

# Apostar a la secundaria: Articulaciones entre educación y trabajo en jóvenes de clases populares de la ciudad de La Plata

*Cecilia Bostal, Federico González y Camila Deleo*

## **Introducción**

A partir de diciembre de 2015 los debates en torno al giro a la derecha y a la configuración de un nuevo ciclo regresivo (Pérez y López, 2018) actualizaron interrogantes sobre los grupos que tienen mayores dificultades en el mercado de trabajo. Es conocido el deterioro del mercado laboral en los años del macrismo, cuando los indicadores laborales empeoraron para todas las provincias. Entre ellas, la provincia de Buenos Aires (PBA) fue la que mayor impacto tuvo en los índices de empleo. Mientras que en el segundo trimestre de 2016 el desempleo en PBA era del 10,9%,<sup>1</sup> en el segundo trimestre de 2019 asciende a 12,4%. En el aglomerado Gran La Plata, el impacto es aún mayor:

---

<sup>1</sup> Se realiza una comparación a partir del segundo trimestre de 2016 porque es cuando el Indec vuelve a publicar información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Los datos de la provincia de Buenos Aires se construyen a partir de los siguientes aglomerados: partidos del GBA, Gran La Plata, Mar del Plata, Bahía Blanca-Cerri, Viedma-Carmen de Patagones, San Nicolás-Villa Constitución. Elaboración propia basada en datos de EPH, Indec.

pasó del 6,9% en el segundo trimestre de 2016 al 10,5% en el mismo trimestre de 2019.<sup>2</sup>

En este contexto, los jóvenes han sido los más perjudicados en cuanto a su situación laboral. Para los bonaerenses de entre 18 y 29 años, la tasa de desocupación asciende al 23%, mientras que en sus pares adultos de 30 a 65 años es del 7.7% para el primer trimestre de 2019. Por otro lado, un segundo indicador que cobra relevancia es el elevado nivel de precariedad laboral entre aquellos que sí tienen trabajo. Si tomamos en cuenta el criterio relativo a las personas cuyos trabajos no realizan aportes a la seguridad social, la tasa de precariedad laboral en los jóvenes duplica a la de los ocupados mayores (43% y 23% respectivamente), lo cual demuestra que casi la mitad de los y las jóvenes que trabajan lo hacen en empleos precarios.

En este contexto socioeconómico, problematizamos la idea del *buen empleo* en la configuración de los proyectos futuros de jóvenes que transitaron la experiencia de finalizar el nivel secundario en dos formatos distintos: el Centro Educativo del Nivel Secundario (CENS) y el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs 2). En este sentido, nos preguntamos por el lugar que adquiere el trabajo en el momento de tomar la decisión de *volver a la escuela*, y los sentidos y valoraciones que los jóvenes asocian al mismo luego de recorrer gran parte del trayecto formativo. Cómo eligieron la institución para terminar la escuela, de qué manera aparece el trabajo en esa decisión y cuáles son las lecturas del mercado de trabajo que hacen los jóvenes estudiantes, constituyen algunos de los interrogantes que atraviesan el capítulo.

Para abordarlos, retomamos los estudios que sostienen que durante los últimos años de formación secundaria adquieren centralidad las definiciones y la reflexividad sobre las alternativas y oportunidades

---

<sup>2</sup> Elaboración propia basada en datos de EPH, Indec, primer trimestre de 2019.

a seguir (González, 2014; Miranda y Corica, 2014; Corica, 2015). La preocupación por el futuro y por las posibilidades que habilita la finalización del secundario y la obtención del título permiten construir la pregunta sobre las articulaciones entre los mundos de la educación y del trabajo. En Argentina, el proceso de *terminar la escuela* puede ser recorrido en distintas instituciones dependientes de los sistemas educativos provinciales. Si tenemos en cuenta las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2007) y la periodización y progresión lineal previstas por las instituciones escolares, muchos jóvenes transitan la tradicional escuela secundaria, denominada en la Provincia de Buenos Aires como Escuela de Educación Secundaria. Para aquellos que por distintos motivos no ingresan o no finalizan dicha formación, existe un conjunto de formatos orientados a jóvenes y adultos mayores de 18 años: la tradicional secundaria de adultos, llamada Centro Educativo del Nivel Secundario (CENS), y diversas políticas de terminalidad educativa, como el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs 2). Estas últimas surgieron durante los años 2008 y 2009, recuperando tradiciones construidas históricamente dentro del nivel de adultos (Rodríguez, 1991).

Las presentes reflexiones son producto del encuentro de dos investigaciones realizadas en la ciudad de La Plata. La primera se propuso indagar el vínculo entre las anticipaciones de futuro educativo y laboral y los sentidos en torno a la finalización de la secundaria en estudiantes de un CENS del casco urbano de la ciudad de La Plata. Para ello, y desde una perspectiva cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes varones y mujeres del último año escolar entre los años 2016 y 2018. La segunda se planteó el objetivo de estudiar el proceso de configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos del Plan FinEs 2 en dos barrios de Melchor Romero, en la zona oeste de la ciudad. Con un enfoque etnográfico, el trabajo de campo se realizó durante el período 2013-2017

en tres sedes educativas del FinEs 2 gestionadas por una organización política: el local político, el Centro de Integración Barrial (CIB) y una parroquia. A partir de entrevistas en profundidad a jóvenes varones y mujeres y referentes territoriales, y observaciones participantes y no participantes, se estudiaron las articulaciones de las dimensiones política, educativa y laboral en el proceso de volver a la escuela. La elección de diferentes instituciones educativas nos permite incorporar el análisis de la heterogeneidad en el interior de las clases populares para dar cuenta de las distintas y desiguales formas en que se vinculan la educación y el trabajo.

Este texto se estructura en tres partes. En la primera haremos foco en las experiencias de los estudiantes de un CENS y las particulares formas de representar el futuro. En la segunda abordaremos las experiencias de los estudiantes de un FinEs 2 para destacar las dimensiones presentes en la configuración de futuros. En la tercera, a modo de reflexión final, analizaremos elementos comunes para abordar la persistencia del imaginario en torno a la idea de buen empleo y las condiciones diferenciales dentro del grupo de estudiantes.

### **Educación y trabajo: Las experiencias en el CENS**

Ubicado en el casco urbano de La Plata, el CENS funcionaba en el establecimiento de un colegio tradicional de la ciudad. Denominado coloquialmente como *el nocturno* o *la nocturna* por funcionar en el turno vespertino, esta institución albergaba principalmente a estudiantes de 17 a 24 años con trayectorias escolares interrumpidas o no encauzadas (Terigi, 2008), que decidieron finalizar su educación secundaria.

Los estudiantes identificaban principalmente tres grandes opciones para terminar el secundario: la escuela tradicional de seis años a la que llamaban *común*; la escuela *nocturna*, que en algunos casos — como el que trabajamos aquí— proponía un plan de tres años, y el plan FinEs 2, que también permite realizar el secundario en tres años. Entre

estas tres alternativas los jóvenes encontraban, sobre todo, diferencias de “calidad”. En este marco de representaciones, la elección de esta escuela era justificada por su ubicación en el centro de la ciudad, por las recomendaciones que habían oído y, para gran parte de los jóvenes, por una valoración en relación con otros formatos: privilegiaban esta escuela porque consideraban que les permitiría continuar estudiando. Desde su mirada, la escuela a la que ellos asistían no era todo lo “buena” en comparación con “la común”, pero “mejor” que el FinEs 2.

-Iba a ir a un FinEs pero se dio que no lo pude hacer, no lo podía terminar en un FinEs, gracias a Dios, porque faltaban dos materias adeudadas y mejor, porque terminarlo en un FinEs creo que es algo medio absurdo.

-¿Por qué?

-Y porque sí, porque no es lo que tenías que hacer (...). Acá hacés el colegio como tenés que hacerlo, como lo tenías que haber terminado hace mucho tiempo (Matías, 23 años).

La escuela tradicional aparecía en sus relatos como la forma correcta de finalizar el secundario: a los 17 o 18 años, sin interrupciones en la trayectoria escolar. Debido a la imposibilidad de completar la escolaridad en dicha institución, las opciones que se les presentaban como posibles eran *el nocturno* y el FinEs 2. Sin embargo, como vemos en la afirmación de Matías, este último no era bien valorado por estos jóvenes ya que finalizar el secundario allí era considerado “absurdo”. La valoración diferencial de las tres opciones se fundamentaba principalmente en sus diferencias en términos de contenidos. Según estos estudiantes, en *el nocturno* se aprendía más y mejor que en el FinEs 2, pero no tanto ni tan bien como en la escuela tradicional, ya que este era menos exigente.

Esta lectura de las distintas instituciones, formatos y sus diferencias de calidad está vinculada a las formas en que se experimentó la

segmentación del sistema educativo argentino (Braslavsky, 1985; Jacinto, 2016; Kessler, 2002). A mediados de la década del ochenta, Braslavsky (1985) afirmaba que el sistema educativo argentino estaba integrado por circuitos de calidades diversas. La expansión de la educación se produjo con un grado creciente de segmentación que configuró circuitos educativos de desigual calidad según los orígenes socioeconómicos y los capitales culturales de los hogares de los estudiantes.

La valoración de la calidad de los contenidos y de la diferenciación de la oferta escolar del nivel secundario se relacionaba con el deseo de estos jóvenes de seguir estudios superiores una vez finalizada la escuela. En términos de credenciales, consideraban que era lo mismo tener el título expedido por una escuela *común*, *el nocturno* o el FinEs 2. Sin embargo, para poder seguir estudiando era necesario adquirir saberes que consideraban que el FinEs 2 no enseñaba. En ese sentido, y recuperando a Matías, el CENS se asemejaba más a la escuela tradicional, se parecía más a la escuela “como tenés que hacerla”.

Sumado a las lecturas sobre el FinEs 2 y la secundaria *común*, los estudiantes destacaban algunas características de este CENS que habían contribuido a la decisión de terminar su escolaridad allí. En primer lugar, pudimos observar una valoración relacionada con la ubicación de la escuela. Al encontrarse en el centro de la ciudad, el acceso a ella por medio del transporte público era muy fácil, y permitía que llegaran estudiantes de diversos barrios. A su vez, algunos jóvenes asociaban su ubicación en el centro a una mayor seguridad: sostenían que en las escuelas de sus barrios “se viven peleando, viven robando”.

Otro elemento valorado por los jóvenes era el hecho de que *el nocturno* fuera, en teoría, una escuela de adultos. A pesar de que los cursantes, salvo contadas excepciones, tenían entre 17 y 24 años, el carácter de escuela de adultos le otorgaba, según ellos, ciertas particularidades. Los estudiantes coincidían en que “acá estás con gente

grande” y eso implicaba un trato diferente por parte de los docentes, así como la creencia de que esa “gente grande” quiere terminar la escuela y estudiar, es decir, no perder el tiempo. A su vez, resaltaban que las personas con quienes compartían el aula fueron significativas a la hora de decidir quedarse, no solo refiriéndose a sus compañeros sino también a los docentes. Todos rescataban la paciencia, la posibilidad de preguntar muchas veces y de que les expliquen “las veces que haga falta”. Así destacaban que en el CENS, a diferencia de otras escuelas, el vínculo era más cercano, los profesores eran más “compañeros”, hablaban “sobre la vida”, se preocupaban más por ellos.

Como mencionamos, la elección de esta escuela por sobre el FinEs 2 se asociaba principalmente con el deseo de seguir estudiando una vez finalizada la secundaria. Todos los jóvenes planeaban continuar estudiando, y se identificaban distintas alternativas: carreras vinculadas a la docencia en institutos terciarios; en el Servicio Penitenciario y la Policía, en la Universidad Nacional de La Plata. La elección de los estudios superiores se explicaba en la posibilidad a futuro de trabajar en lo que les gustaba o anhelaban hacía mucho tiempo, y de mejorar sus posibilidades de conseguir buenos empleos: seguros, estables, bien remunerados.

Las inserciones laborales de estos jóvenes habían sido en trabajos precarios, vinculados sobre todo al sector de servicios: empleos en comercios, locales gastronómicos, tareas de limpieza y cuidado de niños. La mayoría de sus incursiones en el mundo del trabajo se caracterizaban por ser acotadas en el tiempo, en empleos inestables y obtenidos por medio de familiares, vecinos o conocidos. A pesar de estas experiencias diversas, los estudiantes coincidían en querer mejorar su inserción laboral a futuro. Así como valoraban la credencial y los saberes obtenidos en la escuela para la continuación de sus estudios, los alumnos del CENS también las consideraban importantes en sus imaginarios de futuro laboral. Si bien no haber finalizado el secundario no

les impidió el ingreso al mercado de trabajo, los jóvenes imaginaban que la obtención del título permitiría mayores posibilidades a la hora de buscar empleo e, incluso, de acceder a mejores trabajos.

La extensión de la obligatoriedad del nivel a partir de la sanción de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en el año 2006 reforzó la exigencia de esta credencial educativa en el mercado de trabajo. Los jóvenes planteaban que el título “te lo piden para todo”, por lo tanto terminar la escuela les permitiría “conseguir trabajo de lo que sea porque cuando me pidan el analítico lo voy a tener”. Incluso esto implicaría mejorar sus condiciones a la hora de buscar empleo ya que, según sostenía Tobías, “los que buscan trabajo con el título creo que consiguen más rápido que los otros chicos”. Pero no solo fundamentaban la utilidad de finalizar el secundario por la obtención de la credencial, sino que también identificaban que la escuela permite el aprendizaje de conocimientos necesarios para la vida laboral. Destacaban algunos saberes en particular, relacionados con la administración y las operaciones matemáticas básicas, el conocimiento de sus derechos laborales y, sobre todo, el aprendizaje de ciertas habilidades sociales, como expresarse y establecer vínculos “correctos” de acuerdo a los diversos espacios.

El colegio te enseña más o menos cuánto tiempo podés trabajar por día para que no te exploten, las leyes, tus derechos. Te dan un poco de conocimiento en sí, en varios aspectos. (...). Acá aprendés a tener amistades, lo mismo que hacés acá en el colegio es como si fueras a un trabajo, porque tenés que hacer lo mismo, ser compañero, tratar de ayudar a tu compañero (Rodrigo, 18 años).

A pesar de las consideraciones sobre los conocimientos y disposiciones para el mundo del trabajo, el título era considerado necesario pero no suficiente para obtener un empleo (Jacinto, 2006). En este sentido, uno de los aspectos que manifestaban los jóvenes era que a



la hora de conseguir trabajo era preciso tener “suerte”, entendida en términos de la red de relaciones que les permitiría acceder a un buen empleo. Las redes de contactos y vínculos cercanos fueron centrales en sus primeras inserciones y constituyeron la forma en la que, al igual que la mayoría de los jóvenes, todos ellos obtuvieron sus empleos. Es por esto que consideraban, en sintonía con lo que plantean varios autores (Jacinto, 2010; González, 2014; Deleo y Pérez, 2016), que “los conocidos” y las recomendaciones juegan un papel importante en el acceso al mercado de trabajo.

En cuanto a la idea de futuro laboral y a los empleos que aspiraban a conseguir en el corto plazo, las características ideales se relacionaban con el lugar que deseaban otorgarle al trabajo y su posible complementariedad con la realización de estudios superiores. Para aquellos que priorizaban sus proyectos educativos, el trabajo anhelado debía permitir combinar las dos actividades; por lo tanto, buscaban obtener empleos de medio tiempo o compatibles con los horarios de cursada. En cambio, quienes antepusieron su inserción laboral al estudio deseaban conseguir un empleo mejor que el actual o los pasados. Buscaban principalmente trabajos “cómodos”, donde “no se ensucien”, y en los que prime el buen trato con compañeros y superiores. Valoraban también, aunque en menor medida, la mejor retribución y la estabilidad. Vemos entonces cómo

el “buen empleo” no se refiere solamente al trabajo estable y “en blanco”, sino que incluye otros elementos de valoración tales como las condiciones de trabajo, la compatibilidad con otras actividades, las relaciones sociales, el nivel salarial, y el nivel de autonomía en las tareas y en la dirección del trabajo (Longo, Deleo y Adamini, 2014, p. 22).

A largo plazo, y una vez finalizadas sus respectivas carreras de nivel superior, todos proyectaban acceder a trabajos estables, registra-

dos y bien remunerados. Si bien el empleo asalariado considerado típico persistía en las representaciones de los estudiantes, consideraban que su condición de jóvenes dificultaba el acceso a un buen empleo. Esta lectura era el resultado tanto de sus propias experiencias como de aquellas pertenecientes a sus pares cercanos —amigos, parejas y hermanos— que se desempeñaban en empleos no registrados, inciertos, sin acceso a la seguridad social, y mal remunerados. En las propias lecturas de las trayectorias de inserción en el mercado del trabajo y en las formas en que el futuro laboral se desplegaba en diálogo con lo educativo, era posible observar la persistencia del empleo precario, las dificultades para acceder a un trabajo de calidad y las apuestas en torno a la continuidad de los estudios como un mecanismo para mejorar las futuras inserciones.

### **Educación y trabajo: Las experiencias en el FinEs 2**

En este apartado retomaremos narrativas vinculadas al proceso de finalización del nivel secundario en el marco del Plan FinEs 2. Como planteamos en la introducción, el FinEs 2 surge como una nueva oferta educativa destinada a una población que por distintos motivos ha sido expulsada de las aulas de la escuela tradicional, y cuyos objetivos están vinculados a las mejoras en las inserciones laborales y educativas.

Ingresar al FinEs 2 para terminar el nivel secundario era mencionado por los estudiantes como “volver a la escuela”. En el proceso de finalizar el secundario en el marco de una política pública de terminalidad educativa se ponía en juego una serie de representaciones sobre el futuro en las cuales los mundos de la educación y del trabajo adquirían protagonismo. A partir del momento de la consulta y de la inscripción en alguna de las sedes educativas, comenzaba a producirse en los estudiantes un conjunto de movimientos simbólicos abordados como parte del proceso de configuración de proyectos, futuros posibles y deseables en torno a la noción de buen empleo.

La *cercanía*, en cuanto metáfora espacial, nos permite explicar una de las características de este plan y, a su vez, algunos de los argumentos presentes en las narrativas de los estudiantes sobre la elección de este formato. Las sedes educativas del FinEs 2 se instalan en distintos espacios (clubes, unidades básicas, iglesias) que son significativos para los habitantes de barrios populares donde el alcance de las tradicionales escuelas de adultos (los CENS) es insuficiente. La posibilidad de finalizar el trayecto formativo correspondiente al nivel secundario en distintos espacios barriales es posible gracias al desarrollo de convenios entre las Inspecciones de Educación de Adultos provinciales y las organizaciones sociales.

Sin embargo, esta metáfora y analogía espacial no solo hace referencia a cuestiones relativas a la articulación de distintos tipos de actores en el proceso de gestión de esta política pública. Los estudiantes del FinEs 2 solían utilizar distintas metáforas<sup>3</sup> —allá, acá, cercano, lejano— para dar cuenta de las facilidades de terminar los estudios secundarios “cerca de casa”, en el marco de un proceso biográfico más amplio caracterizado por la compleja articulación de los distintos mundos de la vida, tales como el laboral, familiar y educativo. En este sentido, la idea de cercanía adquiere un doble sentido.

En primer lugar, la elección del FinEs 2 y la decisión de estudiar en las tres sedes ya nombradas (el local, la parroquia o el CIB) les permitía complementar la terminalidad educativa con otras temporalidades biográficas, principalmente la laboral y la familiar. Si tomamos el caso de las estudiantes mujeres, para finalizar “la escuela” era necesaria una permanente negociación entre lo laboral y las actividades reproductivas, vinculadas a la distribución desigual de las responsabilidades del cuidado (Faur, 2014). Las inserciones laborales informales

---

<sup>3</sup> Tal como plantea Gorban, “nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico. Y en ese sentido, la metáfora no es solo una operación sobre el lenguaje sino que, al mismo tiempo, describe modos de pensar y actuar” (2008, p. 50).

y precarias de las estudiantes y un modelo de familia con un ordenamiento de roles y territorios diferenciados para varones y mujeres (Pateman, 1988) dificultaban, pero no impedían, el sostenimiento de la experiencia de terminalidad educativa. En palabras de Faur:

la gran mayoría de las mujeres relata que cuidar y criar a sus hijos pequeños, en superposición con un trabajo remunerado y realizado fuera de la casa, requiere un sinnúmero de piruetas y destrezas para poder mantener las distintas dimensiones y elementos convergentes, danzantes en el aire, en equilibrio, y en pos de que ninguno se desmorone. Naturalizan el hecho de volverse unas expertas malabaristas... Así, las profundas desigualdades socioeconómicas se imbrican en la organización social del cuidado (...). De esta manera, el cuidado se erige no sólo como un componente de la desigualdad de género, sino también como un nudo crítico de la desigualdad socioeconómica (2014, p. 246).

Sin políticas públicas que atiendan de forma igualitaria las tareas de cuidado, las posibilidades de articular de forma exitosa los mundos del trabajo, de la educación y las actividades de reproducción familiar dependen de una estructura de oportunidades ligadas a las desigualdades socioeconómicas. En este contexto, la proximidad espacial de las sedes educativas contribuye a que muchas jóvenes estudiantes terminen la escuela “cerca de la casa” a partir del despliegue de múltiples tácticas y soportes que colaboran con la efectiva posibilidad de finalizar el nivel secundario (González, 2019).

En segundo lugar, esta analogía espacial no solo hace referencia a la ubicación de las sedes educativas y a las facilidades en términos de negociaciones de temporalidades biográficas, sino que el uso de metáforas les permitía a los jóvenes introducir una serie de reflexiones sobre la configuración de trayectorias escolares previas y el desarrollo de experiencias de terminalidad educativa en un formato alternativo

a la escuela tradicional. Para explicar el segundo sentido de la idea de cercanía retomamos el siguiente fragmento de diario de campo en donde se recupera el diálogo con Adrián, un estudiante de la sede educativa de la parroquia:

‘yo debería haber terminado hace mucho la escuela pero dejé por la mala junta hasta que me di cuenta que quería hacer algo y me puse las pilas’ (...). Luego de varios intentos, decidió inscribirse en la sede de la parroquia. Cuando iba ‘allá, a la 62’ -haciendo referencia a la escuela a la que fueron gran parte de los estudiantes del barrio- era ‘distinto’. Me explicó que algunas veces se quedaba ‘libre’ porque faltaba mucho por trabajo o por problemas familiares y lo que le molestaba era que cuando le preguntaban ‘¿Por qué?’, contaba los motivos pero le respondían que no importaba porque su responsabilidad era ir (...). Otras valoraciones referían a dimensiones pedagógicas. Adrián relató su experiencia con la profesora de inglés que llegaba al aula, anotaba en el pizarrón y no explicaba nada. Él lograba ‘hacer algo’ porque ‘estaba sentado con una amiga que sabía pero a la profesora no le importaba nada... todas las escuelas públicas son así’ (...). A modo de comparación, retomó lo que estaba experimentando en el FinEs 2: ‘acá te explican todas las veces que sean necesarias, se ponen con vos y te explican hasta que entendés’ (Diario de campo, 5 de julio de 2016).

“Acá” y “allá” constituían metáforas espaciales que Adrián utilizaba para analizar, en contraposición, su experiencia en la escuela y en las sedes del FinEs 2. Para gran parte de los estudiantes, el formato de este plan tensionaba las trayectorias escolares previas en el marco de un nivel secundario con una fuerte tradición excluyente. Si bien la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) constituyó un punto de quiebre en el carácter selectivo del secundario, no significó una modificación automática de las prácticas escolares cotidianas. La cercanía

del formato del FinEs 2, y especialmente del modo de hacer escuela de las docentes y referentes de sede, se contraponía a experiencias escolares previas y a lo que acontecía en otras escuelas del barrio. Cuando se recuperan las trayectorias escolares de muchos de los estudiantes del Plan FinEs 2, es factible plantear una idea sobre las posibilidades que esta política educativa habilitaba: la suspensión de algunas de las características propias del formato tradicional daba lugar a la posibilidad de convivencia, aun con tensiones, del tiempo escolar y laboral.

De esta forma, la doble acepción de la metáfora espacial permite comprender que la elección del FinEs 2 para finalizar el trayecto formativo correspondiente al nivel secundario se explicaba, en parte, por la cercanía de las sedes educativas respecto a los hogares y, en algunos casos, a los trabajos de los estudiantes. Pero también las reflexiones sobre el recorrido por el trayecto brindan la posibilidad de complejizar e incorporar otras dimensiones sobre el formato y aquello que acontecía en términos educativos. En este sentido, la construcción de experiencias educativas provocaba una serie de huellas o incidencias sobre la configuración de nuevos proyectos posibles y deseables. Las ideas de *buen trabajo*, de *meta* y otras representaciones sobre el futuro se desplegaban en diálogo con las lecturas sobre las propias trayectorias laborales de los jóvenes estudiantes y el tránsito por el espacio formativo.

En sintonía con lo que planteábamos en la sección anterior sobre los estudiantes del CENS, la posibilidad de finalizar la escuela se encontraba en diálogo con las relaciones que los jóvenes establecían entre mercado de trabajo, el *buen empleo* y la obtención de credenciales educativas. Si bien las trayectorias laborales no son fijas ni estables, ya que se configuran en un proceso heterogéneo en el cual intervienen particularidades biográficas, también presentan características y condiciones similares que responden, en parte, al origen social de los in-

dividuos. Los integrantes de las familias de un gran porcentaje de los estudiantes han ingresado al mercado de trabajo desde temprana edad y en actividades informales, sobre todo en los sectores de construcción y de servicio doméstico. En términos generales, estos estudiantes presentaban trayectorias de inserción laboral marcadas por empleos informales, precarios y obtenidos por medio de familiares o conocidos del barrio. En el caso de los varones, predominaban empleos en la construcción, y en el de las mujeres, en servicio doméstico.

Las lecturas de los jóvenes sobre las propias trayectorias de inserción laboral en empleos precarios generaban cierta desconfianza ante las posibilidades del título secundario y las oportunidades en el sector privado. De esta forma, habilitaba la configuración de un proyecto futuro ligado a un buen empleo en el Estado. La idea de “un laburo para toda la vida” en el sector público se contraponía a otra vinculada a empleos inestables en el sector privado: “en una empresa te pueden echar cuando quieren, te rajan cuando quieren, en el gobierno no te echan nunca”. Para una parte importante de los estudiantes del FinEs 2, terminar la escuela y obtener el título secundario permitía proyectar un futuro en diálogo con una tradición familiar y pensar en una carrera dentro de las Fuerzas Policiales y de Seguridad:

yo sé que en Infantería tengo que aguantar los meses que tengo que aguantar y una vez que me recibí chau, ya está, ya estoy laburando (...) no es un trabajo más, o es un trabajo más, pero... no sé, no sabría explicártelo... me llama mucho la atención porque trabajar en la metalúrgica está bueno, pero... no, tampoco te digo que no es lo mío, pero... no sé, yo quiero entrar a Infantería (...). Ponele acá en la metalúrgica, todavía no me quieren blanquear... está bien, yo nunca le dije: ‘blanqueame’, pero tendría que salir del mismo dueño, blanquearte. Qué sé yo, yo ahora ya tengo un año de antigüedad y no sé si, cuando me blanqueen ellos, me va a correr la antigüedad del año que estuve. Y en las fuerzas no va a

ser lo mismo, entraste, estás blanqueado, chau... aparte tenés más beneficios... (Mariano, 20 años).

Como dijimos, los jóvenes reconocían cierta desconfianza y limitaciones en cuanto a la asociación entre *buen trabajo* y *terminar la escuela*. Estos reparos que aparecían explícitamente en sus relatos estaban asociados al sector privado y a las lógicas de reclutamiento que llevan a cabo las empresas privadas. Es posible profundizar en las distinciones que los jóvenes realizaban respecto del mercado de trabajo, identificando relaciones entre los futuros posibles y los modos de leer las oportunidades laborales. En el sector público reconocen mayores oportunidades para obtener nuevos y mejores empleos y por ello vinculan sus proyecciones a las posibilidades de ingresar a las fuerzas policiales y de seguridad.

Al considerar esta distinción, el título secundario intervenía con mayor fuerza en las representaciones sobre el futuro, adquiriría otra significación y era presentado como potencialidad. En la construcción de proyectos en la cual ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense, a la Infantería o al Ejército cobraba centralidad, la obtención de la credencial educativa posibilitaba la apertura de otros futuros posibles. En estas proyecciones, los jóvenes identificaban el ingreso a las Fuerzas como la forma de acceder a un trabajo estable, seguro, formal, con beneficios salariales y con posibilidad de desarrollar una carrera interna. Es así que “las atribuciones positivas del empleo público estatal, cristalizadas en el imaginario social y en la propia estadística, como uno de los empleos más estables y seguros” intervenían en la configuración de proyectos futuros donde lo laboral se articulaba con otras esferas de la vida (Adamini, 2014, p. 225). Desde esta visión, los jóvenes reconocían y ponían en la balanza el esfuerzo o la necesidad de “aguantar” los meses de formación y preparación con el objetivo de alcanzar un trabajo en el que “no te echan nunca”. De esta forma,



el proyecto de una parte importante de los jóvenes estudiantes en torno a la obtención de un empleo seguro, estable y bien retribuido se vinculaba a sus lecturas sobre las propias trayectorias laborales y la posibilidad de finalizar el nivel secundario en el FinEs 2.

### **Reflexiones finales. “Terminar la escuela” para alcanzar el “buen empleo”**

A partir de la lectura de las dos experiencias es posible dar cuenta de la persistencia del imaginario en torno al buen empleo y de su lugar privilegiado en la configuración de proyectos. En el caso de los estudiantes del CENS y del FinEs 2, el volver a la escuela se articulaba con la posibilidad de entamar un futuro en el cual aparecía la idea de un empleo estable, seguro y bien remunerado. Sin embargo, la presencia activa de este imaginario adquiere sus particularidades y matices en cada caso analizado, lo que permite comprender la heterogeneidad en el interior de las clases populares.

Consideramos que el imaginario de buen empleo se encontraba atravesado y permeado por las experiencias de los jóvenes en el mercado de trabajo y por las lecturas que realizaban de sus trayectorias de inserción laboral. En el caso de los estudiantes del CENS, eran pocos los que combinaban trabajo y estudio de manera permanente, y la mayoría había tenido experiencias cortas, intermitentes y eventuales. En cambio, los jóvenes del FinEs 2 trabajaban desde temprana edad e incluso consideraban como aspecto positivo la posibilidad de combinar la finalización de su escolaridad con sus actividades laborales. Estas trayectorias laborales diversas incidían en sus lecturas del mercado de trabajo y en la confianza en las credenciales educativas.

Como vimos, los jóvenes del CENS no solo valoraban los saberes obtenidos en la escuela para sus futuros laborales y educativos, sino que a su vez imaginaban que la obtención del título abriría mayores posibilidades a la hora de buscar y acceder a trabajos mejores. Sin

embargo, en los jóvenes del FinEs 2 la confianza en la relación entre credencial educativa y buen empleo era menor. De esta manera, la posibilidad de obtener un empleo público por medio del ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad adquiría protagonismo en muchos de estos estudiantes.

Las lecturas de los jóvenes sobre las relaciones entre educación y trabajo, y específicamente los vínculos entre mercado de trabajo y credenciales educativas, coinciden con los planteos desarrollados en las ciencias sociales. La finalización del nivel secundario y la obtención de la credencial se presentan como una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso a empleos de calidad. En relación con este último aspecto, un estudiante del FinEs 2 planteaba que si bien “recorrer las calles” para “tirar currículums” exigía una constante inversión de dinero, el desarrollo de tácticas para evitar el cansancio no era suficiente para obtener un empleo. En este sentido, ante situaciones económicas en las que la generación de empleo es escasa, sostenía:

mi idea es poder conseguir algo como para poder avanzar (...) lo que pasa es que estoy cansado de estar en negro, yo laburé una banda de tiempo en negro, muchos años, ganaba seis lucas y nunca me dio para nada... yo laburaba los siete días, tenía dos laburos, y todos los días ir a laburar, todos los días... para ganar \$6 mil, porque si faltabas, si te querías tomar algún día no te lo pagaban (...). O sea, te sirve, pero para el día. No tenés obra social, si te enfermas, fuiste, tenés que ir así todo enfermo (...). Y me molesta no encontrar nada... ¿Qué hay que hacer? O sea, para conseguir un laburo... no sé yo, me canso y digo ‘no puede ser, no puede ser’, no te dan ganas de salir más, porque vos salís, salís, salís, bueno, ‘voy a conseguir’ y no conseguís nada, y eso te baja, psicológicamente te mata. O sea, te hace generar un odio tremendo... porque yo sé que si hubiese nacido en otro familia, tendría, todo se mueve así... (Francisco, 24 años).

Al explicar sus propias trayectorias y desplegar representaciones sobre el futuro laboral se hacían presentes otras dimensiones, como el capital social o las redes de relaciones y contactos. Estas permitían complejizar los vínculos que existen entre educación y trabajo, las posibles oportunidades laborales y las estrategias de búsqueda de empleo. Tal como planteaba Francisco, “si hubiese nacido en otra familia...”: esto le permitía explicar y poner en palabras la persistencia de las distintas dimensiones de la desigualdad social que intervienen en la configuración de posiciones dentro del mundo laboral.

Por último, al analizar la persistencia del imaginario del buen empleo, encontramos diferencias entre los estudiantes del CENS y del FinEs 2, en términos de temporalidades, en cuanto “conjunto de prácticas, representaciones, disposiciones sobre el tiempo, elaboradas y vivenciadas por los jóvenes” (Longo, 2011, p. 271). Si para los alumnos del *nocturno* el proyecto formativo cobraba centralidad en el corto plazo, postergando el tiempo de la consecución del buen empleo hasta la finalización de la formación, para los estudiantes del FinEs 2 mejorar sus inserciones laborales era un objetivo situado en un horizonte temporal cercano. Estas diferencias en las distintas experiencias laborales previas, en las formas de valorar las credenciales, en las estrategias desplegadas y hasta en las temporalidades para la consecución del objetivo, nos permiten dar cuenta de la heterogeneidad en el interior de las clases populares.

En este sentido, nos interesa remarcar que las posibilidades de continuar estudios superiores universitarios y no universitarios en el caso de jóvenes de orígenes bajos, como sucedía en parte importante de los estudiantes del CENS, evidencia estas heterogeneidades. En un contexto de recesión económica, los jóvenes y sus familias despliegan diversas estrategias. Algunos de ellos, con mejores posiciones en el espacio social, logran complementar actividades laborales y educativas e iniciar un recorrido en distintos tipos de instituciones de educación

superior. En cambio, para otros, la finalización de los estudios secundarios posibilita la continuidad de una tradición familiar dentro de las fuerzas policiales y de seguridad. Las diferencias en las trayectorias escolares, en el acceso a diversas institucionalidades, se relacionan con una dimensión a analizar: las formas sutiles en que las complejas tramas de la desigualdad social intervienen en las biografías de los jóvenes y, particularmente, en sus representaciones sobre el futuro.

Por último, sostenemos que en el proceso de configurar o imaginar nuevos proyectos entraban en juego una serie de condicionantes sociales que tensionaban, con diferencias, las posibilidades o no de concreción. Prestar atención a momentos claves del proceso de *terminar la escuela* nos permitió sostener que las representaciones sobre el futuro estaban presentes en diálogo con las tensiones entre lo posible y lo deseable: es decir, entre los condicionantes sociales y las oportunidades (Corica, 2012). Es así que los proyectos posibles luego del egreso del CENS o del Plan FinEs 2 abrían un abanico de oportunidades que eran desplegadas por los estudiantes de diferentes maneras, según las particularidades de sus trayectorias biográficas, como las redes familiares, las inserciones laborales previas y las condiciones diferenciales dentro de un mismo origen social.

### **Referencias bibliográficas**

- Adamini, M. (2014). *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario: Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1014>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso/Grupo editor latinoamericano.
- Corica, A. M. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y

- laboral de jóvenes de la escuela secundaria. *Última década*, 20(36), 71-95.
- Corica, A. M. (2015). Juventud y Futuro: las expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo.
- Deleo, C. y Pérez, P. (2016). Estrategias de búsqueda de empleo y trayectorias laborales de jóvenes argentinos. En M. Busso y P. Pérez (coords.), *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gorban, D. (2008). Algunas consideraciones sobre la desigualdad social y la simbolización del espacio. *Revista de Ciencias Sociales*, 122, 49-58. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i122.9874>
- González, F. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2012-2013)* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1097>
- González, F. (2019). *Volver a la escuela: la política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2013-2017)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1797>
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.

- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508?posInSet=123&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Longo, M. E. (2011). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias* (Tesis doctoral). Aix-Marseille Université. Aix.
- Longo, J., Deleo, C. y Adamini, M. (2014). “Buen empleo” en cuestión: sentidos y estrategias de los jóvenes. En P. Pérez y M. Busso (Coords.), *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Miranda, A. y Corica, A. (2014). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 37(148), 100-118. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.148>
- Pateman, C. (1988). *The Sexual contract*. Stanford: Stanford University Press.
- Pérez, P. y López, E. (Coords). (2018). *¿Un nuevo ciclo regresivo*

*en Argentina? Mundo del trabajo, conflictos laborales y crisis de hegemonía.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/120>

República Argentina. (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.* Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

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

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2008). *Aportes para el desarrollo curricular: Los sujetos de la educación.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

### **Fuentes consultadas**

Indec. *Encuesta permanente de hogares (EPH).* Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>