraba sus trayectorias en el trabajo doméstico y de cuidados (aunque hubieran tenido hijos) y todos presentaban trayectorias estructuradas en torno a la esfera laboral, tanto como empelados como de manera independientes. Algunos de ellos combinaban trabajo y estudios.

En cambio, las mujeres que habían tenido hijos/as y provenían de hogares más precarios o con un CE medio, se dedicaban al trabajo doméstico y de cuidados, mientras que si vivían en hogares con mejores

condiciones socioeconómicas (y sus hijos/as tenían más de dos años de edad), trabajaban en relación de dependencia. Entonces, el hecho de haber sido madres, así como la posición de sus hogares de origen en la estructura social, es decir, los factores estructurales, afectaban las trayectorias que podían desplegar.

En cambio, cuando no habían tenido hijos/as y sus familias de origen tenían trabajos estables y protegidos, las jóvenes desplegaban trayectorias orientadas a la prosecución de estudios superiores, mientras que cuando sus padres tenían empleos más precarios, tendían a insertarse en trabajos en relación de dependencia y desplegar trayectorias laborales precarias.

En tercer lugar, los varones que provenían de hogares con CE alto y sus padres tenían trabajos formales y estables, tendían a desplegar trayectorias consolidadas, mientras que quienes provenían de hogares con CE medio y sus padres tenían inserciones laborales precarias, presentaban trayectorias en relación de dependencia precarias o itinerarios estructurados a partir del trabajo independiente.

En cuarto lugar, si se comparaban los subtipos del tipo I, se visualizaba que quienes habían alcanzado inserciones consolidadas partían de un contexto socioeconómico más favorable que quienes se encontraban en una situación laboral más precaria. Además, algunos de los jóvenes del segundo grupo tenían trayectorias educativas que presentaban varias interrupciones.

En quinto lugar, las mujeres que vivían en hogares cuyo perfil se asemejaban a los de las graduadas que centraban sus trayectorias en la prosecución de estudios superiores pero tenían trayectorias que tendían a la precariedad, no habían finalizado el secundario, situación que se ligaba además a que una de ellas había tenido un/a hijo/a.

Finalmente, quienes eran emprendedores tenían mejores condiciones socioeconómicas actuales que aquellos que partían de posiciones similares en la estructura social y se insertaban de manera precaria. Por este motivo, se puede plantear que la inserción laboral independiente, en estos casos, mejoraba las condiciones socioeconómicas de los/as jóvenes. En estos casos, la dimensión institucional tenía un rol clave: la formación que habían recibido (en el caso de la Escuela S en oficios; y en el de la Escuela N en emprendedorismo), había posibilitado que tuvieran sus emprendimientos o trabajaran como cuentapropistas.

En este sentido, se ponía de manifiesto una valoración positiva respecto de sus procesos educativos en términos de aportes para sus vidas en general, para la prosecución de estudios superiores y para sus procesos de inserción laboral.

Por un lado, valoraban la formación recibida (conocimientos técnicos en oficios y saberes para emprender), orientación vocacional, intermediación laboral; que en tanto referían a hechos y muchas veces habían afectado el

curso de las trayectorias, se constituían como incidencias objetivas de las instituciones. Tal era el caso de los emprendedores, pero también de varios de los/as que trabajaban en relación de dependencia; así como los/as que habían continuado estudiando carreras universitarias.

Por otra parte, valoraban la formación en disposiciones personales (agenciamiento, responsabilidad, trabajo en equipo) y en valores (cooperación, solidaridad), aspectos que conformaban lo que se definió como incidencia subjetiva del dispositivo.

En este punto, aparecían especificidades según la escuela a la que había asistido. Los/as egresados de la Escuela N presentaban una incidencia importante respecto del agenciamiento, que se manifestaba en que, más allá de la modalidad de inserción laboral que tuvieran al momento de la entrevista o si eran inactivos/as, muchos/as tenían la independencia laboral como horizonte deseado, y quienes no lo proyectaban como inserción laboral, también hacían referencia a la posibilidad de generar inserciones laborales autónomas, o bien generaban proyectos (que llevaban adelante) en otros planos como el educativo. En este sentido, el emprendedorismo se volvía una incidencia subjetiva.

Los/as graduados/as de la Escuela S, remarcaban la importancia de la sólida formación técnica recibida, que incluso en varios casos había definido trayectorias laborales en los oficios aprendidos, que se constituía como incidencia objetiva, y destacaban especialmente la formación en valores solidarios y en disposiciones personales como la responsabilidad, que aparecía como incidencia subjetiva.

La incidencia subjetiva de la Escuela N también se veía en las representaciones que tenían algunos/as egresados/as respecto del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles, en tanto dimensión subjetiva de la inserción (Longo, 2010). En este sentido, mientras que el discurso que responsabilizaba jóvenes por sus propias situaciones de desempleo o precariedad laboral era esbozado por estudiantes de ambas escuelas (y sin dudas era el predominante en el conjunto total de egresados/as); el discurso que se construía a partir de una visión crítica de las condiciones del mercado de trabajo y que incluía además reflexiones sobre la discriminación que muchas veces ejercían los/as empleadores/as, era sostenido casi exclusivamente por graduados/as de la Escuela N.

Por esto, se puede plantear que la orientación en economía social de la Escuela N, que implicaba la vinculación de las barreras de acceso al empleo a las condiciones estructurales del sistema capitalista, en algunos casos se había convertido en una incidencia subjetiva, afectando la construcción de la dimensión subjetiva de la inserción.

El seguimiento personalizado (a través de las relaciones de proximidad y de las estrategias pedagógicas para evitar el retraso) en tanto prácticas que favorecían el sostenimiento de los/as jóvenes en las instituciones (Nóbile,

2011), también era valorado por los/as egresados/as, esta vez como facilitador de sus procesos educativos.

En este sentido, lo que era postulado desde el cuerpo docente de ambas escuelas como objetivos formativos (en saberes técnicos pero también en valores y disposiciones personales), así como las estrategias que desarrollaban para sostener a los/as alumnos/as en las instituciones, eran rescatadas por los/as graduados/as como aprendizajes realizados durante sus procesos educativos y como prácticas que les habían ayudado a finalizar el nivel secundario.

Por último, cabe destacar que todos/todas los/as jóvenes valoraban positivamente haber cursado sus estudios secundarios en estas escuelas, y rescataban saberes, prácticas, experiencias, vínculos como parte constitutiva de sus identidades. Por este motivo, se puede afirmar que ambas escuelas habían impartido saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, R. (2003). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*, Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Barbetti, P. (2010). Estrategias de inclusión socio-laboral juvenil. Acerca del papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los diseños normativos de las políticas públicas. Ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo. RED SIMEL*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata.
- Basualdo, E. (2003). Las reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa. El auge y la crisis de la valorización financiera. *Realidad Económica*, N° 200, Buenos Aires, pp. 1-34.
- Beccaria, L. y Groisman F. (2009). Informalidad y pobreza, una relación compleja. En L. Beccaria y F. Groisman (eds), *Argentina desigual* (pp. 93-155), Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2015). Transitions to adulthood in contexts of economic crisis and post-recession. The case of Argentina. *Journal of Youth Studies*, Vol 18 (2), 183-196.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The life history approach in the social sciences*, Londres: Sage.
- Bertranau, F. y Casanova, L. (2014). *Informalidad laboral en la Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires: OIT.
- Bidart, C. (2006) "Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques". En *Cahiers Internationaux de sociologie*, N° 120.
- Bourdieu, P. (1997) La ilusión biográfica. En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*, Madrid: Taurus.
- Camillioni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año 2, número 3, Filosofía política de la enseñanza, abril de 2006, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, pp. 112-117.
- Campos, L., González, M. y M. Scavini (2010). El mercado de trabajo en los distintos patrones de crecimiento. *Realidad económica*, N° 253, 1° de julio al 15 de agosto de 2010, Buenos Aires, pp. 48-81.
- Casal, J.; García, M.; Merino, R. y M. Quesada (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, Año VIII, N° 22, Septiembre-Diciembre, pp. 9-20.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires: Paidós.

- Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino (2010). *La anatomía del nuevo patrón de crecimiento y la encrucijada actual. La economía argentina en el período 2002-2010*, Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén (2015). *Producto Bruto Geográfico. Estimación Año 2014. Provincia del Neuquén*. Diciembre.
- Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén (2015). Encuesta Permanente de Hogares. Publicación Interactiva. Primer trimestre 2008/Cuarto trimestre 2014. Provincia del Neuquén. Recuperado de http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/Publicaciones/EPH/EPH2014_interactiva.pdf
- Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén (2013). Producto Bruto Geográfico (1993-2012). Publicación Interactiva. Recuperado de http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/Publicaciones/PBG/pbg1993_2012.pdf
- Donza, E. (2014). Derechos laborales y seguridad social. En A. Salvia (coord.), *Un régimen consolidado de bienestar con desigualdades sociales persistentes, claroscuros en el desarrollo humano y la integración social 2010-2013* (pp. 113-143), Buenos Aires: Educa.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, N° 7, 23-36.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Dursi, C. (2016). Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción. *Dossier ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes? Novedades Educativas 306*, Junio, Buenos Aires, pp. 15-18.
- Dursi, C. y Millenaar, V. (2012). De estudiante a trabajador. Estrategias y vínculos con el trabajo de jóvenes egresados del secundario en sus primeras inserciones. Ponencia presentada en la *III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Viedma, 2, 3 y 4 de octubre.
- Dussel, I. (2009) La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52), Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Equipo FACE (2013). Neuquén. Algunas características político-sociales-culturales y educativas. En A. Hernández y S. Martínez, *Investigaciones en escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 127-152), General Roca: Publifadecs.

- Esquivel, V. (2012). Las encuestas de uso del tiempo y la medición del “trabajo doméstico y de cuidados”. En: A. Domínguez Mon; A.M. Mendes Diz; P. Schwarz y M. Camejo (Comp.) *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos* (pp. 31-48). Buenos Aires: Antropofagia.
- Fernández, N., Miñana, G. y De Vega, M. (en prensa). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la Provincia del Neuquén: un análisis preliminar. *Dossier "Estudios y debates sobre educación secundaria". Revista del IICE*, 46.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, mayo-agosto, Vol 14, n° 44, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 15-40.
- Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Garino, D. (2016). Formación para el trabajo en escuelas secundarias generales: la innovación como estrategia de inclusión educativa. *Dossier Formación para el trabajo, Novedades Educativas 306*, Junio 2016, Buenos Aires, pp. 19-23.
- Garino, D. (agosto 2015). La mediación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo: estrategias para la inclusión de jóvenes de sectores bajos en la escuela secundaria. Ponencia presentada en el 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *El trabajo en su laberinto. Viejos y nuevos desafíos*. ASET. Buenos Aires, 5, 6 y 7 de agosto.
- Garino, D. (2013a). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNR, Rosario, pp. 203-217.
- Garino, D. (2013b). Apoyo a las transiciones juveniles: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y su implementación en la Patagonia Norte. *Question*, Vol. 1, N.° 38 (otoño 2013), pp. 284-294.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136), Madrid: Alianza.
- Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, N°. 87, pp. 15-30.
- Giuliani, A. (2015). La explotación de Vaca Muerta y su impacto en el territorio. Ponencia presentada en V Jornadas de Historia de la Industria y los Servicios. Buenos Aires, 5 al 7 de agosto.
- Giuliani, A. (2013). *Gas y petróleo en la economía de Neuquén*, Neuquén: EDUCO/ Universidad Nacional del Comahue.
- Godard, F. (1996) El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En: Cabanes, R. y F. Godard: *Uso de las*

- Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Cuadernos del CIDS, serie II. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), FLACSO Argentina, Buenos Aires, pp. 57-69.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 40, Año 22, Nov. 2013, Vol. 2, pp.48-63.
- Jacinto, C. (2010a). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49), Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (2010b). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones. En Jacinto, C. (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 119-148), Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti, y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 73-94), Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Jacinto, C., Millenaar, V, Dursi, C., Garino, D., Roberti, E., Burgos, A. y M. Sosa (agosto 2015) Dinámicas y actores de la inserción laboral juvenil en el sector de la construcción, ponencia presentada en el *XII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo en su laberinto. Viejos y nuevos desafíos*. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires, 5, 6 y 7 de agosto.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa* N° 33, Buenos Aires, FLACSO Argentina, pp. 85-93.
- 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*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA)/Université de Provence (Aix-Marseille I) (UP).
- Longo, M.E. (2010). Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 259-295), Buenos Aires: Teseo/IDES.

- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212), Barcelona: Gedisa.
- Margulis, M. (1996) (Ed.). *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y M. Urresti (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Laverde, M. C. y C. Valderrama (eds.), *“Viviendo a toda” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21), Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández y S. Martínez (comps.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 47-70), General Roca: PubliFadecs.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*, Buenos Aires: Noveduc.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres: Sage.
- Millenaar, V. (2012). *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*, Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre-Diciembre, VOL. 15, NÚM. 47, pp. 1075-1092.
- Muñiz Terra, L. (agosto 2011). Carreras y trayectorias laborales: aproximaciones a su conceptualización, reconstrucción y análisis. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET. Buenos Aires.
- Neffa, J., Oliveri, L. y Persia, J. (2010). Transformaciones del mercado de trabajo en la Argentina: (1974-2009). En J. Neffa, D. Panigo, y P. Pérez (comps.), *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura dinámica e instituciones* (pp. 19-52), Buenos Aires: CICCUS/CEIL-PIETTE.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204), Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

- Novick, M. (2010). La compleja integración “educación y trabajo”: entre la definición y articulación de políticas públicas. En M. R. Almandoz [et.al.], *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-273), Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Noya, N. (2004). Programa de estímulo a la creación de microempresas agroindustriales en los jóvenes. Caso de la Provincia del Neuquén. En *Cuadernos de investigación: avances y resultados parciales. Serie Economía N°3*. EDUCO, Neuquén.
- Noya, N. Andrada, D. y González, D. (2009). *Economía Neuquina para principiantes. Estudios de caso. Jóvenes emprendedores de Plottier*, Neuquén: EDUCO/ Universidad Nacional del Comahue.
- Noya, N. y Fernández, N. (2004). Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. En J. Quintar, G. Rafart y F. Vela (comps.), *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro* (pp. 155-179), Neuquén: EDUCO.
- Noya, N., Gerez, L. y González, D. (2015). Estudio de las finanzas públicas neuquinas. Nuevo escenario a partir de la explotación de Vaca Muerta. Ponencia presentada en *9° Jornadas de Investigadores en Economías Regionales*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 24 y 25 de noviembre.
- OIT (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*, Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Pérez, P. (2010). ¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos? Un análisis de las transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad. En J. Neffa, D. Panigo, y P. Pérez (comps.), *Transformaciones del empleo en la Argentina. Estructura dinámica e instituciones* (pp. 77-104), Buenos Aires: CICCUS/CEIL-PIETTE.
- Pérez, P., Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, Año 7, (13). Julio-Diciembre, 61-89.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL-Homo Sapiens.
- Rodríguez, L. M. (2007). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 97-105), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salvia, A. (2008). Introducción: la cuestión juvenil bajo sospecha. En A. Salvia (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina* (pp. 11-31), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Editorial Belgrano.

- Schmidt, S. y Van Raap, V. (2008) Entre décadas: el caso del proyecto joven y el programa incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?. En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, Educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 113-136), Buenos Aires: Miño y Dávila..
- Sendón, M.A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178), Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*, Barcelona: Anagrama.
- Sosa, M. (agosto 2015). ¿Los jóvenes egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado laboral que el resto de los graduados de secundario en la Argentina actual?, ponencia presentada en 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *El trabajo en su laberinto. Viejos y nuevos desafíos*. ASET. Buenos Aires, 5, 6 y 7 de agosto.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70), Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal? Escuela media, horizontes y comunidades. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), Buenos Aires, FLACSO Argentina, pp. 23-35.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 53-69), Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/Organización de los Estados Americanos.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38), Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, (pp. 17-34), Rosario: Homo Sapiens/Buenos Aires: FLACSO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

- Veza, E. y Bertranou, F. (2011). *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*, Buenos Aires: OIT.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, (pp. 71-88), Rosario: Homo Sapiens Ediciones/Buenos Aires: FLACSO.

DELFINA GARINO: Es Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la UBA. Se desempeña como Becaria Postdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IPEHCS. Es docente del área de metodología de la investigación de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNCo) y Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo). Participa como Investigadora en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes y su campo de especialización es la formación para el trabajo en escuelas secundarias y las trayectorias educativo-laborales juveniles, en el que posee numerosas publicaciones.

La **Colección PROTOPOPOS** está dirigida a la difusión de la obra prima de jóvenes investigadora/es cuyas tesis doctorales se destaquen tanto por las exigencias de los estándares de la investigación académica como por representar nuevas miradas que pongan en tensión a los alcances disciplinares de sus contextos de producción. Cabe destacar, que dichos trabajos han sido evaluados por un comité científico experto en el área, y por ello, cuentan con los referatos correspondientes para su publicación. Por otra parte, cabe destacar aquí que editorial TOPOS, del griego “lugar”, pretende ser un espacio donde las distintas publicaciones se encuentren con un fin común. El de difundir no sólo las obras científicas y académicas de los integrantes del IPEHCS, sino también la de todos/as aquellos/as, que deseen publicar sus trabajos ponderando la construcción del conocimiento y el análisis crítico en el campo de las ciencias sociales y humanas.

TO
PO
S ● Editorial del IPEHCS

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

ISBN 978-987-47157-0-8



9 789874 715708