



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén

Autores (en el caso de tesis y directores):

María Delfina Garino

Claudia Jacinto, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.

Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Acreditación de la CONEAU A (1242/15)

Tesis para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Sociales

**ESCUELA SECUNDARIA Y TRABAJO: INCIDENCIAS
DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA EL
TRABAJO EN LAS TRAYECTORIAS LABORALES DE
JÓVENES EN LA CIUDAD DE NEUQUÉN**

María Delfina Garino

Directora: Dra. Claudia Jacinto

Tesis defendida el 08 de febrero de 2017

AGRADECIMIENTOS

Una vez me dijeron: *Uno no piensa solo ni hace una tesis solo. Siempre es con otros.* Y tenían razón. Por eso, dedico esta tesis a quienes, desde distintos lugares y por distintos motivos, me acompañaron en su recorrido y construcción.

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, Carolina Dursi, Eugenia Roberti, Mariana Sosa, Alejandro Burgos y José Pozzer, quienes enriquecieron este proceso con fructíferos intercambios, y particularmente gracias a Euge y Marian, quienes además, 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 en este trabajo.

A mis compañeras del equipo de investigación sobre escuela secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: a Adriana Hernández, Silvia Martínez, Soledad Roldán, Luciana Machado, Natalia Fernández, Gisela Moschini, Lucila Da Silva, Sandra Belladonna, y Verónica Ferreyra, 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 Belén Álvaro, compañera de cátedra del Seminario de Formación de Investigadores de la FADECS-UNCo, por acompañarme y apoyarme en este proceso.

A los docentes, estudiantes y egresados de las escuelas en que se basa esta investigación, por abrir las puertas de las aulas, de sus casas, de sus historias, de sus vidas. De los relatos de cada uno me queda mucho más que lo que se plasma en esta tesis. Agradezco a María Inés, a Lucía, a Andrea, a Walter y a Belén, por tantas horas y discusiones compartidas, por mostrarme formas de cambiar el mundo.

A mis amigos de siempre y a los de ahora, a los de Trelew y a los de Neuquén, a las chicas del club, por ser un cable a tierra y ayudarme a recargar energías para continuar.

A mi familia: mi mamá Mirta, mi papá Osvaldo, mis hermanos Gastón, Ezequiel y Julián, por el acompañamiento constante, por alegrarse por cada logro de este recorrido, por la colaboración y predisposición a ayudarme a alcanzar este objetivo.

Finalmente, a mi compañero de vida Augusto, que a partir de las charlas sobre la tesis fue conociendo las historias de cada uno de los jóvenes que conocí en este proceso, por la paciencia, la ayuda y el apoyo constante, por las lecturas y los miles de mates. A mi pequeña hija Alfonsina, por llegar a mi vida y acompañarme en el tramo final de esta tesis. A ambos por el amor diario y desinteresado, pilar de esta investigación.

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

DELFINA GARINO
Neuquén, octubre de 2016

RESUMEN

Ubicada en el campo de estudios de la Sociología de la Juventud, la Sociología de la Educación y la Sociología del Trabajo, esta investigación se propone analizar trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes de sectores bajos que finalizan la cursada de sus estudios secundarios.

Para ello, se enmarca en la tradición cualitativa de investigación social y parte de considerar la forma en que las condiciones del mercado de trabajo actual segmentan y afectan los procesos de inserción laboral juveniles, que se constituyen como una sucesión de transiciones entre distintos estados, que a su vez articulan las esferas de la vida de los jóvenes (laboral, educativa y familiar) de distintas maneras. En estos procesos, se multiplican las entradas y salidas del mercado de trabajo, presentando distintas condiciones laborales.

En este contexto, esta investigación se pregunta por los factores que inciden en los cursos que asumen los recorridos biográficos (estructurales, institucionales y subjetivos) y se detiene especialmente en la dimensión institucional. En efecto, busca conocer la manera en que la educación secundaria en general, y más específicamente, los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, afectan los itinerarios de inserción laboral de egresados de las escuelas seleccionadas. Además, retoma las valoraciones que los jóvenes construyen acerca del pasaje por estas instituciones escolares, sobre sus procesos de formación y de inserción en el mundo del trabajo posteriores y sobre el mercado de trabajo, vinculándolas a las propuestas educativas.

La hipótesis de trabajo que guía la indagación es que el contexto de debilitamiento de las instituciones tradicionales, del mandato social y legal de inclusión de todos los jóvenes en el nivel secundario y de precarización de las trayectorias de inserción laboral juveniles, se producen redefiniciones en el campo de la educación secundaria que generan nuevas estrategias, dispositivos y prácticas pedagógicas para responder a las demandas de la sociedad. En este sentido, en algunas instituciones escolares se desarrollan prácticas que favorecen el sostenimiento de los jóvenes en las escuelas así como sus procesos de inserción laboral. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay escuelas que logran que sus estudiantes realicen aprendizajes significativos e inciden en sus trayectorias de inserción en el mundo del trabajo posteriores.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN....	15
Organización general de la tesis	19
PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	21
CAPÍTULO 1: El marco teórico.....	21
A. La construcción social de las juventudes	22
I. La emergencia de la juventud como grupo social.....	22
II. La categoría analítica de juventud: su consolidación en el campo de las Ciencias Sociales.....	24
III. Nuestra perspectiva acerca de la categoría social de juventud.....	26
B. Los procesos de inserción laboral de jóvenes: segmentaciones y heterogeneidades del mercado de trabajo	28
I. Transformaciones del mercado de trabajo general	28
II. Especificidades del mercado laboral juvenil de las últimas décadas: su incidencia en las trayectorias de inserción laboral de jóvenes	34
C. La educación secundaria y la formación para el trabajo en el contexto actual. Reconfiguraciones de una articulación compleja	40
I. Los orígenes de la educación secundaria: selección de sectores sociales y estratificación de saberes.....	41
II. Masificación de la escuela secundaria en contextos de desigualdad social	42
III. Nuevos formatos escolares para alcanzar la inclusión educativa.....	46
IV. Escuela secundaria y formación para el trabajo en la reconfiguración del sistema educativo	51
D. Las trayectorias de inserción laboral de jóvenes: incidencias del pasaje por la escuela secundaria y por dispositivos de formación para el trabajo	54
I. Los niveles de análisis de las trayectorias: los condicionantes estructurales y el lugar de la agencia en los recorridos biográficos	54
II. Las trayectorias laborales juveniles. Consideraciones para su estudio	58
III. Saberes socialmente productivos, experiencia escolar e incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en escuelas secundarias en los recorridos biográficos: perspectiva de análisis para el estudio de las trayectorias juveniles	61
CAPÍTULO 2: La educación secundaria, la formación para el trabajo y el mercado laboral en la Argentina y en la Provincia de Neuquén. A modo de contexto histórico..	65
A. La formación para el trabajo en la educación secundaria en Argentina: breve historia y situación actual	65

B. La educación secundaria en la actualidad: algunos indicadores	71
C. La matriz productiva y del mercado de trabajo de la Provincia de Neuquén.....	74
D. La educación secundaria y su articulación con la formación para el trabajo a nivel local.....	77
CAPÍTULO 3: La estrategia metodológica	83
A. El enfoque epistemológico de la investigación.....	83
B. La perspectiva metodológica de la indagación: el análisis institucional y el estudio de trayectorias	85
C. El trabajo de campo realizado: unidades de análisis, técnicas utilizadas y sus etapas	88
D. El análisis de los datos: las estrategias desplegadas	90
E. La caracterización de los casos seleccionados	96
I. Las instituciones educativas.....	96
II. Los egresados	99
SEGUNDA PARTE: LOS MODELOS INSTITUCIONALES	101
CAPÍTULO 4: Incluir a través de miradas alternativas sobre el mundo del trabajo. El caso de la Escuela N	103
A. Aspectos generales de la propuesta.....	103
B. Discursos sobre los jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles.....	104
I. Representaciones sobre los jóvenes: entre la potencia y la falta	104
II. La visión del mundo del trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles	107
C. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela N.....	114
I. Emprendimientos productivos: tendiendo lazos entre teoría y práctica	114
II. Pasantías <i>a la carta</i> : democratización de la experiencia	116
III. Los cursos especiales de formación para el trabajo	121
D. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo..	124
I. Las relaciones de proximidad como estrategia para promover la permanencia	125
II. Estrategias pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias escolares	126
E. <i>õ F g l c t " f g " u g t " w p " e g p v t q " f g " e q p</i> Sentido <i>k » p " r c i</i> sobre la inclusión educativa.....	127
F. Modificaciones al formato escolar tradicional como forma de garantizar la inclusión educativa	132
CAPÍTULO 5: Incluir a través de la formación práctica. El caso de la Escuela S.....	137

A. Aspectos generales de la propuesta.....	137
B. Discursos sobre los jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles	138
C. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela S	142
I. La formación en los talleres: el saber hacer y el saber ser	143
II. Tendiendo puentes con el mundo del trabajo	146
III. La formación para el trabajo a través de experiencias solidarias	150
D. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo..	153
I. <i>õ G u e w g n c u " f g n " u k i n q " Z K Z estldianepdel figlo e g p v g u " f g</i> <i>Z Z Kläö</i> planificación por competencias como estrategia de inclusión.....	153
II. La cercanía de las relaciones entre docentes y estudiantes: una estrategia para alojar a los jóvenes	155
E. Sentidos sobre la inclusión educativa.....	157
F. Modificaciones al formato escolar tradicional	160
CAPÍTULO 6: Similitudes y diferencias de las propuestas educativas de las Escuelas seleccionadas	163
A. Aspectos generales de la Escuela N y de la Escuela S.....	163
B. Prácticas para favorecer la permanencia y sentidos sobre la inclusión educativa	166
C. Representaciones sobre los jóvenes y sobre el mercado de trabajo	169
D. La formación para el trabajo en ambas escuelas.....	171
E. Repensando el formato escolar para incluir a los estudiantes: las innovaciones de la Escuela N y de la Escuela S.....	176
TERCERA PARTE: LOS SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS	179
CAPÍTULO 7: Valoraciones sobre la experiencia escolar y sobre el mercado laboral	181
A. Valoraciones sobre la experiencia escolar	182
I. <i>õ U k " u c d ² u " s w g " v g p ² u " s w g " j c e g t " c n i q " r g t q "</i> <i>j c e g</i> Valoraciones de la formación para el trabajo	182
II. <i>õ G p " q v t c " g u e w g n c " x c u . " v g " u g p v " a u " g p " g n " c w</i> <i>g u e w g . N a l o r a c i o n e s</i> de las relaciones docentes-estudiantes	189
B. Los sentidos de los jóvenes sobre el mundo laboral y sus procesos de inserción	193
I. <i>õ R q t " n c " r n c v . C o n s t r u c c i o n e s</i> sobre la idea de buen trabajo ...	193
II. Entre <i>õ N q u " s w g " p q " v k g p g p " v t y õ P q l q g p ù ù r q t q d g g</i> <i>r c t c " e q p u g i w k t " v t c d c l q u : b a r r e r a s a s o c i a d a s a l a q " v g " f c p</i> entrada al empleo juvenil	196

III. <i>Uk " h w 2 t c o q u "</i> : valoración del título secundario 200	200
C. Sentidos construidos acerca de la escuela y del mercado laboral: a modo de síntesis	202
CAPÍTULO 8: Incidencias de la formación para el trabajo en las trayectorias juveniles: la construcción de una tipología de recorridos biográficos	207
Tipo I: Trayectorias centradas en la inserción laboral a través de empleos asalariados	208
Subtipo A: Trayectorias en relación de dependencia consolidadas	209
Subtipo B: Trayectorias en relación de dependencia precarias	214
Tipo II: Trayectorias centradas en el trabajo independiente a través de emprendimientos productivos o del cuentapropismo	219
Tipo III: Trayectorias que se centraban en la prosecución de estudios superiores y presentaban trabajos ocasionales	224
Tipo IV: Trayectorias que presentaban trabajos domésticos y de cuidados	228
Similitudes y diferencias entre los tipos de trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes	231
CONCLUSIONES.....	231
BIBLIOGRAFÍA	245
ANEXO	265

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico Nro. 1. Tasa de desocupación de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos.

Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 2. Tasa de informalidad de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos.

Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 3. Tasa neta de escolarización secundaria según clima educativo del hogar, Argentina. Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 4. Tasa de extraedad respecto al grado en el nivel secundario según clima educativo del hogar, Argentina. Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 5. Jóvenes de 20 a 24 años según finalización de secundario. Argentina, 2003 a 2014. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 6. Producto Bruto Geográfico por año según actividad económica. Valores corrientes Composición porcentual. Provincia del Neuquén. Año 2011. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 7. Principales ramas demandantes de empleo. Provincia del Neuquén (3° trimestre 2013). Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 8. Tasa de desocupación de jóvenes y adultos (2014). Provincia de Neuquén. Valores en porcentajes.....72

Gráfico Nro. 9. Tasa de informalidad de jóvenes y adultos (2014). Provincia de Neuquén. Valores en porcentajes.....72

Tabla Nro. 1. Entrevistas a egresados por escuela y orientación según género.....72

Tabla Nro. 2. Dimensiones y categorías usados en la construcción de la tipología de trayectorias juveniles.....72

Tabla Nro. 3. Cantidad de jóvenes, género e instituciones educativas a las que asistieron según tipo.....72

Tabla Nro. 4. Características generales. Escuela N y Escuela S.....72

Tabla Nro. 5. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo y sentidos acerca de la inclusión. Escuela N y Escuela S.....72

Tabla Nro. 6. Representaciones sobre los jóvenes y el mercado de trabajo. Escuela N y Escuela S.....72

Tabla Nro. 7. Dispositivos de formación para el trabajo e intermediación laboral. Escuela N y Escuela S.....72

LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CEPAL óComisión Económica para América Latina y el Caribe

CIPPEC - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

CNAOP óComisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional

CPEM óCentro Provincial de Enseñanza Media

DPEyC óDirección Provincial de Estadísticas y Censos

EAHU óEncuesta Anual de Hogares Urbanos

ENET óEscuela Nacional de Educación Técnica

EPET óEscuela Provincial de Educación Técnica

EPH óEncuesta Permanente de Hogares

INDEC óInstituto Nacional de Estadísticas y Censos

INET óInstituto Nacional de Escuelas Técnicas

LEN óLey de Educación Nacional

LEPN óLey de Educación de la Provincia de Neuquén

LETP óLey de Educación Técnico Profesional

LFE óLey Federal de Educación

OIT óOrganización Internacional del Trabajo

OSC óOrganización de la Sociedad Civil

PBI óProducto Bruto Interno

PEI óProyecto Educativo Institucional

PEFE óPolíticas de Educación, Formación y Empleo

PGB óProducto Bruto Geográfico

PJMMT óPrograma Jóvenes con Más y Mejor Trabajo

PMI óPlan de Mejora Institucional

SITEAL - Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica

TTP óTrayecto Técnico Profesional

UNCo óUniversidad Nacional del Comahue

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se propone contribuir al campo de estudios que analizan los procesos de inserción laboral juveniles tanto en Argentina como en el mundo en general, enmarcándose en los debates sociológicos sobre la generación de oportunidades de inclusión social y laboral para los 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, que se constituyen en un problema social.

El objetivo general de la investigación es 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. Por su parte, los objetivos específicos son: en primer lugar, caracterizar la articulación entre educación y trabajo en distintos periodos en Argentina para ubicar históricamente los dispositivos educación y trabajo en la actualidad; en segundo lugar, relevar y clasificar los dispositivos de formación para el trabajo destinados a alumnos de escuelas secundarias en la ciudad de Neuquén, para mapear el universo en que pueden ubicarse los casos estudiados; en tercer lugar, describir las representaciones acerca de los jóvenes, del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles que circulan entre los docentes de las instituciones educativas seleccionadas, en vinculación con sus propuestas educativas; en cuarto lugar, identificar y caracterizar los dispositivos de formación para el trabajo desarrollados en las instituciones seleccionadas; en quinto lugar, caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas e institucionales, así como las modificaciones al formato escolar tradicional, orientadas a favorecer la inclusión educativa de los jóvenes en las escuelas seleccionadas; en sexto lugar, analizar los sentidos que circulan en las instituciones escolares acerca de la inclusión educativa; en séptimo lugar, describir los sentidos que los egresados de las escuelas secundarias construyen sobre la experiencia escolar y sobre el mercado de trabajo; finalmente, en octavo lugar, indagar las trayectorias de inserción al mundo del trabajo de los egresados, tomando en cuenta la manera en que inciden los distintos factores que las componen, especialmente de la formación escolar.

Para esto, la tesis se nutre de los aportes y discusiones teóricas de la Sociología de la Juventud, de la Sociología del Trabajo y de la Sociología de la Educación.

Del primer campo de estudio, se retoman investigaciones que conceptualizan a la juventud como categoría analítica y que postulan que no se constituye *per se* ni de manera uniforme, sino que para analizarla es necesario considerar las formas en que es concebida por los propios jóvenes, por la manera en que es percibida por los otros grupos etarios, por la forma en que los medios de comunicación la conceptualizan, por los productos que se le ofrecen para ser consumidos, teniendo en cuenta, a su vez, la diversidad y la desigualdad que atraviesan a lo juvenil (Chaves, 2009). En este sentido, se acuerda con la idea de que existen múltiples juventudes en función de las distintas variables que la atraviesan, entre las que se destacan el género y el sector social de origen (Margulis y Urresti, 1998).

Del campo de la Sociología del Trabajo, se rescata el análisis de los procesos de transformación que atraviesan la sociedad actual y que refieren a la crisis del Estado de Bienestar y de las sociedades caracterizadas por el pleno empleo, que cuestionan la centralidad del trabajo como integrador de la sociedad y postulan el derrumbe de la condición salarial caracterizada por el paradigma del empleo estable a lo largo de toda la vida (Castel, 1997).

Se retoman también investigaciones que analizan los procesos de inserción laboral de jóvenes y que describen las mayores dificultades que este grupo enfrenta a la hora de obtener o sostenerse en un trabajo en relación con los adultos, y que postulan que se produce una nueva temporalidad entre los jóvenes (Miranda, 2007) según la cual la inserción en el ámbito laboral (especialmente en el protegido y estable) no se circunscribe en un momento puntual y acotado ni se produce linealmente, sino que se prolonga en el tiempo. Esta situación se agrava para quienes provienen de hogares de bajos recursos y/o poseen nivel educativo bajo y para las mujeres jóvenes (Jacinto y Chitarroni, 2010; Pérez, 2010; Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013; Bendit y Miranda, 2015).

Finalmente, del campo de la Sociología de la Educación se analizan las articulaciones entre la educación secundaria y la formación para el trabajo en nuestro país, para lo cual se consideran investigaciones que caracterizan el nivel secundario y distintos procesos y problemáticas que lo atraviesan, tales como su proceso de masificación en contextos de desigualdad social (Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009), las consecuencias de la obligatoriedad legal y social del nivel (Tenti Fanfani, 2009), las diferenciación de las trayectorias educativas en encausadas y erráticas (Terigi, 2007); las modificaciones al formato escolar tradicional (Grupo Viernes, 2008), los sentidos sobre la inclusión

educativa (Sendón, 2011), las características que asumen los vínculos escolares en el contexto actual (Nobile, 2011), las particularidades de la formación para el trabajo en la escuela secundaria, considerando especialmente dos niveles diferentes: una formación amplia en saberes vinculados al mundo laboral, por un lado, y la implementación de dispositivos de formación para el trabajo, por otro lado (Jacinto, 2013), los saberes que se constituyen en socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004), entre otros ejes de análisis.

A partir de estos aportes teóricos, se retoman indagaciones que postulan que en las trayectorias de inserción laboral de jóvenes el pasaje de la educación al trabajo, como forma de integración a la sociedad, deja de ser lo previsible y lineal (Jacinto, 2010a). En efecto, las investigaciones muestran que una multiplicidad de transiciones construyen las trayectorias (Gil Calvo, 2009). Entre otros eventos y cambios, se destacan: el cursado de estudios paralelamente al desempeño en un trabajo, estados de desempleo, pasaje de la inactividad al desempleo, del empleo precario a la inactividad, la constitución de una familia propia, el abandono del hogar de origen, la obtención de un empleo formal.

Además, se analizan los componentes de los recorridos biográficos. En primer lugar, se muestran los factores estructurales, que supone considerar el sector social de origen, las características del mercado de trabajo, las oportunidades de capacitación, las políticas sociales orientadas a la formación y a la inserción laboral de jóvenes de un periodo histórico determinado, entre otras dimensiones. Estos factores establecen márgenes de acción y decisión más o menos estrechos para los sujetos según los casos, de manera tal que condicionan las trayectorias juveniles (Jacinto, 2010a).

En segundo lugar, estas investigaciones recuperan los aspectos subjetivos, que son los que posibilitan la comprensión de las particularidades de cada itinerario. En este sentido, las condiciones estructurales establecen un abanico de repertorios posibles a partir de los cuales cada sujeto decide cuál seguir, de manera tal que las decisiones y estrategias que cada uno despliega tienen un papel específico en su construcción (Giddens, 1997).

En tercer lugar, y este es el aporte principal que buscar hacer esta investigación, se ubica el análisis de la dimensión institucional. En efecto, en las trayectorias intervienen distintas mediaciones institucionales que pueden intervenir en la forma que asumen los recorridos biográficos (Jacinto, 2010a; Jacinto y Millenaar, 2010; Longo, 2010). Concretamente, en esta tesis se analiza el pasaje por la escuela secundaria y por los dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a) que éstas proponen, en tanto

soportes institucionales que inciden en la constitución subjetiva y en los itinerarios de inserción laboral de los jóvenes.

A partir de este marco teórico, se seleccionan los casos de dos escuelas secundarias y se despliegan tres líneas de análisis vinculadas entre sí. En primer lugar, el análisis institucional, en el que se indagan, entre otras dimensiones, los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, las representaciones sobre los jóvenes, el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles que sostienen, las estrategias que despliegan orientadas a promover la permanencia de los jóvenes en la escuela, los sentidos sobre la inclusión educativa que construyen, las modificaciones que realizan al formato escolar tradicional. En segundo lugar, los sentidos subjetivos que los egresados de escuelas secundarias construyen sobre la experiencia escolar, así como acerca del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral de jóvenes, para lo cual se retoma el concepto de saberes socialmente productivos. Finalmente, las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes egresados de escuelas secundarias, vinculándolo con las incidencias de las prácticas institucionales y pedagógicas de las escuelas seleccionadas. Concretamente, se busca conocer de qué manera incide el pasaje por la escuela secundaria en general y por las prácticas de formación para el trabajo en particular, en el curso que adquieren las trayectorias de los jóvenes. Para ello se consideran distintas dimensiones, que serán trabajadas en términos de incidencias objetivas y subjetivas de los dispositivos.

La pregunta que guiará la investigación será: ¿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 en la ciudad de Neuquén? Las subpreguntas serán: ¿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 se impulsan en las escuelas secundarias de la Provincia de Neuquén? ¿En cuáles se encuadran las instituciones educativas seleccionadas? ¿Qué dispositivos de formación para el trabajo desarrollan estas escuelas? ¿Cómo conciben a los 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 jóvenes en las escuelas? ¿Qué concepciones sobre la inclusión educativa circulan? ¿Qué características asumen los vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Qué modificaciones al formato escolar tradicional realizan estas escuelas? ¿Qué sentidos

construyen sus egresados 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 los egresados? ¿Cómo inciden los factores que las componen, especialmente la formación escolar, en dichas trayectorias?

Organización general de la tesis

Esta tesis se divide en tres apartados principales. La *Primera Parte* incluye la aproximación teórico metodológica, así como la contextualización del mercado de trabajo y del sistema educativo nacional y provincial, y se estructura en tres capítulos. En el primero, denominado *El marco teórico*, se desarrollan los conceptos principales de la teoría sustantiva y las relaciones entre ellos y se presentan las principales líneas de investigación que operan como antecedentes de esta indagación. Se divide en cuatro apartados principales: a) La construcción social de las juventudes; b) Los procesos de inserción laboral de jóvenes: segmentaciones y heterogeneidades del mercado de trabajo; c) La educación secundaria y la formación para el trabajo en el contexto actual. Reconfiguraciones de una articulación compleja; y d) Las trayectorias de inserción laboral de jóvenes: incidencias del pasaje por la escuela secundaria y por dispositivos de formación para el trabajo.

El segundo capítulo de la investigación se titula *La educación secundaria, la formación para el trabajo y el mercado laboral en la Argentina y en la Provincia de Neuquén. A modo de contexto histórico* y se orienta a presentar las características principales del contexto histórico tanto nacional como local que operan como marco para las trayectorias de inserción laboral de los jóvenes estudiados. Se divide en cuatro apartados: a) La formación para el trabajo en la educación secundaria en Argentina: breve historia y situación actual; b) La educación secundaria en la actualidad: algunos indicadores; c) La matriz productiva y del mercado de trabajo de la Provincia de Neuquén; y d) La educación secundaria y su articulación con la formación para el trabajo a nivel local.

El tercer capítulo de esta tesis, titulado *La estrategia metodológica*, presenta las principales decisiones metodológicas de la investigación, entre las que se destaca el abordaje, las unidades de análisis, las técnicas utilizadas y el trabajo de campo realizado, y además se describen los casos seleccionados para la muestra. Está organizado en cinco apartados: a) El enfoque epistemológico de nuestra investigación; b) La perspectiva metodológica de la indagación: el análisis institucional y el estudio de

trayectorias; c) El trabajo de campo realizado: unidades de análisis, técnicas utilizadas y sus etapas; d) El análisis de los datos: las estrategias desplegadas; y e) La caracterización de los casos seleccionados.

La *Segunda Parte* de esta tesis, titulada *Los modelos institucionales*, refiere al análisis institucional de las escuelas seleccionadas a partir de diversos ejes, en los que se trabajan especialmente las prácticas que hacen a la inclusión educativa de los jóvenes, analizando en detalle la formación para el trabajo impartida. Se estructura en tres capítulos. El primero, *Incluir a través de miradas alternativas del mundo del trabajo. El caso de la Escuela N* (Capítulo 4) refiere a los principales lineamientos de la propuesta educativa y de la formación para el trabajo impartida en la Escuela N; el segundo, *Incluir a través de la formación práctica. El caso de la Escuela S* (Capítulo 5) a los de la Escuela S y el tercero, *Similitudes y diferencias de las propuestas educativas de las Escuelas seleccionadas* (Capítulo 6) propone una comparación entre ambos proyectos.

La *Tercera Parte* de esta investigación se titula *Los sentidos subjetivos sobre la experiencia escolar y las trayectorias educativo-laborales de los egresados de las escuelas secundarias*, y en ella se pone el énfasis en los egresados en tanto unidad de análisis. Se divide en dos capítulos. El primero se titula *Valoraciones sobre la experiencia escolar y sobre el mercado laboral* (Capítulo 7) y analiza los sentidos construidos en torno a la experiencia escolar, por un lado, y al mercado de trabajo y a los procesos de inserción laboral juveniles, por otro lado. El segundo se titula *Incidencias de la formación para el trabajo en las trayectorias juveniles: la construcción de una tipología de recorridos biográficos* (Capítulo 8), y presenta la tipología de trayectorias de inserción laboral de los jóvenes que componen la muestra, así como una comparación entre los tipos propuestos. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, en las que se sintetizan los principales hallazgos.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

CAPÍTULO 1: El marco teórico

El primer capítulo de la tesis tiene como objetivo presentar los postulados teóricos con los cuales se trabaja, así como el estado del arte sobre el estudio de las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes y sobre las articulaciones entre formación para el trabajo y educación secundaria.

El capítulo se estructura en cuatro grandes apartados. En el primero se trabaja sobre el concepto de juventud: se enmarca su origen histórico como grupo social, se retoman las discusiones que se desarrollan en las Ciencias Sociales en torno a la juventud como categoría analítica y finalmente se presenta el concepto de juventud que se utiliza en la indagación.

En el segundo apartado se caracteriza el mercado laboral actual. Para esto, se describen las transformaciones del mercado de trabajo general y las especificidades del juvenil, presentando además, algunos indicadores.

En el tercer apartado se analiza la forma en que se estructuran los procesos de inclusión de nuevos sectores al nivel secundario y su vinculación con la formación para el trabajo. Específicamente, en primer lugar se desarrolla la selectividad de este nivel desde sus orígenes; en segundo lugar se describe su proceso de masificación en un contexto de desigualdad social; en tercer lugar se trabaja sobre las discusiones acerca del surgimiento de nuevos formatos escolares para garantizar la inclusión educativa de los jóvenes; finalmente, se reflexiona en torno a la articulación entre formación para el trabajo y escuela secundaria, prestando especial atención a las reconfiguraciones en la época actual.

El cuarto y último apartado se focaliza en el análisis del concepto de trayectoria. Para ello, se ubica el estudio de trayectorias en el campo de las Ciencias Sociales, luego se analizan los factores que las componen y finalmente se presenta la perspectiva teórica asumida en esta tesis, que se orienta a analizar la incidencia de la dimensión institucional en los recorridos biográficos juveniles.

A. La construcción social de las juventudes

Desde las últimas décadas del siglo pasado, los estudios sobre juventud han ido ganando espacio en el campo de las Ciencias Sociales, situación que se refleja en la cantidad de investigaciones que proliferan desde diversas disciplinas, ubicando a la juventud como una problemática que cruza distintas áreas de estudio, entre las que se encuentran investigaciones sobre educación, trabajo, reproducción y sexualidad, política, aspectos culturales, otros.

Ahora bien, la emergencia y delimitación como campo de estudio y como consecuencia, las definiciones sobre la juventud en tanto *categoría analítica*, se distinguen del surgimiento de la juventud como *grupo social*, que supone diferenciarlo en función de sus características de otros grupos etarios. Por esto, a continuación, se desarrolla brevemente el proceso de constitución de la juventud como grupo social, luego se trabaja la consolidación del concepto de juventud como categoría analítica en el campo de las Ciencias Sociales, finalmente, se presenta la manera en que se conciben las juventudes en esta investigación.

I. La emergencia de la juventud como grupo social

Existen estudios que postulan que la juventud surge de la mano de los cambios que aparecen con la expansión del capitalismo a lo largo del siglo XIX y que se consolida luego de la Segunda Guerra Mundial en los países centrales de Occidente. El desarrollo de ciertas condiciones sociales e imágenes culturales que comenzaron a tenerlos como protagonistas (especialmente su constitución como sujetos de derecho y su aparición como sujetos de consumo), implicó su delimitación como grupo social específico, primero para la burguesía y luego para el resto de los sectores sociales (Feixa, 1996, Reguillo, 2000; Chaves, 2012).

El cambio social que impuso la consolidación del capitalismo a través del establecimiento de condiciones de producción que separaron la esfera productiva de la no productiva en el seno de las familias, así como el avance de la necesidad de calificación de los futuros trabajadores, supusieron la expansión de ciertas normas e instituciones, tales como la familia nuclear privada y la escuela como espacio de formación privilegiado (Morch, 1996), a las que se sumaron nuevas reglamentaciones para el ingreso al mercado laboral, la obligatoriedad del servicio militar y la regulación

del derecho a voto (Feixa, 2006)¹. Paulatinamente, estos fenómenos se convirtieron en fundamento principal de la juventud y operaron en pos de su circunscripción como grupo claramente definido y diferenciado de los niños y de los adultos a través de una cultura particular y distintiva que, con el transcurso de los años, los estableció como un nicho de consumo material y cultural delimitado (Morch, 1996; Feixa, 2006).

Vinculado a esta demanda de mayor calificación en el mundo del trabajo, la juventud despliega entre la niñez y la adultez y en el que se postergan responsabilidades como el matrimonio y la procreación en pos de la expansión de una etapa dedicada, principalmente, al estudio y la formación para la inserción laboral futura. Ahora bien, esta etapa de preparación para el mundo adulto variaba según el sector social, de manera tal que las desigualdades según el sector social atravesaban la condición juvenil:

Mientras para los jóvenes burgueses significaba un período de moratoria social dedicado al aprendizaje formal y al ocio, para los jóvenes obreros era una de las consecuencias de la segunda industrialización, que los expulsaba del mundo del trabajo y los condenaba al paro forzoso y a la calle. (Feixa, 2006: 4)

A lo largo del siglo XX, los jóvenes irrumpieron en la escena pública protagonizando hechos sociales de distintas características y desempeñando papeles fundamentales en diversos procesos: desde la Revolución Rusa y el Mayo Francés, hasta el nazismo y el fascismo, así como también movimientos artísticos y culturales como el hippismo, entre otros (Feixa, 2006). Este protagonismo en distintos sucesos históricos también colaboró con su delimitación como grupo específico, portador de necesidades y demandas propias.

Luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial, el pleno empleo, el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la ampliación de la cobertura del sistema educativo (fundamentalmente del nivel secundario) y de la sociedad de consumo especialmente orientada a los jóvenes, operaron p " e q o q " g n " o c t e q " r c t c " n c " g z r c p u l w x g p k n ö " { " f g n " e w n v q " c " n c " l w x g p v w f " g p " n c " s v (especialmente el *Rock & Roll*) tuvieron un papel fundamental. En este contexto, la juventud se fue consolidando como grupo social específico diferenciado de los niños y de los adultos (Chaves, 2009).

¹ Cabe aclarar que si bien el ejército y la escuela ya existían, en este periodo comienza a ampliarse su cobertura (Souto Kustrín, 2007).

II. La categoría analítica de juventud: su consolidación en el campo de las Ciencias Sociales

Ahora bien, más allá de la constitución de la juventud como grupo social, su delimitación como *categoría analítica* fue de la mano del surgimiento de investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales que los tuvieron como objeto de estudio desde distintos enfoques y áreas.

Efectivamente, a principios del siglo XX, la juventud comenzó a ser objeto de reflexiones científicas, filosóficas y artísticas: la obra *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* publicada en 1904 por G. Stanley Hall inaugura los análisis teóricos sobre la juventud, que fueron seguidos por escritos con enfoques divergentes sobre este grupo pero que reconocían sus especificidades en relación con otros grupos²: proliferó literatura que buscaba dirigir y proteger a los jóvenes, pero también nuevos discursos que fueron pregonando el nacimiento de una nueva cultura juvenil destinada a renovar la sociedad (Feixa, 2006).

En líneas generales, las investigaciones que se suceden a lo largo del siglo XX y que tienen como foco de análisis a los jóvenes, fueron delineando a la juventud como categoría analítica desde posiciones teóricas diferentes e incluso antagónicas. En este sentido, hacia mediados de siglo el estructural-funcionalismo estadounidense, trabajó a la juventud especialmente e q o q " w p " ò r t q d n g o c ö . " x k p e w n c p f q alcoholicos, delincuentes, revolucionarios, hippies y rebeldes a los conceptos de desviado, disfuncional o anómico. En contraposición, desde el marxismo europeo estudiaron los movimientos que tuvieron a los jóvenes como protagonistas y sus procesos de concientización de clase (Feixa, 2006).

A r c t v k t " f g " n c u " f ² e c f c u " f g n " ÷ 8 2 " çalès ø 9 2 . " g p emancipadores, se produjo un auge de los estudios sobre juventud, orientados

² Otro hito importante de la literatura sobre los jóvenes fue el artículo de Walter Benjamin *Metaphysik der Jugend* (Met c h ¶ u k e c " f g " n c " L w x g p v w f + . " r w d n k e c f q " g p " 3 ; 3 6 . " g p específico y no solamente como un tránsito a la adultez y proponía que los jóvenes debían protagonizar una revolución cultural de naturaleza espiritual, en la que la escuela tenía un papel preponderante al conectar a los jóvenes con el espíritu y no con intereses materiales. Más tarde, en 1923, Ortega y Gasset r w d n k e c " n c " k f g c " f g " n c u " i g p g t c e k q p g u " g p " n c " s w g " r q u v w que los diferencia de otras generaciones (tanto precedentes como posteriores), e incluso ubica a la juventud como motor principal del desarrollo histórico y a la sucesión generacional como herramienta principal del cambio histórico. En 1942, Talcott Parsons publica *Age and sex in the social structure of US*, en la que plantea una cultura juvenil uniforme en una sociedad altamente integrada, basada en un consumo hedonista sin producción, diferenciando la irresponsabilidad juvenil respecto de la responsabilidad característica de la adultez (Feixa, 2006).

principalmente a indagar acerca de los procesos de integración de los jóvenes al orden social así como al análisis de la politización de grupos juveniles. Respecto del primer tópico (de especial relevancia para esta investigación), muchas de las investigaciones de esos años trabajaron las formas que asume la ocurrencia de diversos sucesos (tales como la culminación de los estudios, la obtención de un empleo estable, la constitución de una familia y la salida del hogar de origen) como mecanismos de integración a la adultez. Específicamente desde el funcionalismo, se analizaron estos pasajes y las prácticas juveniles en términos de acoplamiento o no a los procesos de reproducción social (Chaves, 2009).

Ahora bien, se comenzó a verificar que el pasaje de la juventud a la adultez no se daba linealmente, sino que empezó a aparecer como un proceso con rispideces y sobresaltos, que implicó el desarrollo de rupturas generacionales y el inicio de transformaciones culturales a través de cuestionamiento al orden establecido, y que ubicaron a los jóvenes como protagonistas de la escena pública (Chaves, 2010). Estos quiebres con generaciones previas plantearon la necesidad de estudiar sus pautas culturales, sus consumos, sus formas de vestirse y peinarse, sus maneras de rebelarse contra lo instituido, situación que conflujo h c e k c " o g f k c f en la "proliferación de " ø : 2 investigaciones cuyo foco fueron las bandas y culturas juveniles urbanas (Feixa, 2006).

En estos años, la juventud también se constituyó como objeto de estudio en nuestro país: en 1986 Cecilia Braslavsky publicó el primer *Informe Nacional sobre Juventud*, un estudio fundante a partir del cual paulatinamente los jóvenes fueron convirtiéndose en objeto de investigaciones en Ciencias Sociales, con perspectivas, enfoques y problemáticas diversos. Otro hito importante en el estudio de los jóvenes en Argentina por aquellos años fueron los análisis que Mario Margulis publicó c " o g f k c f q u " f g " n q en los que plantea que la moratoria social adquiere matices según los sectores sociales y el género. Efectivamente, este autor sostiene que los jóvenes poseen capitales económicos, culturales y sociales diferentes según su ubicación en la estructura social y que las condiciones estructurales habilitan posibilidades de uso de dichos capitales específicas para cada sector social a lo largo de sus vidas (Margulis, 1996).

Finalmente, se puede sostener que las diversas etapas de la vida (infancia, juventud, adultez y vejez) existieron siempre, pero que la forma en que se las piensa, visualiza y conceptualiza depende de cada momento histórico y que ò n c u " g f c f g u " u q p " g *biográficos culturalmente construidos, que presuponen fronteras más o menos laxas y*

formas más o menos institucionalizadas de paso entre los diversos grados de edad (Feixa, 2003, en Roberti, 2014: 23).

En este sentido, en tanto categorías de análisis, no pueden ser definidas por la edad solamente ni pueden tener límites fijos: no es sólo un grupo generacional o un estado psicosocial (Mekler, 1992, en Chaves, 2009), sino que se piensa a cada grupo social como una condición social que da cuenta de un periodo de la vida de las personas que varía en función de las condiciones socioeconómicas, la pertenencia cultural y las historias familiares de cada uno. De esta manera, para entender la juventud es necesario considerar la diversidad de variables que intervienen y dan forma a la manera en que se procesa socialmente la condición de edad (Margulis y Urresti, 1998).

Existe acuerdo en sostener entonces, que lo juvenil no se explica por sí mismo y que para analizar esta categoría es necesario reconstruir cómo es concebida y vivida por los propios jóvenes y la manera en que es analizada y percibida por los otros grupos etarios, así como la forma en que es conceptualizada desde los medios de comunicación y desde los productos que se le ofrecen para ser consumidos, considerando a la vez la diversidad y la desigualdad en que se construye lo juvenil (Chaves, 2009).

Entonces, lo juvenil supone un conjunto de normas y patrones de comportamiento socialmente aceptados para sujetos que se ubican en un lugar específico de la estructura social, y que por eso mismo están atravesados por relaciones de clase, de género, territoriales, entre otras. Esto implica que las formas que asume la juventud varían de un contexto histórico a otro, e incluso dentro de una misma época histórica, cambian de un sector social a otro, o de un género a otro.

III. Nuestra perspectiva acerca de la categoría social de juventud

A partir de lo planteado, en esta investigación se entiende a la juventud como una categoría analítica que varía en función de las condiciones sociales, económicas y culturales que la rodean. Como plantea Roberti, *de la construcción socio-histórica, cultural y relacional, [la juventud] se constituye de manera diferenciada según las* (2014: 35).

Se retoman estudios que plantean que existen diversas juventudes según el entorno y la adscripción social, económica y cultural de cada uno, y que la concepción tradicional de juventud asociada a la moratoria social, aplica según la clase social y según el género (Margulis y Urresti, 1998). En efecto, la idea de moratoria social suele ser más pertinente para caracterizar los jóvenes de sectores medios y altos que para los de

sectores bajos, y los varones tienen más oportunidades de desplegar la moratoria que las mujeres. Esto se debe a que quienes pertenecen a sectores más protegidos tienen mayores probabilidades que quienes se ubican en los estratos más bajos de la escala social de destinar un periodo (más o menos prolongado según los casos) a la formación o al esparcimiento, postergando sus procesos de inserción laboral y la asunción de responsabilidades que son pensadas como características de la vida adulta (laborales y de sostenimiento familiar). Esta situación es más compleja para el caso de las mujeres, quienes muchas veces deben ocuparse del cuidado y crianza de hijos u otros familiares, menguando sus posibilidades de continuar estudiando o de destinar tiempo al esparcimiento. Esto no significa que en los sectores populares no haya juventud, sino que ésta no aparece tan caracterizada a partir de las pautas impartidas desde los medios masivos de comunicación, que suelen crear imágenes de una juventud sin responsabilidades familiares o laborales, vinculada al cursado de estudios y al esparcimiento y por ello a los beneficios de la moratoria social (Margulis y Urresti, 2008).

Por esto, no se debe pensar 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 a la hora de concebir una definición de juventud, de manera tal de problematizar lo juvenil en función de los condicionantes estructurales que lo atraviesan. Por esto, resulta pertinente para hacer referencia a las variables que atraviesan y modifican la experiencia de ser joven (Margulis y Urresti, 1998; Salvia, 2008; Garino, 2011).

Específicamente, en vinculación con el tema de interés de esta indagación, se destacan los mecanismos que operan en los procesos de integración a la vida adulta, especialmente respecto de la salida de la escuela secundaria y sus inserciones al mundo del trabajo; y nos enmarcamos en investigaciones que ponen de manifiesto una ruptura generacional como consecuencia de la crisis de la sociedad salarial (más adelante se retomará este punto), especialmente respecto del quiebre que se produce en las formas institucionalizadas de transitar hacia la vida adulta y que afectan las experiencias vitales y los sentidos que sobre ellas construyen los jóvenes.

A continuación, se describen las características que asume el mercado de trabajo en la actualidad y las especificidades del mercado laboral juvenil, como marco para los procesos de inserción en el mundo del trabajo de jóvenes.

B. Los procesos de inserción laboral de jóvenes: segmentaciones y heterogeneidades del mercado de trabajo

En el segundo apartado del marco teórico se reflexiona en torno a las dinámicas del mercado de trabajo, consideradas como factores estructurales que condicionan las trayectorias juveniles. Se estructura en dos subapartados: en el primero se presentan las características generales del mercado laboral actual, y en el segundo se describen las especificidades del mercado de trabajo juvenil.

I. Transformaciones del mercado de trabajo general

El trabajo es una dimensión central y uno de los fundamentos estructurantes de las llamadas sociedades industriales. Asumiendo formas diversas³, 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 forma para cooperar con 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 el trabajo asalariado era la forma principal en que se entablaba las relaciones de producción, se localizaba en el centro de la sociedad y organizaba todas las relaciones sociales. En este marco, quienes se encontraban bajo la categoría de asalariados, gozaban de estabilidad laboral y se les abrían vías de ascenso en sus lugares de trabajo, accedían por esta misma condición a un sistema de

³ 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 a beneficios impartidos desde el Estado, que al mismo tiempo los 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, muchas veces conllevan la flexibilización de las condiciones laborales para la obtención de mayores ganancias para las empresas así como el incremento del empleo informal, de manera tal que la estructuración del mundo del trabajo adquiere nuevas especificidades (OIT, 2013a).

Efectivamente, en las últimas décadas en los países capitalistas avanzados y en áreas del Tercer Mundo industrializadas se ha asistido a un doble proceso: por un lado, a la reducción del proletariado industrial y fabril (proceso que es acompañado por el aumento de la tasa de desempleo estructural), y por otro lado, al crecimiento del trabajo asalariado en el sector servicios. A esta situación se suma la heterogeneización del trabajo como consecuencia de la incorporación de las mujeres al mundo obrero y a la expansión de la precarización del trabajo⁴ (Antunes, 2003). En este contexto, se produce el derrumbe de la condición salarial: el aumento del desempleo estructural así como la expansión de formas atípicas de trabajo (que se vuelven cada vez más usuales), parecen reemplazar el paradigma del empleo homogéneo y estable (Castel, 1997).

Se expande, entonces, la precariedad laboral: el 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

⁴ La precariedad laboral posee varias dimensiones, entre las que se destacan la informalidad, la temporalidad de los empleos y los contratos, condiciones de trabajo deficitarias, ausencia de protección legal contra despidos injustificados (indemnización), falta de los beneficios de la seguridad social y bajos niveles en las remuneraciones (Bertranou y Casanova, 2014).

como estrategia para reducir el desempleo, sin protección sindical, con bajos niveles salariales (Castel, 1997, Antunes, 2003).

La informalidad⁵, una de las maneras en que se manifiesta la precariedad laboral, se constituye como uno de los problemas principales del mercado de trabajo actual, tanto por su extensión como por los niveles de vida inferiores que alcanzan los trabajadores del sector informal o informales en comparación con quienes trabajan en el sector formal o en condiciones de formalidad. En efecto, quienes caen en esta situación, carecen de los beneficios y las protecciones sociales vinculadas a la condición de asalariado, no acceden a vías de promoción en las carreras laborales y corren riesgos de caer en la vulnerabilidad, atravesando situaciones de inseguridad económica y social permanente (Castel, 2004; Tokman, 2007). Asimismo, la inestabilidad laboral asociada a la informalidad afecta la posibilidad de prever cuáles serán los ingresos a futuro de los hogares, generando consecuencias negativas sobre su bienestar (entre otras, la dificultad para prever y/o planificar situaciones y para desplegar proyectos a mediano y largo plazo), aumentando la inseguridad social de los hogares (Beccaria y Groisman, 2009a).

Las consecuencias de esta situación son nocivas no sólo por la interrupción en el cobro de los salarios (principal fuente de recursos de los hogares), sino también por la *deconsolidación de la relación laboral, la ruptura del ciclo de capacitación, la pérdida de la antigüedad laboral y, de existir, la discontinuidad de aportes al Sistema de U g i w t k f c (D o ñ a z u , 2 0 1 4 : 1 2 3) n ö "*

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, 2009b; Bertranou y Casanova, 2014).

Así, es posible hallar distintos segmentos de trabajadores en el mercado laboral: en primer lugar, un grupo de trabajadores que son empleados a tiempo completo, gozan de

⁵ La OIT recomienda dos enfoques para el análisis de la informalidad: el empleo en el sector informal (que considera las características de los establecimientos donde se desempeña el trabajador) y el empleo informal (asociado a la falta de regulación laboral de las actividades desplegadas por las personas) (Beccaria y Groisman, 2009b). Este último predomina en el sector informal, pero también aparece en empresas registradas y en fragmentos de cadenas de producción del sector formal, con el objetivo de descender los costos productivos y elevar la flexibilidad laboral (Tokman, 2007). Además, el crecimiento económico no conlleva el achicamiento de este sector (Bertranou y Casanova, 2014) y la informalidad no es un refugio voluntario de los trabajadores en épocas de contracción de la demanda de empleo formal, ni opera como vía para la obtención de mayores ingresos o independencia laboral, sino que aparece como una opción al desempleo y tiene un carácter forzado (Tokman, 2007).

seguridad y estabilidad laboral y desarrollan tareas calificadas; en segundo lugar, trabajadores que también son empleados a tiempo completo pero que sus habilidades se encuentran fácilmente en el mercado de trabajo y por ello tienen una rotación elevada; y un tercer grupo en el que se encuentran los trabajadores precarizados (ocasionales, parciales, informales, tercerizados, subcontratados, pasantes, entre otras formas), que tienen mayor inseguridad económica que los anteriores (Antunes, 2003). A su vez, hay estudios que distinguen el segmento de los trabajadores dentro de la economía informal, diferenciando un grupo de menor jerarquía (*lower tier*) que se compone por quienes realizan actividades de subsistencia y que poseen pocos vínculos con el sector formal; de uno de mayor jerarquía (*upper tier*), que está integrado por pequeños empresarios y profesionales que se desempeñan en la economía informal, ya sea parcial o totalmente (Bertranou y Casanova, 2014). De esta manera, se consolida un proceso de *ōj g v g t q i g p k | c e k » p . " h t c i o g p v c e k » p* (Antunes, 2003: 43).

Entonces, ante esta segmentación del mercado de trabajo, los grupos laborales poseen características específicas y barreras que impiden la igualación de ciertos beneficios, especialmente, la retribución salarial y la estabilidad laboral (Taubman y Wachter, 1986 en 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.

Un mercado de trabajo con estas características no sólo reproduce sino que incrementa las desigualdades sociales que se desarrollan en diversos campos (ingresos, género, ubicación geográfica, entre otros) (Tilly, 2000). Estas desigualdades se establecen entre sujetos que pertenecen a sectores sociales diferentes, pero a la vez se expanden al interior de cada grupo o segmento del orden social. Estas nuevas desigualdades, denominadas intracategoriales o dinámicas, producen variaciones de los recorridos biográficos individuales para sujetos que poseen, por ejemplo, niveles de ingresos similares (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Ante esta situación, una estrategia para contrarrestar las tendencias expulsoras del mercado de trabajo y las desigualdades sociales persistentes, es el desarrollo de formas de trabajo asociativas. En efecto, en las últimas décadas se ha producido, tanto en el plano internacional como en el local, un resurgimiento de formas de trabajo vinculadas a la economía social (Forni y Dzemkowski, 2010), que engloba aquellos modos de producción que se diferencian de los mecanismos y lógicas convencionales de la

economía de mercado y que a la vez se vinculan con relaciones de solidaridad de quienes intervienen (Defourny, 2003).

Estas formas de trabajo, además de constituirse como un modo de producción de bienes y servicios, suponen la construcción de sociabilidades a partir de valores vinculados al fortalecimiento de lo territorial, étnico, social o cultural y se distancian del lucro capitalista (Forni y Dzembrowski, 2010): implican una supremacía de la lógica del trabajo sobre la lógica del capital, así como del servicio sobre el lucro capitalista (Busto, 2010). Estas formas de trabajo orientan a la reproducción con calidad de sus miembros y de las comunidades a las que pertenecen, conservando las identidades sociales, la historia y la cultura de los agentes que ingresan al mercado (Coraggio, 2011).

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, orientándose según los lineamientos del modelo de ajuste macroeconómicas que estabilizaron los procesos hiperinflacionarios con que había cerrado la década anterior⁶. Este modelo, basado en la apertura comercial, las privatizaciones de empresas estatales, la liberalización y desregulación económica, perjudicó especialmente a la industria nacional, ya que la apertura comercial y la sobrevaluación de la moneda local encarecieron los productos de fabricación local, dificultando la competencia con bienes importados. El sector servicios fue el más favorecido por el esquema económico de la época (Basualdo, 2003; Campos, González y Scavini, 2010; CENDA, 2010), que tuvo como consecuencia la concentración del poder económico y la transferencia de ingresos desde el sector trabajador hacia el capital (CENDA, 2010).

Las consecuencias de este periodo fueron devastadoras para las condiciones de vida de gran parte de la población, caracterizado por el aumento de los índices de desempleo, informalidad y subempleo, la elevación de los índices de pobreza e indigencia a niveles nunca vistos en nuestro país, la tendencia a una distribución regresiva del ingreso, la baja del salario real de los trabajadores; en suma, el aumento de la vulnerabilidad económica y social de grandes sectores de la población (Campos y otros, 2010; CENDA, 2010).

⁶ Ley de Emergencia Económica, Ley de Reforma del Estado y Plan de Convertibilidad.

A principios de 2002, se devaluó el peso argentino, y dado que no se produjeron aumentos nominales de salarios en el corto plazo y ante el incremento de los precios internos, los trabajadores vieron reducidos sus salarios reales. El consumo se deprimió más aun y se elevó la tasa de desocupación, alcanzando el 24,5% en mayo de 2002. Además, en octubre de ese año, *el 57,7% de la población y el 47,5% de los hogares argentinos vivía con ingresos bajo la línea f g " r q* (Campos y otros, 2010: 57). En este marco, la tasa de desocupación juvenil alcanzó su pico máximo, llegando a los 33,2 p.p. (Salvia y Tuñón, 2006).

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 (Beccaria, Groisman y Maurizio, 2009; CENDA, 2010; Neffa, Oliveri y Persia, 2010). En cuanto a la registración del empleo, se redujeron tanto el peso del empleo en el sector informal como el del empleo informal (Beccaria y Groisman, 2009b). Asimismo, se incrementaron los puestos de trabajo a tiempo completo. Este crecimiento del empleo, la recuperación salarial y las mejoras en la distribución de los ingresos, colaboraron con la reducción de la pobreza (Campos y otros, 2010). Sin embargo, a pesar del descenso de la no registración del empleo, la informalidad siguió siendo elevada (Neffa 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).

La desaceleración del crecimiento económico de este periodo disminuyó la creación de empleos de calidad: en el año 2013 sólo el 40% de los activos tenía un empleo de calidad y se mantuvo estable con una tendencia a disminuir la proporción de activos de 18 años y más que poseían empleos protegidos y estables. Paralelamente, bajó levemente la participación en el total de la población económicamente activa de quienes tenían empleos sin protecciones legales pero estables en el tiempo, representando el 30% de los trabajadores. Asimismo, durante el periodo 2010-2013 se incrementó la precariedad laboral: quienes poseían empleos inestables y sin protección legal llegaron a representar el 15% de los activos de 18 años y más. Finalmente, la cantidad de trabajadores que estuvieron desocupados al menos una vez en el año aumentó, de manera tal que se incrementó la probabilidad de desempleo (Donza, 2014).

Finalmente, el mercado de trabajo argentino se caracteriza como heterogéneo y segmentado en función del sector donde se produce la inserción laboral (formal o informal) y/o de las condiciones del puesto de trabajo al que se accede, que varían según la protección legal, la estabilidad en los empleos y los niveles salariales. La circulación por un circuito u otro, a su vez, se vincula a variables como el sector social de origen de los trabajadores, el género, la edad, la zona de residencia, etcétera.

Estas condiciones estructurales operan como marco para los procesos de inserción laboral de jóvenes, cuyo mercado laboral en parte replica estas características, y en parte asume formas particulares, que trabajaremos a continuación.

II. Especificidades del mercado laboral juvenil de las últimas décadas: su incidencia en las trayectorias de inserción laboral de jóvenes

El mercado laboral juvenil no escapa a la segmentación que describíamos respecto del mercado de trabajo general. Pero además, las tendencias que se observan en este último, algunas veces se acentúan y otras no se verifican de la misma manera en el juvenil: durante las fases recesivas los jóvenes son los 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. 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 (Jacinto, 2009; Pérez, 2010; Vezza y Bertranou, 2011; Sosa, 2015) y para el caso de las mujeres jóvenes (Weller, 2007; OIT, 2013a; OIT, 2013b). Por este motivo, se plantea que el mercado laboral juvenil es crítico, dinámico y segmentado. Existen diversas maneras de abordar esta problemática. Una forma de estudiar el mercado de trabajo juvenil y los procesos de inserción laboral de jóvenes es desde el punto de vista de las transiciones entre diversas condiciones de actividad (empleo, desempleo, inactividad)⁷. Algunas de estas investigaciones plantean que el mercado laboral es afectado por diversos procesos estructurales vinculados a las

⁷ Básicamente, g z k u v g p " f q u " v k r q u " f g " k p x g u v k i c e k q p g u < " w p c u " u g g p v t c f c " c n " g o r n g q ö . " { " q v t c u " g u v w f k c p " n c u " e c t c e v g t ¶ u Weller, 2007; OIT, 2013). En el primer caso, estudian las dificultades de los jóvenes para encontrar un empleo y retoman *ō g n " f g u c l w u v g " g p v t g " u w " h q t o c e k » p " { " n c " f g o c p f experiencia laboral previa, su falta de conocimiento del mercado de trabajo y de las formas de búsqueda de un empleo y la discriminación en las prácticas de reclutamiento y selección por parte de las g o r t g* (Pérez, 2010: 82). En el segundo caso, analizan el porcentaje mayor de jóvenes (con relación a la población adulta) que transita del empleo al desempleo, tanto de manera voluntaria como involuntaria; así como las transiciones desde la inactividad al desempleo (Pérez, 2010; Bertranou y Casanova, 2014).

variaciones de las condiciones económicas de un periodo de tiempo dado (OIT, 2013a). Entre otros procesos, se destacan las dinámicas de la oferta y la demanda laboral (efectos de la integración de mujeres al mercado de trabajo, de los mayores niveles de capacitación de los trabajadores, de la incorporación de nuevas tecnologías y formas de organización a los procesos productivos, entre otras); la precarización de las formas de contratación (contratos a término, muchas veces sin las protecciones que la ley exige); así como la segmentación socioeconómica consecuencia de la creciente desigualdad social, que se pone de manifiesto en las diferencias en las características que asumen los procesos de inserción laboral de jóvenes según el sector social al que pertenecen (Weller, 2007). De esta manera, la forma en que se articulan estos procesos configura el mercado de trabajo y con ello los procesos de inserción laboral de los jóvenes.

Ahora bien, las barreras vinculadas a la entrada al empleo, pueden explicarse por diversos motivos. Por un lado, por la presencia dentro del primer grupo de individuos que buscan empleos por primera vez y que típicamente encuentran mayores dificultades para obtener un trabajo, por lo que sus búsquedas laborales insumen tiempos más prolongados, especialmente para los puestos de trabajo de calidad (es decir, protegidos y estables). Por otro lado, por el tipo de puestos de trabajo disponibles para los jóvenes (más que por el acceso a ellos), caracterizados por ser precarios y/o de corta duración, y como consecuencia más inestables (Weller, 2007).

Esta tendencia también se verifica cuando se analizan las características de la entrada al desempleo (tanto desde el empleo como desde la inactividad). Efectivamente, estudios muestran que los jóvenes tienen más chances de estar desocupados que los adultos, y dentro de este grupo, las mujeres también tienen mayor probabilidad que los varones, tanto en el sector formal como en el informal (OIT, 2013a). Esta probabilidad se verifica ya sea que los jóvenes provengan de un estado de inactividad o de desempleo. Cuando provienen de la inactividad, se puede hipotetizar que los jóvenes no se encontrarían buscando trabajo activamente (al menos de la manera en que registran las estadísticas oficiales), sino que se incorporan al mercado laboral cuando aparece una oportunidad; mientras que las causas que generan las transiciones empleo-desempleo pueden ser diversas: algunas veces son despedidos por sus empleadores, otras veces ellos mismos renuncian para buscar un empleo que satisfaga sus expectativas laborales y personales. Las transiciones empleo-inactividad, por su parte, pueden estar asociadas con el ingreso al sistema educativo, muchas veces incompatible con la condición de ocupado (Pérez, 2010).

La propensión al desempleo varía según el sector social de origen de los jóvenes: quienes pertenecen a los quintiles de menores recursos tienen una propensión mayor al desempleo que quienes se ubican en los quintiles de mayores recursos (OIT, 2013a). Esta correlación con el nivel de ingreso familiar per cápita se verifica también en la informalidad laboral (Weller, 2007): efectivamente, quienes pertenecen a hogares de bajos recursos materiales tienen más probabilidades que quienes provienen de hogares de recursos más elevados de tener inserciones inestables y sin las protecciones que la ley exige, y por ello más precarias (OIT, 2013a).

Otra forma de analizar la situación laboral de los jóvenes es a partir de la consideración de la relación entre su permanencia en el sistema educativo y sus condiciones de actividad. En este caso, se obtienen cuatro alternativas posibles: a) jóvenes que estudian y son económicamente inactivos; b) jóvenes que estudian y son económicamente activos; c) jóvenes que no estudian y son económicamente activos; y d) jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos.

Según estimaciones realizadas en 18 países de América Latina por la OIT (2013a), en el año 2011 aproximadamente el 35% de los jóvenes de 15 a 24 años de edad en la región sólo estudiaba y el 33% sólo trabajaba; cerca de un 12% estudiaba y trabajaba; y un quinto no estudiaba y ni trabajaba. Entre quienes trabajaban, un elevado porcentaje lo hacía en condiciones precarias, sin seguro de salud y/o aportes previsionales, bajos ingresos, inestabilidad laboral, desprotección y violación de derechos laborales (OIT, 2013a).

Por otra parte, el grupo de los jóvenes que no estudian ni trabajan aparece como una preocupación en una gran cantidad de estudios porque son quienes mayor vulnerabilidad presentan, ya que se encuentran excluidos tanto del mercado laboral como del sistema educativo, presentando una elevada marginación social (OIT, 2013a; OIT, 2013b; Feijó y Bottinelli, 2014; PREJET, 2014; Jacinto y otros, 2015; Lolwana y otros, 2015).

Esta doble exclusión en la que se encuentra gran cantidad de jóvenes tiene algunas particularidades. En primer lugar, obedece a las dinámicas de oportunidades que ofrecen o no, tanto el sistema educativo formal como el mercado laboral, y que se vinculan a lógicas que los expulsan de las instituciones académicas (vinculadas, como se trabajará más adelante, a la forma en que se estructura lo escolar en un momento dado) como a la escasez de puestos de trabajo (especialmente de calidad o atractivos para los jóvenes). En segundo lugar, por las características de los procesos de inserción laboral de jóvenes,

según las cuales suelen atravesar sucesivas transiciones hacia diversas actividades laborales o educativas, esta doble exclusión puede ser temporaria (Feijoó y Bottinelli, 2014). En tercer lugar, en esta categoría se encuentran muchos jóvenes caen en el desaliento al buscar un empleo y no conseguirlo u obtener puestos de trabajo poco atractivos, precarios e informales (OIT, 2013b).

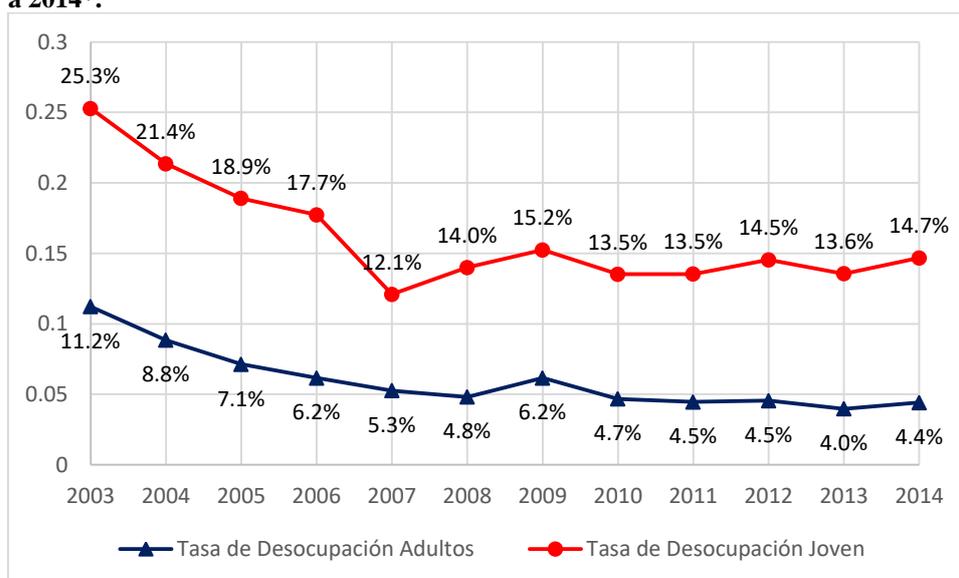
Finalmente, la mayoría de los jóvenes que no trabajan ni estudian son mujeres que en un porcentaje elevado tienen hijos menores de 4 años de edad, pertenecen a hogares de bajos recursos materiales y no han finalizado el nivel secundario (CIPPEC, 2013). En este sentido, son jóvenes que realizan trabajo 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. Este concepto supone aquellas actividades que se desarrollan en el marco del hogar propio como en otros hogares, tales como cocinar, limpiar, arreglar cosas, y cuidar niños y/o adultos que requieran atención, sin una remuneración a cambio. Generalmente, dada la distribución sexual del trabajo en nuestra sociedad, estos trabajos recaen sobre las mujeres.

Esta forma de definir este tipo de trabajo t g u c n v c " n c " f k o g p u k » p " f g " ò generalidad de los casos presenta el trabajo doméstico. Pero además, reconoce los f g d c v g u " f g " ò g e q p q o ¶ c "sif en la atención de niños y adultos, w g " j c e g p tanto en el ámbito doméstico como en instituciones públicas y/o privadas y engloba al v t c d c l q " f g " e w k f c f q u " g p " n c u " ò t g n c e k q p g u " f g " emocional y relacional (Jochimsen, 2003; en Esquivel, 2012).

Específicamente para el caso argentino, las mejoras del mercado de trabajo general sucedidas a partir del 2003, también se visualizaron para el mercado laboral juvenil, pero no en igual medida que en aquél: el empleo joven continuó en un lugar deteriorado frente al empleo de adultos (Miranda, 2007; Salvia, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2010; Sosa, 2015). 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).

Respecto de las tasas de desocupación de jóvenes y de adultos, se visualiza que ambas disminuyeron hasta 2007, y si bien la de jóvenes se mantuvo siempre por encima de la de adultos, 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. Desde 2003 a 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.

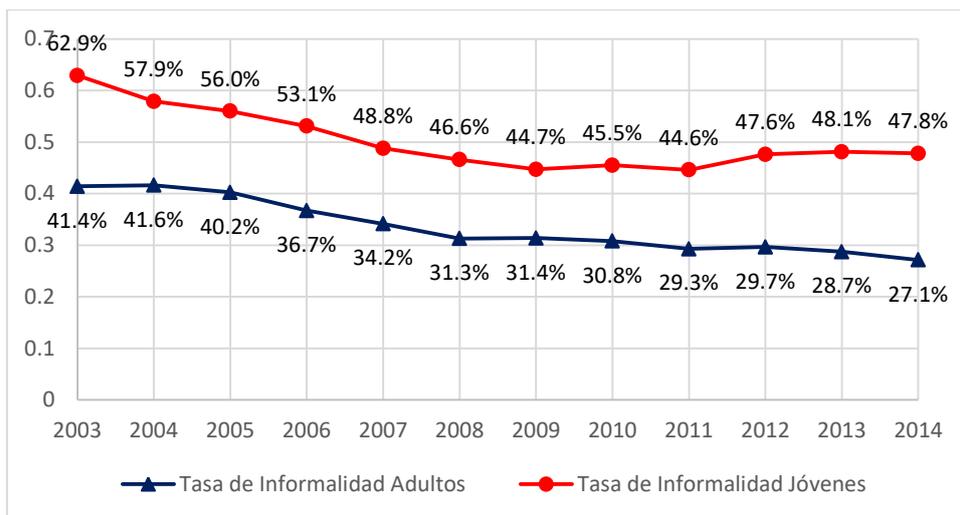
Tasa de desocupación adultos: calculada sobre la PEA de Adultos (31 años o más).

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

Finalmente, respecto de la informalidad, se pone de manifiesto que fue uno de las grandes dificultades del 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 habrían disminuido ambas tasas, continuaban siendo notoriamente elevadas, y a pesar de que la brecha entre jóvenes y adultos también había disminuido (de 21,5 p.p. en 2003 a 14,6 p.p. en 2007), la diferencia entre ambos grupos poblacionales seguía siendo amplia (Gráfico 2).

A partir de 2008, el mercado de trabajo juvenil también ha presentado datos más alarmantes que el mercado de trabajo de adultos (Jacinto y Chitarroni, 2010; Sosa, 2015). Efectivamente, el desempleo de jóvenes en la actualidad triplica al de adultos, mientras que la informalidad de los jóvenes casi duplica a la de los adultos: respecto de la tasa de desocupación de jóvenes, entre 2007 y 2014 oscila entre 12,1% y 15,2%; mientras que la de adultos entre 4,0% y 6,2%. La tasa de informalidad de la población joven, por su parte, entre 2007 y 2014 varía entre 44,6% y 48,8%; y la de adultos entre 27,1% y 34,2% (Sosa, 2015) (Gráficos 1 y 2).

Gráfico Nro. 2. Tasa de informalidad de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos. Desde 2003 a 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.

Además, según datos de la EPH-INDEC, en 2013 el 14,13% de los jóvenes de entre 15 y 30 años de edad no estudiaban ni trabajaban (eran inactivos laboralmente), dato que aumenta a 18,9% si en lugar de considerar solamente a los inactivos se incorpora a los desempleados. Ahora bien, si se tiene en cuenta el nivel educativo alcanzado por los jóvenes, se obtiene que el porcentaje se eleva a medida que desciende el nivel educativo, y más de la mitad de los jóvenes no había terminado el nivel secundario (57,2%) (PREJET-CIS/IDES, 2014b).

Se puede sintetizar lo planteado hasta el momento diciendo que el mercado de trabajo juvenil, al igual que el de adultos, 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. Además, características como el género, la edad, el nivel de instrucción alcanzado y la zona de residencia también inciden en el segmento laboral en que se insertan los jóvenes, por lo que las desigualdades presentes en el orden social son reproducidas en el mercado de trabajo.

A pesar de estas similitudes entre el mercado de trabajo de adultos y el juvenil, siempre el segundo presenta índices más alarmantes que el primero, en parte por la precariedad de los puestos de trabajo disponibles para este 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 jóvenes atraviesen múltiples entradas y salidas del mercado laboral y en diversas condiciones de contratación (Jacinto, 2009; Garino, 2011). En este contexto, la inserción en el mundo del trabajo de los 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 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 (Jacinto y Chitarroni, 2010, Pérez y otros, 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.

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

En el tercer apartado del marco teórico se presenta la forma en que se estructuran los procesos de inclusión educativa, especialmente en el nivel secundario⁸, y su articulación con la formación para el trabajo. Las características que asumen estos procesos operan como marco para la constitución y desarrollo de las especificidades que adquieren las instituciones educativas seleccionadas y sus propuestas de formación para el trabajo.

⁸ Existe una vasta producción de investigaciones que tienen por objeto a la educación secundaria desde temáticas y enfoques diversos. De hecho, un relevamiento realizado desde la FLACSO Argentina destaca que entre 2003 y 2013 se han producido al menos 700 investigaciones que tienen como objeto de investigación o como contexto a la educación o a la escuela secundaria. Un ordenamiento posible de estas investigaciones destaca las siguientes temáticas: políticas, gobierno y regulaciones estatales; formatos escolares; trayectorias educativas; experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria (Pinkasz, 2015). Entre esta vasta producción, destacamos como antecedentes para nuestra tesis los aportes de un grupo de investigaciones que analizan la forma de lo escolar (Baquero, Dicker y Frigerio, 2007; Grupo Viernes, 2008; Sendón, 2011; Tiramonti, 2011; Ziegler, 2011); otras que analizan trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, 2001; Terigi, 2009; Briscioli, 2013); otras que trabajan el abandono escolar (Binstock y Cerrutti, 2005); otras que estudian la inclusión y exclusión educativa (Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009 y 2011; Pogré y otras, 2011); otras sobre experiencias educativas en movimientos sociales (Gluz y Burgos, 2011) y en bachilleratos populares (Mereñuk, 2010; Tello y Asparella, 2012); otras sobre experiencias pedagógicas populares (Vázquez, 2013); otras sobre educación secundaria y trabajo (Jacinto, 2009; Martínez y otras, 2009; Riquelme y Herguer, 2009; Miranda, 2007; Miranda y Otero, 2009; Jacinto y Dursi, 2010; Garino, 2013a); otras sobre historia del nivel secundario (Tedesco, 1980 y 1993; Southwell, 2011). Otra línea de antecedentes refiere al estudio de las políticas educativas, entre otros destacados (Riquelme, 2004; Barbetti, 2010; Jacinto, 2010b; Novick, 2010; Barco y otras, 2012; Barco y otros, 2012; Feldefeber, 2012; Gluz, 2012; Gorostiaga, 2010 y 2012). Finalmente, sobre escuela técnica destacamos Gallart, 2006; Gallart y otros, 2003; Wi nar, 1970.

Específicamente, en primer lugar se analizan los procesos de inclusión educativa juvenil en la actualidad, para lo cual caracterizaremos la selectividad propia del nivel secundario desde sus orígenes (de sectores sociales y de saberes); en segundo lugar se describe su proceso de masificación en un contexto de desigualdad social; en tercer lugar se trabaja sobre las discusiones acerca del surgimiento de nuevos formatos institucionales para garantizar la inclusión educativa de los jóvenes, recuperando además diversas concepciones acerca de lo que significa esta inclusión; finalmente, se reflexiona en torno a la articulación entre formación para el trabajo y escuela secundaria, prestando especial atención a las reconfiguraciones en la época actual.

I. Los orígenes de la educación secundaria: selección de sectores sociales y estratificación de saberes

La educación secundaria tiene funciones sociales amplias, que se vinculan 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).

A su vez, históricamente suponía roles a desempeñar claramente delineados, la separación de todo lo extraescolar de aquello que era admitido dentro de las instituciones educativas (todo lo que constituía la vida privada de los estudiantes quedaba por fuera de la escuela), así como un tipo de relación entre docentes y estudiantes en la cual los profesores gozaban de una autoridad fuerte que se fundaba tanto en los saberes que se suponían portaban y debían transmitir, como en la importancia de la función social que debían desempeñar: formar ciudadanos para la sociedad moderna (Dubet, 2006). El rol que cada sujeto social cumplía en la institución

y las relaciones que se entablaron entre ellos, estaban marcados por una forma de ejercicio del poder desigual y asimétrica, justificada a partir de la presentación del docente como aquel que tenía aquello que no tenía el alumno (el saber), y por ello nunca concebido como un igual en el proceso pedagógico (Pineau, 2010).

La manera en que se estructuró lo escolar, dio forma a la racionalidad selectiva característica del nivel, que tuvo a los miembros de la elite y de sectores medios como sus destinatarios principales (Tenti Fanfani, 2009; Tiramonti, 2011) y excluyó a quienes no se adaptaban al formato escolar imperante: *la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la* (Tiramonti, 2011: 21-22).

A través de un currículum enciclopedista y humanista, desde sus orígenes la misión de la escuela secundaria se orientó a la conformación de la ciudadanía y cumplió con el dejando ciertos saberes vinculados al trabajo en un segundo plano en las propuestas pedagógicas. De esta manera, se consolidó 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).

II. Masificación de la escuela secundaria en contextos de desigualdad social

A mediados del siglo XX se inició la apertura de la escuela secundaria a sectores sociales antes marginados de esta institución, proceso que derivó en su masificación (Ziegler, 2011). En efecto, la acotada cobertura del nivel en sus orígenes comenzó a incrementarse a partir de 1945, con una tasa de crecimiento del 10% anual hasta 1950. En las dos décadas siguientes la matrícula siguió aumentando aunque a ritmos menos *los estudios secundarios* (Southwell, 2011).

En 2006, a través de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), se estipuló la obligatoriedad del nivel secundario completo. A ella, se suma el mandato social que plantea que todos los jóvenes deben cursar estudios secundarios. Además de la imposición legal de finalizar el nivel, el mercado de trabajo exige cada vez más el título secundario, más allá de los conocimientos que requiera la labor de que se trate (Tenti Fanfani, 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 que estaban marginados del sistema:

w p q " f g " n q u " g u e q n n q u " o a u " h w g t v g u " * í + " t g u w n v c
pedagógica tradicional de la escuela media, tendiente a la selección por
exclusión, al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores
sociales (Ziegler, 2011: 74).

La particularidad de este proceso de masificación del nivel secundario es que se realiza en un contexto de desigualdad. En este marco, las desigualdades que atraviesan la estructura de la sociedad e inciden en las trayectorias subjetivas, son replicadas y sostenidas en el ámbito educativo, como consecuencia de las características que asume el formato escolar actual. Efectivamente, 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, en las que quienes quedan en los segmentos superiores están incluidos y los que están en los inferiores son excluidos directa o indirectamente del sistema escolar (Dussel, 2009).

De esta manera, la ampliación del sistema educativo a nuevos sectores sociales, supone una incorporación diferenciada, ya que quienes acceden no están en igualdad de condiciones que quienes pertenecen a aquellos grupos para los cuales se diseñó y creó originalmente la escuela secundaria o que fueron incorporados con anterioridad. Varias dinámicas coadyuvan en la producción de esta situación.

Por un lado, el capital cultural heredado que portan los nuevos grupos no es el que la
g u e w g n c " ò c e g r v c ö " r c t c " v t c d c l c t " * I t w r q " X k g
estudiantes no necesariamente se acopla ni con la cultura escolar ni con el currículum
que las instituciones educativas pretenden llevar adelante. En efecto, mientras éste
posee características tales como homogeneidad, sistematicidad, continuidad y
coherencia entre otros, las culturas que traen consigo los jóvenes aparecen, a los ojos del
sistema educativo, como fragmentadas, diversas, múltiples y flexibles, por lo que ambas
tienden a entrar en conflicto. Esta situación es especialmente compleja para aquellos
jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos: ò n c " e q p v t c f k e e k » p " { "
entre cultura escolar y cultura social son tanto más probables en el caso de los jóvenes
f g " n c u " e n c u g u " u q e k c n g u " g e (Tenti-Fanfani, 2009: 59) e w n v w t c n

Por otro lado, estos jóvenes no ingresan a las mismas instituciones que los sectores dominantes sino que circulan por instituciones estigmatizadas y que otorgan credenciales educativas devaluadas (Grupo Viernes, 2008). Efectivamente, la adquisición de credenciales académicas es una de las principales estrategias de reproducción de los sectores sociales (es decir, aquellas prácticas por medio de las cuales individuos o grupos tienden a mantener o aumentar su capital y con ello conservar o mejorar su posición en la estructura social (Bourdieu, 1988)), pero las credenciales que obtienen quienes pertenecen a sectores bajos no suelen ser valoradas de la misma manera que aquellas que obtienen quienes se ubican en los estratos superiores de la estructura social.

Es más, hay autores que analizan estas estrategias y que postulan 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:

es posible considerar que una titulación tiene todas las posibilidades de haber sufrido una devaluación, ya que el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que estas titulaciones conducían al principio del periodo (Bourdieu, 1988: 153).

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). Los principales perjudicados por esta devaluación de las credenciales son quienes se ubican en los sectores sociales más bajos (Bourdieu, 1988; Weller, 2007; Salvia, 2008; Jacinto, 2009). Pero además, es una lógica que se retroalimenta ya que, quienes compiten por puestos de trabajo, se esfuerzan por adquirir titulaciones para estar mejor preparados para dicha competencia, aumentando de este modo la inflación de las credenciales educativas y con ello su devaluación (Bourdieu, 1988).

Adicionalmente, cuando los sectores de bajos recursos despliegan estrategias para ascender en la estructura de clases sociales, los sectores ubicados por encima de ellos

reaccionan en el mismo sentido, neutralizando las mejoras conquistadas. De esta manera, se produce una translación global de la distribución del capital entre los grupos:

las acciones mediante las cuales cada clase o fracción de clase trabaja para
e q p s w k u v c t " p w g x c u " o g l q t c u "] í _ " g u v ^ a p " e q o r g
anuladas) por las reacciones, orientadas hacia los mismos objetivos, de las
demás clases, la resultante de esas acciones enfrentadas, que se anulan en el
propio movimiento que ellas suscitan, es una translación global de la estructura
de la distribución entre las clases o las fracciones de clases de los bienes que
g u v ^ a p " g p " l w g i q " g p " n c " e q o r g v g p e k c ö " * D q w t f k g w

En este sentido, ante el acceso de nuevos grupos a la escolaridad secundaria, quienes se ubican por encima de estos grupos buscan titulaciones de mayor nivel. Todos los sectores de la estructura social aumentan sus apuestas, expectativas y aspiraciones, produciendo una traslación global de la distribución del capital y compensando las acciones orientadas al ascenso social de los sectores que se ubican por debajo en la estructura de clases.

En este contexto, los recién llegados al sistema educativo enfrentan mayores dificultades para permanecer en él, generándose formas negadas de eliminación, que implica que la exclusión de los sectores más bajos de la estructura de clases sociales no se realiza de manera explícita como en los tiempos en que el acceso de estos 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. Esta sutileza genera que, tanto la eliminación, como su aceptación, sean suaves e imperceptibles (Bourdieu, 1988).

Se produce entonces un proceso de òg z e n w u k » p " k p e n w { g p v g ö < " u k " d
sectores sociales en el sistema educativo, esta inclusión es precaria, inestable y supone procesos educativos de calidad inferior a los disponibles y posibles para otros sectores sociales (Gentili, 2011). Esta situación conlleva que los jóvenes pertenecientes a los grupos recientemente incorporados al nivel desarrollen trayectorias escolares no encauzadas, que muestran recorridos biográficos que presentan entradas y salidas del sistema escolar, insumen más tiempo que el teóricamente necesario para completar el nivel y que muchas veces derivan en el abandono escolar, diferenciándose de las experiencias educativas de quienes accedieron con anterioridad al nivel medio, que tienen mayores posibilidades de desplegar trayectorias escolares teóricas, entendidas como los recorridos de quienes transitan la progresión lineal que propone el sistema en los tiempos formalmente estipulados (Terigi, 2007).

III. Nuevos formatos escolares para alcanzar la inclusión educativa

El contexto actual de obligatoriedad legal y social del nivel secundario completo, conlleva el mandato de que todos los jóvenes deben ser incluidos en el sistema educativo. Ahora bien, esta situación 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. Ambos ejes de análisis se encuentran conectados entre sí.

Respecto del primer bloque de análisis, que refiere a la forma de garantizar la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo, lleva a plantear en primer lugar que la fragmentación que caracteriza al orden social actual, que supone el desarrollo de prácticas sociales segregativas según las cuales se establecen mundos con características específicas para ciertos grupos, dando forma a un espacio social en el cual no es posible la coexistencia de lo múltiple y diferente, y produciendo dinámicas que tienden a la fragmentación (Tiramonti, 2011); también se verifica en el sistema educativo.

En este sentido, este sistema está compuesto por instituciones que definen el patrón poblacional que recibirán, creándose instituciones específicas para grupos específicos (Tiramonti, 2009). En efecto, cada escuela delinea patrones de admisión a partir de los cuales se selecciona quiénes serán admitidos y quiénes deberán asistir a otras instituciones: *donde se establece un límite de admisión que, cuando dicho límite es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más específico* (Ziegler, 2011: 77). Esta característica del sistema escolar es denominada *segregación por admisión*, en la cual 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: como se planteaba con anterioridad, estos grupos usualmente se retrasan y/o abandonan el sistema escolar (Sendón, 2011), motivo por el cual se crean escuelas que configuran

formatos escolares novedosos para dar respuesta a la demanda insatisfecha por el cumplimiento del derecho a la educación.

Es decir, la masificación del nivel no se realiza a través de cambios en el formato del conjunto del nivel secundario, sino que el mandato social y normativo de inclusión parece ser resuelto a partir de la creación (o modificación) de algunas escuelas que se proponen alojar a quienes han sido expulsados de otras instituciones y que despliegan prácticas pedagógicas alternativas a las tradicionales (Grupo Viernes, 2008; Sendón, 2011; Ziegler, 2011; Garino, 2013a). De esta manera, se ponen en juego elementos particulares y arbitrarios que modifican el formato escolar tradicional para incluir a los jóvenes.

En el intento de incluir a todos los jóvenes dentro del nivel secundario, se desarrollan distintas estrategias orientadas a retener a los estudiantes en las instituciones educativas, entre las que se destaca el seguimiento personalizado de los alumnos. Esta estrategia concibe a la educación como un derecho y muchas veces supone un compromiso de los docentes con su trabajo que suele basarse en una militancia que puede ser política, social, religiosa o de otra índole. Este seguimiento personalizado se materializa de distintas maneras.

Por un lado, se puede concretar a partir de la reiteración de explicaciones o la búsqueda de alternativas pedagógicas que involucren a los estudiantes en las clases, como condición necesaria para que los alumnos desarrollen sus procesos de aprendizaje (Montes y Ziegler, 2010).

Esta posición conlleva una dimensión emocional vinculada con la confianza que los profesores depositan en los jóvenes respecto de sus capacidades para aprender y que deriva entonces en esfuerzos por parte de los docentes en la planificación de actividades y estrategias pedagógicas novedosas y atractivas para los alumnos, así como en la repetición de las explicaciones cuando algún estudiante no las comprende (Nobile, 2011).

Por otro lado, el seguimiento personalizado se manifiesta en las relaciones de proximidad que los adultos de las escuelas (docentes, directivos, asesores, preceptores, porteros, entre otros) muchas veces entablan con los alumnos. Esta cercanía, que tiene una faceta emocional vinculada a la preocupación por el otro, implica el conocimiento que los adultos suelen tener de las historias personales de los jóvenes y supone el ingreso de situaciones extraescolares a las instituciones, entre las que se destacan sus situaciones socioeconómicas, laborales y familiares, así como la historia de sus

trayectorias escolares, de forma tal que los docentes conocen distintos acontecimientos que atraviesan los procesos de escolarización de los estudiantes.

Estas estrategias, a su vez, modifican el formato escolar tradicional: una de sus características era la separación de todo lo extraescolar de lo escolar, dejando fuera del aula todo aquello que excedía los contenidos y saberes a impartir; en cambio, en estas propuestas las situaciones extraescolares muchas veces son consideradas desde la institución, entendiendo que condicionan los procesos educativos de los jóvenes.

Esta contemplación del contexto familiar, económico y social en el cual los estudiantes realizan sus cursadas, genera una apertura respecto del lugar adonde se pone el foco de atención para analizar las causas de los reveses escolares: a la responsabilización individual de los jóvenes por los vaivenes en sus procesos de escolarización, se suma la consideración de distintas situaciones que viven los jóvenes fuera de la institución pero que inciden en sus procesos de escolarización y pueden derivar en la repitencia o abandono del sistema educativo.

Este reparo en los aspectos extraescolares genera que algunos docentes asuman sus funciones con mucho compromiso y bajo una mirada redentora, que busca reparar la falta de oportunidades que estos jóvenes han tenido previamente (Nobile, 2011). 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 el alumno sea visto como un sujeto al que se le reconocen sus condiciones de existencia, a la vez que se lo considere como un sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento. En otros casos, en cambio, la consideración del contexto puede implicar el desarrollo de una visión paternalista sobre los jóvenes que se sintetiza en la imagen de "pobrecitos" que si bien tiene en cuenta sus situaciones personales, los estigmatiza y posiciona en un lugar de incapacidad e inferioridad y en algunos casos dificulta el desarrollo de procesos de aprendizaje genuinos (Garino, 2015).

Entonces, queda claro que existen docentes e instituciones que expresamente se proponen incluir a los jóvenes en el nivel secundario y despliegan distintas estrategias (pedagógicas, vinculares, etcétera) orientadas al sostenimiento de los estudiantes, especialmente de quienes pertenecen a sectores bajos. Ahora bien, estar incluido, 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 estudiantes percibidos como sujetos de derecho (Sendón, 2011).

Desde esta perspectiva, se despliegan estrategias que se adecuan a las realidades de quienes transitan por las aulas y se promueven espacios de aprendizaje que suponen una forma de organización de los procesos de enseñanza-aprendizajes diferentes a la manera en que se estructuran en el aula tradicional, poniendo en un primer plano los intereses y motivaciones de los estudiantes. Se favorecen, por ejemplo, procesos de aprendizajes situados o contextualizados, espacios aula-taller, entre otros. Además, la realidad escolar no es separada de la realidad social, sino que se habilita el vínculo de la escuela con el contexto macrosocial, con el entorno barrial.

El rol docente es clave en esta perspectiva: no se posicionan como poseedores de los saberes a transmitir, sino que conocen las situaciones particulares de los jóvenes y los acompañan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alentándolos y apoyándolos para que se sostengan en la institución.

La inclusión educativa como política de inclusión social, por su parte, se relaciona con la idea de alojar a los jóvenes en situaciones en que los accesos a otros ámbitos (como el mundo del trabajo) están vedados o las posibilidades son precarias, y el rol más importante de la institución es la contención social.

Entonces, al quedar la contención, protección y cuidado del otro en un primer lugar, muchas veces el objetivo de sostener a los estudiantes en las aulas conlleva una devaluación de la formación que no conduce a que los jóvenes tengan una mayor participación en la cultura, sino que generan una banalización de los contenidos a

g p u g ° c t . " f g " o c p g t c " v c n " s w g " u g " r t q f w e g p " r t q

(Terigi 2009, en Sendón, 2011).

De esta manera, en esta perspectiva si bien los 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 estudiantes, debe forzar sus estructuras y abocarse a contener a los 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

u q e k c n g u " { " c h g g p v k x ÷ u' . r "c ut q p' 'g v n p' q "t ã g p " u q e k c n 0 "

El ò f ² h k e k v ö " f g l i f i c u l t a l a i m p l e m e n t a c i ó n d e p r o c e s o s d e e n s e ñ a n z a - a p r e n d i z a j e y t r a e c o m o c o n s e c u e n c i a q u e e l o b j e t i v o s e a l a r e t e n c i ó n y l a i n s t r u c c i ó n e n a l g u n a s r e g l a s b á s i c a s d e c o n v i v e n c i a , m á s a l l á d e l o s s a b e r e s q u e l a e s c u e l a s e c u n d a r i a d e b e i m p a r t i r (S e n d ó n , 2 0 1 1) .

La figura que se construye de los jóvenes se vincula a la de inadaptado social, que algunas veces termina expulsado de la institución educativa para que otros especialistas se hagan cargo de su situación.

Por todo lo dicho, se puede plantear que, ante el imperativo legal y social de inclusión educativa en el nivel secundario, se desarrollan distintas estrategias que tienen como objetivo materializar el derecho a la educación. En este marco, entre otras medidas se revisan estrategias y dispositivos pedagógicos y se promueven otras maneras de relacionarse, que van disminuyendo la selectividad del formato escolar tradicional.

A su vez, mostrar las insuficiencias del sistema escolar para incluir a todos los jóvenes cuestiona la ubicación de los sujetos como responsables de sus propios reveses escolares. Sin embargo, se corre el riesgo de legitimar la creación de circuitos paralelos (muchas veces estigmatizados) cuya función sea incorporar a quienes se han salido del sistema, profundizando la fragmentación del sistema escolar.

En este sentido, la creación o modificación de instituciones específicas para alojar ciertos grupos poblacionales, puede tener como contrapartida la ligazón de los horizontes de estos individuos a los límites de lo próximo. Puede suceder que los jóvenes que asisten a estas instituciones queden atados a sus espacios sociales locales, sin poder traspasar sus fronteras hacia nuevos horizontes que ofrezcan nuevas posibilidades:

en el proceso de localización ò las instituciones se adaptan ò a, y reciben demandas de la realidad circundante, pero también configuran ò contribuyen a formar- aquella comunidad de referencia. Así, construyen un ò mapa ò sobre lo próximo, sobre lo posible y lo deseable, sobre las demandas y las expectativas.
* í + " G n " f g t g e j q " c " n c " f k h g t g p e k c " v k g p g " s w g " u g
global, es decir, dentro de un espacio en el cual el grupo en cuestión tiene que convivir con otros grupos (Southwell, 2008: 30-31).

Por esto, a pesar de que muchas instituciones que reciben jóvenes de sectores bajos redefinen estrategias pedagógicas con el objetivo de retenerlos, como consecuencia de ciertas propuestas y prácticas, algunas veces formas vinculadas al formato escolar tradicional y que tienden a la exclusión, terminan apareciendo de manera solapada y reproduciendo las lógicas que se pretenden cortar. De esta manera, se pueden generar lo que podríamos llamar *inclusiones de segunda categoría*, que en lugar de efectivizar el

derecho a la educación por medio de la transmisión de saberes relevantes para los jóvenes, terminan sosteniendo a los estudiantes en las aulas como una política de inclusión social.

IV. Escuela secundaria y formación para el trabajo en la reconfiguración del sistema educativo

Entonces, 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, de discusiones en torno a las características que debe asumir el formato escolar para dar respuesta al derecho a la educación de todos los jóvenes, se habilitan algunas preguntas ¿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?

En un contexto como el actual, en el que la segmentación y la precariedad caracterizan al mercado laboral y en el que las inserciones juveniles en el mundo del trabajo se vuelven procesos complejos que se prolongan en el tiempo, la formación para el trabajo adquiere relevancia.

En efecto, en la actualidad 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 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.

En este contexto, adquiere relevancia la formación en saberes generales para el trabajo, entre los que se destacan: 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 (Jacinto, 2010c y 2013).

A esta formación amplia en saberes generales sobre el mundo del trabajo, se suma la implementación de dispositivos de formación para el trabajo, definidos e q o q " ñ n c u " intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen g z r n ¶ e k v c o g p v g " k p v g t x g p k t " r c t c " o g l q t c t " n c "

2010a: 32), que pueden estar orientados a la 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 { " t g n c e k q p c f c u < " c + " e q n q e c t " c n " õ v t c d c l q ö " { 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. Uno de los principales son las pasantías o prácticas profesionalizantes o educativas. Históricamente, los programas de pasantías eran pensados como el agregado práctico de la formación teórica. Sin embargo, en los últimos años la formación en espacios reales de trabajo ha comenzado a ser percibida como un recurso educativo valioso en tanto estrategia para la enseñanza de teorías, técnicas formales y habilidades de manera contextualizada (Dursi, 2016).

El pasaje por estos dispositivos 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 (Jacinto y Dursi, 2010).

Ahora bien, en el acceso a estas prácticas muchas veces operan aspectos meritocráticos ya que, cuando existe un cupo limitado de participantes en los programas de pasantías inferior a la cantidad de estudiantes en condiciones de acceder a ellas (especialmente para el caso de prácticas en unidades productivas externas a las instituciones educativas), los 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 de los participantes supone la reproducción de desigualdades imperantes entre los 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).

Por este motivo, la implementación de pasantías para la totalidad de los 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 estudiantes y favorece el otorgamiento de oportunidades de formación en contextos reales de trabajo, o bien en prácticas que se despliegan dentro de las instituciones pero que vinculan a los estudiantes con el mundo del trabajo para todos los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de que todos los estudiantes de una institución accedan a estas prácticas y con ello se produzca una democratización de las mismas, también se genera una valoración de las prácticas disponibles en una escuela en un momento dado, de manera tal que pueden establecerse circuitos de prácticas con valoraciones diferenciadas en los que aspectos meritocráticos y vinculados al ajuste a las normas de comportamiento aceptadas por las instituciones educativas continúen operando.

Otros dispositivos de formación para el trabajo son los emprendimientos productivos, en los que también circulan teorías, conocimientos técnicos específicos y saberes prácticos, especialmente cuando se trabajan todas sus etapas: la planificación y escritura de un proyecto, su ejecución (que puede incluir la comercialización del producto de que se trate) y su evaluación.

Además, la realización de microemprendimientos, más allá de la formación técnica que implica, puede formar en habilidades que suelen ser valoradas en ambientes reales de trabajo (incluso en empleos en relación de dependencia), como la responsabilidad, el uso racional de recursos, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el agenciamiento, la autonomía, entre otros.

Sintetizando, se puede decir que la preparación de los 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 los jóvenes, 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.

Específicamente en el análisis de las escuelas secundarias seleccionadas para la muestra, por un lado, se trabaja en torno a las representaciones y discursos que circulan, y por otro lado, sobre las prácticas y dispositivos que se impulsan.

Respecto de las representaciones, se analizan las visiones sobre los jóvenes, sobre el mercado de trabajo y sobre los procesos de inserción laboral juveniles; mientras que de las prácticas y dispositivos, se analizan los dispositivos de formación para el trabajo así como las iniciativas que desarrollan para favorecer la retención de los estudiantes. En este sentido, se retoman las estrategias pedagógicas que despliegan, así como el tipo de relaciones entre docentes y estudiantes que se construyen.

Además, estas estrategias, así como la forma que asumen los dispositivos de formación para el trabajo, son analizadas en función de las modificaciones al formato escolar tradicional que plantean y en términos de inclusión educativa, es decir, si estas prácticas resultan innovaciones respecto de la forma en que tradicionalmente se construyó lo escolar y si son pensadas como favorecedoras de la permanencia de los jóvenes en las instituciones.

Finalmente, se analizan las perspectivas que se construyen sobre la inclusión educativa y que implica reflexionar en torno al sentido de que los jóvenes estén dentro de la escuela.

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

En el último apartado del marco teórico se revisan las perspectivas y antecedentes sobre el estudio de trayectorias educativo-laborales juveniles en el contexto actual. Para esto, en primer lugar, se describen los niveles de análisis de las trayectorias juveniles, especialmente los factores estructurales y la dimensión subjetiva; y en segundo lugar, se presenta la perspectiva teórica para el análisis de los recorridos biográficos, resaltando la dimensión institucional y presentado los conceptos de incidencias objetivas y subjetivas de las prácticas de formación para el trabajo, como estrategia para analizar la manera en que las instituciones por las que transitan los jóvenes intervienen en el curso de sus trayectorias.

I. Los niveles de análisis de las trayectorias: los condicionantes estructurales y el lugar de la agencia en los recorridos biográficos

Estudiar trayectorias implica retomar la discusión clásica del campo de la sociología respecto de las díadas individuo-sociedad y estructura-acción, 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: unas construyen sus miradas enmarcadas en posiciones estructuralistas, mientras que otras lo hacen desde posturas que ponen el foco de atención en la dimensión subjetiva y en la toma de decisiones de los sujetos en los recorridos vitales.

El enfoque estructuralista en el estudio de trayectorias tiene como principales exponentes a Godard (1996), Bourdieu (1997), Coninck y Godard (1998), entre otros. Parte de ubicar las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social en un momento determinado o a lo largo de un periodo de tiempo, y considera que ciertos elementos estructurales operan como condicionantes objetivos y límites para la acción, que habilitan ciertos recorridos y a la vez limitan otros (Bourdieu, 1980). En este sentido, la clase social de origen es la que establece el campo de posibilidades que objetivamente se ofrece a un agente, de manera tal que a cada clase social corresponden una serie de trayectorias particulares posibles:

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes [...] no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (Bourdieu, 1988: 108-109).

Es decir, la posición de clase ofrece un repertorio de cursos de acción posibles para los agentes, situación que lleva a la reproducción del sistema de relaciones hegemónicas.

Si bien en las trayectorias de inserción laboral intervienen una multiplicidad de factores estructurales, se destacan el sector social de origen, las características del mercado de trabajo, las políticas sociales orientadas a intervenir en la formación y en los procesos de inserción laboral, el nivel educativo alcanzado, el clima educativo del hogar de origen y el lugar de residencia.

A esta tradición sociológica se opone el enfoque subjetivista, que parte de considerar los procesos de individualización de la vida social y la diversificación de recorridos biográficos que, enmarcados en un resquebrajamiento de las instituciones modernas, se alejan de la estandarización. Percibe a los individuos como sujetos cuyas acciones están condicionadas por la estructura de la sociedad en que se inscriben, pero a la vez como actores capaces de tomar decisiones, elaborar sentidos y significantes sobre los acontecimientos que viven, apropiándose de los recursos materiales y simbólicos con que cuentan (Bidart, 2006; Casal y otros, 2006; País, 2007; Longo, 2008; Gil Calvo, 2009, Jacinto, 2010a).

La decisión individual es la que permite que al interior de un grupo social con características estructurales similares, sea posible diferenciar trayectorias individuales singulares (Elder, 1994). En este sentido, Casal y otros refieren a la dimensión subjetiva para tomar decisiones frente al abanico de oportunidades y restricciones que ofrece cierta posición en la estructura social. Plantean que

el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las construcciones sociales y culturales y las estrategias de futuro (2006: 10).

Proponen que en una trayectoria interviene una multiplicidad de factores, que deben ser analizados en una perspectiva que considere la proyección futura de esa biografía. Para esto, retoman el concepto de itinerario de transición a la vida adulta, que supone considerar el itinerario recorrido y el futuro probable, en función de las elecciones y de los determinantes presentes. Dado que existe una variabilidad de rumbos posibles, postulan una ruptura con las posturas más deterministas y plantean que tanto las decisiones personales como las constricciones sociales son las que generan que, ante un abanico de rumbos posibles, una trayectoria adquiera cierta dirección. En este proceso, hay sucesos que tienden a cristalizar (como la no finalización de los niveles educativos obligatorios, tener hijos a edades tempranas, adicciones prolongadas a drogas, entre otros) y que generan que ciertos tramos tengan baja reversibilidad (Casal y otros, 2006). En este marco, se considera que, si en décadas anteriores (especialmente durante la sociedad salarial) las trayectorias estaban determinadas por el origen de clase (trayectorias industriales) o por aspectos meritocráticos vinculados a la tenencia de credenciales educativas (Gil Calvo, 2009), de forma tal que había mayor previsibilidad y linealidad en los itinerarios; en la actualidad, con el declive de la sociedad salarial y de la estructuración del orden social a partir del trabajo asalariado, los recorridos biográficos se han vuelto fragmentarios, indeterminados y discontinuos (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Jacinto, 2009).

Entonces, si bien los factores estructurales condicionan los recorridos biográficos, la capacidad de agencia de los sujetos tiene un papel fundamental en el curso que asumen los recorridos vitales, de forma tal que para el estudio de las trayectorias de inserción laboral de jóvenes se vuelve crucial analizar tanto la dimensión estructural como el plano subjetivo. En el primer caso se estudia la forma en que ciertos elementos favorecen o perjudican estos procesos, y en el segundo se analiza la manera en que cada

joven se apropia de los recursos con que cuenta, delinea estrategias de acción y construye sentidos sobre sus prácticas.

En este marco de análisis, para Mereñuk la trayectoria es

un proceso complejo dentro del cual se entrecruzan una multiplicidad de factores objetivos y biográficos, relacionados con el contexto socioproductivo, con las condiciones de existencia de los jóvenes y con factores estratégicos individuales (2010: 227),

mientras que para Montes y Sendón (2006), dicho concepto implica pensar en la resultante de las elecciones personales, de las historias de sus familias, así como de las oportunidades de acción enmarcadas en distintos dispositivos por los que atraviesan los sujetos.

En las biografías se alternan distintos eventos o fases, 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, que son entendidos en términos de transiciones, concepto utilizado para dar cuenta de los sucesos que componen una trayectoria (Gil Calvo, 2009, Jacinto, 2010a; Garino, 2013a). Tanto la idea de transiciones como la de trayectoria suponen una perspectiva temporal del curso de la vida (Gil Calvo, 2009).

Longo (2008 y 2010), por su parte, presenta el concepto de secuencias de inserción, que toma en cuenta la multiplicidad de segmentos temporales que en su conjunto conforman una trayectoria de inserción laboral. Esta noción permite estudiar fragmentos de trayectorias juveniles, posibilitando el análisis de los factores que en un momento específico de un curso de una vida dinamizan una trayectoria.

Estas secuencias de inserción son la resultante del entrelazamiento de tres características de los procesos de inserción laboral: en primer lugar, los indicadores objetivos de la inserción (experiencias laborales durante el cursado de estudios, la condición de actividad en los primeros años que siguen a la finalización de los estudios y el tipo de inserción laboral posterior a esa formación); en segundo lugar, un plano subjetivo que refiere a las representaciones simbólicas que tienen acerca de la vida laboral (el lugar que ocupa el trabajo en sus vidas, los motivos que los llevan a trabajar, los criterios con los que evalúan un empleo en particular y la imagen que construyen acerca del mundo laboral y de los empleos que ofrece una sociedad en un momento específico); y finalmente, la forma en que se produce la inserción laboral a lo largo del tiempo (Longo, 2010).

Ambas nociones, tanto la de transiciones como la de secuencias de inserción, ponen en un primer plano la dimensión temporal de las trayectorias y evitan pensarlas como un camino uniforme, sin fisuras ni cambios de dirección, hacia un punto de llegada fijado de manera predeterminada. Por el contrario, habilitan la complejización de la mirada de cada recorrido biográfico y posibilitan la realización de recortes en las trayectorias para observar con mayor detenimiento cómo operan los diferentes factores que componen dicha totalidad, así como la forma en que se articulan las condiciones estructurales y las decisiones individuales de cada sujeto, delineando recorridos biográficos particulares.

II. Las trayectorias laborales juveniles. Consideraciones para su estudio

Desde la perspectiva subjetivista se analizan las trayectorias laborales, rescatando el plano de la decisión subjetiva pero condicionada (en mayor o menor medida) por los factores estructurales. El concepto de *õ e q p u v g n c e k q p g u " f g " f g u x g p v c* (2007), en este marco, permite dar cuenta acerca de la forma en que la articulación de factores estructurales, mediaciones institucionales y estrategias individuales, afectan las transiciones de los jóvenes hacia el mundo del trabajo. Entre otros procesos que inciden en las características que adquieren estas trayectorias, se destacan la desigualdad social, las formas de los procesos educativos y de formación, las características del mercado laboral, el género, las disparidades regionales y la duración de estados de desempleo. Distintos aspectos caracterizan los procesos de inserción laboral. Por un lado, en el contexto del mercado de trabajo actual, 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 los jóvenes atraviesan múltiples entradas y salidas del mercado laboral y en diversas condiciones de contratación (Jacinto, 2009; Garino, 2011). 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).

Además, muchas veces los 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 (Jacinto y Chitarroni, 2010; Pérez y otros, 2013). Esto no significa que las denominadas trayectorias industriales o las meritocráticas ya no se den en la actualidad, significa que cada vez aparecen más jóvenes que no logran alcanzar

inserciones laborales estables o de calidad, o sólo lo consiguen de modo precario y frustrante (Gil Calvo, 2009).

Asimismo, la inserción laboral no se reduce a la obtención de un empleo, si no que puede producirse de manera independiente a través de la generación de un proyecto autónomo (como cuentapropistas o como emprendedores). Los trabajadores por cuenta propia no responden a un jefe o patrón y, si bien pueden tener uno o más socios, no contratan trabajadores de manera permanente. Estos trabajadores pueden utilizar maquinarias, equipos y distintas instalaciones para realizar sus trabajos (Lépure y Schelser, 2006).

En una situación ideal, el proceso de inserción comenzaría con los inicios de búsquedas laborales y culminaría con la inserción en un empleo estable (Panaia, 2009) o, en el campo del trabajo independiente, se iniciaría con la planificación y diseño del emprendimiento y terminaría cuando se encuentra en funcionamiento, es decir, cuando se ha consolidado su funcionamiento y los ingresos que genera permite costear su propia reproducción así como la satisfacción de las necesidades materiales de quienes lo llevan adelante.

Finalmente, este proceso implica el desarrollo de procesos de socialización en los que se construyen sentidos referidos al mundo laboral y al trabajo concreto (Millenaar, 2012).

Por todo esto, la inserción en el mundo del trabajo supone 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 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: 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 (contratos a término, relaciones laborales de dependencia encubiertas bajo la figura de monotributistas, pago de ART solamente, entre otras).

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, entre otras.

Por otro lado, se encuentra 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, se visualizan diversos tipos de trayectorias de inserción, afectadas por la segmentación socioeconómica y por características sociodemográficas de los 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 (Longo, 2010). 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 (Miranda y Otero, 2009; Longo, 2010; Millenaar, 2012), por lo que existe una tendencia a la reproducción social en los procesos de inserción al mundo del trabajo (Millenaar, 2012).

De esta manera, se postula que, especialmente para el caso de los jóvenes de sectores bajos, 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 propios 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.

III. Saberes socialmente productivos, experiencia escolar e incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en escuelas secundarias en los recorridos biográficos: perspectiva de análisis para el estudio de las trayectorias juveniles

Como se planteaba en los subapartados anteriores, los factores estructurales de una trayectoria (que dan el marco en el cual se desenvuelven los jóvenes), se entrelazan con las decisiones individuales, habilitando una variedad de recorridos posibles. En efecto, si bien los recursos materiales con que cuenta cada joven se constituyen como límites para la acción (de forma tal que no todos los individuos poseen las mismas oportunidades de agencia, ya que ésta se reduce como consecuencia de la falta o escasez de recursos disponibles), las estrategias, voluntades y decisiones personales también juegan un papel importante en el curso de los recorridos biográficos y permiten romper determinismos mecánicos de la estructura (Casal et. al., 2006; Jacinto, 2010a).

A estos componentes se suman los factores institucionales, que implica considerar los espacios o ámbitos por los que transitan los sujetos. En este sentido, esta investigación se enmarca en una línea de indagaciones que analizan la incidencia de los soportes institucionales en el curso de los recorridos biográficos y que plantean que se constituyen en aspectos fundamentales a la hora de evaluar la incidencia de los diversos factores que intervienen en el curso de una trayectoria, y más específicamente, en los procesos de formación y de inserción laboral (Casal y otros, 2006; Jacinto, 2010a; Muñiz Terra, 2011; Longo, 2008).

Dentro del abanico de instituciones que pueden incidir en estos procesos, en esta investigación se retoma la escuela secundaria en general, y los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, en particular. Se postula 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, se recurre 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 *“o c s w g n n q u ” u c d g t g*

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 *e q o w p* (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).

Según Sosa (2010), esta concepción de saberes socialmente productivos se vincula a la categoría de experiencia que trabaja Dewey, que *im r n k e c " ò r c u c t " c " v t c x 2* supone que quien experimenta algo ya no será el mismo luego de ese atravesamiento.

Por esto, la experiencia es un acontecimiento que deja una impronta en quien lo vive:

Las experiencias son acontecimientos que tienen la capacidad de dejar huellas en los sujetos que las atraviesan y, por ello, no todos los acontecimientos constituyen experiencias: sólo aquellas *s w g " r t q f w e g p " ò o q x k o k g p v q u u w d l g v k x k f c f ö " g p " v c p v q " t g s w k g t g p " t g h n g z k » p* ello, *a f s w k g t g p " g n " g u v c v w u " f g " ÷ u c d g t g u ø . " u g " n g u ' x k u w c n k | c " e q o q " ÷ r t q f w e v k x q u ø 0 " * U q u c . " 4 2 3 2 < "*

De esta manera, las experiencias (según la concepción de Dewey) son saberes socialmente productivos que repercuten en el proceso de construcción de la identidad, tanto en el plano individual como colectivo.

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, y esto puede depender de la manera

en que se planifican las actividades, de 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 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 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 (Dursi y Millenaar, 2012; Jacinto, 2010a; Jacinto y Dursi, 2010; Jacinto y Millenaar, 2010).

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, 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 jóvenes van construyendo en torno a ellas, a la luz de las experiencias educativas.

El análisis de la dimensión institucional desde la perspectiva de los jóvenes se realiza en dos niveles. En el primer eje de análisis se pone el foco de atención sobre dos cuestiones principales: por un lado, sobre la valoración de la experiencia escolar de manera transversal a todos los jóvenes (se orienta a examinar los sentidos construidos sobre sus pasajes por las escuelas, por distintas prácticas educativas, así como en torno a las relaciones con docentes y directivos). Por otro lado, se analizan las visiones de los egresados respecto del mercado laboral y de los procesos de inserción al mundo del trabajo juveniles a la luz de las propuestas educativas de las escuelas.

Cabe destacar que, en tanto las prácticas educativas y la propuesta escolar en general pueden dejar marcas en la subjetividad e incidir en la construcción identitaria, pueden volverse saberes socialmente productivos (Puiggrós, y Galiano, 2004) y promover experiencias subjetivas (Sosa, 2010). Así, la escuela como dispositivo amplio pero también las prácticas de formación para el trabajo como dispositivos específicos serán analizados en términos de saberes socialmente productivos.

En el segundo eje de análisis, se examinan las trayectorias educativo-laborales de los egresados de las escuelas secundarias y se estudia la incidencia de la dimensión institucional en las transiciones (Gil Calvo, 2009), en términos de incidencias objetivas y subjetivas: mientras que el primer sentido se analiza la manera que afectó el pasaje por las escuelas y por los dispositivos de formación profesional en la carrera laboral de los jóvenes (ya sea aportando saberes específicos, orientándolos vocacionalmente, operando como puente con el empleo, etcétera); en el segundo sentido se analizan la formación en valores y en disposiciones personales que los jóvenes construyeron en sus procesos educativos, y cómo fueron significados a la luz de sus experiencias vitales.

CAPÍTULO 2: La educación secundaria, la formación para el trabajo y el mercado laboral en la Argentina y en la Provincia de Neuquén. A modo de contexto histórico

En el segundo capítulo de la tesis, se presenta el contexto histórico nacional y local en el que tienen lugar las trayectorias juveniles estudiadas, en dos líneas principales: las características del mercado de trabajo y las de las articulaciones entre educación secundaria y formación para el trabajo entre 2003 y 2014. Para ello, en los primeros dos apartados se muestra información a nivel nacional: en primer lugar, se describen las características que asumieron la articulación entre educación secundaria y formación para el trabajo y las Políticas de Educación, Formación y Empleo en distintos momentos históricos en nuestro país, focalizándonos en las propuestas de la última década; y en segundo lugar, se presentan algunos indicadores que dan cuenta de la situación actual del nivel medio a nivel nacional. En los últimos dos apartados se caracteriza la situación en la Provincia de Neuquén: en primer lugar, se muestra la matriz productiva neuquina y las características del mercado de trabajo local; luego se presentan datos estadísticos provinciales referentes a la educación secundaria y se detallan los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en las escuelas de la Provincia.

A. La formación para el trabajo en la educación secundaria en Argentina: breve historia y situación actual⁹

Como se planteaba en el marco teórico, en los orígenes del nivel la formación para el trabajo quedó vinculada principalmente a la formación profesional y a las escuelas técnicas¹⁰, y a lo largo del siglo pasado fue sufriendo una serie de reestructuraciones.

U k p v ² v k e c o g p v g . " f k t g o q u " s w g " f g u f g " h k p c n g u "

existió una dualidad de circuitos educativos orientados al mundo laboral en función del sector social de los estudiantes, estructurado en escuelas técnicas, de Artes y Oficios, escuelas CNAOP. Mientras las primeras habilitaban tanto la inserción laboral directa como la prosecución de estudios superiores y estaban destinadas a los sectores medios y altos; las otras se destinaban a hijos de obreros y buscaban la incorporación al mundo del trabajo de sus egresados (Gallart, 2006).

⁹ La primera versión de estos desarrollos fue realizada junto a Silvia Martínez, y se encuentra publicada en: Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández y S. Martínez (comps.) *Investigaciones en escuela secundaria. Política y trabajo*. General Roca: PubliFadecs.

¹⁰ En nuestra tesis no abordaremos la formación profesional.

F w t c p v g " n c " f 2 e c f c " f g " n q u " ø 8 2 " u g " w p k h k e c t q p
(escuelas industriales, escuelas de la CNAOP, Escuelas de Artes y Oficios) y, junto con
g n " e c o d k q " g p " n c " o c v t k | " r t q f w e v k x c " k p k e k c f q
e t k u k u " g e q p » o k e c . " u g " c u k u v k » " c " w p c " ð u g e w p f
F w t c p v g " n c " f 2 e c f c " f g " n q u " ø ; 2 " u g " r t q o w n i » " r
(LFE), que modificó la estructura del sistema educativo formal en su conjunto. Propuso
que las escuelas técnicas fueran convertidas en Polimodales con orientación en
Producción de Bienes y Servicios o en Ciencias Naturales y que implementaran
Trayectos Técnico Profesionales para otorgar el título de técnicos (Riquelme, 2004;
Gallart, 2006). Además, el proceso de descentralización educativa (a través de la Ley de
Transferencia de Servicios Educativos N°24.049/92) impulsado en este decenio (en un
contexto de escasez de recursos de las administraciones provinciales para responder a
las demandas del proceso), junto al aumento de la matrícula del nivel medio y a las
modificaciones curriculares y organizacionales del periodo generaron una amplia
variedad de respuestas en las distintas provincias, que fueron desde la resistencia hasta
la implementación (en grados diversos) de los cambios propuestos por la LFE, por lo
que sólo algunas instituciones se adecuaron a la nueva normativa (Martínez y Garino,
2013).

De esta manera, el sistema quedó signado por la heterogeneidad según los grados de
implementación que la Ley tuvo en cada provincia, producto de las relaciones con el
gobierno nacional y las posibilidades económicas que tenían para avanzar en los
cambios estructurales, entre otros (Riquelme, 2004). Enmarcado en un proceso de
precarización del mercado laboral, la articulación entre educación secundaria y
formación para el trabajo sufrió los embates del contexto socioeconómico (Martínez y
Garino, 2013), que se vio reflejado en el descenso de la matrícula de las escuelas
técnicas (Riquelme, 2004).

En este decenio, además, las Políticas de Educación, Formación y Empleo (PEFE) se
orientaron a la atención focalizadas para grupos sociales específicos, a los que se les
ofrecía algún tipo de apoyo pero que no efectivizaban derechos sociales, bajo el
supuesto de que el escaso capital humano generaba la baja empleabilidad de aquellos
que experimentaban dificultades para acceder a un puesto de trabajo, responsabilizando
a quienes atravesaban estados de desempleo por la situación de vulnerabilidad en la que
se encontraban (Barbetti, 2010). Consecuentemente, no se reconocían las desigualdades
estructurales en las oportunidades de acceso a los puestos de trabajo ni la segmentación

del mercado laboral y estas políticas se orientaban a mejorar la empleabilidad de los jóvenes como estrategia para alcanzar su inserción laboral (Jacinto, 2010b; Garino, 2013b). La visión del beneficiario de las políticas en este periodo se construyó en prevaleciendo una lógica de mercado en la cual se ofrecían cursos de formación profesional que debían articularse con oportunidades concretas de empleo y acompañarse con una desregulación de las protecciones del empleo juvenil (Jacinto, 2010b; Garino, 2013b).

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), que regula las escuelas técnicas de nivel medio y la enseñanza técnica no universitaria.

Entre sus objetivos principales plantea *integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional* (LETP N°26.058/05, art. 6°), marca el aumento de la carga horaria de clases en el taller, la generación de organismos que sirvan de puentes con el mundo productivo (art. 40°) y pauta la realización de Prácticas Profesionalizantes: *Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación* (LETP N°26.058/05, art. 40°).

Se visualiza 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 refleja en programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora para estas instituciones (Martínez y Garino, 2013). Sin embargo, la implementación de estos proyectos queda sujeta muchas veces a la capacidad de gestión y de presentación de proyectos de las instituciones, así como a las conexiones políticas de sus directivos, por lo que ha tenido impactos desiguales según las instituciones.

En este periodo también se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (LEN) que modificó nuevamente la estructura del sistema educativo yautó la obligatoriedad del nivel secundario completo, coronando el proceso de masificación que había comenzado a mediados del siglo anterior. Entre los objetivos de la educación secundaria autó el de *g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología* (LEN N°26.206/06, art. 30°) y la dividió en dos ciclos: uno

común a todas las orientaciones y uno orientado que varía según áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (art. 31°). Su artículo 17° estableció las modalidades del nivel, entre las que se destaca el reconocimiento de la Educación Técnico Profesional como una de ellas. Esta Ley estipula la relación de la escuela con el mundo productivo y del trabajo, quedando las jurisdicciones como responsables de garantizar prácticas educativas *o s w g " tan g i t l o s / d s alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación x q e c e y r e g l a m e n t a d a* duración, la edad de los participantes y las características de las mismas. El artículo 33° plantea:

Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058. (LEN N°26.206/06, art. 33°).

De esta manera, se habilita la realización de prácticas educativas que suponen la formación a partir de experiencias reales de trabajo. Se pueden desarrollar en unidades productivas externas (empresas, sindicatos, OSC, fundaciones, organismos estatales, otras), o bien a través de emprendimientos y prácticas dentro de las propias instituciones educativas (desarrollando proyectos productivos que vinculen la escuela con otras instituciones).

A partir de estas leyes, se pone de manifiesto que desde el Estado se visualiza la importancia de la articulación entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo, ya sea por medio de la implementación de pasantías, prácticas educativas o profesionalizantes o la realización de proyectos productivos.

En este marco, en 2008 se sancionó la Ley N°26.427/08 que reglamentó el Sistema Nacional de Pasantías para estudiantes de educación superior, de la educación permanente de jóvenes y adultos y para la educación profesional. Sin embargo, la educación secundaria general y la educación técnica quedaron excluidos porque pautó como requisito para realizar estas prácticas que los jóvenes tuvieran 18 años o más,

dejando en un vacío legal aquellas prácticas educativas o profesionalizantes 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 de las prácticas 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 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).

Se proponen espacios de formación sistemáticos para la articulación del mundo de la educación con el mundo del trabajo y se reglamentan las funciones, deberes y obligaciones de cada uno de los actores sociales involucrados, la cantidad de experiencias a realizar por estudiante y la extensión temporal.

Como se planteaba anteriormente, este marco legal habilitó la realización de pasantías en escuelas secundarias, tanto técnicas como generales, que comenzaron a ser pensadas 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).

Sintetizando, como dato destacable de esta época, se puede 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 diversas 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, 2010c y 2013).

Pero además, la obligatoriedad del nivel secundario y el reforzamiento de la educación técnico-profesional fueron parte de una reconfiguración más amplia de las 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, 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 cambio en la concepción de la inserción laboral, que 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 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 de las esferas educativa y laboral como vías para la inclusión de los jóvenes (Jacinto, 2010b; Bertranou y Casanova, 2014; Lolwana y otros, 2015, Garino, 2013b) (se destaca la terminalidad de los niveles de educación formal obligatorios del PJMMT) (Barbetti, 2010). En ellas, la orientación, en tanto que 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 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 participantes elaboraban de un perfil formativo y ocupacional. En este sentido, la consideración de los intereses, motivaciones y fortalezas de los participantes y del contexto productivo y social en que viven los jóvenes, 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 Social¹¹ (Barbetti, 2010).

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

B. La educación secundaria en la actualidad: algunos indicadores

En este apartado se presentan algunos indicadores con el objetivo de caracterizar la educación secundaria en nuestro país en la actualidad. Se busca mostrar el panorama general respecto de la cobertura, retraso y terminalidad del nivel secundario en nuestro país, y poner de manifiesto la diversidad de situaciones en el acceso, retraso y abandono ligada al clima educativo (CE)¹² de los hogares, así como las dificultades que atraviesa gran cantidad de jóvenes para finalizar sus procesos de escolarización.

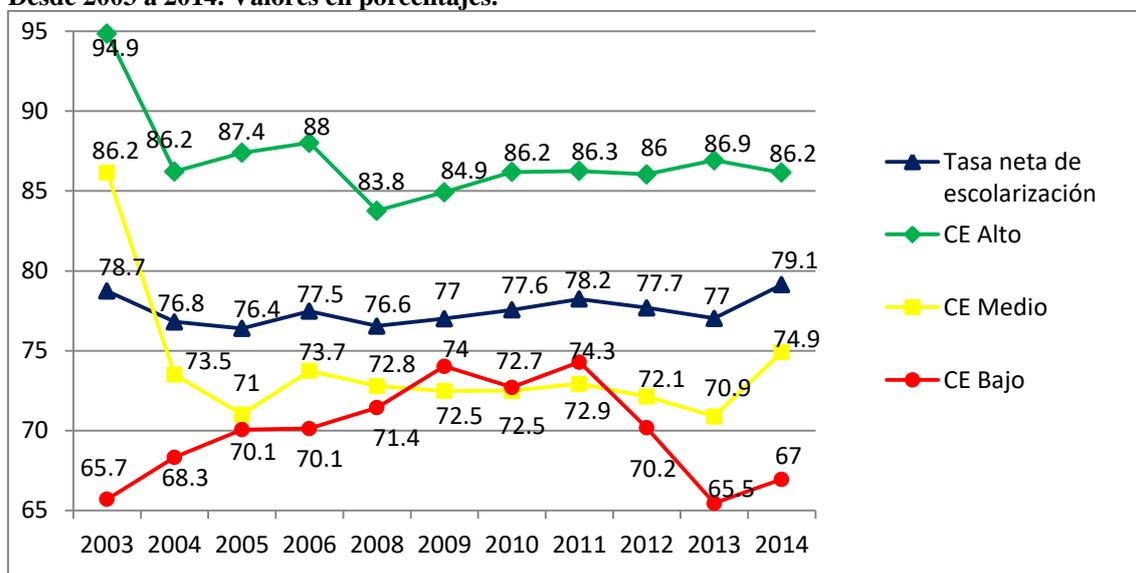
Los datos construidos por el Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica (SITEAL) en base a EPH muestran que la tasa neta de escolarización del nivel medio en áreas urbanas en Argentina entre 2003 y 2014 oscilaba entre 76,4% y 79,1%. Sin embargo, esta tasa variaba según el CE del hogar del cual provenían los estudiantes: para los que vivían en hogares con CE alto rondaba entre el 83,8% y el

¹¹ La CEPAL (2001) plantea una definición de Capital Social que supone el trabajo voluntario y el asociativismo ocupado por la Sociedad Civil en los procesos de Desarrollo Local. La tesis central de este enfoque es que la perspectiva del Capital Social como base de los proyectos económicos que se generen en los espacios locales, permitiría ampliar la visión de las acciones emprendidas desde un sentido colectivo y solidario (Dávila León y Honores, 2003). Por su parte, las principales críticas al mismo, se vinculan con la imposibilidad de gestionar y resolver a nivel local, a nivel micro- territorial, determinadas tendencias estructurales del funcionamiento del mercado de trabajo así como el hecho de que las prácticas autogestivas en muchos casos se redujeron a reproducir la informalidad en los sectores juveniles

¹² G n " E G " g u " ò w p " k p f k e c f q t " s w g " e q p u k f g t c " g n " r t q o g f k q " f c ° q u " s w g " j c d k v c " g p " e c f c " j q i c t ò " * Ooq apultos que nò han 3 2 < " 3 8 + 0 " finalizado la escuela primaria -6 años o menos de cursada-, CE medio los hogares con adultos con nivel medio incompleto -7 a 11 años de cursada- y CE alto los hogares con adultos con una media de más de 12 años de escolaridad -nivel secundario completo y más.

94,9%, para los de CE medio entre 70,9% y 86,2% y para los de CE bajo entre 65,5% y 74,3% (Gráfico 3).

Gráfico Nro. 3. Tasa neta de escolarización secundaria según clima educativo del hogar, Argentina. Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL.

SITEAL no proporciona los datos correspondientes al año 2007.

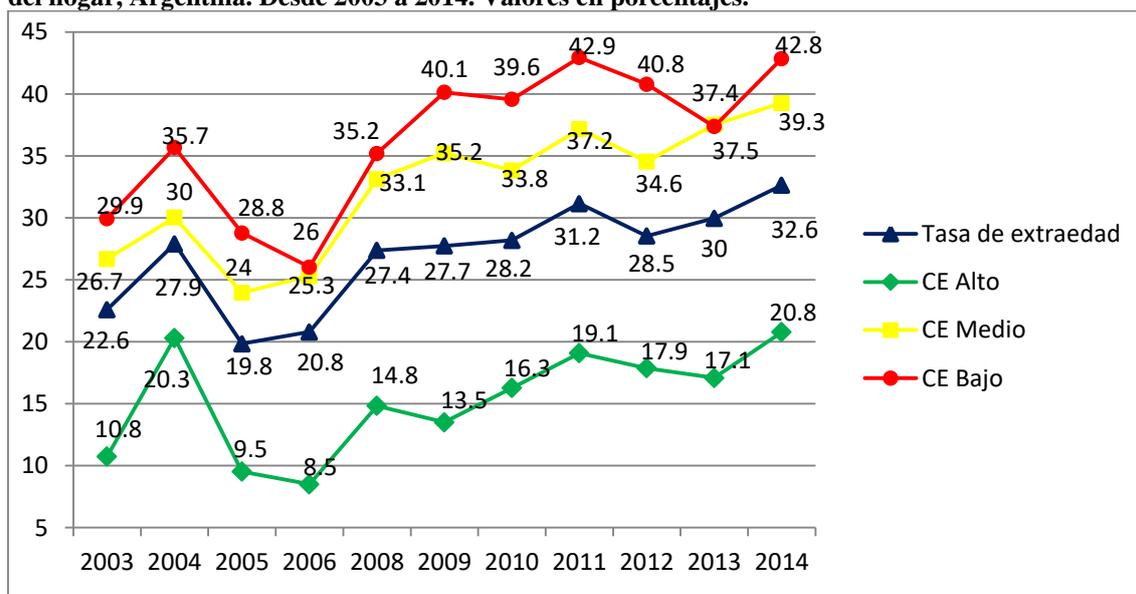
La tasa neta de escolarización secundaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel.

Respecto del retraso en la escolarización de los jóvenes, la misma fuente mostraba que en Argentina entre 2003 y 2014, entre el 19,8% y el 32,6% de los estudiantes tenía al menos dos años de edad más que la edad teórica correspondiente al año al que asistía. El CE del hogar también incidía en este dato: mientras que entre el 26% y el 42,8% de los jóvenes provenientes de hogares con un CE bajo presentaban dos o más años de retraso escolar, entre el 24% y el 39,3% de quienes provenían de hogares con CE medio y entre el 8,5% y el 20,8% de quienes vivían en hogares de CE alto se encontraban en esta situación (Gráfico 4).

Por último, el porcentaje de población de 20 a 25 años de edad según finalización del secundario en Argentina entre 2003 y 2014, mostraba que entre el 62% y el 66% de la población habían finalizado el nivel (Gráfico 5).

De esta manera, a partir de los datos presentados, se pone de manifiesto que el acceso, el retraso en la educación secundaria estaban mediados por el CE de los hogares de los jóvenes, confirmando que en este periodo también este nivel ha incorporado en primer lugar a los sectores más acomodados, luego a los sectores medios y por último, a los bajos, y además, que alrededor del 40% de los jóvenes de entre 20 y 24 años de edad no habían finalizado el nivel secundario en el periodo analizado.

Gráfico Nro. 4. Tasa de extraedad respecto al grado en el nivel secundario según clima educativo del hogar, Argentina. Desde 2003 a 2014. Valores en porcentajes.

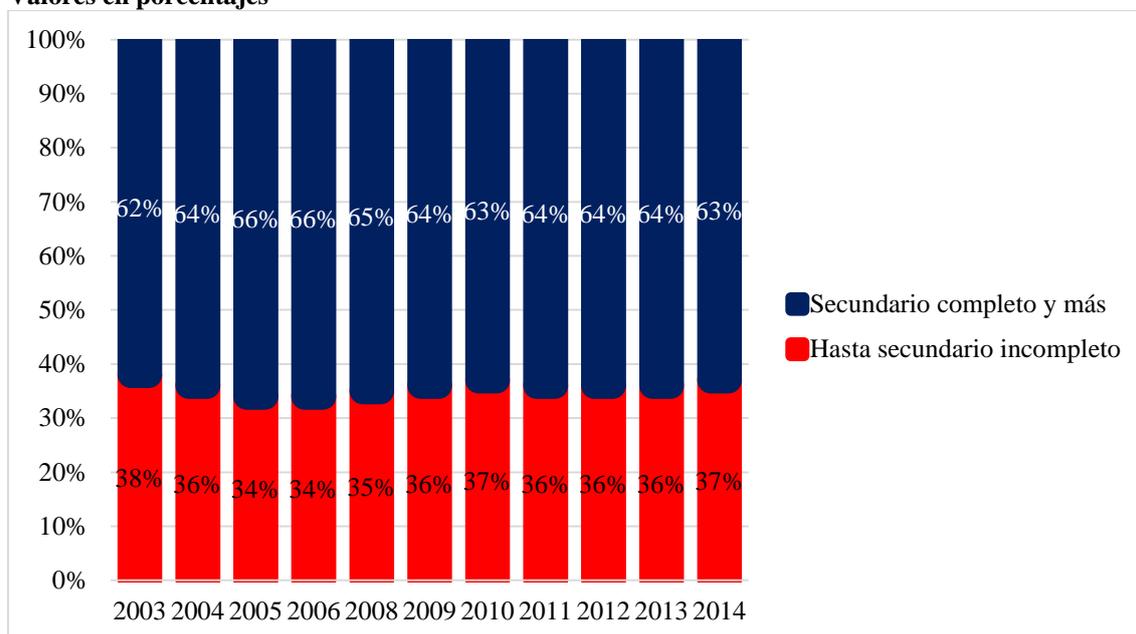


Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL.

SITEAL no proporciona los datos correspondientes al año 2007.

La tasa de extraedad respecto al año en el nivel medio es el cociente entre los alumnos del nivel medio que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado o la serie a la que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien.

Gráfico Nro. 5. Jóvenes de 20 a 24 años según finalización de secundario. Argentina, 2003 a 2014. Valores en porcentajes



Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Hasta aquí, presentamos las tendencias generales de la inclusión educativa en nuestro país. A continuación, reseñaremos la situación en la provincia en que se ha situado el estudio de casos, Neuquén.

C. La matriz productiva y del mercado de trabajo de la Provincia de Neuquén

La Provincia de Neuquén es una provincia joven (dejó de ser Territorio Nacional en 1957), que se caracteriza por haber tenido una atracción poblacional fuerte tanto 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, y el modelo de crecimiento económico puede ser caracterizado como exógeno de extracción y servicios asimilable a un capitalismo de enclave (Noya, 2004). Esto significa que se ha desarrollado una matriz extractivista de gas y petróleo con fuerte presencia del empleo público, en la cual 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).

En este marco, algunos autores definen la economía neuquina como desequilibrada, en tanto presenta un sector dinámico con una productividad elevada (el hidrocarburífero) y otros retrasados con poca posibilidad de competencia (Noya y otros, 2015).

Desde 1960, la Provincia mantuvo un fuerte crecimiento económico: entre 1960 y 1980 el promedio de crecimiento anual el Producto Bruto Geográfico (PGB) fue del 10,8%, entre 1980 y 1992 la media se redujo al 6,4% anual y entre 1993 y 2006 bajó a 1,9% por año (Noya y otros, 2009).

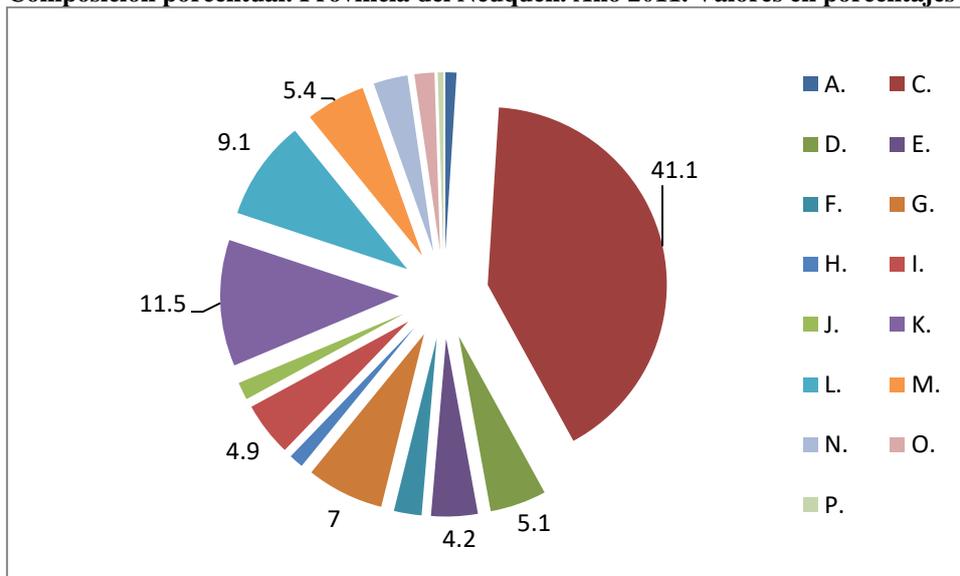
La fuerte participación de la extracción hidrocarburífera supone un perfil de preponderancia del sector se verifica en su participación en el PGB, que para el año 2011 alcanzaba el 41,1% (Gráfico 6).

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 a con el 7,1% de los trabajadores (Giuliani, 2015) (Gráfico 7).

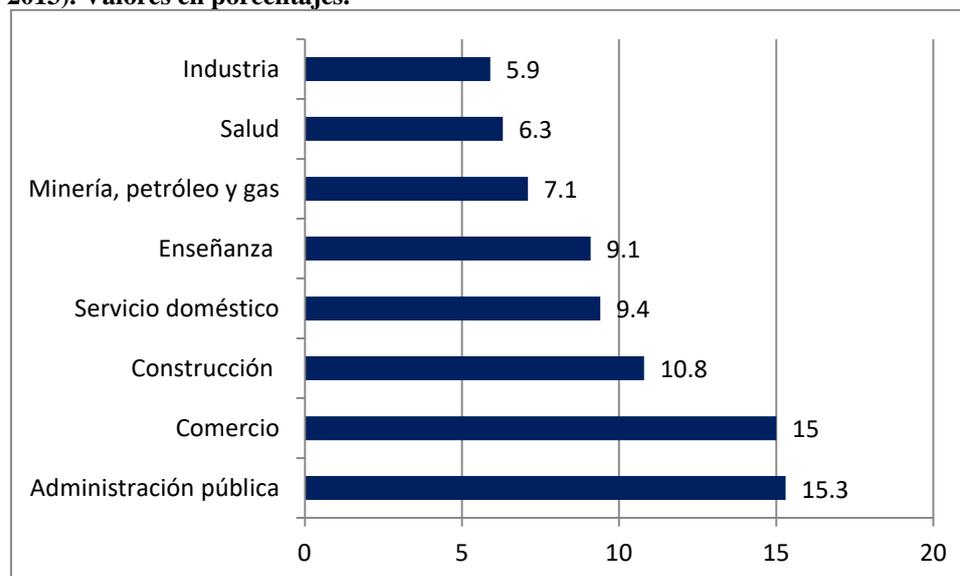
Gráfico Nro. 6. Producto Bruto Geográfico por año según actividad económica. Valores corrientes Composición porcentual. Provincia del Neuquén. Año 2011. Valores en porcentajes



Nota: A. Sector Agropecuario; C. Minería, petróleo y gas; D. Industria; E. Electricidad, gas y agua; F. Construcción; G. Comercio; H. Hoteles y restaurantes; I. Transporte y comunicaciones; J. Intermediación Financiera; K. Servicios empresariales e inmobiliarios; L. Administración pública; M. Enseñanza; N. Salud; O. Servicios comunitarios, sociales y personales; P. Servicio doméstico.

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

Gráfico Nro. 7. Principales ramas demandantes de empleo. Provincia del Neuquén (3° trimestre 2013). Valores en porcentajes.

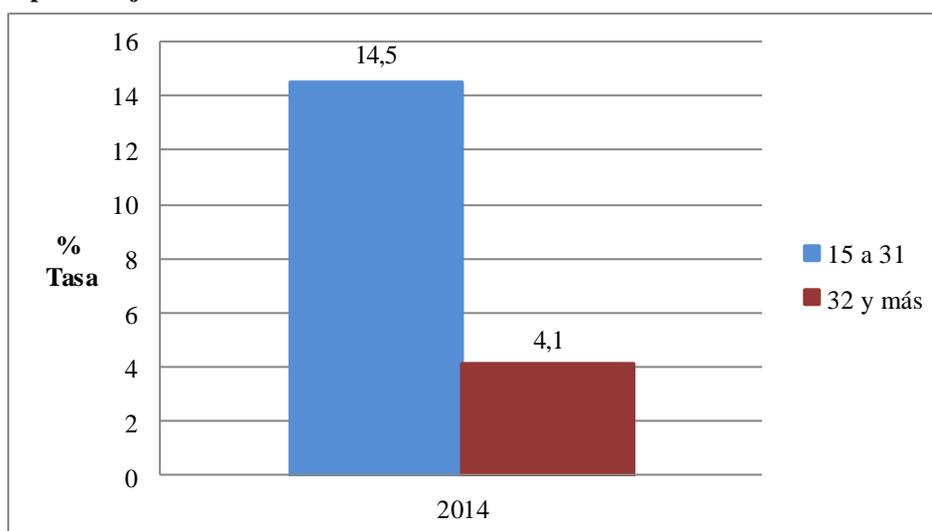


Fuente: Giuliani (2015) en base a datos de la DPEyC.

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, como veíamos más arriba, el peso fundamental del sector hidrocarburífero en la participación en el PBG (41,1% en 2013).

Respecto del mercado de trabajo neuquino, la tasa de actividad del total de la población del interior de la provincia de Neuquén en 2014¹³ fue de 51,8%. Si se compara la población de jóvenes (15 a 31 años de edad) y adultos (32 años y más) respecto de la tasa de desocupación en año 2014, se ve que la desocupación de los jóvenes triplicaba la de los adultos (14,5% y 4,1% respectivamente) (Gráfico 8). Las diferencias también eran importantes al comparar ambos grupos según la tasa de informalidad para dicho año. En este sentido, la informalidad para los jóvenes de entre 15-31 era del 35,3%, mientras que para el grupo de adultos de 32 años y más descendía al 18,1% (Gráfico 9).

Gráfico Nro. 8. Tasa de desocupación de jóvenes y adultos (2014). Provincia de Neuquén. Valores en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a datos de la EAHU de la DPEyC de la Provincia del Neuquén.

Tasa de desocupación Adultos: calculada sobre la PEA de Adultos (32 años o más).

Tasa de desocupación jóvenes: calculada sobre la PEA Joven (entre 15 y 31 años).

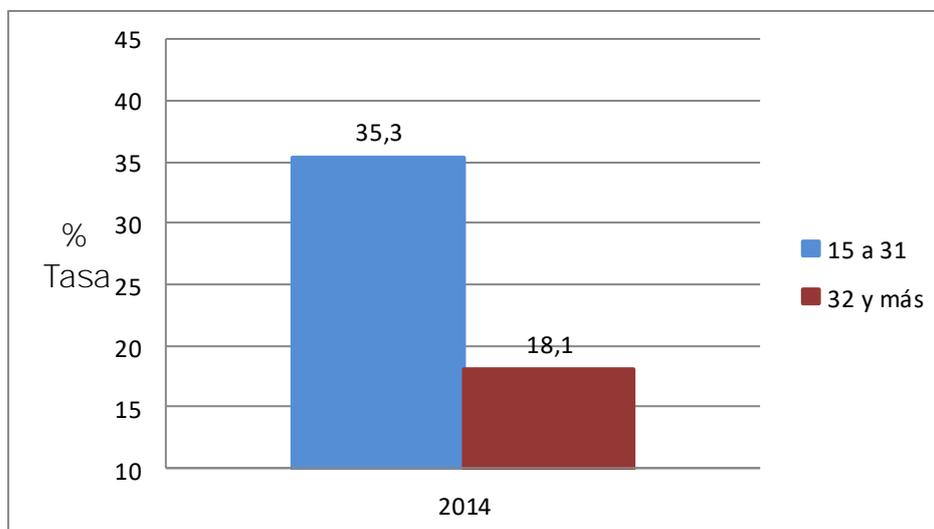
Sintetizando, se puede caracterizar la matriz productiva local como exógena, en la cual el sector extractivo y el de servicios tienen un papel preponderante, uno por su peso en el PBG y el otro por su importancia en la demanda de trabajadores.

Respecto de las dinámicas del mercado de trabajo, las tendencias observadas para Argentina al comparar jóvenes y adultos respecto de las tasas de desocupación y de informalidad, se verifican también en el caso de la Provincia de Neuquén: en 2014 los

¹³ Se toma el año 2014 porque el relevamiento de datos utilizados (la Encuesta Anual de Hogares Urbanos) comenzó a tomarse en 2010 y en el periodo 2010-2014 los datos no mostraban variaciones significativas. Excluye al conglomerado Neuquén-Plottier.

jóvenes siempre presentaron indicadores más problemáticos que los adultos, situación que vuelve más complejos sus procesos de inserción en el mundo del trabajo.

Gráfico Nro. 9. Tasa de informalidad de jóvenes y adultos (2014). Provincia de Neuquén. Valores en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a datos de la EAHU de la DPEyC de la Provincia del Neuquén.

Tasa de informalidad adultos: calculada en base a los asalariados adultos (32 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 31 años) que no perciben el aporte jubilatorio correspondiente en el marco de sus empleos.

En el último apartado del contexto histórico, se caracteriza el sistema educativo neuquino, haciendo foco en el nivel secundario y su articulación con la formación para el trabajo.

D. La educación secundaria y su articulación con la formación para el trabajo a nivel local

El nivel secundario en la Provincia de Neuquén se constituyó en 1943, orientado a los alumnos de las escuelas nacionales y privadas, se crearon escuelas provinciales destinadas a los estudiantes de sectores medios y altos), produciéndose una primera segmentación del sistema educativo provincial (Equipo FACE, 2013).

El aumento demográfico de la provincia, creció también la cantidad de escuelas provinciales, destinadas a los nuevos grupos que se incorporaban al nivel, profundizando la segmentación educativa (Braslavsky, 1985) según la cual se establecían circuitos paralelos en función del sector social de origen de los estudiantes.

N c " f g u e g p v t c n k | c e k » p " f g n " u k u v g o c " q r g t c f c " g
términos más simbólicos que materiales: el rasgo dador de mayor status, que hasta ese
momento se condenu c d c " g p " n q " ò p c e k q p c n ö . " r c u » " c " n c u "
(Mendes y Reybet, 1992). En efecto, se incrementó la oferta educativa privada (aunque
incluso en la actualidad conserva un peso relativo bajo en la totalidad del sistema
educativo provincial) y con ello la migración de los estudiantes de sectores medios en
ascenso de las escuelas públicas a las privadas (Equipo FACE, 2013).

Respecto de la normativa que rige el sistema educativo, la Provincia no realizó los
cambios estructurales propuestos en la LFE, y en diciembre de 2014 se sancionó la Ley
de Educación Provincial N°2945/14¹⁴ (LEPN) 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 culmine 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) y de regulaciones que se superponen, de manera tal que las
instituciones aplican aquellas que mejor se ajustan a sus necesidades y urgencias. Por
este motivo, el sistema educativo provincial presenta

un c n v q " i t c f q " f g " f k u r g t u k » p . " { " * í + " n c u " t g i w n c
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, en el
Artículo 7° de la LEPN se postulan los fines y objetivos de la política provincial, en su
inciso j) postula ò E q p e g d k t " n c " e w n v w t c " f g n " v t c d c l q "
cooperativo com q " r t k p e k r k q u " h w p f c o g p v c u y e m e l k) g " n q u " r
propone ò F g u c t t q n n c t " n c u " e c r c e k f c f g u " { " q h t g e g
c r t g p f k | c l g " p g e g u c t k c u " r c t c " n c " (LEPN e c e k » p "
N°2945/14, art. 7°).

La educación secundaria, por su parte, posee un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado, ò f g "
carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del

¹⁴ Esta Ley aún no está reglamentada.

trabajo, conforme la reglamentación vigente (LEPN N°2945/14, art. 45°), pero además, respecto de los objetivos de este nivel plantea "X k p e w n c t " c " n q u " con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. (LEPN N°2945/14, art. 48°).

Finalmente, postula que en este nivel, " G u v c f q " r t q x k p e k c n . " c " Provincial de Educación, debe propiciar la vinculación de las escuelas secundarias y de estudiantes con el mundo laboral, a través de prácticas formativas que articulen el g u v w f k q " { " g n " v t c d c l q . " f g (LEPN N°2945/14 art. 52°).

En sintonía con la LEN, postula a la Educación Técnico-Profesional como la modalidad de la educación secundaria especialmente orientada a la vinculación con el mundo productivo y del trabajo (LEPN N°2945/14, art. 67°). Dice en su artículo 68, sobre los fines y objetivos de esta modalidad:

- a) Implementar propuestas formativas de acuerdo con las características del contexto socioeconómico y en función de los avances científicos y tecnológicos, que faciliten la inserción laboral y la continuidad de la formación en forma permanente.
- b) Fomentar la vinculación con los ámbitos e instituciones de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.
- c) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen capacidades profesionales y saberes, que permitan la inserción en el mundo del trabajo y continuar aprendiendo durante toda la vida.
- d) Promover el reconocimiento y la certificación de saberes y capacidades, la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades.
- e) Desarrollar oportunidades de formación específica, propias de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro de campos ocupacionales determinados. (LEPN N°2945/14, art. 68°).

Por otra parte, un relevamiento¹⁵ de Planes de Mejora Institucionales que se implementaron en escuelas secundarias de la provincia, 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.

Pero además, la práctica que más impulsaban las instituciones era la realización de procesos de orientación vocacional y ocupacional, mientras que 4 de cada 10 escuelas

¹⁵ Se analizaron 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. El relevamiento fue realizado en abril de 2013 junto a Gisela Moschini.

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.

Finalmente, analizando algunas tasas del nivel secundario provincial¹⁶, se observa que en 2014 las unidades educativas de modalidad común ascendían a 125, y la matrícula del nivel era de 47.708 estudiantes.

El porcentaje de repitentes en el nivel secundario modalidad común de ese año fue 17,22%, mientras que la retención y el desgranamiento para carreras de 5 años de duración (bachiller y comercial) fueron de 41,89% y 58,11% respectivamente, en tanto para técnicas y agropecuarias (6 años de duración), la retención fue 34,46% y el desgranamiento 65,54%.

El abandono interanual para el periodo 2013-2014 para bachiller y comercial fue de 10,02%; mientras que para técnica y agropecuaria fue de 14,37%.

Sintetizando lo planteado en este apartado, se puede postular que Neuquén presenta un nivel secundario joven, cuya segmentación inicialmente se organizó entre las escuelas nacionales y las provinciales pero que, luego de la descentralización de la educación en privadas. Además, la Provincia no realizó las modificaciones propuestas por la LFE y a fines de 2014 sancionó su ley provincial de educación (que aún no se encuentra reglamentada). Esta Ley sigue los lineamientos generales de la LEN y propone distintas formas de articulación entre educación y trabajo.

Por otra parte, 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.

¹⁶ Se tomaron como referencia los datos correspondientes al año 2014, año en que se hizo el trabajo de campo institucional, y se trabajó a partir de los datos del Relevamiento Anual 2014 de la DINIECE del CPE de Neuquén.

Respecto de los PMI, más de la mitad de las instituciones proponían alguna forma de formación para el trabajo, y las prácticas impulsadas eran pasantías o prácticas educativas o profesionalizantes, realización de emprendimientos, orientación vocacional y ocupacional, dictado de cursos orientados al mundo del trabajo y realización de visitas a instituciones, empresas, fábricas, etc.

Por último, los índices presentados muestran una preponderancia de escuelas y de matrícula estatal por sobre las privadas (mayor que en otros distritos del país), así como que las carreras de 6 años de duración (técnicas y agropecuarias) presentan datos más alarmantes respecto del desgranamiento y el abandono que las de 5 años de duración (bachilleres y comerciales), situación que se corresponde con lo que sucede a nivel nacional.

CAPÍTULO 3: La estrategia metodológica

El presente capítulo tiene por objetivo caracterizar la perspectiva metodológica de nuestra investigación. Se divide en cinco apartados principales.

En el primer apartado se presentan los postulados epistemológicos en los que se enmarca el estudio, delineando las concepciones acerca del propio proceso de investigación y de ese *otro* que se constituye como centro de las indagaciones, así como de las características relaciones entre sujeto investigado y sujeto investigador.

En el segundo apartado se caracterizan las principales decisiones metodológicas de la investigación orientadas, por un lado, al análisis institucional de las escuelas seleccionadas, y por otro lado, a la caracterización de las trayectorias juveniles.

En el tercer apartado, se enuncian las unidades de análisis, se presentan las técnicas de construcción de datos utilizadas y reconstruye el trabajo de campo realizado, estructurándolo en dos etapas principales: de acercamiento y de profundización en la temática.

En el cuarto apartado, se presentan las estrategias de análisis desarrolladas, tanto para las instituciones educativas como para la construcción de las trayectorias juveniles y de los significados construidos en torno a la experiencia escolar.

Finalmente, en el quinto apartado, se describen los casos institucionales incluidos en la investigación y la muestra de jóvenes entrevistados.

A. El enfoque epistemológico de la investigación

Dado que el interés en esta investigación se orientó a conocer las trayectorias juveniles poniendo en primer lugar los sentidos que los jóvenes construyen acerca de sus procesos de formación y de inserción al mundo del trabajo, el estudio se enmarcó 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 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.

La investigación cualitativa es una forma particular en que el investigador se aproxima y realiza la indagación, que pone en un primer plano al sujeto protagonista de la situación estudiada, de manera tal que el *otro* investigado aparece en un lugar central: es

su voz, sus interpretaciones, sus experiencias vitales, lo que se constituye en el material con el cual quien investiga, conoce una situación dada. Esta perspectiva, entonces, es especialmente adecuada para trabajar en torno a las interacciones y relaciones entre las personas, sus sentidos, percepciones y expectativas, pero siempre situadas espacio-temporalmente, de manera tal que el contexto en que la situación estudiada se produce es central (Vasilachis de Gialdino, 2006 y 2009).

Una de las riquezas de este enfoque, y por esto también esta tesis se enmarca en esta tradición, es que en lugar de buscar homogeneidades entre los casos analizados, 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. En este sentido, este trabajo no trató de generalizar ni de hacer comparaciones significativas, sino que procedió a la descripción y análisis en profundidad de los datos construidos por medio de distintos métodos que permitieron conocer lo nuevo y diferente de cada institución seleccionada y de cada uno de los recorridos biográficos de los sujetos con los que trabajamos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Por esto, se fue al campo abierto a lo nuevo y tratando de conocer el punto de vista de sus protagonistas, de experimentar y comprender la manera que ellos lo comprenden, conocen y experimentan.

Consecuentemente, el diseño de la investigación fue flexible y abierto. Esto significa que sus componentes (los propósitos, el marco teórico, las preguntas de investigación, los métodos utilizados y la validez) 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.

Por otra parte, respecto de la perspectiva ontológica, se considera al *otro* estudiado como un sujeto (no como un objeto), que en tanto tal conoce, sabe, entiende y siente lo que le sucede. En efecto, si bien en el trabajo de investigación distintos aspectos como los valores, el sector social, el género y el lenguaje afectan la interacción, la mirada y con ello la lectura que se hace del *otro*, generando que las observaciones no sean objetivas sino socialmente situadas (Denzin y Lincoln, 2011), se intentó superar la separación sujeto-objeto característica de la investigación científica tradicional, estableciendo una interacción sujeto-sujeto, en la que se buscó no situarnos por encima del sujeto investigado, sino en un plano de reconocimiento del otro como un igual (Vasilachis de Gialdino, 2006 y 2009).

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

Enmarcadas en la tradición cualitativa de investigación social, se propuso analizar trayectorias juveniles de inserción en el mundo del trabajo. Este tema de investigación se constituyó en un problema de investigación como consecuencia de la complejidad que asumió para los jóvenes (especialmente de sectores bajos) el pasaje del mundo de la educación al mundo del trabajo en los últimos 25 años. En este contexto, los recorridos biográficos juveniles se volvieron un problema de interés en el campo de las Ciencias Sociales, situación que se pone de manifiesto en la cantidad de investigaciones que analizan estos procesos tanto desde una perspectiva metodológica cuantitativa como cualitativa, o combinando ambas estrategias¹⁷, muchas de las cuales se enfocan en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores bajos¹⁸. Mientras que los estudios cuantitativos permiten obtener información valiosa sobre grandes cantidades de casos, las investigaciones cualitativas trabajan con un número acotado de sujetos que reconstruyen sus experiencias vitales a través de entrevistas biográficas y permiten profundizar diversas dimensiones de estos procesos, entre las que se destacan los sentidos que los protagonistas construyen sobre dichos procesos, sobre sus experiencias de formación y de inserción laboral, entre otras posibilidades.

¹⁷ Según Millenaar (2012), hay investigaciones longitudinales que estudian cohortes de sujetos desde un punto de partida y a lo largo de un período de tiempo. Estos análisis suelen realizarse utilizando técnicas propias de la metodología cuantitativa y trabajan un gran número de casos. Hay dos modalidades diferentes, aquellos que reconstruyen de manera retrospectiva las trayectorias de un determinado grupo (tracer studies), así como aquellos que realizan un seguimiento sincrónico de sus secuencias ocupacionales y educativas (follow-up studies), como cuando se realizan seguimientos de cohortes de egresados de alguna institución educativa. En nuestro país se han realizado varios estudios de seguimientos de egresados de distintos niveles educativos, entre los que se destacan Filmus y otros, 2001, 2004; Panaia, 2009; Gallart, 2002b. Otra modalidad en el estudio de trayectorias a través de técnicas cuantitativas son los estudios de panel, que recurren a fuentes secundarias de estadísticas públicas, tales como la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) que permite identificar personas y hogares a lo largo de distintas ondas posibilitando el estudio de trayectorias de grupos por períodos cortos (algunos estudios que se basan en esta fuente son Jacinto y Chitarroni, 2010; Pérez, 2008; Maurizio y otros, 2007).

Entre las investigaciones sobre trayectorias juveniles desde un enfoque cualitativo, algunas destacan el papel de las instituciones educativas en los procesos de inserción laboral (Filmus y otros, 2001, 2004; Miranda y Otero, 2010; Jacinto y Dursi, 2010; Millenaar, 2012; Garino, 2013c), algunas son de egresadas del nivel terciario (Severino, 2008), otros de estudiantes del nivel secundario (Miranda y Otero, 2010; Garino, 2013a), otros de estudiantes universitarios (Panaia, 2003), otras analizan los efectos de las políticas juveniles (Barbetti, 2009; Salvia y otros, 2006; Jacinto, 2009, 2010b), otras destacan la perspectiva territorial (Martín, 2013; Roberti, 2014), otras la sectorial (Jacinto y otros, 2015; Martín, 2013b), otras han abordado las lógicas empresariales en torno a la gestión de la inserción laboral de los

¹⁸ Los procesos de inserción laboral de jóvenes pobres en Argentina han sido abordados, por ejemplo, por Pérez Sosto y Romero (2008); Pérez (2008); Salvia (2008); Miranda y otros (2008), Otero (2009); Maurizio y otros (2007); PREJAL (2008); Jacinto y otros (2002, 2005, 2007); Jacinto y Dursi, 2010; Millenaar, 2012; Garino, 2013c; Roberti, 2014, Pérez y Busso, 2015.

Como se planteaba 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 exploratoria descriptiva, que posibilitó desarrollar y precisar el conocimiento acerca de las prácticas de formación para el trabajo impartidas en las instituciones seleccionadas, así como de las trayectorias de inserción laboral de los jóvenes y las incidencias de estas prácticas que se visualizan en sus procesos de vinculación con el mundo del trabajo.

Además, a lo largo del proceso de indagación se elaboraron hipótesis de trabajo provisorias (Denzin y Lincoln, 2011), que operaron como guías para la indagación, entre otras se destaca la siguiente: el contexto de debilitamiento de las instituciones tradicionales y el mandato social y legal de inclusión de todos los jóvenes en el nivel secundario, conllevan redefiniciones en el campo de la educación que producen nuevas estrategias, dispositivos y prácticas pedagógicas para responder a las demandas del orden social. En este sentido, en algunas instituciones escolares se desarrollan prácticas de formación para el trabajo alternativas a las tradicionales que favorecen el sostenimiento de los jóvenes en las escuelas así como sus procesos de inserción en el mundo del trabajo.

Concretamente, con dicho objetivo general y con esta hipótesis de trabajo, se procedió al análisis institucional de las escuelas seleccionadas y al estudio de trayectorias. Respecto de la dimensión institucional, se identificaron y caracterizaron los dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a) que desarrollan las escuelas. Esto se logró, por un lado, 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 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 Educativos Institucionales.

El estudio de trayectorias (Longo, 2010), por su parte, implicó el análisis de los recorridos vitales de los jóvenes analizando cada uno de los factores que las componen,

dándole una significación especial a la dimensión institucional. Esta reconstrucción de las trayectorias desde una perspectiva de investigación cualitativa, se enmarcó en el denominado enfoque biográfico (Bertaux, 1981; Sautu, 1999), que

consiste en el despliegue de sucesos de la vida (cursos de vida) y experiencias (historias de vida) a lo largo del tiempo, articulados con el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales (familia, escuela, barrio y trabajo). La sociedad y el tiempo están presentes en las oportunidades y limitaciones socio-culturales en que se desarrollan los grupos y personas (Sautu, 1999: 22).

En este sentido, se 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. En efecto, se busca

expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta. Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en que esta persona está inserta, y que contribuye a formar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006: 177).

Es decir, a través de los relatos que sujetos individuales realizan sobre etapas o sucesos de sus vidas, se trata de reflexionar en torno al interjuego que existe entre la biografía de ese sujeto y el contexto socio-histórico del cual es parte.

En el relato de los sujetos se pone de manifiesto, entonces, 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 ún conjunto de condicionamientos más o menos determinantes-, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego
c r t q x g e j c p f q " n c u " õ d w g p c u " q e c u k q p g u ö . " n q u " c
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 aparece como 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 entrevistado 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 entrevistado 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.

C. 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 correspondientes a la cohorte 2009, de manera tal que se desplegaron dos líneas de trabajo conectadas entre sí: la primera se orientó a la caracterización de las instituciones educativas elegidas para la muestra en general y al relevamiento y análisis de los dispositivos de formación para el mundo laboral que desarrollan en particular; 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, así como la de los egresados, fueron realizadas por muestreo cualitativo de casos, que fueron 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, por su parte, se debió a que es el primer grupo de graduados 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.

Se trabajó en base a los preceptos de la saturación teórica, según la cual se realizaron entrevistas hasta que los nuevos casos no aportaron información adicional que nos permitiese continuar el desarrollo de propiedades de las categorías con las que trabajamos (Glaser y Strauss, 1967).

La entrevista en profundidad (a egresados, docentes y directivos de las instituciones educativas seleccionadas) 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.

La primera etapa, *de acercamiento al campo de estudio*, fue realizada entre 2011 y 2012 y contó con entrevistas informales a informantes clave del Consejo Provincial de Educación (Directores y Asesores de las Direcciones de Media, Técnica, Privada, Formación Profesional y Planeamiento), que aportaron una visión general del funcionamiento del sistema educativo provincial (periodo 2010-2012), así como un relevamiento de 91 Planes de Mejora Institucional de escuelas secundarias de la Provincia (abril 2013), de las cuales 35 se encuentran en la ciudad de Neuquén, a partir del cual se clasificaron las prácticas de formación para el trabajo vigentes. Además, se realizaron entrevistas en profundidad al Director y al Asesor Pedagógico; encuestas a 41 estudiantes de 4° y 5° año y a 17 egresados de una de las instituciones que componen nuestra muestra (octubre 2011), que brindaron un primer acercamiento a la escuela, al perfil de los estudiantes, a las prácticas de formación para el trabajo impartidas y a las trayectorias de inserción en el mundo del trabajo de los egresados. Además, se analizaron fuentes secundarias de ambas instituciones (sus Proyectos Educativo Institucionales). A partir del análisis de los datos recolectados con estas técnicas, se diseñó la guía para entrevistar en profundidad a los egresados 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, a la fundadora de una de las escuelas y al menos a un docente de cada taller de cada una de las escuelas seleccionadas (8 entrevistas en total). Estas entrevistas aportaron datos sobre la propuesta educativa, las concepciones que sostienen en torno a diversos temas (el mundo del trabajo, la juventud, la educación, la escuela secundaria, la inclusión educativa entre otros), así como el conocimiento de las propuestas de formación para el trabajo desarrolladas en cada institución educativa (ver anexo).

Finalmente, entre junio y diciembre de 2014 se realizaron 35 entrevistas en profundidad a egresados de la cohorte 2009 de ambas escuelas (16 en una institución y 19 en la otra), en las que se trabajaron sus trayectorias de inserción al mundo laboral, los sentidos construidos en torno al pasaje por las escuelas secundarias a las que asistieron, la

formación recibida y diversas experiencias vividas en sus procesos de escolarización, los saberes adquiridos y utilizados en sus trabajos, sus proyecciones a futuro en términos educativos y laborales, sus visiones sobre el mundo del trabajo, entre otros aspectos (Tabla 1) (ver anexo).

Tabla Nro. 1. Entrevistas a egresados 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

Una actividad realizada que, si bien no formó parte del trabajo de campo para esta tesis, pero que enriqueció las líneas de análisis de datos, fue un grupo focal con egresados de las cohortes 2011 y 2012 de una de las instituciones que componen la muestra (realizado en octubre de 2014), en el marco de un Proyecto de Extensión de la FACE-UNCo en el que participo. En él se discutieron aspectos vinculados a las trayectorias de los jóvenes y a la incidencia de la formación recibida en la escuela en sus procesos vitales posteriores, de manera tal que orientó discusiones y reflexiones a partir de los datos construidos para esta investigación.

Finalmente, la última actividad que se realizó en el marco de la investigación, y que operó como un espacio de triangulación metodológica, fue la coordinación de un conversatorio en el marco de un simposio de presentación y de discusión de resultados de investigación con actores del sistema (funcionarios del CPE, miembros del sindicato de educación provincial, docentes, asesores pedagógicos, directores y estudiantes secundarios) que organizó el equipo de investigación y el de extensión de la FACE-UNCo a los cuales pertenezco.

Específicamente, en el conversatorio que coordiné, estudiantes de 5° año de la Escuela N (cohorte 2016) presentaron el modelo institucional, destacando los aspectos que ellos valoraban en términos de aportes para sus procesos educativos y de inserción laboral. Las discusiones realizadas en el marco del conversatorio iluminaron reflexiones y confirmaron hallazgos de esta indagación.

D. El análisis de los datos: las estrategias desplegadas

La estrategia de análisis utilizada tuvo dos focos diferentes pero interconectados: el análisis institucional y los jóvenes. A su vez, el eje en los egresados tuvo dos vertientes principales: por un lado, los sentidos construidos por los egresados 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.

El primer eje de la investigación fue, entonces, el análisis institucional, que se orientó a describir, analizar y comparar las propuestas educativas de las escuelas seleccionadas en tres vertientes principales. En primer lugar, se examinaron las representaciones de los docentes y directivos respecto de los jóvenes, del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles.

En segundo lugar, se analizaron los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan las instituciones, así como la propuesta escolar desde una mirada integral, que evaluó las prácticas destinadas a favorecer la permanencia de los jóvenes en las instituciones y con ello la inclusión educativa (especialmente las formas que adquieren las relaciones entre docentes y estudiantes y las estrategias pedagógicas que buscan evitar el retraso en las cursadas de los jóvenes) (Nóbile, 2011). Además, en el examen de los dispositivos de formación para el trabajo y de las estrategias orientadas a favorecer la permanencia de los estudiantes en las escuelas, se desatacaron los aspectos que suponían la modificación al formato escolar tradicional (Grupo Viernes, 2008; Ziegler, 2011).

Finalmente, en función de los discursos y representaciones que circulaban en las instituciones y de las prácticas que se impulsaban, se analizaron los sentidos construidos en las escuelas acerca de la inclusión educativa de los jóvenes (Sendón, 2011).

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.

El segundo eje de la investigación puso el foco en los jóvenes y se estructuró en dos partes distintas. Por un lado, se analizaron los sentidos subjetivos sobre la experiencia escolar y las visiones que los jóvenes habían construido sobre el mundo del trabajo.

Para ello, se examinó la valoración de los jóvenes acerca de las prácticas y experiencias educativas (pasantías, emprendimientos productivos, orientación vocacional, experiencias solidarias). Se buscó saber qué rescataban los jóvenes como aportes para sus vidas en general pero también para sus procesos de inserción laboral en particular. Esta valoración se orientaba a la formación en contenidos técnicos específicos (en destrezas, habilidades, teorías para realizar un oficio), en saberes genéricos para montar un emprendimiento, en valores y disposiciones personales (trabajo en equipo,

agenciamiento, responsabilidad, otros), a la orientación para elegir carreras universitarias, otros.

En segundo lugar, se trabajó la dimensión vincular: se analizó la percepción de los egresados respecto de las relaciones entre docentes y estudiantes en términos de prácticas favorecedoras de la permanencia escolar. En este sentido, se retomaron las percepciones de los jóvenes y se estudió si el seguimiento personalizado favorecía la inclusión educativa, tanto a partir de la contención pero también de estrategias pedagógicas (Nóbile, 2011).

Finalmente, se identificaron las visiones que los jóvenes habían construido sobre el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles con el objetivo de analizar si estas concepciones se vinculaban a la propuesta educativa de las instituciones a las que habían asistido. En este punto, se analizó si la orientación en economía social de la Escuela N, en contraposición a la concepción de sociedad hegemónica en que se enmarca la Escuela S, habían incidido en la visión que los egresados habían elaborado respecto de las barreras de acceso al empleo que enfrentan los jóvenes. Concretamente, se estudió si los obstáculos en los procesos de inserción laboral eran asociados a características propias de la mano de obra ofrecida, y por ello a la responsabilización individual por la propia situación; o bien, si habían construido perspectivas ligadas a una visión crítica de las condiciones del mercado de trabajo, desplazando el eje causal de los propios sujetos jóvenes.

Por otro lado, se construyó 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 los recorridos biográficos juveniles.

El primer grupo, el de las incidencias objetivas, supuso analizar el aporte de las escuelas en la intermediación laboral entre empleadores y estudiantes o egresados, 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 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 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 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 los jóvenes habían realizado sobre las experiencias formativas y laborales que habían transitado, que podían favorecer la construcción de una visión autónoma de sí mismos 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.

Como herramienta de procesamiento y análisis de datos se utilizó el software especializado para el procesamiento de datos cualitativos ATLAS.Ti. Con esta herramienta se procedió a la búsqueda de recurrencias en los datos (Bertaux, 2005), tanto en las entrevistas realizadas como en otras fuentes secundarias (específicamente los Proyectos Educativos Institucionales y otros proyectos escritos de las escuelas). Se conformaron entonces 22 documentos primarios para el análisis institucional y 35 documentos primarios para el análisis de las trayectorias juveniles.

A partir de este conjunto de documentos, se avanzó en la identificación de categorías y en la construcción de familias de códigos, que permitieron establecer las similitudes y diferencias entre los distintos relatos, de manera tal que se compararon las instituciones educativas en torno a ciertas categorías analíticas, y se construyó la tipología de recorridos vitales de los jóvenes. Específicamente, se trabajó con dos tipos de categorías analíticas distintas: por un lado, aquellas surgidas de las expresiones de los propios entrevistados (categorías emergentes), y por otro lado, aquellas provenientes de la teoría analizada (categorías teóricas).

La tipología de trayectorias se construyó sobre la base de categorías analíticas previas, que a partir del análisis fueron vinculadas con expresiones emergentes de los sujetos estudiados. Concretamente, se estructuró sobre la base de la relación con el trabajo que

tenían los 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 jóvenes, distinguiendo entre activos (ocupados y desocupados) e inactivos. Con esta dimensión se buscó analizar las entradas y salidas del mundo del trabajo, que no supuso necesariamente la construcción de trayectorias acumulativas en un determinado tipo de empleo, trabajo o sector de actividad, sino que se orientó a analizar la continuidad en cierta condición de actividad (empleo, emprendimiento o cuentapropismo, desempleo, inactividad).

b) La *categoría ocupacional* de los jóvenes activos, que supuso analizar si las trayectorias juveniles se orientaban a inserciones laborales a través de relación de dependencia y por ello tendían a ser empleados, o bien si delineaban procesos de inserción como trabajadores independientes (emprendedores 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*, que fue analizada específicamente para quienes trabajaban como empleados. En este caso, quienes trabajaban en relación de dependencia fueron f k x k f k f q u " g p v t g " ñ e q p u q n k f c f q u ö " { "

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, se destacan: 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 en sus trayectorias escolares (pasantías, emprendimientos, cursos), otros. En la esfera familiar se consideró 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, se analizaron 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, se analizó 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 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 jóvenes que estructuraban sus trayectorias de inserción laboral de manera independiente, a partir de la realización de emprendimientos productivos o del cuentapropismo; 3) Las jóvenes que centraban sus trayectorias en torno a la prosecución de estudios superiores y no trabajaban o realizaban trabajos ocasionales; 4) Las 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
	EMPLEADO		INDEPENDIENTE	TRABAJO OCASIONAL	TRABAJO DOMÉSTICO Y DE CUIDADOS
	CONSOLIDADO	PRECARIO/DESOCUPADO			
Condición de actividad actual	Activo	Activo	Activo	Activo / Inactivo	Inactivo
Categoría ocupacional	Empleados	Empleados	Emprendedores - Cuentapropistas	Empleados/ Cuenta propistas	No remunerado
Calidad de la ocupación	Formal - Estable	Informal - Inestable - Contratos a término	No aplica	Variable según las inserciones	No aplica
Prosecución estudios superiores	Estudia - No estudia	Estudia - No estudia	Estudia - No estudia	Estudia	No estudia

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

	TIPO 1		TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
	EMPLEADO		INDEPENDIENTE	PROSEC. ESTUDIOS Y TRABAJO OCASIONAL	TRABAJO DOMÉSTICO Y DE CUIDADOS
	CONSOLIDADO	PRECARIO/DESOCUPADO			
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		-

E. La caracterización de los casos seleccionados

Este subapartado caracteriza las dos unidades de análisis con las que trabaja nuestra investigación: las escuelas secundarias y los egresados.

I. Las instituciones educativas

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 (Plan 159 del CPE de la Provincia de Neuquén 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, de los cuales 55% eran mujeres y el 45% eran varones.

Su origen se remonta al año 2001, cuando equipos de trabajo de varias OSCs 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 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 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, que abre sus puertas a comienzos de 2005, destinada a jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales.

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.

Los objetivos de la institución se dividen en tres ejes fundamentales, que son la formación de ciudadanos críticos, el desarrollo de una capacitación que habilite la prosecución de estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo.

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 jóvenes; por otro lado, las prácticas educativas, cuyo objetivo es que los estudiantes tengan un acercamiento a la realidad laboral local. El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todos los 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 estudiantes comienzan a planificar y escribir el proyecto de un microemprendimiento que deben ejecutar durante 4° y 5° año.

Las prácticas de formación para el trabajo principales de la escuela son: emprendimientos productivos, que se desarrollan especialmente entre el 3° y el 5° año de cursada; procesos de orientación vocacional y ocupacional, que comienzan en 4° año y finalizan en 5°; prácticas educativas, pensadas como punto cúlmine del proceso de orientación vocacional y ocupacional; cursos especiales orientados al mundo del trabajo desarrollados durante tres semanas al año en las que se suspenden las clases y se imparten cursos acotados en el marco de cada especialidad o artísticos; por último, en el marco de las orientaciones, experiencias reales de trabajo como servicios de catering.

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

N c " u g i w p f c " k p u v k v w e k » p " u g n g e e k Escuela Sö".r"c t c " n ofrece el Plan N° 141 cuya 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. La institución se creó en 1969, y comenzó funcionando en una casa de paredes de adobe, en las afueras de la ciudad, pero conforme pasaron los años y la ciudad fue creciendo poblacionalmente, la escuela quedó ubicada en una zona urbanizada, a unas 15 cuadras del centro de la ciudad. En 2014, la escuela tenía una matrícula de 325 estudiantes, de los cuales el 90% eran varones. 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

estudiantes pueden inscribirse en una de las escuelas técnicas de la ciudad con la cual tienen un convenio especial para los egresados 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 egresados 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 por la edad de los jóvenes al finalizar la cursada en esta escuela).

Además, desde el año 2014 han implementado el Plan 155, correspondiente a un Bachillerato con orientación en Perito en Desarrollo de Comunidades, un plan que depende de la Dirección de Adultos del CPE y que dura 3 años. La propuesta es que a los estudiantes del Plan 141 se les reconozca el 1° año del Plan 155, y cursen 2° año paralelamente al 5° año del Plan 141, obteniendo entonces al 5° año de cursada el título de Auxiliar Técnico en la especialidad y al 6° año el de Perito en Desarrollo de Comunidades.

Respecto de la articulación de la propuesta educativa, los estudiantes antes de comenzar a cursar 1° año eligen un taller, que lo cursan durante los cinco años. En 1° y 2° año en el turno de la mañana los alumnos cursan las materias teóricas, mientras que por la tarde asisten a los talleres. A partir de 3° año, las materias teóricas y los talleres son de mañana, y Educación Física queda a contra turno. Finalmente, en 5° cursan 30 horas cátedra de Taller, dos de Tecnología y una de Cívica. La propuesta educativa es que a medida que avanzan de año, los jóvenes incrementen las horas de clases prácticas, siguiendo el mandato original de la institución que buscaba la capacitación de jóvenes para el oficio elegido.

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, más allá de la capacitación propia de los talleres correspondientes a cada especialidad, entre las prácticas de formación para el trabajo encontramos la realización de prácticas profesionalizantes (ya sean en el marco de actividades impulsadas por la propia escuela o en otras instituciones), cursos especiales orientados al mundo del trabajo (en Seguridad e Higiene Laboral, o para aprender a utilizar máquinas que tienen tecnología avanzada, entre otros) y visitas a instituciones orientadas a la planificación del proyecto laboral (a comercios, fábricas, ferias de productos, entre otros).

Finalmente, respecto del perfil del egresado que buscan formar, desde la institución se intenta que los jóvenes desarrollen destrezas y capacidades a partir de la educación impartida, especialmente 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 otro. Respecto de la inserción laboral, se busca que los egresados trabajen de manera independiente, poniendo su propio taller o negocio (como cuentapropistas).

II. Los egresados

La segunda unidad de análisis de la investigación son los egresados de las cohortes 2009 de las instituciones educativas seleccionadas. Son jóvenes de sectores sociales bajos y medios bajos, muchos de los cuales viven en barrios periféricos o en asentamientos informales de la ciudad de Neuquén y ciudades vecinas (Plottier y Cipolletti). En algunos casos, sus casas presentan problemas habitacionales y tienen servicios de luz, agua y gas deficitarios.

El perfil de los ingresantes a 1° año de las primeras cohortes de la Escuela N (entre las que se encuentra la que analizamos) se dividía en dos grupos claramente diferenciados: por un lado, jóvenes de 12 o 13 años de edad que el año anterior habían finalizado sus estudios primarios y, por otro lado, jóvenes de entre 17 y 18 años de edad que hacía varios años que habían interrumpido sus trayectorias escolares. En el caso de los egresados de la Escuela S, tenían entre 12 y 14 años al momento de iniciar 1° año.

Además, en ambos grupos de egresados había jóvenes que habían sido los primeros en cursar y/o completar el nivel secundario en sus familias. En efecto, varios padres tenían un nivel educativo bajo (hasta primaria completa), pero sus hermanos muchas veces habían iniciado y/o completado e nivel medio, por lo que se veía un aumento del nivel educativo según generación.

Muchos de los jóvenes habían comenzado a trabajar de manera temprana: algunos varones tenían experiencias en el sector de la construcción acompañando a algún familiar y las mujeres en el cuidado de niños (en general, familiares o vecinos) o en trabajo doméstico de limpieza de casas. Las condiciones de estas inserciones eran precarias, y los jóvenes no solían referirse a ellas como experiencias positivas o que les hubieran resultado procesos enriquecedores a nivel personal.

Los padres de estos jóvenes se dividían en dos grupos: quienes tenían inserciones laborales precarias (muy inestables, sin las protecciones legales correspondientes), muchas veces como empleadas domésticas o albañiles; y quienes están empleados en relación de dependencia, que tenían mejores condiciones de trabajo: muchos estaban en blanco y tenían estabilidad laboral.

SEGUNDA PARTE: LOS MODELOS INSTITUCIONALES

Como se planteó en el marco teórico, el sistema educativo reproduce las desigualdades imperantes en la sociedad, situación que se manifiesta en el hecho de que los sectores sociales recién llegados al sistema experimentan formas de incorporación diferenciadas según las cuales o bien se los incluye de manera subordinada a otros sectores sociales, o bien redonda en el retraso y finalmente en el abandono-expulsión de los jóvenes del sistema escolar.

Ahora bien, desde las instituciones educativas analizadas en esta investigación, se desplegaban estrategias que favorecían los procesos de escolarización de los jóvenes, que muchas veces conllevaban su sostenimiento dentro del sistema educativo, posibilitando la tan mentada inclusión educativa.

Por este motivo, en la segunda parte de la tesis se analizan las propuestas educativas de las dos escuelas que componen la muestra, en función de los ejes de análisis adelantados en el capítulo metodológico. Entre otros aspectos, se analizan los dispositivos de formación para el trabajo que desarrollaban, las representaciones que circulaban sobre los jóvenes, el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles, las estrategias que desplegaban para el sostenimiento de los jóvenes dentro de las instituciones, las formas de concebir la inclusión educativa y aquellos aspectos de las prácticas que modificaban el formato escolar.

Se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué características tenían los dispositivos de formación para el trabajo que impulsaban? ¿Qué representaciones circulaban sobre los jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles? ¿Qué estrategias desplegaban las instituciones seleccionadas para el acompañamiento y sostenimiento de los jóvenes en sus procesos de escolarización? ¿Qué aspectos de la propuesta educativa de las escuelas seleccionadas permitían establecer diferencias con el formato escolar tradicional? Estas modificaciones, ¿beneficiaban la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo? ¿De qué manera? ¿Cómo se concebía la inclusión de los jóvenes en ambas instituciones educativas?

Para ello, se trabajan las entrevistas en profundidad realizadas a los equipos directivos y docentes y los PEI de ambas escuelas y se presenta la información en tres capítulos: en los dos primeros se analiza cada institución y en el tercero se procede a la comparación de ambas propuestas educativas.

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

En este capítulo se analiza la propuesta educativa de la escuela N. Se estructura en seis apartados: en el primero, se describen algunas características generales de la institución y su vinculación con la normativa vigente; en el segundo, se presentan los discursos que circulan sobre los jóvenes, el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles; en el tercero, se analizan los dispositivos de formación para el trabajo que desarrolla la institución; en el cuarto, se describen las estrategias que implementan para promover la permanencia de los estudiantes; en el quinto, se trabaja sobre los sentidos que adquiere la inclusión educativa en la escuela; finalmente, se revisan las modificaciones que esta propuesta institucional realiza al formato escolar tradicional.

A. Aspectos generales de la propuesta

Retomando lo descrito en la presentación de la institución realizada previamente, se puede plantear que la Escuela N recibía 250 estudiantes de sectores bajos (45% varones y 55% mujeres), que había sido creada en un contexto de políticas educativas orientadas a la ampliación de la escolarización y a la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo formal. En este marco, como se desarrollará a lo largo del capítulo, impulsaba una propuesta educativa alternativa cuyo eje era la formación para el mundo del trabajo, desde la perspectiva de la economía social.

Si bien esta institución había sido creada previamente a la sanción de la LEN y de la LEPN, se encuadraba en estas leyes y respondía a los objetivos de ambas normativas respecto de la inclusión educativa, así como de la formación y la vinculación de los 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. Con este fin, también impulsaba dispositivos de formación para el trabajo (que serán presentados a lo largo de este capítulo), entre los que se destacaban la realización de emprendimientos productivos y un programa de pasantías, programa que si bien había comenzado con antelación a la sanción del Decreto de Pasantías, había quedado englobado en él: efectivamente, como se trabajará a continuación, la extensión temporal de las prácticas, así como su seguimiento y control desde la institución escolar, garantizaban que fueran propuestas orientadas a la formación de los estudiantes.

Finalmente, si bien dependía del Obispado de la Provincia de Neuquén (de hecho estaba emplazada en terrenos pertenecientes a la iglesia católica y el primer año había funcionado en un edificio de esta congregación), la formación religiosa no tenía una presencia fuerte en la propuesta educativa: no había clases de educación religiosa ni espacios de oración, tampoco la formación religiosa aparecía en los relatos de los docentes entrevistados.

B. Discursos sobre los jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles

En este subapartado se desarrollan las visiones que circulan en la institución sobre sus estudiantes, el mundo del trabajo y de sus procesos de inserción laboral, vinculándolas con la propuesta educativa de la escuela.

I. Representaciones sobre los jóvenes: entre la potencia y la falta

Las miradas que los docentes construían sobre los jóvenes y sus historias de vida tenían connotaciones diversas que habilitaban prácticas y sentidos específicos. En el caso de los docentes de esta institución, se identificaban dos perspectivas contrapuestas.

De una parte, los discursos referían a los jóvenes en tanto potencia. Partían de considerar el contexto socioeconómico desfavorable en el que vivían y destacaban el empoderamiento de los estudiantes a partir de sus procesos educativos, que los volvían sujetos autónomos, capaces de llevar adelante distintos proyectos de vida, entre los que se encontraban finalizar la educación secundaria, iniciar estudios superiores, insertarse laboralmente. Esta visión siempre implicaba w p " ñ c u e g p u q ö . " w p c " k f g c " que destacaba las condiciones socioeconómicas desventajosas de las que partían y los logros que podían alcanzar, las cosas que podían hacer, los espacios que podían 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)

Los estudiantes, para mí son jóvenes resilientes, todos nuestros alumnos, la mayoría se criaron en contextos desfavorables, de todo tipo, familiar, económico, y ellos han salido adelante y permanecido primero en la primaria y después en la secundaria, y dentro de sus familias cuando vos preguntás son los primeros egresados, de la familia ampliada incluso, entonces ellos son los que dentro de todo ese contexto tuvieron alguna herramienta de algún tipo que les permitió tener otra mirada, permanecer en escuela y seguir y pasar por distintas instancias. Y lo que tiene es que son todos jóvenes activos, no tenemos casi ningún joven pasivo, están buscando algo, esperando que se dé algo. * í + " G u q " x k g p g " f g " c p v g u . " s w g " g n n q u " u q p " { "

ayuda a que eso no quede estancado, les brinda herramientas para que ellos lo puedan canalizar. (Profesora 2, Escuela N)

En estos casos, se visualizaba el espacio que, desde el discurso docente, ocupaba la dimensión institucional en las trayectorias juveniles: la escuela aparecía como habilitadora de nuevos horizontes que, dado el contexto en el que vivían estos jóvenes (es decir, la dimensión estructural), no serían visibles sin esta mediación. Es decir, el pasaje por la institución era visto como un empoderamiento que les ayudaba a sortear destinos prefijados por las condiciones estructurales en las que vivían, pero en el cual la voluntad individual tenía un papel fundamental. En este sentido, esta capacidad de los jóvenes para salir adelante, para *convertir su historia negativa*, era potenciada por el paso por la institución. Esto se vinculaba con el perfil de estudiante y egresado que quería formar la institución, que era la idea de *emprendedor* en un sentido amplio:

Jóvenes emprendedores, 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 también, que piensen, que por lo menos se cuestionen cosas. (Profesora 2, Escuela N)

En esta propuesta, la formación de sujetos críticos, hacedores de su propia existencia, que no dependieran del asistencialismo gubernamental y capaces de reconocer situaciones de explotación laboral, era 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 construía sobre los jóvenes se realizaba a partir de comparar estudiantes de épocas anteriores con alumnos de épocas actuales. En ésta, subyacía la idea de que antes los jóvenes respetaban a los docentes y que había una diferencia clara entre el afuera y el adentro de la institución: las prácticas que los alumnos realizaban afuera pero que no eran permitidas adentro, no ingresaban (por ejemplo, consumo de drogas, resolución de conflictos a través de la violencia física, etcétera).

En cambio, en la actualidad, desde esta perspectiva se veía que distintas situaciones extraescolares permeaban la institución y eclosionaban en su interior, de manera tal que

g n " ñ e » f k i q " f g n " d c t t k q ö " e q p x k x ¶ c " e dep " g n " ñ e asociados a la cultura escolar se volvían difusos: la asimetría docente-estudiante se reconfiguraba en un tipo de relación en la que los estudiantes percibían y trataban a los docentes como iguales, y que desde el lado de los adultos era percibido como una falta de respeto:

P q . " u k p e g t c o g p v g " p q " j c d ¶ c " r t q d n g o c u " f g " e q p 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 f g u f k d w l c p f q " g u q í " e t g q " s w g " n c " g u e w g n c " j q { " 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, en esta perspectiva de los jóvenes pareciera que se añoraba 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 intervenían en la construcción de la visión de los jóvenes, pero la dimensión institucional, es decir, el pasaje por la escuela, no era postulado como habilitador de otras realidades posibles, sino que la escuela era pensada como un espacio que debía contener y disciplinar a los estudiantes.

Sintetizando, si bien los dos partían de las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, se ponía de manifiesto que el ingreso de factores extraescolares a la institución generaba discursos contrapuestos. De un lado, la inclusión educativa era vista como potencia, como empoderamiento, como punto de partida para crecer y por todo esto se tenía una visión positiva de los jóvenes y el objetivo de que estuvieran dentro de las aulas se vinculaba a la transmisión de nuevos saberes (es decir que implicaba un sentido pedagógico de la inclusión).

En esta perspectiva, además, el papel de la dimensión institucional era ampliar el abanico de itinerarios futuros posibles: a los destinos predefinidos por la posición que los jóvenes ocupaban en la estructura social, se le sumaban 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, primaba una visión sobre la falta (de límites, de respeto) y se ubicaba a los 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 tenía una visión negativa de los alumnos. En este caso, lo extraescolar se volvía una carga para la institución. En esta visión, la inclusión educativa adquiría un matiz de política social en tanto buscaba la contención de los jóvenes, y de disciplinamiento en tanto se orientaba a formar en un código normativo que posibilitara la convivencia en el orden social.

Por este motivo, desde esta perspectiva la dimensión institucional no tenía la potencia para habilitar mayores opciones que aquellas que posibilita la estructura de oportunidades propia del contexto socioeconómico en el que vivían los jóvenes, y por ello, el repertorio de opciones de recorridos biográficos futuros era menor que los posibles en la perspectiva anterior.

II. La visión del mundo del trabajo y de los procesos de inserción laboral juveniles

Desde la institución se sostenía una visión crítica del mundo del trabajo: se planteaba que está atravesado por elevados índices de desempleo y que la inestabilidad y la precariedad signaban las relaciones laborales:

Respecto del mercado de trabajo, no sólo se incrementaron los índices de desempleo, sino que también se expandió la precariedad en las relaciones laborales, se profundizó la informalidad (los trabajos inestables y sin protección social) y se evidenció un fuerte deterioro en los salarios. Este debilitamiento en el mundo del trabajo afectó significativamente las e q p f k e k q p g u " f g " x k f c " f g " n c " r q d n c e k » p 0 " * í + " V q una creciente situación de exclusión social para amplios sectores. La crisis social y económica ha profundizado la ruptura de los lazos de integración social, arrasando también con valores éticos, morales y solidarios y provocando un fuerte debilitamiento del tejido social. (PEI, Escuela N).

A estas condiciones del mercado de trabajo se le 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 planteaba en el marco teórico, según la cual la obtención del título secundario aparecía como condición necesaria pero insuficiente para cortar con la lógica de exclusión por la que atravesaba 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 profesores de la institución visualizaban los procesos de inserción laboral de los jóvenes como particularmente dificultosos. Por un lado, planteaban como un problema a la hora de buscar un empleo la baja autoestima que solían tener, asociado con historias de fracasos y discriminaciones reiteradas. Por otra parte, se hacía mención a las diferencias culturales respecto de los códigos de comunicación, las maneras de vestirse y los hábitos de los jóvenes y los requeridos en los empleos socialmente valorados. Además, se planteaba que el capital social que poseían los estudiantes los vinculaba con oportunidades laborales enmarcadas dentro de sus barrios y/o familias, que en general eran poco valorados. Finalmente, expresaban que existía la creencia de que la búsqueda de un empleo redundaría en la obtención de un puesto de trabajo, pero que la mayoría de las veces el mercado de trabajo no ofrecía oportunidades laborales para todos los desocupados:

[Los obstáculos de los jóvenes para obtener un empleo son] Múltiples, 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 postulaba que los jóvenes muchas veces encontraban dificultades para la incorporación de habilidades sociales (actitudes como la responsabilidad, la puntualidad, la higiene personal, entre otras), las cuales eran valoradas en el ámbito laboral y esta falta se constituía en una barrera para la obtención o el sostenimiento de un empleo de calidad:

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, * í + " e w g u v c " o w e j ¶ u k o q " { " g p " g n " v t c d c l q " u g " p q v r c t g f " q " d k g p " g p " n c u " r c u c p v ¶ c u " * í + 0 " R q t " c j ¶ " 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 e w g u v c " o w e j ¶ u k o q . " o w e j ¶ u k o q í " r q t " g u v g " a o d k v el barrio cuesta muchísimo. (Profesor 1, Escuela N)

Estas habilidades eran síntesis de normas de comportamiento que una sociedad construía como aceptadas y valoradas en un momento dado, y referían a disposiciones personales que constituían el *saber ser*. En este sentido, desde la escuela se planteaba que, dado que eran exigidas por el mercado de trabajo, correspondía a la escuela formar a los jóvenes en ellas:

[q " x g q " s w g " g n " o w p f q " f g n " v t c d c l q " g u " g z k i g p v
formación, y no es solamente formación académica, son habilidades sociales, y las habilidades sociales es a lo que intentamos apuntar desde la escuela y es recontra complicado. Yo cada vez creo que apunto más a las habilidades sociales que a los contenidos. (Profesor 4, Escuela N)

Se planteaba que los empleos a los que los jóvenes accedían solían ser precarios, que en general no implicaban el uso de capacidades intelectuales sino que estaban vinculados al uso de la fuerza física:

Este trabajo es cada vez más informal, varía según el caso, pero se caracteriza generalmente por estar muchas veces emparentado con el trabajo de sus padres, durar poco tiempo, dar dinero rápido, carecer de cobertura legal alguna y demandar fuerza corporal y poco trabajo intelectual. En la mayoría de los casos, el empleo no capacita al joven, sino que lo utiliza mientras es requerida la tarea y luego lo despide. (Proyecto PMI, Escuela N)

Entonces, dada la caracterización del mercado de trabajo y los planteos acerca del capital social que portaban los jóvenes, se observaba que éstos presentaban dificultades para insertarse en empleos formales o socialmente valorados. A partir de este diagnóstico, se visualizaba a la institución como ampliadora del capital social de los jóvenes:

Ayuda mucho la escuela en eso, los pibes vuelven, como no hay capital social, no tienen capital social de laburo . " * ó 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 aparecía como una alternativa ante la escasez de puestos de trabajo disponibles. La creatividad que la realización de un proyecto implicaba era central, ya que tenía un papel fundamental en la realización de emprendimientos productivos y a su vez se planteaba que era 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 destacaba la potencia de la dimensión institucional en la intervención en las trayectorias educativo laborales de los 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 pudieran sentirse realizados (en función del placer que les brindara el trabajo concreto). Por otro lado, como formadores para la realización de emprendimientos productivos, que implicaba el aporte de herramientas para la creación de trabajos que les permitieran satisfacer sus necesidades y al mismo tiempo salirse de las lógicas de explotación de muchos de los empleos que los jóvenes solían obtener, favoreciendo procesos de mayor autonomía y agenciamiento. En este sentido, la institución era vista como intermediadora en los procesos de inserción laboral de los jóvenes, tanto en relación de dependencia como de manera independiente.

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

¿Por qué si vos salís de tu casa, te levantas a las ocho de la mañana, salís, vas a trabajar afuera a cuidar un bebe eso se reconoce como trabajo, pero que vos cuides tu bebe, no es trabajo?; que vos cuides tu hijo en tu casa mientras tu marido se sale a ganar la plata por otro lado, eso es decir que se reconoce por trabajo y qué es lo que no, dentro de la economía capitalista el que yo cuide a mi bebe no vale; no tiene un valor, por más que no tenga que ver con la plata, no se reconoce un valor real a ese cuidado, pero si yo voy a cuidar un bebe a mi vecina me tiene que pagar para eso porque es un trabajo. Entonces, nosotros vamos en esto también; 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 vinculaba al modelo de estudiante que se quería formar, construido a partir de las categorías de emprendedor y de agencia. Esta idea de sujeto emprendedor era pensada como una herramienta importante, incluso si la inserción laboral de los jóvenes era en relación de dependencia. En efecto, como se planteaba con anterioridad, esta idea de emprendedor no se reducía a un sujeto que realizara un

proyecto productivo, sino que suponía una concepción amplia del término e implicaba una actitud ante la vida:

Pero aun así este chico va a salir a la economía capitalista, y está muy bien que lo entienda así pero va a tener que vivir en un mundo distinto. Yo creo que 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. Pero digamos, más allá de tener la formación en los talleres o no, o sea de tener el conocimiento práctico, no se de poder elaborar pan para venderlo, bueno eso también lo puedo pensar después. Yo creo que lo importante en este sentido 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)

Además, para los docentes la inserción laboral en relación de dependencia era una opción factible. En este marco, si bien eran conscientes de las dificultades de que los estudiantes alcanzaran inserciones laborales autónomas, era nodal que los jóvenes pudieran conocer formas de trabajo alternativas a las hegemónicas:

El mundo del dinero, ellos [los jóvenes] están obnubilados con los petroleros... o sea, no lo piensan, está todo bien con las opciones, pero la verdad es que les interesa el paquete completo del capitalismo: quiere el celular, quiere todo lo que ve en la tele el pibe de 17 años, es muy difícil hacerle ver que es un camino no sustentable, pero bueno, lo toman, lo escuchan. (Profesor 3, Escuela N)

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

Pero tampoco está mal que el alumno pueda decidir que su vida va a pasar por poner un criadero, pero que esté bien pensado, bien planificado; que no se 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 n c " g u e w a l m e n t o l a " c a p a c i d a d 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 era una posición unánime en el cuerpo docente. Por un lado, la formación para la realización de emprendimientos era planteada como una construcción gradual dentro de la institución, que había encontrado resistencias entre los docentes:

Cambió un montón porque al principio en la escuela teníamos una visión de inclusión en lo educativo, y teníamos claro que había que hacer un emprendimiento o algo de eso, incluso los profesores tenían resistencia a hacer los emprendimientos, no los querían hacer, [el emprendimiento] empieza en 3° nuestra escuela, do pasamos para 6 Å como para 7 Å los pibes no se enganch c p . " n q u " r k d g u " E n q u a n d o h a y r e s i s t e n c i a d e l o s m i s m o s p r o f e s , c l a r o , p o r q u e e l l o s m i s m o s s o n e m p l e a d o s , n o s o n e m p r e n d e d o r e s , n o s a b í a n c ó m o t r a n s m i t i r e s e s a b e r , o s e a , n o l o p o d í a n t r a n s m i t i r e n s u a c c i ó n y e s o g e n e r a b a m u c h a f r u s t r a c i ó n . A p a r t e e l l o s d e c í a n q u e l o s c h i c o s n o q u e r í a n

y ejercían resistencia, ño, no va a salir ò y eso fue difícil. Después estaba esa otra mirada como de los niños, que no van a poder, que están llenos de falta, que todo es cuesta arriba, esa visión. Pero después de mucho trabajo, de mucho esfuerzo, de cosas que son gratificantes, decís bueno pueden, lo hicieron, aunque en el día a día decís ño les gusta ò porque son adolescentes, entonces no hay que ver la foto, hay que ver la película, si yo veo la trayectoria í Pasa siempre, me cansé de la escuela, no aguanto más, pero cuando vienen decís ò ¿que lindo ò este chico me hizo la vida imposible y en el emprendimiento por ahí para hacer una tarjeta estuvo cinco meses y el cliente venía y eso te genera tensiones, frustración, pero después cuando terminan y traen la tarjeta, te das cuenta que hizo el aprendizaje y que fue significativo para él, en la película, no en la foto del día a día y eso se fue instalando a nivel de la escuela. (Profesora 2, Escuela N)

Por otro lado, había profesores que si bien acordaban con la idea de formar emprendedores en un sentido amplio, planteaban que las dificultades respecto de la viabilidad y rentabilidad de los emprendimientos generaba que los jóvenes no realizaran emprendimientos sino que se trabajaran en relación de dependencia, muchas veces en empleos precarios:

Ellos quieren que los chicos salgan de la escuela, en su momento, 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, los 300 chicos o menos, 200 chicos que se han egresado, capaz que no llegaron a tantos, no sé si 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? (Profesora 5, Escuela N)

Asimismo, planteaban que la mayoría de los profesores de la escuela no eran emprendedores, sino que trabajaban para el Estado, argumentando que lo ideal sería ofrecer la posibilidad de elegir si querían ser empleados (ya sea como un medio para continuar el cursado de estudios superiores o para montar un emprendimiento a posteriori) o si se quería realizar un emprendimiento productivo, pero que esa elección fuera consciente:

De todos los que estamos en la escuela, ninguno es emprendedor. Si seríamos emprendedores no estaríamos trabajando en la escuela, no dependeríamos de un gobi g t p q " s w g " p q u " r c i w g " w p " u w g n f q 0 " * í + " V c emprendedores y les queremos inculcar a los pibes que quieran ser emprendedores y nosotros estamos todos agarrados del gobierno. Entonces, hay que ser un poco más realista. No es malo ser empleada, es otra opción más. Porque muchos me dicen: ò axa ser cajera del u w r g t o .gSít podesf q ò ser cajera del Jumbo por un tiempo hasta que vos puedas decidirte a ser otra cosa, o ser un profesional o te preparas para otra cosa. No es tan malo. (Profesora 5, Escuela N)

Esto ponía de manifiesto que las formas en que los profesores entendían el mundo del trabajo y consecuentemente las características de las prácticas educativas desarrolladas

era un territorio de contradicciones. En este sentido, la perspectiva en economía social que sostenía la escuela era una construcción que generaba adhesiones y resistencias al interior del cuerpo docente:

Otra cosa que cada vez se instala más es la economía social que antes tampoco se comprendía y llevó tiempo a que se instale en los profesores, 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, porque la Economía Social rompe el paradigma y rompe culturas y eso de construir otra cosa nos llevó un tiempo porque podíamos decir que éramos esto, decirlo pero por ahí en las prácticas seguíamos reproduciendo sin quererlo, * í por eso creo que sí avanzamos, sí cabíamos muchísimo, en el discurso capaz que no pero en las prácticas estamos como años luz de lo que empezamos. (Profesora 2, Escuela N)

Se ve que hay como cantidad de valores de economía social: el corporativismo, el trabajo en conjunto, la solidaridad, valores de igualdad, de las l q t p c f c u " e q p " n q u " f q e g p v g u í " g p v q p e g u " u g " j c si no estás bien parado te desestructura ¿De dónde me agarro si me mueven los pilares tradicionales, se desmoronan? Entonces tenés que comenzar a armar toda una estructuración nueva de pensamiento y que cierra. Entonces cuando vos lo planteás llega un momento que cierra y vale la pena pensar eso. (Profesor 1, Escuela N)

Sintetizando, se puede plantear que desde la Escuela N se visualizaba al mercado laboral como un espacio que no ofrecía puestos de trabajo de calidad para todos, en el cual los procesos de inserción laboral de los jóvenes eran dificultosos y en general accedían a trabajos precarios y poco valorados. En este contexto, la institución era vista como ampliadora del capital social de los estudiantes y el emprendedorismo era pensado como una alternativa ante la escasez de puestos de trabajo de calidad, pero también como actitud ante la vida, que no se reducía a una forma de inserción en el mundo del trabajo, 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 era central. Esta suponía la formación en valores como solidaridad, cooperativismo, asociativismo, entre otros, orientados a la formación de jóvenes emprendedores, así como la capacitación para la realización de emprendimientos productivos. Sin embargo, esta concepción implicaba disputas entre los docentes: algunos de ellos referían a las dificultades para realizar emprendimientos productivos y visualizaban la inserción laboral en relación de dependencia como fin en sí mismo, o como estrategia transitoria (incluso paralela al cursado de estudios superiores), de manera tal que la orientación y la formación en

economía social se constituía como un territorio de conflictos por instalar sentidos y prácticas.

C. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela N

A partir de esta visión de los estudiantes, del mundo del trabajo y de los procesos de inserción laboral de jóvenes, en este subapartado se retoman los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en la escuela: 1) la realización de emprendimientos productivos y experiencias reales de trabajo que se desarrollan en el marco de los talleres; 2) el proceso de orientación vocacional que incluye prácticas educativas; y 3) el dictado de cursos especiales orientados al mundo del trabajo. Estas prácticas, en tanto buscaban incidir en la inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo, podían ser definidas en los términos que Jacinto (2010a) entiende al dispositivo.

I. Emprendimientos productivos: tendiendo lazos entre teoría y práctica

Por un lado, los estudiantes realizaban *emprendimientos productivos*, enmarcados en los cuatro talleres. Como se describía en la presentación de los casos, en 3° año los estudiantes elegían una de las cuatro orientaciones y en grupos, redactaban un proyecto para realizar un microemprendimiento, que ejecutaban durante 4° y 5° año:

Se propone la articulación de las trayectorias educativas de los alumnos con prácticas vinculadas al mundo del trabajo: 1) a través de capacitación en diferentes talleres se propone la planificación y puesta en marcha de proyectos productivos autogestionados poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes talleres para generar estrategias autónomas o cooperativas de inserción laboral. (PEI, Escuela N)

A partir de 3° año, los estudiantes tienen que escribir el proyecto que van a hacer. Mayormente no es el que continúa en 4° y en 5°, pero sí hacen la experiencia de escribir el proyecto y de comenzar, después se dan cuenta de que no les gustó, que fue muy difícil, que no hicieron bien los cálculos, que no les da, no

Los emprendimientos eran pensados como espacios de formación de los estudiantes y a la vez como prácticas reales de trabajo enmarcadas en actividades impulsadas desde la propia institución, en las que se propiciaba la enseñanza de distintos contenidos de manera contextualizada. Además, implicaban vínculos con el afuera de la escuela con el objetivo de que los jóvenes vivieran experiencias similares (en la medida de lo posible) a sus futuros procesos de inserción laboral.

Una de las particularidades era que todos los estudiantes debían formular y llevar a cabo un proyecto productivo, para lo cual además del trabajo en los talleres recibían el apoyo en las asignaturas propias de la orientación del bachillerato: Economía Social, Práctica

de Microemprendimientos, Teoría de Microemprendimiento y Contabilidad. Se destacaba, además, el hecho de que estos proyectos se realizaban en grupos de trabajo. Respecto de los saberes que circulaban y eran puestos en juego, la estrategia de enseñanza se vinculaba al *hacer*: la formación en conocimientos, fuera acerca de la temática de que se tratara 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 (la planificación, el cálculo de costos y materiales, su ejecución, su comercialización, etcétera), se realizaban por medio de la práctica misma: a medida que se iba planificando y ejecutando un emprendimiento, se iba formando a los estudiantes.

Además de esta formación pautada a través del *hacer*, se buscaba formar en disposiciones personales, es decir, formación orientada al *ser*. En este sentido, se formaba a los jóvenes en valores propios de la economía social, especialmente en el trabajo asociativo y colaborativo (por medio del trabajo en grupo que se proponía en los emprendimientos), así como la agencia y el emprendedorismo. En efecto, como se dijo anteriormente, se trataba de formar estudiantes con una actitud emprendedora ante la vida. A su vez, incluía la capacitación en destrezas vinculadas a distintas habilidades sociales, como la oralidad y la escritura:

Los chicos trabajaron con el tema de aromática. Hicieron el proyecto, lo defendieron, lo presentaron con un Power Point, dieron la exposición oral con un jurado, que estuvo buenísimo, los chicos tuvieron que armar el Power Point, que era un examen de universidad! ¡Pobres pibes! Pero me parece bueno que tengan ese entrenamiento. Adelante con el producto, el pibe explicando algo de eso. (Profesor 4, Escuela N)

Además, desde la institución se favorecía el desarrollo de emprendimientos de mayor envergadura, en los que participaban una cantidad mayor de estudiantes. Entre otros, se destacaban 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 implicaba la modificación de la dinámica escolar cotidiana, ya que en algunos casos los estudiantes se trasladaban 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.

* í + " R c t c " g n " R t q i t c o c " L » x g p g u "] e á q p " O a u " { " O g l

haciendo 400 viandas por día, en el transcurso de dos meses para esto. Lo entregamos en la puerta de la escuela, vienen a retirarlo y nos pagan por vianda, entonces está trabajando de 1° a 5° año y la profe con horas extra que de acuerdo a lo que ganamos se le va a pagar también de ahí. Pero bueno, eso implica todo un movimiento en la escuela de que hay que sacar alumnos de la mañana de 3° y 4° para que den una mano con la profe a 1° y 2°, ya a la tarde sí están los cursos de gastronomía. Porque tienen que preparar para el próximo día el desayuno. * í y eso son todos aprendizajes de los chicos también. Pero nos implica sacar a la mañana dos o tres alumnos de 3° y dos o tres alumnos de 4°. Por ahí hay que hablar con el docente que no se repitan los días para s w g " p q " n g " c h g e v g " v q f q u " n q u " f ¶ c u " n c " o k u o c " o pero da muy buenos resultados. (Profesor 1, Escuela N)

En la mayoría de estas experiencias (tanto dentro como fuera de la institución) los estudiantes cobraban por los productos que se vendían (salvo cuando la actividad tenía un carácter solidario) y el dinero recaudado se utilizaba para financiar gastos de los mismos talleres, para pagar los viajes de estudio (en 3° y en 5° año) y eventualmente para cubrir cuotas impagas de la escuela de algunos de los estudiantes.

Sintetizando, la importancia de estas prácticas residía en la formación integral que daba a los estudiantes, ya que por un lado se capacitaban 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 formaban en el contenido específico del emprendimiento que había decidido realizar (desde fabricación de pastas hasta la elaboración de una marca o tarjetas personales, pasando por la fabricación de rejas, la cría de cerdos y la elaboración de chacinados, entre otros aspectos), así como en valores propios de la economía social, como el cooperativismo, la solidaridad, el trabajo en conjunto, la igualdad, la equidad, el precio justo, entre otros; finalmente, porque promovían procesos de agenciamiento en los jóvenes.

II. Pasantías a la carta: democratización de la experiencia

Otras prácticas de formación para el trabajo que se impulsaban en la escuela eran el desarrollo de un proceso de *orientación vocacional* y la realización de *pasantías* en lugares de trabajo. Si bien la realización de prácticas educativas podía ser visto como una contradicción de la propuesta educativa, ya que desde la economía social no se promueve la relación de dependencia como forma de inserción laboral, dado que eran conscientes de las dificultades que implicaba la realización de emprendimientos productivos, se implementaba este tipo de dispositivo de formación para el trabajo para que los jóvenes pudieran tener experiencias laborales protegidas.

Efectivamente, desde la escuela se planteaba como objetivo de estas prácticas acompañar a los alumnos en sus primeras experiencias laborales, o bien, para quienes ya habían trabajado, proveer experiencias en ámbitos más protegidos que aquellos en los que usualmente se insertaban estos jóvenes:

[Se prevé la realización de] experiencias en diferentes ámbitos laborales (como por ejemplo empresas públicas o privadas, asociaciones, organismos estatales, etc.) con el fin de generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen experiencias (como por ejemplo pasantías pagas) que les permitan tomar contacto con la realidad laboral a la que se enfrentarán una vez egresados. (PEI, Escuela N)

De hecho, se buscaba ampliar el capital social de los jóvenes para que, además de tener contactos a través de familiares y conocidos (que en general los conducían a empleos informales en sus barrios), pudieran establecer vínculos con empleadores de otras zonas de la ciudad y de circuitos laborales de mayor calidad, y que operaran como un antecedente que incidiera en el tipo de trabajos a los que luego podrían acceder. Asimismo, estas experiencias suponían también beneficios para la planificación de las materias y de los talleres de la escuela, ya que las devoluciones que realizaban los empleadores a la institución operaban 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 f g x q n w e k q p g u 0 " * í + " [" w p c " f g " n c u " r t q r w g u v c u " pensamos cómo iban a ser las pasantías, era ampliar el capital cultural y social de los chicos, abrirles el panorama de que tengan otros contactos fuera de su ámbito cultural, o sea que no sea sólo en el barrio para que conozcan y para que puedan ampliar ese capital. 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, la formación en economía social, ligada al análisis crítico de las condiciones del mercado de trabajo, suponía una preparación de los jóvenes que les posibilitaba reconocer situaciones de explotación laboral:

[Un egresado] entra a una empresa petrolera, una empresa que hacía soldaduras para empresas petroleras y se dio cuenta de que era explotado. Porque no descansaban bien, no le pagaba lo que valía su trabajo. Entonces decidió salirse, y es cierto le costó un par de meses hasta que encontró su trabajo, pero hace lo que le gusta y pone precio a su trabajo. 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. Que si hubiese sido otro, hubiese entrado, hubiese aguantado. (Profesor 1, Escuela N)

Como se planteaba anteriormente, la implementación del programa de pasantías era el corolario de un proceso de orientación vocacional. En un principio, este proceso se iniciaba en 4° año con la visita de docentes y estudiantes de la carrera de psicología de una universidad de la zona, quienes daban un taller de Orientación Vocacional, y culminaba a mediados de 5° año con una entrevista con docentes la institución en la que se definía el lugar donde realizarían una práctica educativa. Sin embargo, muchos jóvenes no realizaban el proceso, según docentes de la escuela, por la falta de confianza con las personas que llevaban adelante el taller:

Hubo un tiempo que en la escuela todas las cuestiones muy psicológicas así de preguntar cómo es tu familia, cómo te sentís, no les gustaba a todos los chicos, como que no me pregunten de mi vida, y ahora es como que están más abiertos a eso, y antes había mucha resistencia, y entonces no iban todos, y no entendían por qué me hacen hacer un dibujito, porque ellos tenían la fantasía de que la orientación vocacional era otra cosa, y por eso muchas cosas se evacúan en la materia también, y siempre pasa esto, te buscan, profe qué puedo estudiar, hay una confianza y es por eso que empezamos a hacerlo nosotras al taller. (Profesora 2, Escuela N)

Por esto, se empezaron a trabajar 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 enseñaban los distintos canales de búsqueda de empleos (consultoras de RR.HH., diarios, otros), a armar un currículum vitae, a presentarse y enfrentar una entrevista laboral, entre otras actividades:

Hay una parte [de la materia Práctica en Microemprendimiento] que es de orientación vocacional, otra parte que es todo de empleo, la materia es toda de empleo, y otra parte que es de emprendedorismo. Entonces se hace todo, desde abrir un diario, hacer un currículum, aparte enseñamos orientación vocacional para que vean cuál es la mejor opción para ese joven. (Profesora 2, Escuela N)

Pero además, docentes realizaban una entrevista a los jóvenes donde trabajaban sus intereses, aspiraciones, visión de futuro, deseos y expectativas:

Pero además también todo lo que es orientación vocacional- q e w r c e k . q p c n " * í +
El miércoles que viene empezamos como con tallercitos semanales de orientación grupales en esa hora. Esta profe con la que se encarga de las pasantías están en esa cuestión de lo que van a hacer los chicos. (Equipo Directivo, Escuela N)

Finalmente, a partir de esta entrevista, se definía el lugar donde realizarían la pasantía. Cuando los jóvenes seleccionados para la muestra cursaron 5° año, todos los estudiantes realizaban prácticas educativas en unidades productivas externas a la escuela. Sin embargo, tiempo después se instauró como requisito que no tuvieran materias previas ni más de dos materias bajas y fueran alumnos regulares. Esto se justificaba en función de

que las prácticas se realizaban entre septiembre y noviembre de 5° año, y el objetivo de la institución era que los estudiantes culminaran la cursada con la mayor cantidad de materias aprobadas. Al momento de las entrevistas, accedía entre un 40% y un 50% de los estudiantes de 5° año:

Al principio eran todos, y como entraban todos había mucha diversidad de perfiles, de pasantías, era tremendo. Ahora no, nos dimos cuenta porque nos fue pasando, que muchos chicos egresan pero no egresan, entonces dijimos no, la prioridad es la escuela no el afuera, la prioridad es terminar entonces ahí establecimos otro criterio. Primero no tener ninguna materia previa, porque las pasantías se hacen los últimos tres meses, el último trimestre está pensado para pasantías, que si esos últimos tres meses no los hacemos rendir después no vienen, incluso hacemos como mesas extraordinarias, donde intentamos por todos los medios que en esos tres meses cierren lo máximo que puedan las materias, entonces puede hacer pasantías el que no tiene previas y puede tener hasta dos materias bajas, entonces los que no están en condiciones no pueden hacer pasantías. (Profesora 2, Escuela N)

El hecho de que inicialmente todos los estudiantes accedieran a las prácticas suponía una democratización de las oportunidades ofrecidas para los jóvenes, de manera tal que las desigualdades generadas en el proceso de escolarización (sin importar el motivo que las generase y que se reflejan en las calificaciones obtenidas) no eran reproducidas por estas prácticas. En efecto, como se planteaba en el marco teórico, dado que las pasantías establecían antecedentes laborales para los jóvenes (que a su vez muchas veces eran sus primeras experiencias laborales o primeras experiencias de trabajo protegidas), mejoraban su posicionamiento cuando salían al mercado de trabajo en busca de empleos (Jacinto y Dursi, 2010), por lo que todos resultaban favorecidos por haber realizado pasantías.

Sin embargo, luego se comenzó a priorizar la terminalidad del nivel y esto implicó que el acceso a estas prácticas se volviera selectivo. En este contexto, si bien se justificaba en el hecho de favorecer la finalización del nivel de quienes habían tenido dificultades en el proceso de escolarización (que se manifestaba en las calificaciones bajas), la medida terminaba favoreciendo la reproducción de las desigualdades educativas en el posicionamiento para la búsqueda de empleos posteriores.

Otro dato relevante de la propuesta era que estas prácticas se ajustaban a los intereses de cada estudiante en condiciones de realizarlas: no se conseguía una empresa, taller o institución y luego se buscaba a un joven para que la realizara, sino que a partir de la entrevista vocacional, y en función de sus intereses y deseos, se buscaba un lugar para que hiciera la práctica:

Hay una entrevista pautada que se hace con los chicos que están con las condiciones que les decí c o q u 0 " [" g p " h w p e k buscahdó con" g u q . " * í + " u los conocidos que tenemos, con experiencias anteriores, se reflotan contactos c p v g t k q t g u 0 " * í + " G u " c " n c " o g f k f c . " g p " h w p e k » p bueno, se piensa a ver, qué posibilidades tenemos de hacer qué y dónde, y con s w 2 " e q p v c o q u í v o, * Escuela N) r q " F k t g e v k

Esta característica de las prácticas educativas era muy importante porque, dado que se planificaban en función del interés de cada joven, era esperable que resultara un proceso de formación significativo para cada uno de ellos.

Por otra parte, la profesora que coordinaba las pasantías realizaba los seguimientos de estos procesos, intervenía si había alguna dificultad y recibía las devoluciones de los empleadores sobre el desempeño de los jóvenes. Esto permitía ajustar las propuestas educativas impartidas en las materias y en los talleres, así como ciertas prácticas de los estudiantes vinculadas a las denominadas habilidades sociales, es decir, al *saber ser*: aquellos aprendizajes que referían especialmente al comportamiento y a los hábitos socialmente valorados. Entre otros, aparecían en los reclamos de los lugares donde los jóvenes realizan las pasantías las llegadas tarde o las inasistencias, la higiene personal:

Una de las primeras devoluciones que hicieron era que llegaban tarde los chicos. Claro, a la escuela llegaban tarde, entonces nos pusimos cada vez más rigurosos con el tema de las llegadas tarde, las asistencias, es una tontera pero creamos un hábito ya sea para ser emprendedor o para ser empleado, un hábito que necesitás tener, saber cómo manejas tus tiempos, y saber que el lunes tenés escuela entonces no te emborrachás, no te quedás hasta las cinco de la mañana. * í El desafío es intentar comunicar que ellos entiendan la realidad de los chicos, y que los chicos entiendan la realidad de otras instituciones que no son la escuela, y en eso tenemos desde culturales, desde hábitos, hasta no sé, hábitos de higiene de trabajo, son los principales desafíos. (Profesora 2, Escuela N)

Hay distintas situaciones, por ejemplo hoy mismo nos pasó que una de las chicas que empezó ayer sus pasantía, la llaman por teléfono, ño voy a ir õ õ ä R q t , " õ s r w q 2 t A " õ s w 2 " g . u õ C õ n ñ o n o n v a s x a k r ' g f s f o m p õ un trabajo. No podés no ir por que llueve õ al final fue la chica. Pero estas situaciones son muy comunes. (Equipo Directivo, Escuela N)

Sintetizando, en primer lugar se puede plantear que la forma en que se implementaban las prácticas educativas o pasantías en esta institución cuando cursaron los egresados con los que trabajamos tenía dos fortalezas principales: por un lado, que todos los jóvenes realizaban alguna experiencia de formación para el trabajo fuera de la institución educativa (más allá de la participación en los emprendimientos que realizaban dentro de la escuela); y por otro lado, que estas experiencias se organizaban en función de los intereses y motivaciones de los jóvenes, a partir de una proceso de orientación vocacional. Esto presentaba una doble fortaleza: por la democratización de

las prácticas y la reducción de las desigualdades entre los jóvenes a la hora de enfrentarse al mercado de trabajo, pero además por generar antecedentes en el campo de inserción de interés de cada joven y por ser más propensos a resultar experiencias significativas para cada uno de ellos.

En segundo lugar, cabe destacar que el objetivo de las prácticas educativas era generar experiencias de trabajo más protegidas que aquellas a las que solían acceder, de manera tal que se orientaban a ampliar el capital social de los estudiantes, así como, en aquellos casos que nunca habían trabajado, se orientaban a acompañarlos en sus primeras inserciones laborales.

Finalmente, los principales reclamos de las instituciones donde los jóvenes realizaban las pasantías referían al *saber ser*: no se debían tanto a los conocimientos o saberes específicos de los trabajos, sino que desde las unidades productivas se remarcaba la necesidad de reforzar aspectos vinculados a actitudes y disposiciones personales de los alumnos.

III. 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 se desarrollaba en el marco de las *U g o c p c u " f g "*. Estas ~~eran~~ ~~trabaja~~ ~~se~~ ~~ubica~~ ~~da~~ ~~s~~ ~~en~~ el cierre de cada trimestre, en las que se suspendía la actividad académica cotidiana y los estudiantes de 1° a 3° año con calificaciones bajas permanecían en las aulas para recuperar contenidos y de esta manera evitar el retraso. Paralelamente, los jóvenes de 1° a 3° año que habían aprobado los contenidos de las materias, así como todos los estudiantes de 4° y 5° año, realizaban diversos talleres de capacitación para el trabajo o de formación artística. Esta diferenciación se vinculaba con la idea del cuerpo docente de que los jóvenes que se encontraban cursando el Ciclo Superior habían 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 priorizaba que estos jóvenes recibieran formación complementaria en el marco de los talleres que realizaban como preparación para su pronta inserción en el mercado de trabajo, mientras que los jóvenes que estaban entre 1° y 3° requerían mayor asistencia para la incorporación de hábitos de estudio y la promoción de las asignaturas.

Entonces, mientras en el aula se focalizaba en los conocimientos que algunos estudiantes no habían podido aprender a lo largo del trimestre, en los talleres se buscaba

ampliar sus capacidades con el aporte de especialistas en diversas áreas, en sintonía con las propuestas educativas de las cuatro orientaciones de la escuela.

Inicialmente, este proyecto surgió como consecuencia del elevado índice de repitencia de la escuela. Su foco se orientaba a que los estudiantes con materias bajas recibieran atención más personalizada durante el cierre de cada trimestre para que aprendieran los contenidos y mejoraran sus calificaciones. Complementariamente, se planificaron actividades fuera del aula para los estudiantes que habían promovido las materias, dando forma a los talleres lúdicos y orientados al mundo del trabajo:

Las Semanas de la Posibilidad surgieron porque había muchos chicos con muchas materias bajas que llegaban a diciembre y no lograban sacarlas, entonces teníamos un alto nivel de repitentes. Entonces, los docentes decían: se entiende, que me entendería; pero me tengo que dedicar a él, tiene que ser esos tres que necesitaban atención personalizada se quedaron en el aula trabajando, una semana antes del cierre del trimestre; para que de ese modo pudieran recuperar los contenidos y levantar esas notas para no llevarse la materia, o no tener ese trimestre bajo. ¿Y con los otros que hacemos? Pensemos otras actividades para los otros. (Equipo Directivo, Escuela N)

Sin embargo, con el paso de las Semanas de la Posibilidad, se volvieron más relevantes para los 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 modificaba el uso del tiempo y del espacio escolar, cambiando su dinámica cotidiana: el agrupamiento de estudiantes se constituía 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 variaban según los recursos disponibles, en función tanto de los fondos que tenían como de los especialistas que aceptaban participar en cada Semana. Respecto de los talleres, se proponía que los estudiantes realizaran actividades lúdicas y deportivas que muchas veces eran desconocidas para ellos, y que se especializaran en el marco de la orientación que habían elegido:

La Semana de la Posibilidad en 1° y 2° tienen talleres más que nada lúdicos, que implique conocer que existe toda una rama de actividades que por ahí son muy lejanas, joyería, tejido, circo, escultura, acrobacia, vitrofusión. * í + " N c " idea es mostrar que existen un montón de actividades y a los chicos les encanta. Y de 3° a 5° año hacen especializaciones dentro de los talleres que

han elegido. Entonces por ejemplo, gastronomía hace un taller de degustación especializan dentro de las actividades del mismo taller, hacen algo más que vino mucha gente de afuera y especialistas; porque también esto depende de qué especialistas consigamos, de los fondos de los que dispongamos. (Equipo Directivo, Escuela N)

Asimismo, a lo largo de estas semanas se realizaban talleres solidarios, a través de los cuales la escuela promovía alguna intervención en el barrio. Habían ayudado en la construcción de las viviendas de estudiantes y vecinos del barrio, fabricado hornos de barro para vecinos de la institución, fabricado e instalado arcos de futbol y juegos infantiles en predios y comedores de la zona, entre otras actividades:

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 jóvenes aplicaban aprendizajes que habían adquirido en las especialidades que cursaban, les enseñaban las técnicas de trabajo a compañeros que asistían a otros talleres y además iban desarrollando experiencias vinculadas al trabajo solidario, que constituían aprendizajes enmarcados en la Economía Social:

Hay chicos que con la experiencia solidaria, yo digo ño puede ser ò cuando vos los cambiás es increíble. * í Vos lo sacás del contexto del aula y va al barrio y se ponen c " v t c d c l c t " { " u g Ahora también, gracias j c e g t í " * í + a nosotros, a la escuela, nos empezamos a mover, conseguimos distintos contactos y le hicimos la platea, el contra piso y como un bañito, tratamos en esa semana levantar eso. Entonces hicimos distintos contactos y se enteró un concejal así que bueno, él vino, puso la plata y la terminó de levantar. Bueno, la cosa es que nosotros hicimos los cimientos y ya está techado. En mayo empezó y ahora en agosto ya estaba terminada la casita del abuelo. También cómo desde la escuela se abren otras puertas para la gente del barrio. (Profesor 1, Escuela N)

De esta manera, la salida de la escuela hacia el barrio algunas veces operaba como dinamizador de procesos más amplios, que se iniciaban a partir del trabajo de la institución educativa y era retomando por otras personas o instituciones que lo continuaban o se acoplaban a las tareas iniciadas por la institución educativa.

Pero además, a través de este tipo de experiencias se daba respuesta a la formación en valores que suponía la orientación en Economía Social, entre los que se destacaba la solidaridad y que, en tanto buscaba producir ciertas disposiciones personales, se vinculaba al *saber ser*.

Sintetizando, la importancia fundamental de estas prácticas residía, en primer lugar, en la posibilidad de atención personalizada por parte de los docentes a los estudiantes que presentaban algún tipo de dificultad para promover las asignaturas, disminuyendo la cantidad de materias que finalmente desaprobaban y por ello favorecían el sostenimiento y la inclusión educativa de los jóvenes.

En segundo lugar, se destacaban la profundización y especialización en la formación para el trabajo que recibían los jóvenes, ya que se impartían cursos de temáticas que no formaban parte de las planificaciones anuales de los talleres. Al ampliar la formación recibida, estos cursos acrecentaban los campos de inserción laboral de los jóvenes, y mejoraban sus posicionamientos para búsquedas de trabajo posteriores o para la realización de emprendimientos de manera autónoma, de forma tal que se constituían en dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a). Además, operaban como forma de acercar conocimientos y experiencias que muchas veces resultaban ajenas a los horizontes de posibilidad de estos jóvenes, ampliando su capital cultural.

Además, estas experiencias eran una oportunidad para realizar trabajos solidarios e intervenir en el entorno barrial. Por todo esto, al mismo tiempo que se formaba a los jóvenes en conocimientos vinculados al arte o específicos de la orientación que cursaban, se trabajaba sobre el *saber ser*, es decir sobre las actitudes de los jóvenes.

Finalmente, en función de las dificultades para insertarse laboralmente de los jóvenes en general, y de quienes transitaban por las aulas en particular, cabe preguntarse si la formación para el trabajo propuesta, la orientación en economía social y los saberes que se promovían a través de los dispositivos de formación para el trabajo y de las prácticas pedagógicas impulsadas, podrían ser considerados como saberes socialmente productivos, es decir, saberes que modificaran la subjetividad de los jóvenes, que incidieran en la construcción de sus identidades, que sus aprendizajes les resultaran significativos. Estas reflexiones serán retomadas en el análisis de la construcción de sentidos subjetivos en torno a las experiencias escolares.

D. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo

En este subapartado se presentan dos líneas de acciones orientadas al sostenimiento de los estudiantes en la escuela: por un lado, las relaciones de proximidad, y por otro lado, estrategias pedagógicas.

I. Las relaciones de proximidad como estrategia para promover la permanencia

Una estrategia orientada al sostenimiento de los jóvenes en la Escuela N era el seguimiento personalizado, que implicaba relaciones de proximidad entre los adultos de la escuela y los estudiantes y que se manifestaba en el conocimiento que docentes y directivos solían tener de las historias personales, laborales y familiares de los jóvenes, así como de sus trayectorias escolares, que se constituían como marco de sus procesos de escolarización:

-G 3 0 " G p " n c u " l q t p c f c u "] k p u v k d i v i d i m o k e q p c n g u _ " f g " o
duplas y vamos a realizar entrevistas a los chicos que ingresaron a 1° año a las
casas, hacemos entrevistas domiciliarias en las casas. Más o menos cada dupla
v k g p g " f q u " g p v t g x k u v c u " r q t " o c ° c p c " r c t c " j c e g t
-G 4 0 " F g " 3 Å " c " 7 Å " c ° q " e q p q e g p " n c " t g c n k f c f " f g " n
de empezar c " j c e g t " n c u " g p v t g x k u v c u " g p " n c u " l q t p c f
o k u o q u " j c e k g p f q " n c u " g p v t g x k u v c u . " * í + " o w e j q u
ahí no estaban involucrados con el Ciclo Básico, no tenían mucha idea de la
realidad de los chicos que entraban y que después iban a tener como alumnos.
(Equipo Directivo, Escuela N)

Este conocimiento detallado de las condiciones socioeconómicas de los jóvenes aparecía en un lugar central en los relatos de directivos y docentes y era visualizado como un aspecto fundamental en las estrategias para alcanzar la inclusión educativa de los alumnos, en las que las relaciones de confianza y proximidad operaban como un factor que les ayudaba a sostenerlos dentro de la institución:

Por el trabajo de seguimiento que se hace, la idea de la escuela no es crecer más de 300 alumnos, de 10 cursos. Es más, ¿y por qué no abrimos un 1° más? Y, primero que no tenemos el recurso humano, y si lo tuviéramos 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!* ã de primera no es lo mismo, y eso se nota mucho; la confianza que se crea entre nosotros. (Profesor 1, Escuela N)

Esta cercanía con los estudiantes implicaba un conocimiento de sus historias personales, situación que además suponía el seguimiento que se hacía desde la escuela cuando un joven se ausentaba en reiteradas oportunidades, que implicaba notificar a sus familias acerca de que el joven no estaba yendo a la institución, conocer las causas de las inasistencias y eventualmente intervenir 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)

Este conocimiento de las condiciones extraescolares implicaba una ampliación respecto del lugar adonde se ponía el foco de atención para analizar las causas de quedarse libre por inasistencias o por no promover las asignaturas: al analizar los motivos de los reveses escolares, tanto previos como actuales, a la responsabilización individual se le sumaban discursos que consideraban los factores socioeconómicos de los jóvenes. En este marco, la responsabilidad por haberse quedado libre por faltas o por no aprobar las materias, era leída desde una perspectiva más amplia que la culpabilización de los jóvenes y se promovían, entonces, distintas estrategias tendientes a contrarrestar esta situación (tanto a través del acompañamiento de los estudiantes en situaciones personales complejas, como por medio de propuestas pedagógicas que suponían nuevas oportunidades para que los estudiantes aprendieran los contenidos y aprobaran las materias, tal como se trabajará a continuación).

Como contracara, podía producir que el conocimiento de las historias personales de los jóvenes los ligara a una visión paternalista, que no les daba herramientas para la construcción de procesos tendientes al agenciamiento, sino que los vinculaba a procesos de tipo asistencialista, limitando la posibilidad de construir sujetos autónomos (volveremos sobre este punto más adelante).

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

II. Estrategias pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias escolares

Otro grupo de prácticas que buscaban a sostener a los jóvenes dentro de la escuela eran las estrategias pedagógicas orientadas a que los estudiantes promovieran las asignaturas, que favorecían la retención. Se destacaban 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 implicaba que en algunas materias de 1° y 2° año (lengua, matemáticas, biología), un docente asistiera como ayudante al profesor encargado de la asignatura, trabajando de manera personalizada con los estudiantes que tenían dificultades con el proceso de aprendizaje, evitando que la falta de comprensión de un tema o las dificultades para resolver una actividad, lo retrasaran en relación al resto del grupo.

Las clases de apoyo se enmarcaban en las Semanas de la Posibilidad que, como se trabajó anteriormente, eran periodos de clases al cierre de cada trimestre en que los docentes trabajaban exclusivamente con los alumnos que habían presentado dificultades para promover los aprendizajes de las asignaturas.

Las mesas de exámenes extraordinarias, por su parte, se orientaban a que los estudiantes al finalizar 5° año, acumulasen la menor cantidad de asignaturas desaprobadas posible, ya que desde la institución entendían que una vez que los jóvenes salían de la escuela las probabilidades de que rindieran exámenes previos se reducían en comparación a si se los incentivaba a rendir durante el ciclo lectivo:

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 buscaban ayudar a los jóvenes para que aprendieran los contenidos, aprobaran las asignaturas y promovieran el año. Por este motivo, entendemos que eran propuestas que se orientaban a favorecer la retención y con ello la inclusión educativa de los jóvenes.

E. *D g l c t " f g " u g t " w p " e g p v t q " f g " e q p v. Sentidos » p " r c t c* sobre la inclusión educativa

Como se planteaba en el marco teórico, los procesos de inclusión podían ser entendidos de diversas maneras, según se orientaran 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 visualizaba la presencia de las tres maneras de concebir la inclusión: si bien predominaba una tensión entre la contención de los jóvenes que recibían y la transmisión de nuevos saberes, y por ello entre la inclusión como política de inclusión social y la inclusión pedagógica, también aparecían discursos y prácticas que manifestaban perspectivas de la inclusión vinculadas al disciplinamiento de los jóvenes. La tensión entre la inclusión orientada a la transmisión de saberes y como política de inclusión social se vinculaba a la percepción que aparecía en la voz de docentes y directivos acerca de un cambio de época que, a diez años de su creación, estaba atravesando la escuela y que era planteado como un proceso de institucionalización. En este sentido, los discursos referían a que en sus orígenes, la institución buscaba especialmente la contención de los jóvenes dentro de la escuela, y que actualmente, sin que esta inclusión social hubiera dejado de ser un objetivo, se estaba intentando fortalecer la formación en diversos contenidos.

Este cambio se vinculaba a distintos motivos. Por un lado, se hablaba del propio devenir de la institución educativa. La situación de la escuela en sus orígenes era percibida por varios de los 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 en los docentes de *desinstitucionalización*, de caos en cual no había demasiada planificación y no había posibilidad de anticiparse a los diversos problemas y emergentes que se suscitaban:

Había una desorganización tremenda. En el caos había orden. Yo no sé la directora cómo hacía para contener todo el equipo docente, contener los pibes, teníamos invernáculo, no taller agropecuario. Yo me encargaba de planificar. En ese momento en la escuela estaban levantando aulas. Yo iba a pedir a la Directora: necesito una bomba de riego y necesito caños que era como inconcebible pedir ese tipo de cosas. Encima el agua que sacaban del pozo era salada, entonces sembrábamos los almácigos y se nos morían. (Profesor 4, Escuela N)

Lo que me pasó, que por ser profesora de informática teórica. Horrible porque es dar teoría y el chico se aburría, era e Director consiguió una computadora, una sola computadora más, entonces ahí ya teníamos cuatro. El problema era que cargamos el Windows a los dos o tres días, pero eso lo hacíamos todo nosotros porque no había nadie, o sea, entre el secretario, los preceptores y bueno, ahí empezamos a trabajar. Ahí claro, era otra cosa la clase. (Profesora 5, Escuela N)

Sin embargo, conforme habían pasado los años, de la mano de la renovación de la planta docente, la escuela había ingresado en un proceso de institucionalización, que suponía, según el Equipo Directivo, pasar de una lógica orientada a la contención de los jóvenes a una dinámica que priorizara la transmisión de nuevos saberes. En este sentido, mientras que en los inicios de la institución la mayor preocupación había sido contener a los estudiantes para que lograran permanecer en la escuela, y la transmisión de saberes muchas veces había quedado relegada a un segundo lugar en las prioridades de los docentes, en la actualidad desde el Equipo Directivo se había comenzado a insistir en la necesidad de profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Vienen de mucho antes un montón de cuestiones que tienen que ver con esa contención, ahora, ya somos una escuela constituida y somos una escuela. Hay dos vertientes, somos una escuela pero trabajamos como si fuéramos un centro de contención. Y esa oscilación viene desde que se funda la escuela, eso de tenerlo primero y después, que sea estudiante o 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 cualquier cosa, no se permite todo, hay cosas que no. Creo que podemos resumirlo en que estamos aprendiendo a 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 en los objetivos de la institución se vinculaba también a una modificación de la población que recibía la escuela, al recorrido de los egresados una vez que finalizaban sus estudios secundarios y a la evaluación de las prácticas de formación que implicaban una reconfiguración de las mismas.

En efecto, había coincidencia en los planteos respecto de un cambio en el tipo de población que recibía la escuela: si bien el sector social de origen de los jóvenes era el mismo que cuando se había creado la institución, se había modificado la edad de los estudiantes. Mientras que al comienzo había dos grupos de ingresantes diferentes (un grupo de jóvenes de 12 o 13 años de edad que el año anterior habían finalizado sus estudios primarios y otro 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 del secundario con una edad de entre 12 y 14 años y habiendo finalizado 7° grado el año anterior a ingresar al nivel. Por esto, sus procesos de escolarización tenían menos interrupciones que aquél grupo de jóvenes de mayor edad, lo cual a la vez suponía una mayor incorporación de hábitos de estudio:

Por sobreedad, hacía años que no iban a la escuela. Entonces, tenían primero que contener en la escuela, en la institución, 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)

Los chicos tenían muy poca cultura escolar. Entonces, era muy difícil y había que enseñar cosas básicas, en matemáticas, había chicos que no sabían cómo poner la hoja de carpeta, no sabían por dónde se empezaba a escribir, y estaban en 1° año. Ahora los chicos vienen con muy mala base, pero se escolarizó. Pero los chicos que estamos recibiendo ¿cambiaron de sector? no, se van adquiriendo determinadas cosas como por ejemplo saber que no basta con lo que hacés en la clase sino que hay que hacer la tarea en la casa, que eso nos costó un montón en los primeros grupos y ahora eso se va instalando. (Ex Directora, Escuela N)

Pero además, el hecho de que los egresados continuaran estudiando en la universidad, generaba un replanteo tanto en el Equipo Directivo como en los docentes acerca del nivel académico con el que los estudiantes egresaban de la escuela, y ello incidía en la decisión de complejizar y profundizar los contenidos impartidos:

Los egresados también empiezan a interpelar sobre todo en una cosa que la escuela la tenía en cuenta pero que no la habíamos hecho carne, que los chicos seguían la universidad, y [para] nosotros la escuela tenía bachiller y mundo del trabajo, pero no existía posibilidad de que los chicos siguieran la universidad, pero ni ellos mismos lo veían, porque vos les preguntabas y ellos te decían ño, no voy a seguir la universidad ò se tiraban para abajo, y nosotros no teníamos ningún egresado que nos interpele qué conocimientos, entonces todo eso nos fue devolviendo 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)

Ahora la realidad es otra y necesitamos escolarizar la escuela, porque nos damos cuenta después, cuando tenemos chicos en la universidad que hay cosas que les harían falta y que no se han podido trabajar y que se las puede dar la escuela nada más. (Ex Directora, Escuela N)

Cuando los chicos empezaron a pasar a la universidad, había chicos que nos preguntaban ¿y cómo es estudiar en la agronomía? ò y ahí te empieza a cuando empezás a plantear eso, el programa: tacho de basura; no tacho de de los chicos. Estos casos digamos, de estudios superiores que los pibes siguen avanzando, a vos te hacen también replantear un montón de cosas. (Profesor 4, Escuela N)

La realización de emprendimientos productivos y de pasantías, ambos espacios en los que la institución se vinculaba con el mundo del trabajo real, también generaban devoluciones que redefinían contenidos y profesionalizaban los talleres:

En los talleres también fuimos profesionalizando, porque un emprendimiento también te lleva a tener cada vez más una visión profesional, con más conciencia, antes teníamos la mirada del oficio como si fuera más light y ahora tenemos una mirada mucho más profesional, las materias también subimos un montón el nivel y cada vez con más conciencia. (Profesora 2, Escuela N)

Entonces, impulsados por el propio devenir de la institución, por el cambio en la población que recibían, por la prosecución de estudios superiores de los egresados y por las devoluciones de diversas prácticas de formación para el trabajo que evaluaban la propuesta educativa, había comenzado un viraje respecto del para qué de la inclusión en escuela: junto a la contención de los jóvenes, se había empezado a pensar en una inclusión que se estructurara a partir de la transmisión de saberes. Esta situación era vista como un proceso en el cual restaba camino por recorrer para alcanzar los objetivos propuestos:

Ahora lo que quieren mucho es que los chicos sigan estudiando en la universidad. La realidad es que, a la escuela le falta muchísimo para que el

chico continúe en la universidad. Son muy pocos los chicos que continúan la universidad porque vienen de familias que por ahí no los apoyan mucho, vienen con bases de primarias muy malas, y la escuela te trata de dar lo mejor pero no es la mejor calidad que el chico por ahí salga a la universidad, sea más profesional. Lo que se quiere ahora, que si quiere ser emprendedor que sea. Me parece que ahora en este momento la escuela está haciendo ahí un cambio. Ahora es como que, ahora están tratando más calidad en los contenidos. Antes, la verdad que trató de decir, más calidad en los contenidos, que tratemos de no aflojar. En las materias creo que ahí va avanzando un poquito más. En los talleres, hay talleres que son muy light. No son los mismos chicos que empezamos en 2005. (Profesora 5, Escuela N)

Ahora bien, este proceso de institucionalización implicaba, a su vez, una revisión tanto de las prácticas docentes como de las estudiantiles.

Respecto de las primeras, se estaba haciendo hincapié en un mayor control respecto de aspectos formales como las inasistencias de los docentes y los mecanismos para solicitar las licencias, así como en la escritura de planificaciones de las materias y talleres:

Cuando al principio empezamos funcionando así 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 docentes, cambió la realidad trabajando mucho con los docentes el tema de planificar, qué significa planificar, por qué hay que entregarlas, 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)

Porque como que la escuela tuvo su primera parte, los primeros años eran así, un grupito muy reducido y ahora somos un montón, porque antes el docente privilegiaba tener todas las horas en la escuela. Entonces ahora hay mucha diversidad, gente que no está desde el comienzo y que por ahí no entiende o no se acopla a esta mística, tiene un profesorado como si fuera en una escuela una nueva identidad, que antes era como un proyecto político, militante y son los tiempos de las instituciones y por ahí si va a ser a largo plazo hay que hacia una institucionalización, antes éramos muy pocos, vos necesitabas faltar cosas empiezan a pasar. (Profesora 2, Escuela N)

Respecto de las prácticas de los estudiantes, por un lado, se intentaba marcar el hecho de que no todo estaba permitido en la institución, a diferencia de lo que sucedía en otras épocas en las que había mayor flexibilidad ante ciertas situaciones:

Este año en el tercer trimestre implementamos el reglamento de la asistencia que propone el Consejo, que se hacía en todas las escuelas; y es que pueden entrar, de 8 a 8:15 tienen un cuarto de falta y después de 8:15 no pueden

ingresar a la escuela, tienen que volverse a su casa. ¿Por qué? Porque teníamos alumnos que entraban a las 10 de la mañana, ¿Hola ¿Qué tal? Me quede dormido y entraban a clases a las 11, a las 12 y no había ninguna consecuencia, y eran muchos. (Equipo Directivo, Escuela N)

De esta manera, se empezaba a exigir un cumplimiento mayor de aspectos formales del reglamento que suponían un ajuste de las prácticas de los jóvenes orientadas al disciplinamiento. En estos casos, ciertos aspectos como el control de las inasistencias y las llegadas tarde, o una búsqueda de que los jóvenes respetaran pautas de comportamiento acordadas como adecuadas para los marcos de la institución, comenzaban a exigirse:

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 de los jóvenes estaban presentes en la escuela, y este proceso de institucionalización, a la vez que ponía el foco en la transmisión de saberes, suponía un reordenamiento de prácticas docentes y estudiantiles que se asociaba al disciplinamiento.

F. Modificaciones al formato escolar tradicional como forma de garantizar la inclusión educativa

Como planteábamos en el marco teórico, hay instituciones educativas que modifican algunos aspectos del formato escolar tradicional para lograr la inclusión educativa de nuevos grupos de estudiantes (Grupo Viernes, 2008; Sendón, 2011; Ziegler, 2011).

En el caso de la Escuela N, se proponía la inclusión de jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos y si bien mantenía ciertos aspectos del formato tradicional (como la separación de los estudiantes por edades y la gradualidad), presentaba modificaciones y proponía mecanismos que la convertían en una propuesta novedosa respecto del formato escolar tradicional.

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

En segundo lugar, la propia orientación de la institución implicaba un desafío al formato escolar ya que, como se planteaba en el marco teórico, la economía social suponía

formas de entender y ordenar el mundo diferentes a las imperantes en el modo de producción capitalista. Además, el hecho de que era 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 implicaba una diferencia, ya que tradicionalmente este tipo de saberes habían quedado bajo la órbita de las escuelas técnicas, mientras que los contenidos de los bachilleratos eran básicamente humanistas.

En tercer lugar, el fomento de las relaciones cara a cara y las relaciones de confianza que se establecían entre docentes y estudiantes y el ingreso de las situaciones extraescolares a la institución implicaban un quiebre con el formato escolar tradicional: la cercanía entre docentes y estudiantes generaba que se conocieran las historias personales de los jóvenes, así como el contexto en el cual ellos realizaban sus cursadas, de manera tal que el afuera ingresaba a la institución y en muchos casos era considerado por los docentes y directivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los jóvenes dejaban de ser reducidos sólo a su dimensión de estudiante para ser considerados en su contextualidad: la imagen de un estudiante impoluto, que desarrollaba un proceso de escolarización en el cual no era pertinente considerar si era afectado por condiciones socioeconómicas que caracterizaba al formato escolar tradicional, era cuestionada por un proceso educativo que abría el juego a dichos factores.

En cuarto lugar, en la institución había cierta flexibilidad respecto del tratamiento de las inasistencias a clases que suponía que los estudiantes que quedaban libres por acumular más de 25 inasistencias podían continuar cursando las asignaturas y luego rendirlas en calidad de libres.

En quinto lugar, la forma que asumían las prácticas de formación para el trabajo, muchas veces desafiaban el formato escolar tradicional. En este sentido, la participación de los estudiantes en situaciones de trabajo reales algunas veces requería modificar la dinámica escolar cotidiana, ya que en algunos casos los estudiantes se trasladaban fuera del aula (e incluso de la escuela) para realizar ciertos aprendizajes de manera situada.

En sexto lugar, resultaba fundamental la modificación que se producía respecto de la escisión entre formación teórica y formación práctica propia del formato escolar tradicional: en esta escuela la propuesta educativa favorecía la articulación entre teoría y práctica. Esto sucedía especialmente en las experiencias en que el proceso de enseñanza se producía de manera contextualizada. Tal era el caso de la formación a través de la realización de emprendimientos productivos, que no sólo se formulaban sino que se

llevaba p " c " n c " r t a e v k e c " { " u w r q p ¶ c p " r c u c t " g p v q p

implican w p " ñ c r t g p f.g. Estos dispositivos generaban que los jóvenes aprendieran aspectos vinculados al *saber hacer*: por un lado, aprendían el proceso mismo de realizar un emprendimiento en general (planificación, puesta en marcha, ejecución y evaluación de un proyecto), y por otro lado, se capacitaban sobre la materia de que se trataba el emprendimiento concreto (por ejemplo, sobre la realización de chacinados o invitaciones para un evento), pero también los formaban en aspectos vinculados a lo actitudinal y por ello al *saber ser* (responsabilidad, trabajo en grupo, cooperación, otros).

En séptimo lugar, la forma en que se realizaban las pasantías también suponía una variación respecto de la manera en que tradicionalmente se implementaban. En este sentido, el hecho de que fueran diagramadas en función de los intereses específicos de cada estudiante, era un cambio en relación con otras formas de pensar esta actividad: en lugar de que los estudiantes se ajustaran a las instituciones o empresas disponibles para hacer las prácticas, estos espacios eran buscados y seleccionados en función de los intereses de los jóvenes, ya fuera proyectando una inserción laboral futura o la continuidad de estudios superiores. Esto era trabajado a lo largo de un periodo de orientación amplio, que se cristalizaba en una entrevista que sostenían los docentes que planificaban las prácticas con cada estudiante. Esta situación se reforzaba por el hecho de que todos los jóvenes realizaban las prácticas educativas, lo cual suponía una democratización de este dispositivo y por esto mismo disminuía las desigualdades entre los estudiantes a la hora de enfrentar sus procesos de búsqueda laboral.

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, implicaban una alteración al formato escolar. A esto se sumaba el hecho de que en estos cursos muchos aprendizajes se realizaban de manera contextualizada, en espacios que no eran las aulas (especialmente los talleres solidarios) y muchos talleres eran impartidos por profesionales y especialistas que no trabajaban en la escuela.

Por todo esto, la Escuela N postulaba elementos particulares que constituían lo escolar, que se separaban de las propuestas educativas tradicionales, de manera tal que a través de estrategias y prácticas pedagógicas repensaban y modificaban el formato escolar tradicional.

Estas modificaciones, que la volvían una propuesta educativa novedosa, eran en parte posibles debido a las características del sistema educativo provincial desarrolladas

anteriormente, en el que la ausencia de un diseño curricular para el nivel secundario de la provincia habilitaba una gran dispersión de planes de estudios y de propuestas concretas que muchas veces no se enmarcaban o se anticipaban a la letra de las normativas que regían el sistema educativo provincial (FACE, 2013).

Además, muchas de estas prácticas eran las que finalmente efectivizan el derecho a la educación del grupo poblacional que recibía la escuela. Sin embargo, en esta institución también aparecía el límite del formato escolar: aun cuando el objetivo explícito de la institución era incluir en el nivel a los grupos para los cuales este no había sido pensado, algunos estudiantes terminaban cayéndose del sistema. Ciertamente, fuera por no poder sostener la demanda de presencialidad que implicaba la cursada, por no lograr promover las asignaturas o por situaciones vinculadas a una falta de ajuste a los códigos de convivencia establecidos, desde la institución algunas veces se resolvía que ciertos jóvenes fueran expulsados de la institución:

Teníamos terribles problemas con los chicos, terribles problemas. Teníamos dos grupos, uno eran chicos de mucha edad y otro eran los chicos recién salidos de 7° grado y te digo que de ahí casi el 70 % no terminó. Y del otro grupo casi el 100% terminó, es decir, de los chicos que entraron con 13, esos nada más que cumplir hasta ahí, hasta los 18. Y muchos se quedaron, se quedaron porque yo creo que la propuesta era interesante para ellos. (Ex Directora, Escuela N)

Aun así con todo ese trabajo, con todo ese seguimiento, todo eso, el chico llega a las 25 faltas, bueno, lo lamento. O sea, hicimos lo que se pudo... (Equipo Directivo, Escuela N)

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

Por esto, coincidimos con Ziegler cuando plantea que *donde se presentan un límite que demarca la población que admite retener. Cuando dicho límite es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga* (Ziegler, 2011: 77). Y agregamos incluso cuando el objetivo explícito de la escuela es retener a todos los jóvenes que ingresan.

CAPÍTULO 5: Incluir a través de la formación práctica. El caso de la Escuela S

En este capítulo se analiza la propuesta educativa de la segunda institución seleccionada para la muestra, la Escuela S. Se estructura en seis apartados: en el primero, se describen los aspectos generales de la propuesta educativa; en el segundo, se abordan los discursos sobre los jóvenes, sobre el mercado de trabajo y sobre las dinámicas de los procesos de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes; en el tercero, se presentan los dispositivos de formación para el trabajo que se implementan en la institución; en el cuarto, se analizan las estrategias que promueven la retención de los jóvenes; en el quinto, se discuten los sentidos que se construyen sobre la inclusión educativa; finalmente, se describen las modificaciones que realizan al formato escolar tradicional.

A. Aspectos generales de la propuesta

Como se desarrolló en el capítulo metodológico, la Escuela S había sido creada en 1969 y tenía una larga tradición en la zona en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores bajos. Era una escuela pública de gestión privada, dependía del Obispado de la Provincia de Neuquén y su matrícula en 2014 había sido de 325 estudiantes, de los cuales el 90% eran varones (hasta 2007 había sido una escuela exclusiva para varones).

La formación para el trabajo era el eje de la propuesta educativa: se proponía capacitar a los jóvenes para sus inserciones en el mundo del trabajo y su matriz originaria estaba signada por la formación profesional. La fundamentación de esta formación se basaba en el ideario de la congregación cristiana salesiana y la propuesta educativa asumía las características tradicionales de la formación propuesta por esta congregación.

En este sentido, como se desarrollará a lo largo de este capítulo, impartía 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, respondía al propósito original de la Obra de Don Bosco, que era la formación en oficios de jóvenes de sectores bajos para la inserción laboral directa, que se materializaba en una profesionalización en el oficio plasmada en la organización de la propuesta educativa (de 1° a 5° año los estudiantes se especializaban en una orientación y tenían una gran cantidad de horas de capacitación en los talleres).

Legalmente, se enmarcaba en la LEN, en la LETP y en la LEPN. Las estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes que se describirán más adelante (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, daban cuenta de la preocupación que había en la escuela por dar respuesta a la obligatoriedad del nivel secundario completo pautada por la LEN.

Claramente, esta institución se encuadraba en los objetivos tanto de la LEN como de la LEPN respecto de la formación y vinculación de los jóvenes con el mercado laboral y productivo. Para esto, por un lado, proponía una formación amplia en saberes orientados al mundo del trabajo (como derecho laboral, discusiones sobre las condiciones del mercado de trabajo, etcétera); y por otro lado, la formación específica en los oficios impartida en los talleres.

Finalmente, dado que su propuesta se vinculaba a las características del contexto socioproductivo de la zona (por ejemplo, los egresados de la orientación Mecánica Industrial eran requeridos como torneros por las empresas del sector hidrocarburífero), y que los talleres estaban equipados con maquinaria y tecnología de avanzada, ofrecía una sólida formación práctica en los oficios seleccionados que respondía a los objetivos que proponía la LETP respecto de que las instituciones debían ofrecer formación adecuada al contexto socioproductivo.

B. Discursos sobre los jóvenes, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles

En la Escuela S la caracterización de los jóvenes se vinculaba con el contexto socioeconómico en el que vivían los estudiantes, 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:

N q u " l » x g p g u años pr vq tu gg "g p 5" "d f "l q ! " p k x g n " f g " e q o r g v g p
u q e k c n g u 0 " U w u " c ° q u " f g "g pu" ecq" nu cwtuk" fpcgfe"gpuk"fuckf gg ou r" tu
r g f c i » i k e c u " { " c w p s w g " o w e j q u " v g t o k p c p " n c " r t k
g u e t k d k t " u g i À p " n c u " g z r g e v c v k x c u " u q e k c n g u 0 " E
k p u w h k e k g p v g " g u e q n c t k f c f " h q t o c n g 0 p " U k p q " s w g "
competencias " d a u k e c u " e q pensamiento ù c' p f g n v k e q " q " n » i k e q
e q p q e k o k g p v q " f g " o c v g o a v k e c " d a u k e c . " f g " n g p i v
g v e 0 " W p c " e c t c e v g t ¶ u v k e c " u k i p k h k e c v k x c " g u " u v
t g e k d k f q " g p " n f g' "g a q p w e g h g p e' U w "" u h q d h t v g c "" n q " s w g " u c d
p q 0 " U w u " e c t g p e k c u " f g " t g f g u " u q e k c n g u . " n c " g u e
c n n a " f g " n c " g u e w g n c " { " g n " v t c d c l q 0 " G p " i g p g t c n
v k g p g p " g u r c e k q u " f g " C c' t g u k v æ k' r t c g e c k n » k p f " c { f "" a i q p' v n g g p " e u
f g d k n k v c o k g p v q " f g " n q u " x ¶ p e w n q u " h c o k n k c t g u " {
j q i c t 0 " * R G K . " G u e w g n c " U +

El mercado laboral, por un lado, era visto como un espacio que no ofrecía oportunidades laborales de calidad para todos. Además, se planteaba la inexistencia de programas sociales orientados a intervenir en los procesos de inserción laboral de jóvenes. Específicamente el mercado de trabajo neuquino, era visualizado como una plaza atractiva para trabajadores locales y de distintas partes del país, que llegaban a la ciudad en busca de un empleo en el sector hidrocarburífero. Sin embargo, se planteaba que esta industria no lograba absorber la mano de obra disponible, de forma tal que o bien caían en la desocupación y obtenían empleos precarios, incrementándose la vulnerabilidad de las personas:

Hay gente que migra desde el interior de la provincia o desde otras provincias para trabajar en el petróleo, pero no todos consiguen un trabajo en el petróleo y tienen que vivir hacinados en las tomas o villas de emergencia. Es muy precario, no hay seguridad jurídica para el empleo, salvo que entres en una empresa, en los comercios es bastante complejo. Y después no hay ningún tipo de programa que pueda sustentar las pequeñas y medianas empresas. Hoy el que accede es amigo del estado, y si accede alguien que no es amigo del estado las tasas de interés son demasiada altas y los riesgos de capital son muy altos. No está fácil. En los últimos años ha caído el empleo en la construcción, en la industria, en el comercio. Y a veces te encontrás con lo que comúnmente nosotros llamamos el negreo, trabajar en talleres particulares, o en talleres que quizás tienen una muy buena entrada económica pero que a los empleados no los blanquean, los tienen en negro, con muy bajos salarios, y con la posibilidad de renovar porque afuera hay un montón de gente buscando trabajo. (Director, Escuela S)

Además, se planteaba al mercado laboral como altamente competitivo, con un nivel de exigencias elevado respecto de las habilidades requeridas para trabajar. En este marco, la escuela era postulada como la institución responsable de preparar a los jóvenes para sus procesos de inserción en el mundo del trabajo:

G n " o w p f q " f g n " v t c d e l q . " r t k o g responsable," o w { " g z k i g p es muy competitivo, es la selva el mundo del trabajo. (...) Por eso yo pienso que n c " g u e w g n c " o g f k c " v k g p g " s w g " g p u g ° c t " * í + " n c u " cultural, que son montones de cosas. Y también el mundo del trabajo es como el mundo natural de todo adulto, entonces uno tiene que prepararse para estar inserto en ese mundo natural que le va a tocar y que le va a hacer asumir aparte de la responsabilidad por ese trabajo, la responsabilidad de con ese trabajo mantenerse a sí mismo, mantener a una familia. (Asesor pedagógico, Escuela S)

A pesar de la precariedad del mercado de trabajo que planteaban anteriormente, también postulaban que en los últimos años se había producido una reactivación de los procesos productivos y un incipiente proceso de industrialización, que requería 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 jóvenes enfrentaban dificultades tanto para obtener un empleo como para sostenerse en un puesto de trabajo. El Director 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 (o el acceso a ellas sólo a través de contactos políticos). Esta dificultad respecto de la inserción laboral juvenil 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 respon u c d n g o g p v g 0 " * í + " F g u r w ² u " d w tema es la falta de capacitación de aquellos chicos que están en la escuela secundaria común. Hoy lamentablemente la realidad es que si alguien dice que se recibió en la escuela bachiller o perito es el que menos posibilidades tiene. Y después los pocos planes de trabajo que hay son muy poco serios. Si los hace el municipio son los que están alineados a g u c " n ¶ p g c " r q n ¶ v k e c . " u k " n q u " j c e g " n c " r t q x 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. (Director, Escuela S)

Además, hacía referencia a la estigmatización que sufrían los jóvenes por factores socioeconómicos, que solían acceder a empleos poco valorados y precarios:

E: ¿Del conjunto de los jóvenes, quiénes serían los que tienen mayores dificultades para conseguir un buen trabajo, un trabajo de calidad?

D: Los sectores más desfavorecidos. 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 f k i c p " õ ä R g t q " x q u " g u v ^a u " u g u v g " r k d g A ö " J c { " w p c " g u v k i o c v k | c e k » p " f g " n c " jóvenes. Son los que van a ir a trabajar como ayudantes a la construcción, con empleos muy precarios, con changas, limpiando patios. (Director, Escuela S)

También se planteaba que los jóvenes muchas veces carecían de habilidades socialmente valoradas, y esta situación afectaba las posibilidades de obtener o perdurar

en un empleo. Nuevamente, era la escuela la institución encargada de impartir estos saberes:

E: ¿Cuáles creés que son las principales dificultades que enfrentan los jóvenes para conseguir un empleo hoy?

A: No es la formación técnica. O sea, ellos vienen a la escuela para que les facilite la entrada a tal empresa, tal lugar, eso es cierto. Pero las empresas no están pidiendo solamente eso, están pidiendo gente responsable, gente con capacidad de superarse. Entonces, 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. Entonces la mayor dificultad de los chicos, y hablo en general, no solo de esta escuela, es la falta de formación en esto que no es sólo curricular, que se va adquiriendo por hábitos. Y si la escuela no lo enseña, el chico no lo aprende. Se tropieza con un mundo del trabajo en donde le pide que sea responsable, que cumpla y no está acostumbrado a esto. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Entonces, aparecía con fuerza la idea de que para lograr una inserción laboral de calidad, los jóvenes requerían capacitación técnica especializada pero también formación en saberes socialmente valorados que se vinculan al *saber ser*, que referían a cuestiones actitudinales y disposiciones personales, y cuya enseñanza debía ser propiciada en la escuela.

Finalmente, un profesor nos decía que las cargas impositivas que suponía para los empleadores contratar un trabajador conforme a todas las exigencias de la ley eran muy elevadas, situación que limitaba la cantidad de empleados que decidían tomar:

Obstáculos pueden ser el tema del empresario o quien necesita un empleado y tiene muchos gastos impositivos, entonces puede complicar eso. Si lo toman, por ahí lo toman así no más y por ahí se complica, ya sea para el empresario o para el empleado. El tema impositivo de los empresarios influye mucho, que por ahí les cuesta tomar gente. (Profesor 1, Escuela S)

En este contexto, se visualizaba tanto a las relaciones de dependencia como al cuentapropismo como formas de inserción laboral posibles y se planteaba que algunas veces esta autonomía llegaba una vez que habían adquirido mayor experiencia como empleados en un taller:

Si un egresado sale con la conciencia de que este trabajo no es solamente
f g r g p f g t " f g " w p " g o r n g c f q t . " r w g f g " f g e k t " d w g
j g t t c o k g p v c u . " i q n r g q " n c " r w g t v c " { " r w g f g " f g e k
sé hac g t " g u v q . " { q " u 2 " j c e g t " n q " q v t q ö " { " g o r k g | c "
como independiente, lo logra. También una motivación tiene que haber. Entonces, están los dos grupos, aquellos que consiguen trabajo siendo dependientes de otro patrón, y aquellos que construyen su trabajo desde su propio saber, conocimiento, más autónomo. Y los dos están en las mismas posibilidades de construir trabajo, a unos les contarán más a unos les contarán menos, pero si esta iniciativa sigue en el tiempo. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Nosotros siempre le inculcamos el tema de que sean independientes. Por ahí también que adquiriera experiencia en talleres y sean empleados y después se ponen solos. En la calle es cuando se aprende un poco más. La escuela le da lo básico en el oficio, no podemos dar acá por el tema económico. (Profesor 1, Escuela S)

Sintetizando, se puede plantear que en la Escuela S se percibía que los jóvenes de sectores bajos tenían una formación de base deficiente, sus lazos familiares solían ser débiles y no tenían espacios de participación disponibles. A esta situación se sumaba 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 postulaba que el mercado de trabajo era exigente y había mucha competencia. En el plano local, había promesas de inserción laboral en el sector hidrocarbúfero que eran altamente valoradas (especialmente por los elevados niveles salariales), pero que en general no se cumplían y los jóvenes eran empleados en puestos de trabajo precarios.

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

Finalmente, se postulaba que en esta competencia por los puestos de trabajo de calidad, quienes presentaban mayores dificultades eran los jóvenes (que solían ser discriminados por los empleadores por a motivos socioeconómicos), y especialmente quienes egresaban de escuelas comunes o comerciales.

C. Dispositivos de formación para el trabajo en la Escuela S

Como se planteaba en la caracterización de la institución, la formación para el trabajo tenía un lugar central en la propuesta educativa de la Escuela S. En este sentido, el asesor pedagógico de la institución nos 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 r w g f c " k p u g t v c t " g p " g n " o w p f q " f g n " v t c d c l q 0 " * í marcado, 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 w p " d w g p " e c t r k p v g t q . " * í + " u k p q " s w g " u g c " w p c " responsable, que cumpla con todas las obligaciones que tiene un trabajo. (Asesor pedagógico, Escuela S).

La formación para el trabajo consideraba dos aspectos: por un lado, la capacitación técnica en el oficio elegido y, por otro lado, la formación en habilidades sociales. Para alcanzar esta propuesta educativa, se proponían distintos dispositivos de formación para

el trabajo, así como una articulación entre teoría y práctica en el dictado de las materias y de los talleres:

V q f q u " n q u " r t q i t c o c u " f g " n c " g u e w g n c " g u v a p " q t k
las especialidades técnicas, las materias duras, digamos las matemáticas, el dibujo, la tecnología, van orientadas a esa especialidad. No es que hay una física igual para todos los 2° y los 3°, sino que hay una física especial para la e c t r k p v g t ¶ c . " r c t c " n c " o g e a p k e c " { " r c t c " n c " g sociales trabajamos todo el tema de la legislación laboral, de las responsabilidades, de los deberes y derechos del trabajador. (Director Escuela S).

Efectivamente, esta centralidad de la formación para el mundo laboral se canalizaba a través de distintas prácticas que, en tanto se orientaban a intervenir en los procesos de inserción en el mundo del trabajo, conceptualizamos como dispositivos (Jacinto, 2010a). Se destacaban: 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. A continuación, se trabajarán cada uno de ellos.

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

El primer dispositivo seleccionado son los talleres de formación para el trabajo en los que se estructuraba la propuesta educativa. Como se describía anteriormente, los jóvenes elegían una orientación (Carpintería en Madera, Mecánica Industrial y Electricidad Domiciliaria e Industrial) en la que se especializaban de 1° a 5° año:

Las orientaciones que nosotros tenemos son carpintería en madera, mecánica industrial, que incluye la parte de tornería, soldadura, fresadora y limadora, y el manejo de controles numéricos computarizados, ya sean fresadoras o tornos mecanizados. Y dentro de lo que es electricidad domiciliaria e industrial ven el armado de instalaciones para viviendas, empresas, galpones, y después tienen una parte muy importante de bobinados de motores, que en sí mismo ya es una especialidad, y la parte de electrónica y automatización que a fin de año aplican a todo lo que ya aprendieron en los primeros años en instalación eléctrica domiciliaria e industrial. (Director, Escuela S)

Cada orientación contaba con tecnología de avanzada y gran cantidad de equipamiento que posibilitaba una capacitación actualizada de los jóvenes, por lo que los docentes destacaban que en lo referente a los conocimientos prácticos y al manejo de las máquinas, los estudiantes de esta escuela adquirían gran experiencia. Por esto, la formación alcanzada era ampliamente superior a la de los alumnos de cualquier escuela técnica de la ciudad, y por ello los jóvenes (estudiantes y egresados), eran requeridos en el mercado de trabajo.

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

Los chicos aprenden su oficio construyendo cosas específicas de su oficio. Si es carpintero arranca con una repisita y un perchero, y después pasa por una mesa, años se van de alguna manera programando distintas actividades para que al momento de egresar tengan el saber completo. Lo mismo pasa en tornería y lo mismo pasa en electricidad. Arrancan con un tablerito, hasta llegar a una matriz donde simulan la instalación eléctrica de una casa. (Director, Escuela S)

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

no les van a enseñar nada, y no es que lo digamos utópicamente. Los chicos salen, por la cantidad de horas que tienen frente a máquina salen con un nivel o w { " u w r g t k q t " c " w p " q h k e k c n " f g " e w l a n s w k g t " g u r g o a s w k p c " s w g " v g p i q " g u í ö 0 " G p v q p e g u . " n q u " k p x k s w g " x g c p " n c u " o a s w k p c u " s w g " p q u q v t q u " v g p g o q u o c p g l c A ö " U ¶ . " g u v g " r k d g " n c " o c p g l c 0 " * F k t g e v q t

Muchas veces hacen pasantías y muchas veces son contratados directamente. [Nombra una empresa petrolera] ha parado un poco ahora, pero muchas veces teníamos todo 5° año y todo 3° año del turno noche trabajando ahí. 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 g u v a p " o w { " n g l q u 0 " * í + " N q " s w g " r c u c " g u " s w g " g u Técnico como de una EPET. En lo que es mano de obra estamos. Un chico de Mecánica Industrial empieza a tornear en 1° año, y tornea hasta 5° año y sale como un tornero de 5 años de experiencia, igual que un soldador. Además, tecnológicamente estamos arriba de cualquier EPET, pero muy lejos digamos. (Profesor 3, Escuela S)

Según el Asesor pedagógico de la escuela, esta debilidad en la formación teórica se vinculaba al propósito que guiaba a la institución: la necesidad de preparar a los estudiantes para incorporarse de manera rápida y capacitada al mercado de trabajo:

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. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Esta formación práctica muchas veces suponía que desde 1° año los alumnos realizaran experiencias reales de trabajo. En estos casos, dado que la escuela tenía una vasta trayectoria en la formación de jóvenes y eran reconocidos por ello, empresas privadas,

particulares e instituciones se acercaban a la escuela para solicitar la realización de trabajos en las distintas orientaciones:

Todos los trabajos que se hacen dentro del taller, desde la práctica más mínima, son trabajos r e c t o r i a l e s . " t g c n g u 0 " * í + " N c " g u e w g n c " { c s w g " e q p v k p w c o g p v g " x g p i c " i g p v g 0 " * í + " X k g p g p " r Mucha gente conociendo que los plazos acá no son como los plazos afuera. Pero la parte metalúrgica no estamos tan lejos de los plazos de entrega de afuera. Aparte, al tener mano de obra hecha por los chicos, siempre los costos son un poquito menor. (Profesor 3, Escuela S)

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: el banquito, el revistero, un taburete. 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. Además tenemos la cámara de lustrado, así que uno o dos meses van pasando por la cámara y el mismo trabajo que van haciendo pasa a lustrado, entonces hacen todo el proceso. Después van y lo colocan, porque el trabajo que se hace con ellos es a pedido. Tienen que ir a medir un placar, un bajomesada y después van y lo colocan. (Profesor 1, Escuela S)

Los ingresos monetarios que generaban con las producciones en los talleres se destinaban a financiar gastos de la institución, tanto para el pago de servicios como para el equipamiento de los talleres:

Todos los trabajos que se hacen para afuera, es con lo que nos financiamos, nosotros somos autofinanciados. La plata viene para el taller. No podemos hacer prácticas sin sentido, todas las prácticas son para vender, dependen de la complejidad, el año que las hace. (Profesor 3, Escuela S)

Los ingresos van para la escuela y se distribuyen para pagar los gastos que hay en la escuela. Los gastos de la escuela se solventan de los talleres. Algo sale de las instituciones, pero nosotros tenemos que pagar la luz, el gas, teléfono y el mantenimiento de los talleres. (Profesor 1, Escuela S)

Pero además, en la propuesta educativa aparecía fuertemente el objetivo de formar en valores a los jóvenes. Se planteaba entonces, una articulación entre el *saber hacer* y el *saber ser*: no se trataba solamente de que los jóvenes aprendieran el oficio, sino que además se buscaba que incorporaran o reforzaran disposiciones personales y valores que eran considerados importantes a la hora de obtener o conservar un puesto de trabajo:

La especialidad de mecánica industrial quiere brindar al alumno una alternativa educativa integral, dándole además la posibilidad de aprender el funcionamiento y manejo de las distintas máquinas herramientas y de soldadura, mediante la implementación de un plan de estudios teórico práctico de cinco años. En este lapso desarrollará habilidades prácticas, que fundamentadas en el conocimiento teórico, le darán la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para manejar las mismas e q p " u g i w t k f c f . " t c r k f g | " { " r t g e k u k » consideramos muy importante reflotar valores, como el respeto hacia los demás, la honestidad, la responsabilidad, y todo lo que hace al enriquecimiento humano. Entonces, desde los talleres se canaliza la mayor parte de la formación para el trabajo de la propuesta educativa. En ellos, la capacitación a través de experiencias reales de trabajo tiene un lugar central, y a la vez se plantea una preponderancia de la formación práctica por sobre la teórica. (PEI, Escuela S)

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 concretaba mayormente a través de prácticas reales de trabajo, en la que los jóvenes se capacitaban realizando producciones por encargo para clientes externos a la institución educativa, y la formación práctica adquiría un lugar predominante respecto de la formación teórica. Además, al *saber hacer* se le sumaba el *saber ser*, que aparecía en un lugar central: muchas veces la formación en el oficio era pensada como un medio para la formación en valores.

II. Tendiendo puentes con el mundo del trabajo

Otro dispositivo de formación para el trabajo que esta institución implementaba eran las pasantías¹⁹. Al respecto, el Director y docentes de la escuela decían:

Hoy no. Lo tuvimos hace años, pero hoy la legislación es muy engorrosa. Son muchos requisitos que se le piden a las empresas, entonces han optado por no tomar pasantes. Es una lástima, porque en el momento que teníamos el antiguo convenio de pasantías, teníamos alrededor de 20-25 chicos por año en pasantías, de 4° y 5° año. (Director, Escuela S)

Estos últimos años no, por el marco legal, pero para el año que viene estamos pensando en volver a hacer el convenio. 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 había un programa de pasantías vigente, la institución operaba como nexo entre los estudiantes o egresados y empresas privadas:

A veces en los contratos de pasantías la exigencia del Ministerio de Trabajo para el empleador es muy grande y que tenga una experiencia laboral antes de salir. Entonces, lo tomamos como una práctica profesionalizante en las empresas. De esa manera tienen una experiencia laboral real en contacto con otra gente que no es la escuela. (Director, Escuela S)

En este sentido, dada la trayectoria de la institución educativa en la zona, distintas empresas solían solicitar jóvenes a la escuela para cubrir vacantes. A su vez, también

¹⁹ 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 egresados entrevistados cursaron el nivel secundario, la institución tenía un programa de pasantías para sus estudiantes, y de hecho varios de los jóvenes entrevistados habían participado en alguna práctica. Por este motivo, se retoma este dispositivo para su análisis.

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 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 recibían los jóvenes, era complementada con la capacitación en reglas básicas valoradas en el mercado de trabajo, como la anticipación respecto de los comportamientos esperados en los ámbitos de trabajo beneficiaba el sostenimiento de los jóvenes en sus puestos de trabajo.

Además, dado que el objetivo principal de estas prácticas no se vinculaba 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* aparecía en un lugar central del dispositivo.

La visualización de las pasantías como espacio de formación de los jóvenes, y no como fuerza de trabajo más barata que trabajadores adultos era remarcado en la institución. En este sentido, comentaban que la problemática de que en las unidades productivas externas en las que los jóvenes realizaban las pasantías algunas veces no cumplían con los requerimientos propuestos en la legislación respecto de la implementación de tutores (cuya función se vinculaba a la supervisión del desempeño y de las tareas y aprendizajes realizados por los jóvenes y operaban como nexo entre las empresas y las escuelas). Sin embargo, desde la institución educativa sí realizaban seguimientos de los pasantes, orientados principalmente a garantizar que las pasantías tuvieran como fin la formación de los jóvenes y no la precarización de la fuerza de trabajo. Cuando se detectaba alguna irregularidad en la práctica, ésta era suspendida:

Les pedimos una planilla de seguimiento, pero nunca la empresa pone un tutor. Si bien la Ley de Pasantías te pide que haya un monitoreo por parte de la empresa, en realidad no existe. Pero bueno, nos damos una vuelta una vez cada 37 días y vamos a ver cómo están. Después terminan barriendo los talleres y cebando mates. No es nuestra idea y la de los chicos tampoco. Tenemos un diálogo permanente con las empresas. Entonces la exposición, o la promesa, el contrato dice 6 horas, pero les dicen que son 8 horas. Entonces, cuando se descubren, nosotros damos de baja automáticamente la pasantía. Y la damos de baja porque

nos parece que los chicos no están para ser explotados. Sus conocimientos son los conocimientos de un operario, y a veces aún más que un operario que la empresa contrata por fuera de la institución, del mercado común, pero te encontrás con estas cosas. (Director, Escuela S)

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

[E]n el momento que teníamos el antiguo convenio de pasantías, teníamos alrededor de 20-47 [de selección de los estudiantes] lo charlamos con los maestros y los jefes de taller. Cómo andan con nosotros, si son chicos responsables, si son chicos que no van a tener problemas, que puedan formar parte de un equipo de trabajo. (Director, Escuela S)

[El criterio de selección de los estudiantes es] fundamentalmente la responsabilidad. La actitud frente al trabajo. La puntualidad. Una de las cosas que dicen es que faltan, aunque esto es generalizado, faltan y no avisan. Les dan a cargo generalmente en las empresas petroleras un torno, un set de herramientas, y las dejan tiradas. Pero después en los valores, en confianza, ellos mismos lo dicen que los chicos de acá son diferentes. A nivel general. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Entonces, la participación en las pasantías o el acceso a un empleo a través de la institución, se ligaba al rendimiento académico y al grado de ajuste a las normas de comportamiento vigentes en la escuela.

Esta situación sostenía las diferencias de oportunidades entre los estudiantes ya que, como se planteó en el marco teórico, estas prácticas solían ser experiencias de trabajo de mayor calidad que aquellas a las que usualmente accedían los jóvenes o podían operar como puentes con empleos formales, ya sea porque quedaban trabajando de manera efectiva en las unidades productivas donde habían realizado las pasantías o porque les quedaba una experiencia en sus currículums vitae que era valorada positivamente en el mercado de trabajo. De esta manera, los efectos positivos que la participación en estas prácticas podía tener en sus procesos de inserción laboral posteriores (Jacinto y Dursi, 2010; Dursi, 2016), no era ofrecida al conjunto de los estudiantes sino a quienes eran seleccionados. De hecho, muchos de los jóvenes que realizaban pasantías luego

quedaban efectivos en los puestos de trabajo: *õ C p v g u " j c d ¶ c " r c u c p v ¶ c u . " j c d ¶ c " o w e j ¶ u k o q u " r c u c p v g u . "* (Asesor pedagógico, *s w g f c d c* Escuela S).

Efectivamente, al operar criterios de selección ligados al rendimiento académico y al ajuste con las normas de comportamiento, quienes encontraban mayores dificultades en el desarrollo de sus procesos educativos (que se manifestaba en las calificaciones que obtenían), a su vez tenían menos posibilidades de ingresar en este tipo de programas y como consecuencia, quedaban en condiciones más desfavorables al momento de insertarse en el mercado de trabajo (Dursi, 2016).

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 jóvenes podían rechazar la oferta para realizar una pasantía, no se implementaba en función de los intereses vocacionales de los jóvenes.

En segundo lugar, el objetivo de estas prácticas era ofrecer a los 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 visualizaba 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.

Finalmente, dado que no participaban todos los jóvenes sino que eran seleccionados por los 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.

III. La formación para el trabajo a través de experiencias solidarias

En la propuesta educativa de la Escuela S la formación en valores tenía un papel central y se ligaba al ideario salesiano, que tiene a la solidaridad como uno de los ejes de su propuesta. En este sentido, muchas veces la formación en ciertas tareas o conocimientos se realizaba a través de actividades cuyo fin principal era ayudar a otros. Se registraban varias experiencias solidarias que a su vez eran encuadradas como prácticas profesionalizantes, tales como capacitaciones en los oficios a personas pertenecientes a comunidades mapuches del interior de la Provincia de Neuquén, fabricación de pierns

ortopédicas con fines de donación para uno de los hospitales públicos de la ciudad, entre otros:

Uno de los proyectos interesantes que tenemos es que los chicos que están en los cursos superiores de 4° y 5° año van a capacitar a las comunidades mapuches al interior de la provincia en soldadura, electricidad y carpintería. El proyecto dura cuatro años, tres años vamos nosotros a la comunidad y el último año traemos a la gente de la comunidad a que se capacite en nuestros talleres. La idea nuestra es dejar en cada comunidad una cooperativa de trabajo para que la gente no solo viva de la cría del ganado caprino, sino que aquellos que no tienen esos recursos, puedan a través del oficio hasta mejorar sus condiciones de vida. Se entregan, o se entregaban al Hospital Bouquet Roldan, ahí hay un pequeño problema de intereses. Nosotros las entregábamos gratis, y no las reciben porque no hay un médico que dé la firma y las casas [ortopedias] que les venden a ellos no tienen médicos que firmen, vienen de fábrica, pero bueno es todo el problema. Los chicos para aprender física arman juguetes, calecitas, sube y bajas, arcos de fútbol que después los entregamos a los hogares de menores y de esta manera se vincula lo que son las materias teóricas con los talleres. (Director, Escuela S)

En la experiencia de capacitación en comunidades mapuches, los jóvenes que cursaban 4° y 5° año, bajo la supervisión de sus profesores, enseñaban el oficio que habían aprendido en la escuela a pobladores rurales del interior de la Provincia. Tres de los cuatro módulos que componían este proyecto se realizaban en los parajes adonde vivían los pobladores, y el último en la escuela. Además de la capacitación, en el marco del proyecto se había instalado una carpintería en una de las poblaciones, en la que se fabricaban mobiliarios y aberturas para viviendas y para el hospital de la zona, herramientas de trabajo para utilizar en las huertas y cría de ganado, y también se capacitaban aprendices. Por este motivo, el efecto de la actividad solidaria no se reducía a la formación de los pobladores en los oficios, sino que suponía acciones más amplias que incluían la instalación de un taller, y consecuentemente la creación de una fuente de trabajo y un espacio de formación para los lugareños.

Según un boletín del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) que relata la experiencia, los docentes de la escuela planteaban que a partir de esta experiencia los estudiantes lograban un mejor desempeño en la expresión oral, ya que el hecho de dar clases a otros los obligaba a utilizar la oralidad como herramienta para expresarse frente a personas que no conocían, usando el lenguaje técnico específico de cada oficio (Boletín CLAYSS/Natura).

Respecto de la fabricación de piernas ortopédicas, actividad en la que participaban estudiantes de 4° y 5° año de la orientación Mecánica Industrial, se había iniciado cuando un particular solicitó a la escuela que le fabricaran una rodilla articulada. A

partir de esta experiencia, establecieron un convenio con uno de los hospitales públicos de la zona para la fabricación y donación de piernas ortopédicas. Este proyecto preveía que los jóvenes conocieran las personas que recibían las donaciones y que les hicieran un seguimiento una vez colocadas las prótesis, para que pudieran visualizar el proceso de trabajo completo:

Hace años un tal n g t " f g " v q t p g t ¶ c " * í + " k f g » " w p c " r k g t p c barata que la que está en el mercado, no para la venta sino con el fin de f q p c e k » p 0 " U g " r t q d » " { " h w p e k q p c 0 " * í + " U g " g n g x lugares y desde el exterior nos mandaron un torno computarizado específico para esto, que acá estamos hablando de millones [de pesos], no lo podríamos haber comprado nunca, y podemos hacer piernas en cantidades. ¿Cuál es el problema? Que la pierna no se logra homologar, porque claro, ahí intervienen otros in v g t g u g u . " õ ä E » o q " w u v g f g u " x c p " c " t g i c n c t " w p 7 A " [" p k " u k s w k g t c " r c t c " g n " u k u v g o c " f g " u c n w f frenado el proyecto. Igual, las piernas se siguen haciendo y están guardadas, porque los chicos aprenden y es w p c " g z r g t k g p e k c " f g " u g t x k e k q < " j c e k g p f q " c n i q " s w g " g p " c n i À p " o q o g p v q " c n i w k g p (Asesor pedagógico, Escuela S)

A partir de la cita, se pone de manifiesto la tensión que se produce entre la lógica promovida a través de la actividad solidaria propuesta y las imperantes en el modo de producción capitalista. A pesar de la potencia de la actividad, había sido interrumpida, pero había sido una manera de mostrar a los estudiantes las características del capitalismo.

Además de estas experiencias solidarias que se enmarcaban en proyectos formalizados, desde la escuela se promovían múltiples intervenciones en la comunidad que se orientaban a satisfacer necesidades de distintas personas o instituciones. En estos procesos de aprendizaje, los estudiantes aplicaban conocimientos (teóricos y prácticos) adquiridos previamente, desarrollaban nuevos saberes y al mismo tiempo eran formados en valores solidarios:

Los talleres son muy solidarios. Viene un jardín de infantes que tiene problemas de electricidad y bueno, mandan a los de 4° a los de 5° a ver qué pasa y se lo arreglan, hay que hacer juegos para tal escuela, y se los hacen. Carpintería, muchísimas veces está donando cosas, o haciendo precio para instituciones, y se involucran muchos los chicos, que saben que eso no es para la venta sino para la donación, saben que eso no es para tal cosa sino que tiene otra función. Esto de tener talleres facilita muchísimo esto de los emprendimientos solidarios, porque ir a arreglar una escuela, ir a un asilo de ancianos, o visitarlos simplemente, arreglar una puerta, o una ventana, hace que los chicos crezcan en esto otro que decíamos, en el tema de los valores. El trabajo no es solamente para explotar o para ser explotado, sino también para servir { " f g e k t . " õ v g p i q " s w g " u g t " u o k " v t c d c l q ö 0 " * C u g u q t " r g f c i » i k e q . " G u e w g n c " U +

Entonces, si bien la escuela tenía por objetivo la capacitación en el oficio de los jóvenes, resultaba importante también la formación en valores: ð N q u " e g p v t q scah u c n g u k c

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 r t q h g (PEIq Escuela S). Nuevamente, era el plano del *saber ser* el que adquiría preponderancia e incluso se planteaba que los estudiantes y egresados de esta institución eran atractivos para las empresas por la formación en valores, además de los conocimientos técnicos que tenían.

Sintetizando, se puede plantear que la realización de actividades solidarias era nodal en la propuesta educativa de la institución y se materializaba tanto a través de proyectos formales como de actividades que surgían en la dinámica cotidiana. Estas experiencias formaban a los jóvenes tanto en valores como en conocimientos técnicos de los oficios en que se enmarcaban, y por ello son consideradas dispositivos de formación para el trabajo.

D. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo

La Escuela S también desplegaba prácticas orientadas al sostenimiento de los jóvenes en la institución. Por un lado, el mejoramiento de los niveles de retención se lograba 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 tenían un papel fundamental.

I. *Escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI* a la planificación por competencias como estrategia de inclusión

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

Lo que estamos haciendo, 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, desde los auxiliares de servicios, los maestros, los profesores, los jefes de taller, administración, directivos. (Director, Escuela S)

Las cinco competencias seleccionadas eran responsabilidad, comunicación, resolución de problemas, cuidado del medioambiente y valores. Dado que no aludían a conocimientos o habilidades para un trabajo específico sino que eran generales, transversales a distintos puestos de trabajo y referían a cualidades personales y a las relaciones con otras personas y con el medio, podían ser consideradas competencias psicosociales (Mastache, 2007). En efecto, estas competencias no se orientaban a un

saber hacer sino que el foco estaba 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 fundaba en los elevados índices de repitencia y abandono propios del nivel. Según el Director, en la actualidad había un desacople entre las formas de enseñanza y de evaluación, que aparecían como anacrónicas para el contexto social actual y para el perfil de estudiantes que recibía la escuela. Esta descontextualización de las prácticas educativas elevaban los índices de repitencia y de deserción, a la vez que generaban frustración en los estudiantes y en los docentes:

El tema de evaluación es un concepto que lamentablemente no se ha desestructurado y que en las instituciones está muy desactualizado. Entonces no solo produce una frustración en el estudiante, sino también en el docente. Porque las prácticas metodológicas siguen siendo las mismas, la didáctica sigue siendo la misma; y hoy tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI. Entonces todo ese conjugado de cosas hace que los límites de deserción sean altísimos, y más los límites de recupero. (Director, Escuela S)

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 de los estudiantes, 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 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. (...) Las competencias son bases para los contenidos. Nosotros teníamos la mirada puesta en los contenidos, había que enseñar esto, esto y esto. Las competencias a planificar todo. Entonces, yo enseño matemáticas, quiero que sepa multiplicar, pero también quiero que sea un chico responsable, que cuide su cuerpo, su casa, el aula el ambiente donde vive, que sepa comunicarse de una forma respetuosa con los docentes, respetuosa con sus compañeros, que use el lenguaje técnico cuando lo tenga que utilizar, que sea una persona con valores. Entonces, eso está metido en las planificaciones de cada materia. Lo que pasó fue que se llegó tarde, no tengo que faltar. Y así un montón de otras que se fueron dando y se fueron acomodando un poco estos niveles. (Asesor Pedagógico, Escuela S)

El trabajo por competencias había implicado, entonces, un cambio en la forma de planificar de los 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 había sido acompañado por una revisión en las maneras de evaluar a los jóvenes y había favorecido los niveles de retención. Por esto, se podía pensar a la planificación por competencias psicosociales como una estrategia que promovía la permanencia de los jóvenes dentro de la institución educativa.

II. La cercanía de las relaciones entre docentes y estudiantes: una estrategia para alojar a los jóvenes

Desde la escuela S, se resaltaba 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 visualizaba como la única institución que daba respuestas ante las demandas de formación, por un lado, pero también de contención de los jóvenes:

La escuela, más que en otros tiempos, está siendo muy cuestionada, pero a lo largo de los últimos 15 años fue la única institución creíble que quedó para dar una respuesta a la familia. Y no sólo desde lo intelectual, o desde la formación, sino también tuvo que cubrir otros aspectos que el resto de las instituciones no cubrían. Por ejemplo, la primera es la familia. Y te das cuenta cuando abris un poquito la puerta del corazón los pibes se te vienen como moscas. Notás la falta de cariño, de escucha de los padres, la falta de tiempo. (Director, Escuela S)

Las relaciones cara a cara que se establecían entre profesores y estudiantes eran destacadas como aquello que marcaba una diferencia entre esta institución y otras escuelas y era leída como uno de los motivos por los cuales las familias de los estudiantes la elegían:

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, 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 está en lo vincular. Los docentes acá, en los talleres, generan un vínculo que es muy fuerte, entonces desde ahí yo creo que se puede lograr cualquier cosa, tanto por las horas como por la clase de profes, tenemos profes de 32 años adentro de la escuela, más los de estudiante, porque son egresados de la escuela. (Profesor 3, Escuela S)

El ambiente que se genera en la escuela, es conocido. Entonces, muchos padres que pasa en el barrio, que salg a la escuela te tienen en cuenta, en la escuela hablan con los padres, en la escuela se contagia y se conoce. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Entonces, según los docentes esta cercanía en las relaciones, por un lado, era el motivo por el cual los estudiantes o sus familias elegían la institución, y por otro lado, favorecía

que los jóvenes continuaran estudiando en la escuela. Efectivamente, muchos estudiantes solían quedarse después de clase o durante las horas libres, ya fuera realizando alguna actividad recreativa o estudiando, situación que era percibida como un signo de la identificación que los jóvenes establecían con la escuela:

A mi visión personal, los chicos se sienten muy identificados con el colegio. Por ejemplo, los largás antes y se quedan en la cancha de fútbol con la pelota, con el metegol, en la mesa de ping pong. Si van a sus casas no hay nada. 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. (Asesor pedagógico, Escuela S)

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

Sin embargo, también se planteaba que esta tarea de contención podía llevar a un corrimiento de la función formadora propia de la institución educativa:

Lo ves acá, fuera de clase se quedan 2 o 3 horas jugando al ping pong, al fútbol, al metegol. 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. (Director, Escuela S)

En este sentido, se postulaba que la escuela había hecho carne algunas funciones que antes correspondían a otras instituciones: la apertura de la escuela a situaciones extraescolares era postulada como un aumento en las funciones a cumplir, absorbiendo aspectos de la vida privada de los jóvenes que en otras épocas no eran competencia de la escuela, situación que obstaculizaba el cumplimiento de la función que debía cumplir, es decir, educar a los jóvenes.

Sintetizando lo planteado hasta el momento, se puede decir que el encuadre en el ideario salesiano, por un lado, generaba una fuerte formación en los oficios seleccionados vinculados a la matriz productiva local, pero además, suponía una fortaleza en el desarrollo de relaciones de proximidad entre adultos y jóvenes. De esta manera, la contención y el establecimiento de relaciones de confianza con los estudiantes aparecían como estrategias centrales de la propuesta educativa que incidían positivamente en el sostenimiento de los jóvenes en la escuela, facilitaban los procesos de escolarización y promovían la inclusión educativa de quienes transitaban por sus aulas.

E. Sentidos sobre la inclusión educativa

Desde la escuela S se partía de entender que el nivel secundario, enmarcado en una sociedad que tendía a la exclusión, no incluía a los jóvenes sino que los excluía cada vez más. Se postulaba, entonces, que esta inclusión debía materializarse por medio de estrategias que buscaran la formación integral de los estudiantes. Esta propuesta incluía la formación académica, en valores y en una actitud crítica, aspectos que (desde la visión de los entrevistados) el nivel secundario no podía garantizar:

La escuela media tendría que, primero, incluir. Incluir, preparar para una sociedad que no es una sociedad que acepte fácilmente, preparar para el futuro, educar en forma integral a cada chico y cada chica. Integral no es que sepa toda la disciplina, sino también valores, actitud crítica que es muy importante, que sea crítico con el mundo, con uno mismo, con lo que pasa. (...) 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. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Queda claro que la inclusión educativa y el sostenimiento de los estudiantes dentro del sistema era una preocupación. Ahora bien, circulaban distintos sentidos acerca de lo que significaba incluir a los jóvenes: en efecto, había discursos que remitían a la inclusión social de los jóvenes, otros al disciplinamiento de los estudiantes y a la formación en valores, finalmente, otros a la inclusión a partir de la transmisión de saberes.

Por un lado, aparecía fuertemente una concepción de la inclusión en tanto disciplinamiento, que se vinculaba a la formación en valores así como al manejo más estricto del reglamento (especialmente, el de inasistencias), que era postulado como formador para la vida en general y para los procesos de inserción laboral de los jóvenes en particular. Nuevamente, el *saber ser* adquiriría un lugar primordial en relación con el *saber hacer*:

Uno de los aspectos que más nos cuesta trabajar es la responsabilidad. El aspecto principal que tratamos de inculcar desde que empiezan 1° año hasta que terminan 5°. La falta de cultura del trabajo, es prácticamente inexistente en la cultura de estos pibes. Entonces, es algo que tenemos que trabajar, y trabajar mucho. (Director, Escuela S)

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. (Asesor pedagógico, Escuela S)

La formación en valores (como parte de la capacitación en competencias psicosociales) muchas veces era antepuesta a la formación técnica y planteada como un medio para formar personas que se plantearan objetivos y trabajaran por superarlos, pero además preocupadas por el otro. Se enmarcaba en el ideario salesiano:

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)

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 trataba de inculcar normas de comportamiento socialmente valoradas que los jóvenes no traían de antemano, o no lo suficientemente arraigadas, por lo que la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y control social se hacía presente en los discursos de los docentes de la escuela.

Por otro lado, se planteaba que la sociedad encontraba dificultades para incorporar a los jóvenes en distintos ámbitos, especialmente al mundo del trabajo y al sistema educativo. En este contexto, la escuela tenía un papel fundamental: preparar a los jóvenes para los procesos de inserción al orden social. Para esto, las relaciones de proximidad y el seguimiento personalizado de los estudiantes eran estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes dentro de la escuela y se advertía entonces que la escuela aparecía como un ámbito que intentaba alojarlos, constituyéndose como un espacio diferente al afuera de la institución:

Son chicos con muchísimas dificultades que encuentran en la escuela un ámbito distinto { " g u v q " n q " x g p k o q u " p q v c p f q " j c e g " o w e j ¶ u k o q está recontra metido en la droga o en alguna patota en su barrio, acá se porta bien ese pibe o tiene otro tipo de relación con sus compañeros o tiene otro tipo f g " t g n c e k » p " e q p " n q u " c f w n v q u í " f g " j g e j q . " o w e j jugando al ping pong, se quedan todo el día si por ellos fuera. (Asesor pedagógico, Escuela S)

Así, distintos aspectos extraescolares ingresaban a la institución y se ponía el eje en la contención de los jóvenes.

Por otra parte, la cantidad de horas que la propuesta educativa asignaba a los talleres, sumada a la gran cantidad de máquinas y equipamiento, así como a la tecnología de los mismos, generaba la profesionalización de los jóvenes en los oficios. En efecto, la escuela tenía una gran fortaleza en la capacitación práctica en los oficios seleccionados (en detrimento de la formación teórica), situación que incluso generaba que varias empresas y comercios reclutaran trabajadores entre sus egresados. Por esto, la transmisión de saberes como eje de la socialización se vinculaba a la formación en el oficio.

Sin embargo, se planteaba también que esta consideración de los factores socioeconómicos causaba inconvenientes para que la escuela cumpliera su función (es decir, la transmisión de saberes), volviéndola deficitaria.

En el caso específico de la Escuela S, como se planteaba anteriormente, el perfil de estudiantes que recibía provenían de hogares de bajos recursos materiales y se postulaba que presentaban problemas de aprendizajes, generados por una alimentación deficitaria y por la formación recibida en las escuelas primarias a las que habían asistido, que no alcanzaba a cumplir las expectativas de la institución:

Son chicos de sectores carenciados que vienen con un problema de alimentación bastante fuerte. Esto implica un decrecimiento en el aprendizaje, les cuesta muchísimo asimilar contenidos. Ni hablar de que las escuelas primarias que han transitado no han sido las mejores. (Director, Escuela S)

Por esto, la consideración del contexto socioeconómico de los jóvenes generaba una preponderancia de los contenidos prácticos por sobre los teóricos. Este eje en lo práctico afectaba la titulación que otorgaba la escuela que, tal como planteábamos en el capítulo metodológico, era Auxiliar Técnico según especialidad equivalente al Ciclo Inicial de una escuela técnica, que no implicaba la terminalidad de la educación secundaria. De hecho, para que los jóvenes finalizaran el nivel, desde la escuela se proponía una articulación con una escuela técnica y con algunos CPEM, e incluso en 2014 se había abierto un bachillerato para adultos dentro de la institución. Esta particularidad de la titulación que ofrecía la escuela y los ensambles con otros planes de estudios, eran posibles por la dispersión de planes de estudio que había en la provincia, consecuencia a su vez de la falta de un diseño curricular para el nivel secundario.

Ahora bien, la falta de terminalidad del nivel del proyecto educativo y la consecuente necesidad de ensamblar con otros trayectos, por un lado, dificultaba la posibilidad de continuar estudios superiores (muchos jóvenes terminaban el nivel en otras escuelas pero casi ninguno continuaba estudios superiores) y, por otro lado, afectaba la calidad

de los empleos que los jóvenes podían obtener o en sus carreras laborales dentro de las empresas, ya que muchas veces accedían a los trabajos, pero luego se les exigía el título secundario para ascender en la escala laboral.

De esta manera, si bien la institución presentaba una gran potencialidad para intervenir en los procesos de inserción laboral juveniles, que se manifestaba en la canalización a través de la institución educativa de búsquedas laborales de algunas empresas, ésta se veía limitada como consecuencia de la falta de terminalidad del nivel secundario de su certificación. Como consecuencia, se corría el riesgo de que los jóvenes quedaran ligados a sus entornos de proximidad (Southwell, 2008), circulando por circuitos laborales precarios, sesgando la posibilidad de que salieran de la precariedad en que se encontraban.

A partir de todo esto, entendemos que los tres sentidos de la inclusión educativa propuestos por Sendón (2011) estaban presentes en esta escuela (pedagógica, como política de inclusión social y como disciplinamiento), pero que presentaba un eje fuerte en la formación en el deber ser vinculada a la doctrina religiosa en la que se orientaba la institución. La dificultad mayor se encontraba, en un contexto de obligatoriedad del nivel secundario, en la limitación de su titulación, disminuyendo la posibilidad de generar trayectorias laborales de mayor calidad.

F. Modificaciones al formato escolar tradicional

La Escuela S mantenía las características principales del formato escolar tradicional: la separación de los 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, estaban presentes en la organización de su propuesta educativa.

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 otorgaba, se proponía una articulación con una EPET y se había creado un bachillerato para facilitar la finalización del nivel.

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

El tercer cambio se vinculaba también al ingreso de los factores extraescolares a la escuela y ponía en cuestión las relaciones asimétricas tradicionales entre docentes y estudiantes en las que, además, los primeros se limitaban a la transmisión de los saberes que portaban. Esto se manifestaba en las relaciones de proximidad que se establecían entre docentes y estudiantes en las que, si bien la asimetría entre ambos grupos se mantenía, la proximidad de las relaciones generaba vínculos basados en la confianza y que muchas veces traspasaba la frontera de la escuela y de la función escolar: los docentes ayudaban a los jóvenes en situaciones ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizajes (pero que incidían en él) e incluso los acompañaban en situaciones trascendentales de sus vidas, por fuera de la institución educativa.

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

Este cambio era postulado como una respuesta a una forma escolar selectiva, orientada a ciertos grupos sociales pero que, en un contexto de masificación del nivel, resultaba un escollo para garantizar el derecho a la educación de todos. En efecto, a partir de esta manera de planificar, había descendido el ausentismo y las llegadas fuera de hora de los estudiantes. Este incremento del presentismo, junto al cambio en la forma de evaluar (acorde a la nueva estrategia de planificación), había favorecido la retención de los jóvenes en la institución.

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

CAPÍTULO 6: Similitudes y diferencias de las propuestas educativas de las Escuelas seleccionadas

Entre las propuestas educativas de la Escuela N y la Escuela S se pueden establecer similitudes y diferencias. La comparación se organiza en torno a los ejes de análisis trabajados en los capítulos correspondientes a la Segunda Parte de la tesis: las características generales de las instituciones escolares, las estrategias de sostenimiento y los sentidos sobre la inclusión educativa, la visión del mundo del trabajo y de los jóvenes que sostienen, la propuesta y los dispositivos de formación para el trabajo y las modificaciones al formato escolar tradicional.

A. Aspectos generales de la Escuela N y de la Escuela S

Tal como se trabajó en los capítulos anteriores, mientras la Escuela S tenía una larga tradición en la zona ligada a su vasta trayectoria (había sido creada en 1969), la Escuela N era una institución nueva, que contaba con una década de historia (había sido fundada en 2005). Además, la Escuela S estaba ubicada cerca del centro de la ciudad (si bien cuando se creó estaba en las afueras de la ciudad, el crecimiento demográfico finalmente había generado que quedara localizada próxima a la zona céntrica); mientras que la Escuela N estaba en el Oeste, en zona de asentamientos informales. La titulación que otorgaba la Escuela N era 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) equivalente a 1805 horas en el oficio. La Escuela S otorgaba el título de Auxiliar Técnico en la especialidad correspondiente (Mecánica Industrial; Carpintería en Madera; Electricidad Domiciliaria).

Ambas instituciones eran públicas de gestión privada y dependían del Obispado de la Provincia de Neuquén, condición que les permitía definir el perfil de estudiantes con el cual trabajaban, que también las igualaba: las dos formaban jóvenes pertenecientes a sectores sociales bajos. La matrícula era 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 ponía de manifiesto en la distribución de la matrícula según género: el 90% de los estudiantes eran varones, mientras que en la Escuela N la distribución era más equitativa (55% mujeres y 45% varones).

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

	ESCUELA N	ESCUELA S
Año de creación	2005	1969
Localización	Barrio Valentina Norte (zona Oeste)	Barrio Mariano Moreno (zona 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
Encuadre legal	LEN; LEPN; Decreto N°1374/11	LEN; LETP; LEPN

La formación para el trabajo era el eje de ambas propuestas educativas: se proponían capacitar a los jóvenes para sus inserciones en el mundo laboral. Sin embargo, la diferencia radicaba en que la Escuela S proponía el ciclo básico de una escuela técnica más un año de especialización en un oficio, mientras que la Escuela N era una escuela secundaria general que además tenía especializaciones orientadas al mundo del trabajo certificadas por la Dirección de Adultos del CPE.

La fundamentación de esta formación era distinta: la Escuela S era una institución tradicional que enmarcaba su propuesta educativa en el ideario de la congregación cristiana salesiana. La Escuela N, por su parte, era una propuesta educativa alternativa que se había creado en un contexto de ampliación de la escolarización y su enfoque se basaba en la economía social.

La orientación salesiana, que postulaba la formación en oficios de jóvenes de sectores bajos para la inserción laboral directa, suponía una profesionalización en el oficio que se plasmaba en la organización de la propuesta de formación para el trabajo. Por esto, los estudiantes de la Escuela S se especializaban de 1° a 5° año en una orientación. En cambio, en la Escuela N el grado de especialización en el oficio era menor: en 1° y 2° año rotaban por todas las especialidades y de 3° a 5° año cursaban una sola.

Legalmente, ambas escuelas se encuadraban en la LEN y en la LEPN. La Escuela S también se enmarcaba en la LETP y la Escuela N en el Decreto de Pasantías N°1374/11. Las estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes (tanto pedagógicas como de

contención), favorecían la inclusión educativa de los estudiantes, de manera tal que se encuadraban en los postulados que referían a la obligatoriedad del nivel secundario completo pautada por la LEN. En el caso de la Escuela S, si bien no otorgaba el título secundario sino que era el equivalente al ciclo básico de una escuela técnica, la generación de convenios con otras instituciones educativas, así como la apertura de un bachillerato para adultos vinculado a su propuesta educativa, daban cuenta de la preocupación por dar respuesta a la obligatoriedad del nivel secundario completo y a los mandatos respecto de la inclusión educativa pautados por la LEN. Con este fin, como se trabajará a continuación, ambas instituciones desarrollaban estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes (tanto pedagógicas como de contención), que favorecían la permanencia de los estudiantes en las escuelas.

Las dos instituciones daban respuestas a los objetivos tanto de la LEN como de la LEPN acerca de la necesidad de formar y de vincular a los 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, ambas escuelas realizaban prácticas formativas que articulaban la educación con el trabajo (actividades solidarias, emprendimientos, pasantías, trabajos por encargos para clientes externos a la institución, cursos de formación laboral, entre otras).

La Escuela N, que tenía un programa de pasantías vigente al momento de las entrevistas, y encuadraba las prácticas educativas según lo pautado por el Decreto N°1374/11, tanto por la extensión temporal como por el seguimiento y control de estos procesos por parte de docentes de la escuela para que no perdieran su foco pedagógico. Este eje en lo formativo se lograba, también, por el encuadre de las empresas y organizaciones adónde los jóvenes realizaban las prácticas, tanto en las orientaciones que habían cursado como en sus planificaciones respecto de qué carreras universitarias estudiar o en qué sector productivo insertarse laboralmente.

La Escuela S, por su parte, respondía también a los objetivos que proponía la LETP para la educación técnica, en tanto modalidad de educación secundaria especialmente orientada al mundo productivo y del trabajo (específicamente, su propuesta formativa se ajustaba a las características del contexto socioproductivo, ofrecía capacitación con maquinarias y tecnología de avanzada, que habilitaban inserciones laborales en los oficios seleccionados).

Ahora bien, ambas propuestas educativas implicaban especificidades que las volvían particulares: una porque era un bachillerato que articulaba con talleres de formación profesional y otorgaba el título de bachiller junto a una certificación de la Dirección de Adultos del CPE; mientras que la otra era el ciclo básico de una escuela técnica más un año de especialización en el oficio y articulaba con otras instituciones educativas para garantizar la terminalidad del nivel.

Se pone de manifiesto, entonces, que estas escuelas proponían una formación para el trabajo a través de formatos innovadores que articulaban dispositivos, instituciones, títulos y certificaciones, que les permitían 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 encontraban los jóvenes en sus procesos de inserción laboral, especialmente quienes pertenecían a sectores pobres, estas instituciones ponían como eje de sus propuestas pedagógicas a la formación para el trabajo y revisaban algunos aspectos de las formas tradicionales en que se había concretado esta capacitación.

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

A continuación se desarrollarán las similitudes y las diferencias de ambas propuestas en torno a las estrategias para propiciar el sostenimiento de los estudiantes y a los sentidos sobre la inclusión educativa.

B. Prácticas para favorecer la permanencia y sentidos sobre la inclusión educativa

Como se mencionó anteriormente, las dos instituciones planteaban las dificultades actuales que encontraban los jóvenes para sostenerse y finalizar la educación secundaria como un problema, de manera tal que la inclusión educativa aparecía como una preocupación e implementaban medidas orientadas a este fin. En este sentido, entre las prácticas que desplegaban se encontraban el tipo de vínculos que se establecían entre docentes y estudiantes (en el que coincidían) y distintas estrategias pedagógicas (en las

que se diferenciaban). Además, diferían en la perspectiva que construían acerca del sentido sobre la inclusión educativa.

Tabla Nro. 5. Estrategias orientadas al sostenimiento de los 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 de 5° año	Planificación por competencias cognitivas
Vínculos 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

La primera línea de estrategias para favorecer la permanencia eran las pedagógicas. La Escuela S implementaba la planificación por competencias cognitivas como forma de propiciar el sostenimiento de los estudiantes. Estas competencias, en tanto se orientaban a la resolución de problemas y a la formación en disposiciones personales, podían clasificarse como competencias psicosociales (Mastache, 2007). La institución había modificado tanto la forma de planificar como la manera de evaluar (el foco había pasado de los contenidos a las competencias) y esto había generado un mejoramiento del presentismo de los estudiantes, así como un descenso del índice de repitencia.

En el caso de la Escuela N, implementaban 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 desarrollaban refería a lo vincular. En efecto, los docentes de ambas escuelas entablaban relaciones de proximidad con los estudiantes: los profesores conocían las historias personales y los recorridos educativos previos de los jóvenes (situación que, como se trabajará a continuación, también afectaba la manera en que se construían las representaciones sociales sobre los jóvenes). En la Escuela N, en algunos casos esto significaba una ampliación respecto de la consideración de las causas de los fracasos escolares: a la responsabilidad individual se le sumaba 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 docentes planteaban que la consideración de aquello que en otras épocas era considerado como la vida privada de los jóvenes y que quedaba fuera de la institución educativa implicaba un incremento de las funciones a

cumplir, dificultando el mandato original de la escuela, que era la educación de los alumnos.

Finalmente, el análisis institucional había arrojado especificidades respecto de la concepción de inclusión educativa que primaba en cada escuela. En la Escuela S se partía de considerar que tanto el mercado de trabajo como el sistema educativo tendían a la exclusión de los jóvenes, por lo cual era tarea de la escuela incluirlos y prepararlos para que alcanzaran la inserción social. Esto se lograría a través de una formación integral que consideraba la capacitación académica y en valores.

Efectivamente, la formación en valores era antepuesta a la formación técnica, e incluso esta era considerada como un medio para inculcarles a los estudiantes ciertos valores que se desprendían del ideario salesiano. A esto se sumaba un uso del reglamento escolar de manera estricta (considerado también como una estrategia de formación para la vida en general y para los procesos de inserción laboral en particular), que ponían de manifiesto una gran preocupación por la transmisión de normas de comportamiento socialmente valoradas a los 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 planteaban, marcaban también un eje en la inclusión como política social (Sendón, 2011). En este sentido, la escuela alojaba y contenía a los jóvenes que, por las condiciones socioeconómicas en que vivían, tenían pocos espacios sociales de circulación.

Por último, la transmisión de saberes también era central en la Escuela S y se plasmaba en el grado de profesionalización en el oficio que alcanzaban los jóvenes. Sin embargo, se planteaba que los alumnos tenían dificultades de aprendizaje (tanto por problemas de alimentación en sus infancias como por los bajos niveles educativos de las escuelas primarias a las que habían asistido). Por este motivo, y porque además se sostenían los preceptos fundacionales respecto de la formación de jóvenes para la inserción directa en el mundo del trabajo, prevalecía la formación práctica respecto de la teórica, situación que afectaba la titulación que otorgaba la institución. En este sentido, si bien los jóvenes adquirirían una sólida formación en oficios y una amplia formación en valores, que hacían que fueran requeridos en el mercado de trabajo, la limitación del título no habilitaba la prosecución de estudios superiores y sesgaba las posibilidades de ascenso laboral en las empresas en las que trabajaban. De esta manera, entendemos que la

potencia de la dimensión institucional para incidir en las trayectorias laborales de los jóvenes se veía limitada.

En el caso de la Escuela N, la inclusión de los jóvenes en la escuela en los inicios de la institución había tenido claramente un sentido de contención social: en un contexto en el que los jóvenes eran expulsados del sistema educativo y que no lograban acceder a puestos de trabajo de calidad, la escuela se proponía alojarlos y contenerlos. Sin embargo, con el paso de los años, se había comenzado a insistir en reforzar y profundizar la transmisión de saberes, por lo que había comenzado un cambio en el objetivo de que los jóvenes estuvieran dentro de la escuela: el eje en la transmisión de saberes había comenzado a disputarle el espacio al eje en la contención. Este proceso, sin dudas incipiente, había tenido consecuencias en las prácticas tanto docentes como estudiantiles. Para el primer grupo, se habían comenzado a exigir las planificaciones y el cumplimiento de reglamento respecto de las inasistencias. Para el segundo grupo, se había empezado a hacer hincapié en que había conductas que no eran permitidas dentro de la escuela (vinculadas tanto a las normas de comportamiento como a la asistencia y puntualidad). Esta situación, entonces, acarrea también un mayor disciplinamiento. A continuación, se compararán ambos establecimientos en torno a las representaciones que construían acerca de los jóvenes y del mercado de trabajo.

C. Representaciones sobre los jóvenes y sobre el mercado de trabajo

Las representaciones de los docentes de las dos instituciones coincidían (en parte) respecto de la forma de caracterizar el mercado de trabajo y se diferenciaban respecto de la manera de visualizar a los jóvenes.

Tabla Nro. 6. Representaciones sobre los 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 jóvenes	Doble visión: como potencia y como falta	Como falta

En relación con el mercado de trabajo, en ambas escuelas se lo visualizaba como un espacio complejo, en el cual no había puestos de trabajo de calidad para todos, que estaba signado por la precariedad y el desempleo. Desde la escuela S, además, postulaban que el mercado laboral demandaba trabajadores especializados técnicamente.

La visión sobre los jóvenes, por su parte, la construían a partir del entorno socioeconómico del que provenían, caracterizado por ser de sectores bajos, cuyas familias tenían niveles educativos también bajos y con escasos espacios de

participación. Ahora bien, había especificidades en los discursos según la escuela e incluso al interior de una de ellas. Además, estas construcciones incidían en la forma en que la dimensión institucional era pensada en relación con los procesos de inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo.

En efecto, en la Escuela N algunos docentes percibían a los jóvenes como potencia, capaces de planificar y realizar proyectos propios. En este contexto, la dimensión institucional aparecía como posibilitadora de horizontes que las condiciones económicas en las que estaban los estudiantes no habilitaban. Esta visión de los jóvenes en tanto potencia, se enmarcaba en los postulados de autonomía, agenciamiento, empoderamiento y no explotación de la economía social e iba de la mano del emprendedor como egresado a formar propuesto por la institución, tanto como forma de inserción laboral concreta en un contexto de escasez de puestos de trabajos de calidad (a través de emprendimientos productivos), pero también desde una perspectiva amplia del término, en tanto actitud ante la vida.

En cambio, otros docentes de la Escuela N percibían a los jóvenes desde la falta: en comparación con otras épocas, en la actualidad las barreras entre el adentro y el afuera de la institución eran difusas y generaba una fusión entre el código escolar y el código del barrio. En este marco, los jóvenes no respetaban la investidura del cargo docente ni se comportaban de manera acorde a la normativa institucional y la escuela debía contenerlos (ya que la sociedad no ofrecía otros espacios para la circulación de los jóvenes) y disciplinarlos (ya que carecían de normas socialmente valoradas, especialmente para los procesos de inserción en el mundo del trabajo). Además, la inserción en el mundo del trabajo de manera autónoma era puesta en tela de juicio: ante las dificultades para montar y llevar adelante un emprendimiento productivo, planteaban que la escuela debía formar también para inserciones laborales en relación de dependencia. De esta manera, la visión sobre los jóvenes, la formación en economía social y la realización de emprendimientos productivos, era 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 estudiantes, la falta de espacios de participación, la escasez de capital social que les permitieran obtener empleos de mayor calidad que aquellos a los que accedían, el debilitamiento de los lazos familiares y la falta de disposiciones personales valoradas en los ámbitos laborales, generaban dificultades en sus procesos de inserción en el mundo del trabajo, que a su vez era visualizado como altamente competitivo y demandante de mano de

obra especializada técnicamente. En este marco, la escuela debía formar en capacidades técnicas y en habilidades sociales, de manera tal que los jóvenes pudieran tener mejores inserciones laborales una vez egresados, ya fuera como cuentapropistas o en relación de dependencia.

A continuación, se describirán las similitudes y las diferencias respecto de los dispositivos de formación para el trabajo impulsados en ambas instituciones.

D. La formación para el trabajo en ambas escuelas

Al analizar la formación para el mundo laboral en las instituciones, también se visualizaban similitudes y diferencias. Por un lado, como se planteó al inicio del capítulo, ambas escuelas tenían como objetivo explícito e implementaban dispositivos para la formación para el mundo del trabajo. Entre los dispositivos de formación para el trabajo que implementaban, coincidían en la formación práctica en los talleres y en la realización de prácticas educativas. Finalmente, también ambas escuelas operaban como intermediadoras entre los jóvenes y el mundo del trabajo, interviniendo como puentes con el empleo.

Ahora bien, en cada uno de estos puntos, había diferencias. En primer lugar, como se trabajó anteriormente, la perspectiva en la que se fundamentaba la formación para el trabajo en la Escuela S era el ideario salesiano, mientras que en la Escuela N era la economía social. En segundo lugar, los dispositivos de formación para el trabajo que implementaban en algunos casos eran los mismos y en otros eran distintos, y cuando coincidían, la forma en que se implementaban también variaban. Finalmente, si bien ambas instituciones operaban como intermediadoras con el mundo laboral, la forma de esta intermediación difería.

Respecto de los dispositivos de formación para el trabajo, en la Escuela N ofrecían capacitación en talleres de formación profesional en los que realizaban emprendimientos productivos que eran llevados a cabo dentro de la institución pero que los vinculaba con el afuera de la escuela (ya que la elaboración y/o la comercialización de los productos en ocasiones se hacía para clientes externos a la comunidad educativa); implementaban un programa de pasantías para los estudiantes de 5° año a través del cual los jóvenes realizaban prácticas educativas en empresas privadas, OSCs, cooperativas, organismos públicos, comercios, entre otros; dictaban cursos especiales orientados al mundo del trabajo y desarrollaban experiencias solidarias que tenían por

objetivo principal ayudar a otras personas o instituciones pero en las que también se formaba para el mundo laboral.

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 jóvenes	Planificadas en función de la demanda de las empresas
	Democratización de las prácticas basada en las condiciones de acceso para todos los estudiantes (según las épocas)	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 culminaba con las pasantías	No desarrollaban
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	No realizaban

En la Escuela S, el dispositivo de formación para el trabajo principal eran los talleres, en los cuales se fabricaban bienes para la venta a clientes externos a la institución, eventualmente propiciaban la realización de pasantías, impulsaban experiencias solidarias en las que formaban a los jóvenes en destrezas y habilidades para el trabajo. Eventualmente desarrollaban cursos específicos orientados a lo laboral.

Ahora bien, había similitudes y diferencias en cada uno de estos dispositivos. En primer lugar, si bien ambas escuelas formaban a los jóvenes en el marco de los talleres, había diferencias: por un lado, la propuesta educativa de la Escuela S era que los jóvenes se formaran en el mismo oficio de 1° a 5° año, mientras que en la Escuela N durante 1° y 2° año rotaban por todos los talleres y de 3° a 5° se especializaban en uno de ellos.

Además, la carga horaria de los talleres en la Escuela S era mayor que en la Escuela N (en la primera escuela conforme iban pasando de año la cantidad de horas de taller se iban incrementando); y la Escuela S presentaba mayor equipamiento (muchas veces con tecnología de punta) que la Escuela N. Estos tres aspectos, generaban una mayor profesionalización de los jóvenes en los oficios en la Escuela S que en la Escuela N.

Ambas escuelas propiciaban la realización de prácticas reales de trabajo en los talleres. Sin embargo, en la Escuela N esto se realizaba a través de la realización de emprendimientos productivos que suponía una formación más amplia que la formación en el oficio específico e incluía, como se trabajó, la formación integral para la elaboración de proyectos, que implicaba la articulación de asignaturas de la orientación en economía social con los talleres. Asimismo, estos emprendimientos muchas veces suponían la venta de los bienes producidos a clientes externos de la escuela.

En la Escuela S, la fabricación de bienes por encargo para clientes externos era una práctica muy habitual: la larga tradición de la institución en la zona generaba que empresas y particulares les encargaran la producción de distintos bienes. Por esto, la venta de productos y el trabajo por encargo era mayor en esta escuela que de la N. pero además, a diferencia de la Escuela N, dado que era el cliente externo el que encargaba el producto, definía qué se producía en el taller, y la forma de producción no implicaba la lógica de los emprendimientos, por lo cual los jóvenes no eran formados en estos saberes.

La capacitación en los talleres, en ambos casos, tenía su eje en el *saber hacer*: los jóvenes adquirían conocimientos, destrezas y habilidades en la orientación elegida. Además, de manera transversal a todos los talleres, recibían formación en valores y disposiciones personales, de manera tal que el *saber ser* también adquiría relevancia.

En segundo lugar, aparecían similitudes y diferencias respecto de la organización de las pasantías. Como característica general, se puede plantear que el hecho de aplicar conocimientos aprendidos en el marco de los talleres y de ser espacios para el aprendizaje de técnicas específicas y de habilidades socialmente valoradas de manera contextualizada, convertían estas prácticas en espacios de formación *in situ* privilegiadas, en las que se desarrollaban conocimientos que en el marco de las instituciones educativas no se podían impartir (Dursi, 2016). Además, en tanto enseñaban destrezas y habilidades específicas a los jóvenes, se orientaban al *saber hacer*, pero además, dado que suponían una fuerte formación en reglas del ámbito

laboral y en disposiciones personales como la responsabilidad y la puntualidad, también se orientaban al *saber ser*.

Había diferencias entre las propuestas. Respecto del objetivo de las pasantías, la Escuela N buscaba acompañar a los jóvenes en sus primeras inserciones laborales y aportar experiencias de trabajo en ámbitos más protegidos que aquellos a los que solían acceder los jóvenes, con el propósito de ampliar su capital social. Además, era una estrategia que usaba la institución para evaluar y ajustar las prácticas, contenidos y propuestas educativas de la escuela. En la Escuela S, el objetivo era que los jóvenes tuvieran experiencias de trabajo reales. Dada la fortaleza de la formación en los talleres, no eran pensadas como un agregado práctico de la formación recibida en la institución, sino que se orientaban a reforzar, de manera contextualizada, los aprendizajes realizados en la escuela, así como a que los jóvenes conocieran las normas y reglas de juego imperantes en el mundo laboral.

Además, al comparar la manera en que se habían estructurado los programas de pasantías, encontramos diferencias importantes: en la Escuela N estas prácticas se planificaban a partir de una entrevista vocacional en la que se trabajaban los intereses de los jóvenes y las organizaciones en las que las realizaban eran seleccionadas en función de sus perspectivas de formación y de inserción laboral. Esta forma de planificación de las pasantías las ligaba a la perspectiva que habían adquirido las políticas sociales orientadas a la inserción laboral juvenil en el nuevo siglo respecto de la consideración de los intereses y aspiraciones laborales de los jóvenes para planificar sus procesos de formación y de inserción laboral (Jacinto, 2010b; Garino, 2013b) lo cual, a su vez, permitía suponer una mayor significación de estas prácticas para los jóvenes. En la Escuela S, en cambio, el mecanismo era al revés: primero gestionaban las organizaciones donde realizarían las prácticas y luego designaban los jóvenes que participarían.

El criterio para la participación, a su vez, en algunas épocas había sido diferente: en efecto, en la Escuela S participaba un grupo de alumnos que eran seleccionados en función de cuestiones meritocráticas o bien por las necesidades económicas que tenían; mientras que en la Escuela N en algunos momentos participaban todos los estudiantes de 5° año, y en otras épocas accedían sólo algunos estudiantes elegidos en base a los mismos criterios que en dicha institución.

El hecho de que en algunas épocas todos los estudiantes de 5° año de la Escuela N hicieran pasantías suponía una democratización de estas prácticas. En efecto, todos

realizaban alguna experiencia de este tipo, generando procesos de aplicación de conocimientos adquiridos previamente y de formación en técnicas y habilidades *in situ*. Además, todos generaban antecedentes para sus búsquedas laborales posteriores, mejorando su posicionamiento a la hora de buscar un trabajo (Jacinto y Dursi, 2010). Así, esta manera de planificar las pasantías no reproducía las desigualdades generadas en el proceso de escolarización y en el orden social en general.

En tercer lugar, ambas escuelas formaban para el trabajo a los estudiantes por medio de intervenciones solidarias en la comunidad. Se trataban de distintas prácticas educativas que se orientaban a la formación en el oficio y por ello al *saber hacer* (eran oportunidades para que los jóvenes adquirieran nuevos saberes y a su vez aplicaran conocimientos adquiridos en los talleres) y al mismo tiempo los formaban en valores como la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en equipo, orientándose al *saber ser*. La Escuela S enmarcaba estas prácticas en el ideario salesiano, mientras que la Escuela N las justificaba a partir de los postulados de la economía social.

En cuarto lugar, en la Escuela N se implementaba un proceso de orientación vocacional amplio, en el que se trabajaban los intereses de los jóvenes, se les enseñaban estrategias de búsqueda laboral, de armado de currículums vitae, se presentaban planes de estudios y campos de acción de las carreras universitarias que les interesaban a los estudiantes. En función de este proceso, además, se planificaban las pasantías. La Escuela S, en cambio, no desarrollaba procesos de orientación vocacional.

En quinto lugar, otro dispositivo de formación laboral era el dictado de cursos específicos orientados al trabajo. En la Escuela N, eran parte de las Semanas de la Posibilidad (por lo cual cada año había tres semanas en las que se dictaban) y los contenidos variaban según la planificación específica de cada taller, los especialistas que aceptaban dictar cursos, la disponibilidad de fondos para pagarlos (que a su vez se ligaba al financiamiento que recibía la institución, por ejemplo, a partir de los Programas de Crédito Fiscal o PMI del INET), entre otros aspectos. En la Escuela S, en cambio, no se realizaban de manera sistemática sino que esporádicamente había cursos de formación profesional. En este sentido, había habido cursos en momentos de adquisición de nuevas maquinarias (por ejemplo, el torno CNC, la cámara de lustrado de muebles, soldadoras que incorporaban nuevas tecnologías, etcétera).

Finalmente, ambas instituciones operaban como intermediarias entre los estudiantes y el empleo. Sin embargo, la larga tradición de la Escuela S en la zona y la profesionalización de los estudiantes en los oficios generaban que algunas empresas

canalizaran sus búsquedas laborales en la institución de manera informal pero regular (si bien no había un proyecto que las vinculara, había contactos regulares entre los departamentos de RRHH de las empresas y la dirección de la escuela a partir de los intermediación quedaba circunscripta a los contactos que eventualmente docentes entablaban entre estudiantes y empleadores, o bien cuando algún joven quedaba trabajando de manera efectiva luego de una pasantía en la empresa en la que había realizado la práctica.

Otra forma de intermediación que propiciaba la Escuela N se daba cuando los jóvenes desarrollaban los emprendimientos que hacían en la escuela fuera de la institución y solicitaban asesoramiento a docentes de la escuela (para montarlos, calcular costos, para resolver problemas que se suscitaban en su desarrollo, entre otros).

A continuación, se presentarán las innovaciones al formato escolar que realizaba cada institución.

E. Repensando el formato escolar para incluir a los estudiantes: las innovaciones de la Escuela N y de la Escuela S

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

En primer lugar, la titulación que ofrecían, en tanto articulaban con certificaciones o con otras instituciones, suponían modificaciones: la Escuela N otorgaba 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 del taller.

La Escuela S, por su parte, otorgaba el título de Auxiliar Técnico según especialidad y, como se trabajó, articulaba con otras instituciones (e incluso había creado un Bachiller con orientación en Perito en Desarrollo de Comunidades) para imbricar las trayectorias de los jóvenes y facilitar la terminalidad del nivel.

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

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 docentes-estudiantes	Relaciones de proximidad	Relaciones de proximidad
Tratamiento factores extraescolares	Consideración de condiciones socioeconómicas de los jóvenes, de sus historias personales y trayectorias educativas	Consideración de condiciones socioeconómicas de los 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 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

En el caso de la Escuela S, como se trabajó, la planificación por competencias cognitivas suponía una modificación respecto de la forma tradicional de planificar y de evaluar, que tampoco suponía una disminución de la formación en contenidos, sino que ambos tipos de formación (en contenidos y en competencias) se articulaban.

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, habían sido modificados por relaciones de proximidad, en las que los docentes conocían las situaciones personales de los estudiantes y los acompañaban, de forma tal que el tratamiento de los factores extraescolares también se constituía en una modificación del formato escolar tradicional.

Finalmente, había tres puntos en los que la Escuela N realizaba innovaciones, mientras que la Escuela S mantenía una perspectiva tradicionalista: en primer lugar, la mayor flexibilidad del reglamento de inasistencias (los 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 intereses de los jóvenes); en tercer lugar, la modificación de las dinámicas escolares cotidianas (concretamente, el uso del espacio y del tiempo, así como el agrupamiento de los estudiantes) durante las Semanas de la Posibilidad.

Cabe destacar que estas modificaciones mostraban la historicidad del formato escolar tradicional y de los elementos que lo componían (Southwell, 2008), y que a pesar de que estas transformaciones se orientaban a favorecer los procesos de inclusión educativa y a producir saberes socialmente productivos para los jóvenes, en algunas ocasiones las nuevas formas escolares propuestas alcanzaban sus límites y los jóvenes que no lograban adaptarse, eran expulsados de las instituciones.

TERCERA PARTE: LOS SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

La Tercera Parte de la tesis tiene como eje de análisis a los jóvenes, sus sentidos y representaciones sobre distintos aspectos y las características que asumen sus trayectorias de inserción al mundo del trabajo. Se estructura en dos capítulos.

En el primero, se analizan las construcciones de sentido y las valoraciones que realizan sobre sus experiencias escolares, así como acerca del mercado de trabajo en general y sobre los procesos de inserción laboral de jóvenes en particular, en tanto dimensión subjetiva de la inserción laboral.

En el segundo capítulo, se presentan, analizan y comparan los tipos de trayectorias educativo-laborales que desarrollan los jóvenes entrevistados y la incidencia de las escuelas secundarias en sus biografías. Para ello, en base a las recurrencias que presentaban los itinerarios juveniles, los jóvenes fueron agrupados y diferenciados, y en base a las particularidades se distinguieron los grupos, dando lugar a una tipología de trayectorias. Ésta se estructuró a partir de la condición de actividad de los jóvenes, la categoría ocupacional y calidad de la ocupación y la prosecución de estudios superiores de los jóvenes; así como en base a 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, se analizaron las transiciones que componen los recorridos biográficos y la incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo y del pasaje por la escuela en general en ellas.

Los cuatro tipos contruidos fueron: los jóvenes que presentaban trayectorias que se estructuraban a partir de la inserción laboral en empleos (tipo I), y dentro de este grupo quienes habían alcanzado itinerarios consolidados (subtipo I-A) y quienes tenían inserciones precarias (subtipo I-B); quienes estructuraban sus trayectorias de inserción laboral de manera independiente, a partir de la realización de emprendimientos o del cuentapropismo (tipo II); quienes realizaban trabajos ocasionales y centran sus trayectorias en torno a la prosecución de estudios superiores (tipo III); finalmente, quienes realizaban trabajos domésticos y de cuidados (tipo IV).

CAPÍTULO 7: Valoraciones sobre la experiencia escolar y sobre el mercado laboral

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 jóvenes. Pero además, se vuelve relevante analizar la forma en que los jóvenes 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 jóvenes 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 laboral de jóvenes, 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 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 jóvenes habían construido 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 conformaban la dimensión subjetiva de la inserción (Longo, 2010). La formación de las escuelas secundarias, como se verá a continuación, incidía 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 egresados, 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.

Se busca responder ¿Qué saberes y prácticas eran valorados por los egresados? ¿Qué valoración construían sobre su pasaje por las escuelas? ¿Qué representaciones elaboraban sobre el mercado de trabajo y los procesos de inserción laboral de jóvenes? ¿La escuela intervenía en estas construcciones? ¿De qué manera?

Hemos dedicado un capítulo aparte a estas dimensiones por su relevancia y porque las representaciones de los jóvenes aparecen con muchas recurrencias vinculadas al propio discurso de las escuelas, por lo que metodológicamente juzgamos adecuado profundizar. Se estructura el análisis en dos apartados: por un lado, las valoraciones de la experiencia escolar, y por otro lado, las representaciones del mercado de trabajo.

A. Valoraciones sobre la experiencia escolar

I. *õ U k " u c d ² u " s w g " v g p ² u " s w g " j c e g t " c n i q " r g t q " p w* Valoraciones de la formación para el trabajo

Respecto de la transmisión de saberes, por un lado los egresados de ambas escuelas valoraban la formación en saberes técnicos recibidos en el marco de las orientaciones que habían cursado.

Por un lado, especialmente los 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)

Yo lo que aprendí fue mucha práctica. Por ahí teoría no era tanto lo que te exigían, pero yo cuando fui a la EPET fui a los talleres y sabía muchísimo más. (Sebastián, 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

{ " j c e ¶ c o q u " n c f t k n n q u " e q p " w p c " o ^a s w k p c " f g " c "

j c e g t " w p c " e c u c " f g " d c t t q Año Casa Barro, " k i w c n . " u k " x
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. Y bueno, él me explicó algo y la cacé. Y ahí lo empecé a dejar
atrás. **En el taller tenés que hacer cierta cantidad de circuitos en el año,
entonces bueno, hacía competencias y así le agarré más la mano.** (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 egresados 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: en
primer lugar, 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):

-¿Entonces qué cosas aprendiste?

-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.** Porque tuvimos que hacer
el chiquero nosotros, tuvimos que construirlo nosotros, pegar los ladrillos,
todo nosotros. Qué tipo de corral convenía usar, qué materiales, cómo
teníamos que cuidar a la chancha, qué vacunas, qué alimentos les teníamos
que dar y cómo, qué cantidad. 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,** cuándo no, cuándo está en su peso ideal, cuándo no, si está
flaca, cosas así que vas aprendiendo. Y después llevarlo al matadero, que lo
maten, a un matadero que esté certificado o algo así. Y después los
chacinados, que eso era mucho trabajo pero nos quedaron re ricos. Hicimos
chorizos de cerdo, que hicimos muchos y los vendimos, quedaron muy
buenos, bondiolas y no me acuerdo qué más. (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
R L O O V " { " n q u " s w g " j q { " w v k n k | q " g p " g n " v t c d c l q .
teníamos una muestra también tenías relación social, tenías que aprender a
venderte, hacías un poquito de atención al público. 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

producto salga bien. " f g u r w ² u " p c fgustõ todõ, estuño muy+ 0 " O g " bueno tener algo que nosotros creamos. Sentimos 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,** **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)

Referido a la panadería hacíamos recetas, teníamos que aprender a sacar costos para después venderlos, pero más que nada para que después nos sirva una vez que hayamos terminado de estudiar. Todo lo que hacíamos era para que cuando nosotros termináramos de estudiar, para tener nuestro emprendimiento o cosas así. También **nos enseñaron a sacar costos para vender el producto**, lo exponíamos adentro del taller y después afuera también. (Verónica, 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 * í + 0 " G u q " v g " ayuda a ser responsable porque vos, ponele tenías encargos y los tenías que hacer, o sabías que tenías que pagar esto de la luz o las materias primas y tenías que vender para pagarlos. Y además era una consigna que estaba buena, lo del emprendimiento. Porque aprendías de tus compañeros, aprendías a hacer nuevas re e g v c u " { " c r t g p f ¶ c u " c " f g u g p x q n x g t v g " g p ' También te sirve para desenvolverte en un trabajo que tengas más adelante o cuando yo me reciba. **El ser responsable,** el saber que tenés que ir a un horario, eso también **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 v g p ¶ c u " * í + " g u c " j q t c " r c t c " j c e g 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 sie o r t g " p q u " f g e ¶ c . " õ n q " r t q r k q " g u " n q " s w g " v lleva a arriba, no trabajes de empleado porque el empleado se mantiene u k g o r t g " c j ¶ . " g p v q p e g u " p q " n n g i c " c n " q d l g v k x q egresado Escuela N)

Otro dispositivo del que habían participado todos los 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)

Aprendí la parte de costos, lo numérico que es lo de menos, pero a nivel humano, enriquecimiento personal, la paciencia, **cómo hablar, la oratoria,** el léxico. **No se puede hablar de la misma manera a la doctora** sobre un emprendimiento que para una emprendedora que viva donde viva, **en una toma, o en mi barrio.** La honestidad. (Esteban, egresado Escuela N)

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. Pero si me quedaba, ya era como uno más de ellos. Porque nosotros trabajábamos y dependiendo de cuánto ganáramos era lo que cada uno ganaba por fin de semana. **Yo sí, me re gustaba laburar con ellos.** (Rocío, egresada Escuela N)

La pasantía comenzó en octubre más o menos y hasta diciembre que me egresé y después seguí. Iba con una compañera de la escuela y la profesora de Gastronomía hacía un seguimiento, para ver si estábamos bien, si nos pagaban. (Leandro, egresado Escuela N)

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

Más que nada **aprendí secretos del pan, de cómo leudar bien la masa,** pero otras cosas no. Era como estar en la escuela, en la escuela hacía más que ahí, **r q t " c j ¶ " n k o r k c d c " v c o d k ² p 0 " G p " n c " g u e w g n c " j c e** [Me gustó] porque fue una experiencia fuera de la escuela. En la escuela estábamos todos ahí, cocinábamos todos juntos, pero esto fue fuera de la escuela, con personas nuevas. (Gabriela, egresada Escuela N)

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 estés cortando en la vista. (Lucas, egresado Escuela N)

Me gustó mucho, fue muy enriquecedora porque fue aprender y valorar [lo que se hace] para que sea puesta en la mesa del consumidor, **todos los**

detalles, las cocciones, que tenga buen piso, porque a veces vas a comer una pizza a un lugar y se cae. Cosas, detalles que me gustaron. (Leandro, egresado Escuela N)

Además, en el caso de los 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.**

G p v q p e g u " g t c " ñ n c ö " g z r gtabk gmp. e* kí e- "" rCu t|| c" 's uwcg d" g t " u k
me ayudó para decidirme. (Irene, egresada Escuela N)

Otro de los dispositivos de formación para el trabajo que rescataban los jóvenes de la Escuela N eran los procesos de orientación vocacional, especialmente cuando eran implementados por profesores de la misma institución. Estos procesos habían ayudado principalmente a los jóvenes que habían continuado estudiando en la universidad, quienes rescataban que, si bien ya tenían una idea acerca de lo que querían hacer cuando finalizaran la escuela secundaria, les había ayudado a terminar de tomar la decisión, o habían conocido los planes de estudio de las carreras:

Y el resultado que les había dado a estas chicas que estudiaban en Comahue, que específicamente iban a hacer orientación vocacional y era su práctica también, me había dado de resultado informática, pero me sirvió más **con [las profesoras de la escuela]** porque ahí **me di cuenta también lo que quería hacer después.** Pero me sirvió más con ellas, porque una, las conocía más, y **q v t c " g u " j c e g t " g n " v g u v " { " f c t " g n " t** cuando tuve el resultado como que la pensé y no, no me gustaba. Me sirvió más con [las profesoras] porque ya me había dado cuenta qué quería hacer y qué no. (Violeta, egresada Escuela N)

Fue bueno porque me ayudó mucho, más allá de que hablé con el profesor de educación física y él me ayudó a entusiasmarme, también **iba viendo las materias que teníamos en el profesorado y también me ayudó a entusiasmarme con seguir estudiando.** * í + " O g " c { w f » " c " f g e k t " n q " r t l termino 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 jóvenes de ambas escuelas también destacaban las experiencias solidarias, que eran valoradas en sí mismas, por la oportunidad de ayudar a otro, pero también como dispositivo de formación para el trabajo.

Específicamente, los egresados de la Escuela N, habían participado en intervenciones en el barrio lindante a la escuela en el marco de las Semanas de la Posibilidad (habían construido un invernadero y un baño), y rescataban especialmente lo gratificante de ayudar a otro, 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** í " la madre de la chica. Porque ella vivía con la madre y con un hermano más ch k e q " { " n c " o c f t g " x k x ¶ c " u k g o r t g " g p h g t o c " { " p g e otra persona, **que te lo agradezcan así como nos agradeció ella, de ver lo que la gente necesitaba. Estuvo bueno.** (Natalia, egresada Escuela N)

-Le hicimos el baño a una compañera de la escuela. El baño completo, las instalaciones, la cámara aséptica.

-¿Aprendiste cosas? ¿Cómo fue esa experiencia?

-Lo solidario no más, lo demás lo sabíamos, lo de albañilería más que nada. Pero estaba bueno, porque ahí es cuando yo te digo que iba [la directora] a trabajar, [la asesora pedagógica] te llevaba la comida o te cebaban mates, la participación de todos. Ahí te conocías con los pibes, porque por ahí no tenías tiempo para conocerte más que en el recreo. Estaba bueno. (Germán, egresado 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, porque la gente no nace sabiendo que hay que ayudar a las personas, que capaz hay gente que no tiene la misma suerte que vos, que no puede conseguir lo que vos conseguís, pero este colegio, nosotros armábamos grupos de trabajos y **los fines de semana 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. Yo creo que la mayoría salimos con ese concepto. (Lucas, egresado Escuela N)

Los de la Escuela S, habían viajado al interior de la Provincia para enseñar los oficios a los 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. Los jóvenes 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 capac k v c e k » p " d a u k e c " r c t c " i g p v g " f 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.

-¿Alguna de estas dos experiencias te formó para trabajar?

-Sí, porque cuando tomo un ayudante le tengo que enseñar para que haga las cosas bien, entonces eso me sirvió. (Sergio, egresado Escuela S)

Ahí aplicabas lo que venías aprendiendo junto con tus compañeros y además te ibas una semana con tus compañeros. (Rodrigo, egresado Escuela S)

Me gustó que enseñás a otra gente lo que te están enseñando a vos y está bueno. (María, egresada Escuela S)

Enseñarle a los que les fuimos a enseñar fue buenísimo, porque ellos por lo menos nos agradecieron, **sentimos el cariño y la atención que ellos tenían hacia nosotros.** * í + " E q p " n q " r q e q " s w g " n g " r q f ¶ c o q u " c r q momento, estaban re entusiasmados, eso estaba genial. (Marcelo, egresado Escuela S)

-Nos vinieron a buscar de [una empresa petrolera] para ir a dar un curso de g n g e v t k e k f c f " d a u k e c . " * í + " c n n a " r q t " J q t p k v q u . salón comunitario. Salíamos de acá e íbamos para allá. Estuvimos como dos semanas y les enseñábamos lo básico.

-¿Cómo fue esa experiencia? ¿Cómo te sentiste?

-Primero perdido, aparte que soy tímido y no sé explicar las cosas. Pero dentro de todo como estábamos entre compañeros y profesores, bien. **Íbamos enseñando lo básico, explicando qué función cumple tal cosa.** Lo que pasaba es que había muchos incendios, casas precarias, y enseñarle lo poco y básico de seguridad también. (Wilson, 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 e q p x k x k t " e q p " g n n q u " n q u " g o r g | a u " c " e q p q e g t " w p

-¿Algo de lo que aprendiste en Zapala después lo usaste en tus trabajos?

-Es que **era sencillo, pero sí trabajar en grupo. Los talleres se dividían en grupos y aprendías a trabajar en grupo.** (Wilson, egresado Escuela S)

Finalmente, como se puso de manifiesto a lo largo del apartado, los egresados de la Escuela N valoraban una diversidad mayor de dispositivos de formación para el trabajo que los de la Escuela S. Esto era consecuencia de la mayor variedad de prácticas que, como se trabajó en el análisis institucional de las escuelas, impulsaba la Escuela N y que la hacía una propuesta más innovadora que la Escuela S, tanto en general pero también respecto de las características que asumía la formación para el trabajo.

Sin embargo, cabe destacar que todos los dispositivos que cada institución desarrollaba eran valorados por los 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) (este punto será retomado en el apartado final del capítulo).

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, mientras que 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, 2013b). En este sentido, como se desarrollará en el capítulo correspondiente a las trayectorias de los egresados, varios varones (y ninguna mujer) desplegaban trayectorias laborales centradas en los oficios aprendidos en los talleres de las escuelas a las que habían asistido.

II. ò G p " q v t c " g u e w g n c " x c u . " v g " u g p v " u " g p " g n " c w n p q Valoraciones de las relaciones docentes-estudiantes

Por otra parte, los jóvenes de ambas instituciones destacaban las relaciones de proximidad que los docentes y directivos entablaban con ellos. 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 profesores, 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 jóvenes transcurrieran más horas en las escuelas que las de cursada. En efecto, varios estudiantes referían al hecho de quedarse en la escuela luego de finalizar el horario de clases, 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 e q p q e ¶ " c j ¶ " c f g p v t q . " * í + " n q u " r t c q n h g u . " n q u " g u v
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.
* í Nuñca te dejaban salirte, caerte. (Nadia, egresada Escuela N)

El ambiente que te daban los profesores era muy bueno, no era que vos ibas a la escuela y te ibas a tu casa directamente, por ahí te quedabas charlando con los profesores y no había problemas, tomando mates, comiendo facturas, como que siempre estaban más o menos atentos a tus r t q d n g o **Había** **chicos** **que tenían problemas serios y los acompañaban.** (Sebastián, egresado Escuela S)

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

Ellos nos influenciaban no solamente dentro del aula en matemática o literatura. Nos influenciaban en cómo estás vos, cómo está tu familia, te sentís bien, qué necesitas, te puedo ayudar, vamos a hacer algo para que te sientas mejor, vamos a ver cómo podemos solucionar esto, vamos a buscarle la vuelta para progresar, para salir adelante. Si no podemos así, x c o q u " c " k p v g p v c t " c u ¶ 0 " * í + " G p " q v t c " g u e w g n c " :
más. Para mí en esta escuela no. (Fernanda, egresada Escuela N)

[" e w c p f q " g u v c d c " c j ¶ í " 3 Å " c ° q " p q " v c p v q . " r q t s v
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 ò r c t g e g " w p c ò s w 2 " g si tenfan que in a tp éasa ía dhablâr con tus
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)

Lo que yo destaco es que siempre el profesor en este colegio te conocía por tu p q o d t g . " p q " r q t " w p " p Å o g t q " f g " c n w o p q 0 " C e a " v
colegio eras un alumno más, en cambio acá los profesores **te conocían, hasta conocían tu situación.** Un profesor que te veía mal te sentaba, te hablaba, te f g e ¶ c " ò s w 2 " g
viejos, iban. Eran profesores que se preocupaban y el trato era re bien. (Lucas, egresado Escuela N)

Lo bueno era que **nos conocían, se preocupaban mucho y nos conocían.** Siempre fueron de incluir mucho a las familias en la escuela. Eso estaba bueno, que nos veían mal y nos preguntaban qué nos pasaba, o nos veían bien y nos preguntaban la razón. Siempre estaban al tanto de todo, era para bien o para mal, siempre estaban encima. No éramos un alumno más, la Directora se conocía a todos. Y se sabía toda la historia de cada uno. (Irene, egresada Escuela N)

Sabíamos que si tenías algún problema, venías acá y te sentabas y charlabas. Te sabían entender, te ayudaban. Una vez vinieron unos compañeros mal, borrachos, y se charló, tenían problemas en la casa. Es como que antes **te ayudaban, te daban oportunidades, pero más allá de eso, valoraban tu persona, a vos qué te pasaba. Una contención.** * í + " j c { " x g e g u "
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 egresados, los factores extraescolares, antaño excluidos de los procesos escolares (Dubet, 2006; Pineau, 2010), ingresaban a las instituciones. Pero además, los jóvenes destacaban que no solamente los escuchaban (lo cual de por sí era valorado), sino que también desde la escuela se los

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 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 fueran a buscar o los llamaran por teléfono), quedaba a la vista también el compromiso docente orientado a sostener a los estudiantes dentro de las aulas (Nóbile, 2011):

Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela].

* í + " E q o q " s w g " n q u " r t q h g u q t g u " { " v q f q u " n q u " s w
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)

Los pibes siempre iban con problemas y los profesores siempre estuvieron ahí
v g p k g p f q " r c e k g p e k c . " r c e k g p e k c 0 " * í + " [q " e t g q
g u e w g n c 0 " N q u " r k d g u " g u **siempre la escuela** " s e n q e q u 0 " * í + "
f g f k e » " p q " c " g e j c t " u k p q " c " e q p v o g p g t 0 " * í + " W p
profesores aguantando, aguantando. (Waldo, egresado Escuela N)

Eran comprensivos, tenían paciencia. Casi todos nos ayudaban. **Cuando faltaban chicos a la escuela, los salían a buscar**, a ver por qué faltaban. (Lucía, egresada Escuela N)

En la escuela era todo más familiar. Cuando vos faltabas te llamaban, o te preguntaban qué pasaba . " r q t " s w 2 " v g p ¶ c u " w p c " f k h k e w n v c
Cualquiera de ellos [docentes o directivos] te preguntaba si tenías algún problema o algo y siempre estaban ahí para ayudarte. Eso es re importante de la escuela y me ayudó un montón. (Natalia, egresada Escuela N)

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)

Por lo general son cosas que cuando uno es adolescente y va al secundario, por ejemplo 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 jóvenes destacaban que si tenían dificultades con el aprendizaje de algún contenido, tenían el espacio y la posibilidad para consultar a los profesores las veces que fuera necesario, y ellos reiteraban las explicaciones y los 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

las materias, se nos hacía más fácil.

-¿Eso lo organizaban los profes?

-Sí, fue una idea de ellos. Ellos veían mucho la situación de nosotros, **nos daban muchas posibilidades para estudiar**. Es más, nos mandaron el colectivo para que nosotros fuéramos en los tiempos de vientos y lluvias que no se puede ir, nos venían a ver, nos llamaban. Era como que se preocupaban bastante, estaban todo el tiempo con nosotros. (Natalia, egresada Escuela N)

Más allá de la relación alumno-profesor, **siempre estaban dispuestos a ayudarte**. Me acuerdo un profesor, cuando estaba en 3° año no entendía nada de matemáticas y ya me tiré a bueno, la rindo a fin de año y el profesor se me acercó, se me sentó al lado mío y se me puso a explicar. (Marcelo, egresado Escuela S)

Me gustó porque por ahí me caía y no quería seguir más la escuela y **[la 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

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. Por ahí mi mamá no tenía para pagar la escuela o las fotocopias, y en la escuela me ayudaron un montón. Me gustó mucho haber estudiado en esta escuela. (Luciana, egresada Escuela S)

He tenido altos y bajos en la escuela, y había una psicopedagoga que te ayudaba y te preguntaba qué problemas tenías, te ayudaban y te sacaban adelante. Y después con las clases de apoyo. **Algo que no me entraba en la cabeza era física, y fui a clases de apoyo y no me llevé la materia**. (Sergio, egresado Escuela S)

[Durante las Semanas de la Posibilidad] **la mayoría de veces me quedaba recuperando**, porque siempre era el típico alumno que por andar [dando vueltas] se llevaba algunas materias. Hasta que le agarré la mano, porque estaba divertido ir a afuera a hacer cosas. Entonces empezaba a sacar materias y llegaba un momento en que los profesores pasaban lista de los que se quedaban en el curso y de los que se iban afuera [a los talleres] y cuando decía

A la EPET vos vas si querés, a nadie le importa si vas o no, podés faltar un mes y nadie se preocupa, en cambio en [la Escuela S] no. Y el nivel de exigencia dependía del profesor en la EPET, había profesores que eran muy exigentes. En [la Escuela S] **había exigencia pero si no entendías algo, te quedabas ahí con el profesor hasta que lo entendieras y ahí seguíamos**. En la EPET todo lo que aprendías dependía de vos. Había profesores que si no entendías algo, no les importaba y seguían su clase y vos tenías que estar con tus compañeros tratando de entender. (Sebastián, egresado Escuela S)

B. Los sentidos de los jóvenes sobre el mundo laboral y sus procesos de inserción

El segundo eje en donde se presentan consensos y similitudes entre los jóvenes entrevistados, más allá del tipo de trayectoria en el que los 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 jóvenes para conseguir un empleo, así como la valoración del título secundario en relación a sus procesos de inserción.

I. 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 (Jacinto y otras, 2005).

Además, los criterios que definen un buen trabajo pueden modificarse según las prioridades que se establecen en un momento dado (Jacinto y otras, 2005), 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, el emparejamiento, comenzar una carrera universitaria, entre otros).

En este sentido, los jóvenes entrevistados construían la idea de **buena** , **ver** c d c l q ö 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)

Q w g " p q " v g " g z r n q v g p í " g n " v g o c " f g " s w g " n c d w t c u " bueno, que te alcance para todo. Porque si tenés familia, 8000 pesos no es nada. (Waldo, egresado Escuela N)

X c t k c u **la cantidad de horas que trabajás que coincida con la plata que ganás**, o el lugar a dónde estás también, que sea, que esté acorde a lo que x c u " c " j c e g t í " p q u q v t q u " c e " a " p q " v g p g o q u " e c n g h c te enoja. Entonces en la atención al público hay veces que bancás cosas que no te tendrías que bancarte vos como empleada. Por eso, pero más que nada, hay mucha gente que está sobreexplotada con el trabajo con la cantidad de horas. (Jimena, egresada Escuela N)

Otros 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)

Tener un espacio adecuado al clima y esas cosas. Para mí es eso. Después, la organización, cómo trabajar. Por ahí las charlas de seguridad e higiene, grupales, entre compañeros y esas cosas. Eso te ayuda a ser una empresa, de nada te sirve tener enemigos adentro de la empresa. (Osvaldo, egresado Escuela S)

Finalmente, otros 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 c " f ¶ c . " s w g " f k i c u " ñ s w ² " n k p f q . " o g " n g x c p v q " e q (Gonzalo, egresado Escuela S)

Estar cómodo y que le guste, porque si no le gusta uno siempre se va a quejar, en cambio si le gusta va a pensar que fue un buen trabajo. (Gabriela, egresada Escuela N)

Que te guste, que lo disfrutes. Nada más que eso. (Fernanda, egresada Escuela N)

No sé, **me parece que un buen trabajo es cuando a uno algo le gusta**. Porque uno puede tener un muy buen trabajo desde el aspecto del sueldo, o en qué ámbito esté, pero si a uno no le gusta, no va a ser bueno para alguien. (Irene, egresada Escuela N)

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)

Finalmente, 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 **o e j g " v g " h c n v 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 * í 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 entrevistados planteaba que era necesario tener el título secundario (algunos de ellos mencionaban además las ventajas del título de técnico sobre el bachiller) y acumular 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, otros 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 hacían referencia a esto último):

Hoy en día recorrés para buscar trabajo, tenés que tener un currículum muy bien armado y alguien que te haga **g p v t c t " g p " c n i À p " n w i c t 0 " * í + "** básico es **tener un poco de todo, tener contactos y tener certificados de lo que vos sabés.** * í + " { q " e w c p f q " u c n ¶ " f g n " e q n g i k q " o g " j k e 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

g p v t g x k Y creó que el título, tener el título, los certificado que te exigen o referencias. (Sergio, egresado Escuela S)

II. Entre *Los que no tienen trabajo es porque no quieren* o *tenés problemas para conseguir trabajos, lo que no te dan es posibilidad* a barreras asociadas a la entrada al empleo juvenil

Ahora bien, cuando se les consultaba acerca de las dificultades que experimentan los 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 (o no) los jóvenes. Se identificaban dos discursos diferentes.

Por un lado, algunos 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 jóvenes tenían hijos o quedaban embarazadas, la falta de experiencia laboral o de formación en el área o sector en el cual se querían insertar:

Convengamos que hay muchos jóvenes que **no terminan el secundario** y la base de todo es el secundario. Es importante la secundaria. Además el gobierno los tiene mal acostumbrados, dándoles planes. No lo veo mal pero no tanto, y **la secundaria es la base de todo**. (Wilson, egresado Escuela S)

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)

Para mí el gran problema es cuando te piden **experiencia laboral**. Porque a veces uno quiere conseguir un buen trabajo de secretaria o atención al público, un poco más tranqui y no tenés experiencia porque siempre trabajaste de empleada doméstica. Aparte te piden un año de experiencia, otros te piden dos años en otro lugar parecido. (Rocío, egresada Escuela N)

Algunos porque **no han terminado la escuela**, no han terminado hasta 5° año, o hasta 3°. (Luciana, egresada Escuela S)

-¿Los jóvenes? Y algunos la responsabilidad. Un montón de cosas. (Natalia, 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)

Yo creo que por **falta de experiencia**, porque hoy en día hay jóvenes que no sé, yo estoy dispuesto a **colegio básico** que le enseñaron lengua y matemáticas. Por eso algo que yo destaco son los talleres del colegio, porque si yo hubiera ido a lengua, matemáticas, economía social, vos me preguntabas y salí virgen de ahí, porque salí con lo básico de un colegio, pero yo lo que rescato son los talleres. Yo salí del colegio y me defendí con esto. Lo más importante son los talleres. (Lucas, egresado Escuela N)

Además, planteaban que muchas veces los 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 pero 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. Porque si vos vas a ir una vez y no te movés, no vas a conseguir trabajo así. (Graciela, egresada Escuela N)

Yo soy del pensamiento de que **si una persona quiere trabajar, puede trabajar, por más que sea difícil.** situación del país, pero yo tengo la mentalidad de que si una persona quiere trabajar, puede trabajar. Depende de cada persona. (Nadia, egresada Escuela N)

[Los jóvenes] **son vagos** después los pibes que realmente quieren laburar, les cuesta hablar, o no saben hablar, y en una entrevista la primera impresión de cómo hablas, de cómo te desarrollás en esa media hora en que tenés la entrevista, influye mucho. Si sos de no hablar. (Waldo, egresado 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, e q o g t . " q " p g e g u k v ^ a u " v w u " e q u c u " p q " x c u " c " c p f c t e q d t q " o w e j q " q " o g " s w g f c j o k p e n e s i t á s , f a s í ö 0 " E w c p f q " g sean dos mangos, siempre es mejor que cero. (Darío, egresado Escuela S)

Mucha gente no termina ni el secundario y andan buscando un trabajo y uno de los requisitos mínimo que te piden es el secundario completo. Además, **para mí tampoco quieren trabajar.** (Sebastián, 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 hidrocarburífero como horizonte laboral deseado aparece con fuerza (como consecuencia de los elevados niveles salariales), algunos egresados postulaban que los 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 economía:

Todo el mundo quiere ser petrolero, nadie quiere arremangarse y laburar, nadie quiere ser albañil o ayudante de albañil. Todo el mundo s w k g t g " i c p c t " c t t k d c " f g " 3 9 0 2 2 2 " r g u q u " r q t " q e j 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)

Hay trabajo, pero **capaz que es gente que no lo acepta o que quiere hacer cierto trabajo y el resto no lo toma.** (José, egresado Escuela S)

Si te fijás, a una **empresa petrolera no podés entrar así como hacías antes llevando un currículum**. Entrás todo por mail ahora, 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. Los jóvenes salen afuera y se quieren llevar todo por delante, porque ya aprendieron algo y quieren, quieren, quieren. (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 jóvenes no estaban lo suficientemente calificados, no los buscaban (porque no querían o no sabían), o bien no tomaban los empleos disponibles porque hubieran preferido emplearse en otros trabajos percibidos como mejores empleos, de manera tal que caían en el desempleo por desaliento.

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

[q " g u v w x g " d w u e c p f q " v t c d c l Si nb, *agár ad' tu " p q . " p c f c 0 " currículum, y lo ponen debajo, no se toman ni el tiempo de leerlo. (Noelia, egresada Escuela N)

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. * í Si tuvieras la posibilidad de salir de la escuela y tener un trabajo, sería espectacular. (Germán, egresado Escuela N)

Está medio difícil conseguir trabajo hoy, porque yo he dejado currículum y no me han llamado. (Gabriela, egresada 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, se veían obligados 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. Yo corro a favor con esa parte, al no tener cargas familiares, sé cuándo abrimme y cuándo no. 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)

Yo te contrato pero si vos querés ganar más de cuatro, tenés que trabajar más. Que capaz que vos ya tenés ganado esos cuatro, esos cinco, pero que no son pagadas o **siempre está eso del empleador, que tiene ese capitalismo incorporado.** (Noelia, egresada Escuela N)

Si sos empleador y tenés 10 empleados, cinco trabajan en un lugar. Se va una persona y con cuatro lo solucionás. Se va otra persona y con tres lo hacés funcionar, entonces lo vas reduciendo y vas sobrecargando al personal y te das cuenta que con menos personal podés tener el mismo resultado o algo parecido. Entonces se **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, como en mi trabajo por ejemplo, están reduciendo personal.** (Nadia, egresada Escuela N)

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

También **te preguntan esto de los barrios** O " G u v a " o w { í " r q t s w g " g u v q
Oeste, y eso de **õ p q . " u k " u q u " f g n " Q** (Noelia, egresada Escuela N)

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

Yo creo que a mí me costó conseguir trabajo porque yo puse en el currículum que tenía un hijo y eso debe influir bastante, **una chica sola, con un hijo, deben pensar que les voy a fallar.** Siempre tuve esa sensación. **Son como prejuicios de los empleadores.** (María, egresada Escuela N)

Sé que hay mucha gente desocupada y que le cuesta muchísimo conseguir n c d w t q 0 " C " o ¶ " w p c " x g | " o g " f k õ U K W p K g k g ' q w p ' g " t g e
pibe de San Lorenzo, ya le veo la cara y le voy a decir buscá por otro lado, c p f a " r c. Y ahí te dan más, porque podés tener toda la experiencia, toda la formación, pero **si es medio negro, medio morenito, ya está.** Así estamos. Son personas así, muchas veces, sobre todo en empresas que no son de acá, son así, bien selectivas. Y los que son morenos en esas empresas son mexicanos, colombianos, de acá no hay nadie. A mucha gente la marginan de g p v t c f c 0 " * í + " R k d g u " s w g " v g t o k p c t q p " v q t p g t ¶ c .
no les dan laburo. Por ahí con la misma formación, porque uno es morenito, no le dan laburo. **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 disponibles para todos los jóvenes, 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 empleadores, discutían con la idea de que los jóvenes no conseguían empleos porque no tenían el título secundario, porque sus niveles educativos eran insuficientes o porque no buscaban empleos.

Efectivamente, estos relatos se enmarcaban en un discurso que partía de considerar las barreras de entrada al empleo que encontraban los 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 jóvenes (Weller, 2007; Pérez, 2008). Estas características de los puestos de trabajo, como se desarrollará en el capítulo siguiente, son las que producen que los 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 y Chitarroni, 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, radicaba en sus aportes para reducir la angustia asociada a estos procesos.

III. *õ Uk " h w ² t c o q u "* : *valoración del título secundario u õ*

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 egresados planteaban que ellos 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.

Cuando vas a hacer esas cosas, ni te toman en cuenta el secundario. Tenés que

u c d g t " j c e g t " g n " n c d w t q " e w c p f q " g n n q u " v g " n q " f k

finalizar el secundario, siempre lo v g p ¶ c " g p " n c " e c d g | c 0 " õ Uk " s w g t ²

d w g p " v t c d c l q ö . " o g " f g e ¶ c " o k " o c o a . " õ v g p ² u " s w

v g p g t " w p " d w g p " h w v w t q " v g p ² u " **yovme**" v g t o k p c t " g

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 5º año y esas cosas, pero ahora no te avala

mucho, y por ese lado te desilusionás un poco. (Germán, egresado Escuela

N)

Capaz que una persona que tiene **el título** [secundario] va a conseguir trabajo más fácilmente, pero **no sé si sirve de mucho**. (Verónica, egresada 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. Hoy en día es como que no hubiera hecho nada. Si voy a conseguir un trabajo es como que el secundario nada más no te sirve. No te lo
v q o c p " e c u k " p k " g p " e w g p v c " c n " v ¶ v w n q " u g e w p f c t
v ¶ v w n q " g u A ö . " { " { q " õ G u " d c e **el secundario** ö . " õ c j j " p q ö C
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 egresados 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:

-¿Te parece que la educación que recibiste fue de buena calidad?
-Sí, demasiado, porque uno sale aprendiendo. **Lo único malo es que tenés que seguir estudiando porque el título no te sirve.** (Mariano, egresado Escuela S)

Pasaban los años y no te das cuenta, pero cuando estás r q t " g i t g u c t " f g e ¶ c " õ W {
v g p i q " s w g " u c n k t " f g " c e ^ " { " j c e g t " v t g u " c ° q u " o a
es re complicado. A nosotros nos hubiese gustado salir de acá como técnicos. Yo creo que esta escuela, **la parte de la especialidad se profundiza mucho**, laburas mucho en los que es tu área y **hubiera estado bueno salir como técnico de esa área.** (Rodrigo, egresado Escuela S)

-¿Te parece que la educación que recibiste fue de buena calidad?
-Y de educación para persona, sí, tanto en lo educacional está bien, pero **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 Di t g e v q t " f g n " j q u r k v c n " { " o g " f k l q " õ C j . " p
C w z k n k c t " V ^ e p k e q ö . " õ C j . " p q " o g " u g t x ¶ u ö 0 " * Y k n
-**El título. Con eso por lo menos tendría la oportunidad de que me miren diferente en el trabajo, podría cambiar.** Además eso me lo dijeron. Si tenés el título te pagan más, porque te pagan por tenerlo. (Darío, egresado Escuela S)

-¿La escuela te ayudó a pensar, planificar tu vida, tu futuro?
-No, porque since t c o g p v g " p q í " r n c p k h k e c t n c " g p " g n " u g p v
conseguir un buen laburo, de acá me voy a una petrolera, pero no es así, salvo que salgas con un buen título y la petrolera esté buscando. Pero **Auxiliares Técnicos no buscan en ningún lado.** Yo conozco muchos chicos que salieron

del [Colegio] y están atendiendo comercios, en atención al público. (Osvaldo, 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 g i t g u c f q u " f g U k T H y ñ g i b q u U v (Fulop egresado Escuela S)

Lo único malo, que no me gusta de acá, es que nos recibimos con un Técnico Auxiliar, con todo lo que vimos, tendría que haber sido un técnico, como cualquier EPET. **Es lo único que no te favorece, tener un título técnico auxiliar.** (Sebastián, egresado Escuela S)

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, se puede sostener que para los jóvenes entrevistados 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 habían contenido en momentos difíciles (*Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela] ò ÆA 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 ò =Nos influenciaban en cómo estás vos, cómo está tu familia, te sentís bien, qué necesitas, te puedo ayudar ò*), 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 ò = " ðhabía exigencia pero si no entendías algo, te quedabas ahí con el profesor hasta que lo entendieras y ahí seguíamos ò.* +

Cabe destacar, entonces, que aquello que era postulado en las entrevistas a profesores 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 los jóvenes 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 jóvenes.

Se pone de manifiesto, entonces, la incidencia de la dimensión institucional en las biografías de estos 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 (*¿ba viendo las materias que teníamos en el profesorado* = *Lá pasantía comenzó en octubre más o menos y hasta diciembre que me egresé y después seguí* = *¿no Empezar un emprendimiento desde cero, y después todo lo relacionado con el g o r t g p f k o k g* *Aprendés "másplo" que* *¿s òl=oficiò,* *c r t g p f ² u."* *g n " q h k e k q ö +*

En este sentido, como se trabajará 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 se volverá sobre este punto).

En segundo lugar, los jóvenes 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 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 jóvenes por las situaciones de desempleo o las dificultades en el acceso a puestos de trabajo (*¿Los que no tien g p " v t c d c l q " g u " r* *pa t s w g " p q " c o w k g q g*) *¿rív k "g ò g p "* sostenida por egresados 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 empleadores (*õ G n " r c ¶ u " g u v " a " g p " w u k v w c e k » p " g e q p » o k e c . " r g t q " u q d; tõgn"bwscaunfloq " n c " e n c* 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 *ö= ð v̄ces te discriminan por el lugar donde vivís, porque supuestamente los del Oeste son todos chorros. También la presencia, la apariencia ò),* era esbozado casi exclusivamente por los egresados 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 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 de los jóvenes 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 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 los jóvenes 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 egresados 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 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 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 (*õyo me llevo más que nada lo humano * í aþpësar de todos los cursos, capacitaciones que hicimos ö*). La dimensión vincular, entonces, quedaba en un primer plano en la valoración que realizaban algunos jóvenes 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 egresados. La valoración que los jóvenes realizaban acerca de sus procesos de escolarización, daban cuenta de la incidencia en la construcción de las identidades de los jóvenes:

[G u v g d c p _ " g u "] G u v g d c p _ " i t c e k c u " c " w p q u " e k p e q
es en cuanto a lo social y en cuanto a la personalidad también, gracias a esos
cinco años, con sus a n v c u " { " d c l c u 0 " * í + " G u " n c " s w g " j q { " o g
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
õy q " r w g f q ö . " t g c d i o n e g . T o d o t e s o m e " l o e n s e ñ ó " l a e s c u e l a . Y o
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 impresionantes. 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. * í + õ ù n fue el [Colegio] me marcó muchísimo. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Entonces, haber cursado el nivel secundario en estas instituciones se convertía en una experiencia (Sosa, 2010). Estos 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 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 subjetivas (Sosa,

2010) y las prácticas educativas se habían transformado en saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004).

CAPÍTULO 8: Incidencias de la formación para el trabajo en las trayectorias juveniles: la construcción de una tipología de recorridos biográficos

En el presente capítulo se presenta la tipología de trayectorias juveniles. Los grupos de jóvenes se elaboraron en función de la condición de actividad de los jóvenes, la categoría ocupacional, la calidad de la ocupación, la prosecución de estudios superiores de los jóvenes 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 se analizaron 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, se puede plantear que las trayectorias de los jóvenes presentaban múltiples transiciones (Gil Calvo, 2009) que combinaban sucesos en las distintas esferas: comenzaban a trabajar o dejaban de hacerlo porque habían tenido un hijo, dejaban de estudiar para poder 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 algunos periodos en la inactividad, entre otros eventos.

Asimismo, los hallazgos se correspondían 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 los egresados 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 se distinguen quienes habían alcanzado itinerarios que llamamos *o e q p u q n k f c f* **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 tipo reúne a quienes realizaban trabajos domésticos y de cuidados (Tipo IV).

El capítulo se estructura en cinco apartados: en los primeros cuatro se describen y analizan las características principales de cada uno de los tipos construidos, y en el último se procede a una comparación entre ellos en la cual se muestran las similitudes y diferencias entre los grupos²⁰.

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

El primer tipo de recorridos biográficos se compone por aquellos egresados que habían estructurado sus itinerarios principalmente a partir de inserciones laborales en relación de dependencia. Esto no significa que siempre habían sido activos y habían estado empleados (algunos habían tenido periodos de desempleo o inactividad o habían realizado emprendimientos o sido cuentapropistas), sino que sus trayectorias 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 jóvenes (y en segundo plano aparecían las esferas familiares y educativas). En efecto, el trabajo (o su búsqueda) estructuraba la vida de estos jóvenes y en sus relatos tenía un lugar preponderante en relación a la educación y a sus familias: algunos de ellos 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 habían abandonado sus estudios para poder trabajar (tanto para insertarse en el mercado laboral como para incrementar las horas de trabajo):

-¿Pensaste en estudiar otra carrera?

-No, porque **cualquier carrera es mínimo tres años más, y yo no quiero seguir tres años más siendo mantenido por mis viejos**. Ellos siempre me dicen que si estudio me bancan, pero yo no quiero, porque ya han hecho demasiado por mí mis viejos, entonces **quiero retribuirles en algo, y si empiezo a trabajar, darle plata para que paguen los impuestos o algo**. (Miguel, egresado Escuela S)

-¿Por qué se terminó el emprendimiento?

-**Porque empecé a trabajar en [la empresa de ascensores]** y cuando arranqué hacía de 8 a 5 y después hacía de 8 a 6, un poquito más tarde. F g u r w ² u " k p u v c n c d c " n q u " f (Rodrigo, egresado Escuela S)

Como característica común se puede plantear que casi la totalidad de los jóvenes presentaban múltiples inserciones laborales: en algunos casos habían comenzado a trabajar de manera temprana (fines de la educación primaria o primeros años de la

²⁰ 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, mientras que en el Anexo se presenta la información desagregada por joven, organizada según los tipos en los que fueron incluidos.

secundaria); otros a fines del cursado del nivel medio; finalmente otros 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 jóvenes habían alcanzado, luego de sucesivas experiencias precarias, inserciones laborales formales y estables; mientras que otros 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 los jóvenes que presentaban trayectorias en relación de dependencia consolidadas; y el segundo a quienes presentaban trayectorias en relación de dependencia precarias.

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 egresados de la Escuela N y 9 de la Escuela S), de los cuales sólo una era mujer (egresada de la Escuela N).

Como características objetivas 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 de estos jóvenes vivían con sus padres y hermanos; y tanto la mujer que compone este grupo, como tres de los varones habían tenido hijos. De ellos, la mujer vivía con su familia de origen y su hijo, mientras que de los varones, dos vivían con sus parejas y sus hijos 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 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.

-¿Fue tu primer empleo? ¿Habías trabajado antes de la pasantía?

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

-¿Tu primer trabajo fue como **ayudante de albañilería**? ¿Cuántos años tenías?

-Sí. Como 14.

-¿Estabas buscando trabajo?

-No, porque era **más que nada para ayudarlo a él** porque como él tiene su trabajo estable pero hacía changas de eso, yo iba y lo ayudaba, igual que a mi viejo que es chapista de autos, a él lo ayudaba también. A mí me gusta aprender de todo, nunca se sabe cuándo lo vas a necesitar.

-¿Por qué empezaste a trabajar? ¿Necesitabas trabajar?

-Solamente **porque 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. Me podía dar el gusto de ir un domingo al centro con ella y tomar un helado. (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:

-¿Por qué no seguiste trabajando ahí?

-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

w p q " u g " s w g f c " g p " n c " e c u c . " r q t s w g " f g u r w ² u " r c t
u k " f g u r w ² u " v g " f Wilson, egresado Escuela N) j c e ² u " p c f c ö 0

-¿Por qué te fuiste de ahí?

-Porque **no me pagaban mucho** y porque **no me sentía cómodo**, eso de andar ensuciándome, estar metido e p " o w e j c " o w i t g í " { " r t g h g t ¶ " k t o g " c
venta de indumentaria] que estaba mejor vestido, era otra cosa. (Leandro, egresado Escuela S)

En algunos casos, presentaban trayectorias laborales acumulativas, tanto en los oficios aprendidos en la escuela (herrereros y electricistas), como en comercios: en efecto, varios 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 de ellos (todos egresados 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 (rondaban entre \$18.000 y los \$40.000 mensuales), 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):

-C j q t c " g u v a u " g p " w p c " g o r t g u c " r g v t q n g t c í " ä C " s w

-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.

* í 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 * í. Acá vas de lunes a viernes, 8 horas, y el sueldo se te va a pique. Es mucha diferencia. * í +

-¿Cuál es el nombre de tu ocupación?

-Boca de pozo sería.

-¿Qué tareas hacés?

-**Mantenimiento del equipo, limpieza, orden y limpieza, desarmar y montar el equipo. Es mantener operativo el equipo.** * í +

-¿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 ingresante. Y al ser ingresante no me animaba ni me interesaba hablar porque lo que yo quería era el trabajo.

(Gonzalo, egresado Escuela S)

La mayoría de los 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 de trabajo). Por este motivo, estos 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 egresados de la Escuela S habían completado el nivel secundario en otras instituciones, y en casi todos los casos trabajaban paralelamente. Algunos de ellos 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. El 1° año no tuve que rendir examen de ingreso, pero tenía el 1° año que era el Introductorio, donde yo tenía cinco materias que eran Biología y un par más que eran bastante pesada, para no tomarte el examen y que quedés afuera. **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, en lo que hace día a día. Así que abandoné. (Gonzalo, egresado Escuela S)

Varios egresados de la Escuela N habían comenzado carreras terciarias y universitarias y también habían combinado trabajo y estudio. Incluso, uno de los 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**, porque primero, acá no hay, y segundo, por una cuestión de facilidad, no me gusta la palabra, pero me amoldo, **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, queda de manifiesto que estos jóvenes podían combinar (o haber combinado) trabajo y estudios, pero que la prioridad de este grupo se enfocaba en 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 los jóvenes rescataban la utilización 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)

-¿Algo de la escuela te sirvió?

-Sí, siempre me sirve, porque siempre trabajé a la par con tensiones de la casa, instalabas el transformados con la 220 de la casa. Tenía que desarmar todo, conectarla ahí, así que siempre. (Rodrigo, egresado escuela S)

Por otro lado, porque habían operado como puentes con el empleo. Esto se daba a través de las pasantías que varios de los egresados habían realizado, en las que luego de finalizadas habían seguido trabajando (en general habían sido formalizados); pero también porque en algunos casos docentes de las escuelas les habían ofrecido contactos con empleadores para que obtuvieran empleos (tanto durante sus procesos de escolarización como una vez finalizados):

-¿Cómo conseguiste ese trabajo?

-Por parte de la escuela. Por la pasantía. (Mauro, egresado Escuela N)

Además, uno de los jóvenes que había accedido al sector hidrocarburífero, planteaba que había ingresado porque la empresa que lo había contratado solía reclutar

trabajadores entre los egresados de la Escuela S. Este primer empleo en el petróleo había operado como punta de lanza de su trayectoria en el sector: luego de trabajar dos años en esa empresa, había pasado a otra:

-¿Usás cosas que hayas aprendido en la escuela en tu trabajo?

-Sí, primero **con el [Colegio] me dieron la posibilidad en Weatherford**, 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 **Cameron es otro rubro, es diferente a Weatherford, 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 jóvenes.

La incidencia subjetiva de las instituciones en los 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, los egresados de ambas escuelas destacaban en sus relatos que a través de los dispositivos de formación para el trabajo y de la participación en distintos espacios escolares habían aprendido a ser responsables. En cambio, los 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 de la Escuela N destacaban el agenciamiento. En este sentido, a pesar de que los jóvenes de este grupo trabajaban en relación de dependencia, y sus inserciones laborales eran estables y protegidas y no estaban buscando cambiar de trabajo, varios de ellos relataban la importancia de haber aprendido a ser emprendedores 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, dándole plata a la persona que lo necesita, no cobrándole al chico que está buscando un trabajo y que realmente lo necesita, no cobrándole 500 pesos al flaco que necesita una corrección del currículum vitae para mandarlo tampoco. A nivel personal creo que fue el enriquecimiento. (Esteban, egresado Escuela N)

Con el tema de los microemprendimientos. Porque ellos te preparan para que tengas tu salida laboral, pero más que nada para que vos seas un emprendedor, para que vos tengas salida pero que la armes vos tu salida laboral. Ahora yo soy dependiente, pero te preparan para que vos tengas tu propio trabajo y que vos seas tu propio jefe, y me gustaría que así sea. (Nadia, egresada 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 ~~g h g e 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.

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 egresados de la Escuela N; y una mujer y 3 varones de la Escuela S. Incluía aquellos recorridos biográficos que se estructuraban en torno a una sucesión de empleos pero que, a diferencia del grupo anterior, no habían logrado alcanzar una consolidación sino que estaban signadas por la precariedad. Tres de las mujeres habían tenido hijos.

Las condiciones objetivas de las familias de estos jóvenes 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. De los jóvenes, 5 tenían padres o madres con ocupaciones precarias: albañiles, empleadas domésticas, e incluso uno de los jóvenes su madre no trabajaba y tenía la pensión Madre 7 o Más Hijos (el hogar era monoparental). Esto significa que algunos de ellos provenían de un contexto socioeconómico más precario que los jóvenes del subgrupo anterior.

Finalmente, uno de los egresados resultaba un caso diferente en términos de sus condiciones socioeconómicas: su hogar de origen tenía un CE alto (sus padres 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 el sujeto.

ii. La secuencia laboral de los itinerarios

Las trayectorias de inserción laboral de estos jóvenes, como decíamos, eran precarias: si bien en algunos casos habían tenido experiencias en empleos formales y estables, presentaban mayores periodos de desempleos que los anteriores (algunos de ellos 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?

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

Varios de los 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)

-¿Por qué dejaste de trabajar ahí?

-Porque **no había compañerismo y la carga horaria era muchísima y la paga era muy pobre** para lo que le sacábamos al chabón. Era muy buena calidad lo que le sacábamos y el chabón quería más y más. Además estábamos ahí y tenía 4 sucursales más además de la que estaba en el área de producción, tenía 5 sucursales y los tres que estábamos ahí le trabajábamos para todas las sucursales. Y **el sueldo, bajo**. (Leandro, egresado Escuela N)

-¿Por qué no trabajaste más ahí?

-Porque **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**. Así que ya está, me prometió algo que después no cumplió. (Wilson, egresado Escuela S)

Estuve **pagaban. Siempre nos quedaban debiendo la mitad de la plata**. Te pagaban por quincena, más o menos 2500. Llegabas y te daban 1500, y la otra quincena te quedaban debiendo un poco, y la otra otro poco y te terminaban cagando. Ahora están en quiebra. (Germán, egresado Escuela N)

iii. Las transiciones educativas de los recorridos biográficos

Respecto de sus trayectorias educativas, 3 de los 4 egresados 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 parciales juntos y eran como \$1500, entre los materiales que me pedía, las hojas, los tipos de lápices, y no pude. (Jimena, egresada Escuela N)

-¿Por qué habías elegido Turismo?

-Porque era una carrera corta, y como recién empezaba me pareció que la **Trabajaba, y ponele que entraba a las 7 y salía a las 6, y después tener que cursar y estudiar, no me alcanzaba**.

-¿Por qué dejaste de estudiar esa carrera?

-Porque después de eso yo dejé de trabajar y se me complicaba seguir como a debilitar, te bajoneás. Beca no tenía, si hubiera tenido una beca hubiera seguido. (Germán, egresado Escuela N)

De los egresados de la Escuela S, uno no había continuado estudiando, mientras que los otros tres habían cursado el nivel secundario en otras instituciones educativas (la joven que había tenido un hijo 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:

-¿Por qué dejaste?

-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)

-¿Estás estudiando algo en este momento?

-Sí, en la EPET 8. Estoy en 6°. (Wilson, egresado Escuela S)

iv. La incidencia de las escuelas secundarias

Las escuelas habían incidido de maneras objetiva y subjetiva en las trayectorias de estos jóvenes. 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 habían recomendado:

-Después de eso vino la pizzería ¿Cómo conseguiste ese trabajo?

-**A 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:

-¿Algo de lo que aprendiste en la escuela lo usabas en ese trabajo?

-**Sí, soldar**. Después la mayoría viene con el tiempo. (Germán, egresado Escuela N)

Finalmente, porque la especialidad cursada en la escuela en algunos casos había definido la orientación de sus trayectorias laborales:

-¿Usabas cosas del colegio ahí?

-**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 capaz cuando salías afuera te dabas cuenta que te sirve un montón la teoría. (Sergio, egresado Escuela S)

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

W p " o q p v » p " f g " e q u c u . " e q p " n q u " v c n n g t g u . " c f g o a
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 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. Tocabas temas que no se tocan. 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 los jóvenes 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, no sé si viste mi casa, estamos haciendo una platea. Compré todos los ladrillos, compré todos los materiales, porque queremos hacer un negocio ahí adelante. Nos falta muy poco, ya estoy que lo armo. No quiero socios porque los socios son un problema. Quiero poner un mercado o algo así, porque en la meseta no hay mercados y las distancias son muy grandes. El mercado que hay está mal atendido, no tiene las normas de higiene que tenés que tenerlas. * ¡ Quiero estudiar una carrera y hacer mi negocio. **¿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.**

-¿Algo de lo que aprendiste en la escuela te serviría para esto?

-Sí. Entender el funcionamiento del capitalismo. En serio, esto es fundamental, porque te chocan en todos lados. (Germán, egresado Escuela N)

Cabe aclarar que a pesar de que en su relato planteaba que quería estudiar una carrera y poner una despensa en su casa, en los hechos esto era sólo un proyecto. De hecho, 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 en Indasa. Entré a trabajar, 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 sus padres y hermanos 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.

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. 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 jóvenes tenían padres que a lo sumo habían completado el nivel primario), y las inserciones laborales de sus padres 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 de los jóvenes de este grupo 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):

-¿Por qué empezaste a trabajar por tu cuenta? ¿Por qué pusiste el emprendimiento?

-En realidad 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 (tanto en sus inserciones actuales como montar nuevos proyectos: abrir una ferretería, poner un gimnasio):

Estamos queriendo hacer un proyecto, sin dejar esto, pero para más adelante. Porque un proyecto lleva años de proyectar. No podés decir

o k t a " o c ° c p c " n q " j c e g o q u ö . " r q **At mí me^a u " s w g " v g p i c**
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** **0 " U k p " f g l c t " g u v q í " { q " r w g f q " r q p g t " i g p v g " c " s w g " x q { " c " j c e g t " g p " g n " v c n n g t 0 " P q " x q { " c " u g o g v c n À t i k e q ö " { " p q " u 2 " f g " s w 2 " u g " v t c v c " w p c " u q**
que suelde porque yo tengo plata y yo ni siquiera sé lo que es soldar. 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.** Nosotros siempre les damos pan. Y yo siempre le digo a mi señora que qué lindo sería que el día de mañana, que nosotros podamos estar bien de bolsillo, pedir un permiso en la municipalidad y armar un comedor, para esos chicos que por ahí sus papás no hacen bien el trabajo de padres y ayudarlos. Esas son cosas que nosotros hablamos a futuro. (Lucas, egresado Escuela N)

-Cuando vos pensás en un buen empleo ¿qué características tiene que tener para que vos digas, es un buen trabajo?

- **J q { " r q t " j q { í " p q " u 2 í " w p " d w g p " v t c d c l q " r c t c "**
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. Yo lo fundamental que quiero trabajar el día de mañana, una vez recibido, es con los chicos. (Emilio, egresado Escuela N)

Además, salvo uno de los jóvenes, todos realizaban los emprendimientos o trabajaban como cuentapropistas junto a sus padres.

Los jóvenes 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. * í Quizás el hacer pan no, es g p v t g v g p **el finq tener gatalgñeh que esté atrás tuyo.** Cuando nosotros hablamos, decimos que por más que acá también cumplís un horario, porque es tu responsabilidad, no podés decir es mío entonces llego a las 11 y que la gente se joda. * í **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.** Lo llamo a mi papá y le aviso y no tengo ningún tipo de problemas, como él es el que maneja los horarios de todos, arreglo directamente con él. Si hay un trabajo de muchas horas, nos avisa con tiempo y lo programamos. Nosotros tenemos trabajos aparte, hemos crecido en lo laboral y nos manejamos solos, de otra manera. (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 jóvenes 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 después otras cosas que nos enseñaban en 4° y 5° años del colegio, que yo no prestaba mucha atención porque estaba medio colgado, ahora lo tengo que utilizar y no me acuerdo. 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)

-¿Usás cosas que hayas aprendido en la escuela en tu trabajo?

-Sí, si tengo que **sacar cuentas de potencia de consumo**, cómo se comportan las fases si una está más cargada de consumo que la otra. (Andrés, 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):

[En la pasantía] **aprendí a vacunar, a desangrar, a capar, todo lo que es chacinados.** (Emilio, egresado Escuela N)

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 y cosas así** " ~~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)

Chacinados, y 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 y esas cosas. (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 jóvenes 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. Entonces eso fue por ahí lo que más me llamó a cambiar la actitud en el taller. (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 egresados 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:

[El dueño del taller donde realicé 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,** r q t s w g " 2 n " u k g o r t g " p q u " f g e ¶ c . " ñ n q " r t q 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 l n g i c t ö 0 " (Lucas, egresado Escuela N)

-¿Qué te ayudó a tener este emprendimiento? A los 16 ya tenías la idea, ¿qué te ayudo a ponerla en marcha?

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 e q u c u " s w g " v k g p g " s w g **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 g o r t g p f k o k g p v q " o ¶ q " h w g t q p " g u c u " e n c u g u 0 " * í + " 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 q w g " o c p f c " g n " i q d k g t p q " c " n k o r k c t 0 " * í + " | t c**
(Lucas, egresado Escuela N)

Además, esto se visualizaba en proyectos a futuro que tenían estos jóvenes, 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 ayuda 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 vos 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, que capaz hay gente que no tiene la misma suerte que vos, que no puede conseguir lo que vos conseguís, pero este colegio, nosotros armábamos grupos de trabajos y los fines de semana 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. Yo creo que la mayoría salimos con ese concepto. (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. Sus padres 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 ó 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).

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 tenían inserciones laborales en relación de dependencia formales y estables, de manera tal 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.

-¿Estás estudiando algo en este momento?

-Sí. **Sigo con el Profesorado en Educación Física.** Me tendría que haber recibido el año pasado, pero se me alargó este año y el otro, así que de la carrera **estoy en 4°.** (Graciela, egresada Escuela N)

-¿Qué estás 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
d w g p q í " * P q g n k c . " g i t g u c f c " G u e w g n c " P +

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. Sabía que quería estudiar algo, pero no sabía que qué. * í Quería seguir estudiando y algo tenía que hacer, no quería quedarme sin estudiar. Así que bueno, **me puse a estudiar psicología,** que era una carrera muy pesada, muy larga, y no estaba preparada para eso. Era en Comahue en Cipolletti, estuve estudiando un año si mal no recuerdo. **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. Después con el tiempo conseguí algún trabajito, cuidar unos nenes, entonces salía de mi casa a la mañana, iba y cuidaba a los nenes y de ahí me iba a la facultad. Pero eran muchas horas fuera de mi casa y como que no estaba preparada todavía para esa carrera. Más allá de que no me gustaba. Estuve casi un año estudiando y **la dejé y me puse a estudiar Turismo, porque bueno, quería estudiar algo y todavía no podía arrancar con Educación Física.** Empecé con Turismo porque **estaba buscando algo que fuera corto, que estuviera acá en Neuquén** y que me diera más opciones, me facilitara más las cosas. Entonces, me anoté en la Tecnicatura que yo sabía que eran dos años y medio o tres, pero tampoco me gustaba tanto. * í **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:

¿Cómo conseguiste el trabajo?

-G g g g í " O>g í " "nhwco" c u ¶ < " p q " u 2 " e » **La chica " j c d t a p " q t i a la que estoy reemplazando, me llamó y me dijo si quería tomar las**

horas, que ya me iba a llamar la Secretaria, pero me estaba preguntando antes ella, como para dar el ok. Fue en noviembre del año pasado.

-¿Ella fue profesora tuya?

-No. Es compañera de la Facultad, por eso me conocía. 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 dije, 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:

-¿Por qué decidiste trabajar en ese Programa, decirle que sí a María Inés?

-**Porque no eran muchas horas**, era informática básica y tenía bastante conocimiento sobre eso, y tenía la asesoría de María Inés y un profe. (Violeta, egresada Escuela N)

-¿Por qué decidiste trabajar?

-En realidad, **en ese tiempo quería más plata**. Porque como me pagaban los estudios, no me gustaba pedir plata para mis gastos. Y sentía que estaba haciendo gastos, entonces quería plata extra para comprarme cosas. No era necesario, sino que era para mis gastos personales. **Y no coincidía con los horar k q u " f g " n c " H c e w n v c f . " p q (Irene, egresada Escuela N)**

En algunos casos necesitaban los ingresos para pagar los gastos de estudio, de manera tal que la motivación para trabajar se fundaba en la motivación para estudiar:

-Cuándo estabas de niñera, ¿para quién trabajabas?

-Cuando estaba estudiando, mi tía me quiso dar una mano, porque ella tenía w p c " e j k e c " s w g " n g " e w k f c d c " n q u " p g p g u . " { " o g " f k v g " r c i q " { " v g " f q { " w p c " o c p q " r c n d a c m f , n c " h c e w n v c f c para manejarme con el colectivo que era por ahí en lo que más gastaba en ese o q o g p v q 0 " * í + " N c " k f g c " g t c " d w u e c t " v t c d c l q 0 " ayudando a conseguir. Si no era eso, era trabajar en alguna tienda de ropa, o ver alguna manera de conseguir plata. De alguna manera tenía que conseguir trabajo.

-¿La plata que ganabas para qué la usabas?

-**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 jóvenes.

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):

En realidad no quería estudiar nada específico, me gustaban sí las matemáticas y por eso me iba a anotar en Informática. No era lo mismo la secundaria que la facultad, pero me gustaban las matemáticas y no se me hacía difícil. Pero después lo proyecté 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 último año cuando hicimos un curso de orientación vocacional (...), además nos hacían entrevistas para ver si nos gustaba lo del taller, qué tipo de 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):

A mí me gusta mucho el diseño gráfico. Me gusta el diseño en sí. Después trabajé, después de terminar la secundaria, trabajé en un programa que salió de Nación que era el Jóvenes con Más y Mejor [Trabajo]. **[La directora] nos llamó de nuevo a nosotros, y trabajamos con una compañera dando talleres de Informática.** (Irene, egresada Escuela N)

También 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 trabajo [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 jóvenes 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 jóvenes 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 **¡Ahí nos prepararon para hacer nuestro propio proyecto, para hacer nuestros proyectos, nos muestran que no era imposible, que se podía, que de una u otra manera se puede. Eso.** (Fernanda, egresada Escuela N)

Para mí fue lo mejor de la escuela, el recuerdo más lindo y digamos lo que a uno más lo marca, porque **fue la experiencia de tener algo que es propio de uno, que es con el trabajo,** porque la verdad es que **Hubimos tomado responsabilidades bastante importantes. Manejábamos la plata nosotros, íbamos a comprar, veníamos, íbamos a las imprentas, pedíamos** **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)

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 ó monotributista) y al momento de la entrevista se encontraba trabajando como profesora suplente de Lengua y Literatura en Escuela N por 7 meses (formal ó 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.

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 al momento de las entrevistas no trabajaban fuera de sus hogares sino que habían tenido

hijos (que eran 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.

Las condiciones objetivas de los hogares de este tipo eran predominantemente hogares monoparentales, con un CE medio (en todos sus madres o padres a lo sumo habían finalizado la primaria), e inserciones laborales precarias: informales e inestables (las ocupaciones eran peón de chacra y empleada doméstica).

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.**

-¿Seguías viviendo en la residencia?

-No. 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** a la Elordi, en el centro, 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, que nos conocíamos de antes pero me junté hace un año. (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 y al trabajo doméstico:

-¿Estuviste trabajando?

-Antes de tener a la nena estuve trabajando en una hostería.

-Contame cuáles han sido tus trabajos.

-**Siempre de empleada doméstica, de limpieza, estuve trabajando en una escuela de maestranza,** en el Morning Glory de Neuquén. También estuve de ayudante de cocina en La Parrilla de Neuquén, sobre la ruta 22. Ahora la

sacaron y tiene otro nombre. Después de moza en Cipolletti y nada más. Después ya me vine para acá y estuve en la hostería nada más. Y ahora trabajo de mamá.

-¿En la hostería que hacías?

-Limpieza. (Rocío, egresada Escuela N)

-¿La semana pasada trabajaste en algo o fabricaste algo para vender?

-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.**

-¿Este fue tu único trabajo?

-Sí.

-¿Cuándo empezaste a trabajar de niñera?

-En 2010, cuando tuve a la gorda, después de que terminé la escuela. Estuve todo el 2010 y el 2011, hasta que quedé embarazada del gordo. (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. P q " g u " f g e k t " ò x g p f q " r c u v g n k g u v a 0 " F c t n g " c " r t q d c t " { " u k **lo mtgo**"dei w u v c . " n q " e c **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. Lo de cocina sí nos han enseñado mucho, el tema de la preparación, saber calcular las cantidades de cosas. Eso sí. (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 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 jóvenes 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** r c t c " f g e k t " ò d w g p q . " r q f g o q u " j c e g t " c n i w p c 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. 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 q w g f c t q p " d c u v c p v g " e q p v g p v c 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. * **í 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 sus padres 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.

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 jóvenes estudiados estaban atravesadas por una diversidad de variables, en función de las cuales los egresados 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.

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 jóvenes 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 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 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 de ellos habían comenzado a trabajar durante el secundario (e incluso algunos durante la primaria), mientras que otros habían terminado el nivel medio y luego habían empezado sus trayectorias de inserción laboral. Varios habían tenido hijos y conformado sus propias familias y otros aun vivían con sus familias de origen.

En la mayoría de los casos, cada joven presentaba inserciones laborales como empleados 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 jóvenes y sus recorridos biográficos) y a la vez recurrencias (que

permitieron agruparlos 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 adquiriría 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 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 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 otras 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 que habían tenido hijos, mostraban dos itinerarios posibles: trabajar fuera de sus hogares, en general en condiciones precarias, o dedicarse solamente al cuidado de sus hijos 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 o no), así como sus condiciones socioeconómicas,

habilitaban distintos itinerarios, que posibilitaban distintas maneras de ser joven (Margulis y Urresti, 1998; Salvia, 2006).

Pero además, el hecho de haber tenido hijos impactaba distinto en las trayectorias según el género de los egresados: 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 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, 2013b), 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 jóvenes 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 jóvenes 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 egresados 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 jóvenes.

Por otra parte, específicamente en el tipo I, es decir, los jóvenes cuyas trayectorias se estructuraban en torno a empleos en relación de dependencia, las diferencias entre el subtipo I-A y el subtipo I-D " * g p v t g " n q u " ò e q p u q n k f c f q u ò " { " n por los distintos perfiles socioeconómicos de los 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 de los jóvenes pertenecían a hogares de condiciones socioeconómicas bajas (sus padres 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 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 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 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.

Finalmente, la escuela en tanto dispositivo había incidido en las trayectorias juveniles de distintas maneras. Como incidencia objetiva, en primer lugar, para los jóvenes que estaban cursando estudios superiores, en varios casos los 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 jóvenes habían quedado efectivos, o bien por contactos entre egresados y empleadores 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 egresados 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: el hecho de que los jóvenes 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 jóvenes, consecuencia de la formación recibida. En efecto, más allá de que los egresados se encontraran haciendo un emprendimiento o estuvieran empleados 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.

En el caso de los egresados de la Escuela S (pero también de la Escuela N), 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: los jóvenes rescataban que gracias a la escuela habían aprendido a pensar en el otro.

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.

Tabla Nro. 9. Transiciones laborales, esfera de la vida priorizada e incidencia del dispositivo en las trayectorias laborales de los jóvenes estudiados 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 ó 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 ó actitud emprendedora
Trabajo independiente	De empleo informal a cuentapropista De cuentapropista a empleo informal De cuentapropista a emprendedor	Laboral (trabajo independiente)	Definición de las trayectorias laborales a partir de la especialidad cursada en la escuela Aplicación de saberes técnicos del emprendimiento de la escuela en sus proyectos productivos Aplicación de saberes genéricos del emprendimiento en sus proyectos productivos	Formación en valores como la solidaridad Agenciamiento ó actitud emprendedora
Prosecución de estudios y trabajo ocasional	De inactividad a empleo precario De empleo precario a inactividad De inactividad a emprendedor	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	Formación en valores como la solidaridad y el compañerismo Formación en disposiciones personales como la responsabilidad y el trabajo en equipo Agenciamiento ó actitud emprendedora

	De emprendedor a inactividad		productivos	
Trabajo doméstico y de cuidados	De inactividad a empleo precario De empleo precario a inactividad De inactividad a emprendedor De emprendedor a inactividad	Familia	Escuela como puente con el empleo Aplicación de saberes genéricos del emprendimiento en sus proyectos productivos	Agenciamiento ó actitud emprendedora

CONCLUSIONES

En la introducción de esta tesis esbozábamos la pregunta general que guio esta investigación y que nos proponíamos responder con esta indagación, 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 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 las biografías de estos jóvenes.

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 propios jóvenes, las prácticas destinadas a sostener a los jóvenes 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 jóvenes; finalmente, un tercer grupo de interrogantes se enfocaba en los jóvenes 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 se impulsan en las escuelas secundarias de la Provincia de Neuquén? ¿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 instituciones y la matrícula de las escuelas que ofrecían capacitación laboral), pero se consolidaron circuitos educativos diferenciados, según los cuales la formación para el trabajo se dividía en las escuelas dependientes del INET, destinadas a estudiantes de sectores medios, que ofrecían la posibilidad de optar entre la inserción laboral directa o continuar estudios superiores, y las dependientes de la CNAOP, destinadas a hijos de obreros que en principio no habilitaban el cursado de carreras universitarias y buscaban la inserción en el mundo del trabajo directa de sus egresados (Martínez y Garino, 2013).

En la segunda parte del siglo XX se fueron unificando todos los formatos de escuelas orientadas al mundo del trabajo bajo las formas de las ENET, que finalmente durante las provincias, se provincializaron. Además, en esta década muchas instituciones fueron convertidas en polimodales que articulaban con TTPs y otorgaban el título de técnicos y 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 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 jóvenes cursan y/o finalizan.

Por este motivo, en un contexto en que los 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, 2008), 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).

Esta mayor presencia de la formación para el trabajo en las escuelas secundarias generales se veía en las instituciones de la Provincia de Neuquén. En efecto, más de la mitad de las escuelas secundarias generales que habían implementado PMI en el periodo 2010-2012 incluían formación para el trabajo en sus proyectos, y las prácticas que aparecían eran: 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. En tanto se orientaban a incidir en las trayectorias de inserción laboral de jóvenes (ya fuera por la formación técnica específica o en disposiciones personales valoradas en los ambientes de trabajo que aportaban, por la orientación para moverse en un mercado laboral complejo, por la intermediación laboral) podían conceptualizarse en términos de dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010a).

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 jóvenes 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 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 jóvenes (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 jóvenes 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. En este marco, los 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 jóvenes en las escuelas? ¿Qué concepciones sobre la inclusión educativa circulan? ¿Qué características asumen los vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Cómo conciben a los 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 (tal como se mostró con los indicadores oportunamente presentados), 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 jóvenes. 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 los jóvenes 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 jóvenes en sus procesos de escolarización: efectivamente, los 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 jóvenes contrapuestas: por un lado, una visión de los jóvenes 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 de los jóvenes, derivaban a lugares opuestos: se los veía como capaces de emprender proyectos de diversas índoles (familiares, educativos, laborales), o bien desde una mirada que no los suponía artífices de sus existencias y los 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 jóvenes, la escuela debía alojar a los jóvenes, 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 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, como se retomaba más arriba, 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; Pineau, 2010).

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 los estudiantes realizaran emprendimientos productivos y accedieran al programa de pasantías, así como que estas prácticas educativas fueran planificadas en función de los intereses vocacionales de cada joven), 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: se reagrupaban los estudiantes, se modificaban los contenidos que se impartían, 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 de los jóvenes en el sistema educativo formal, que lleva a repensar y redefinir aspectos de las propuestas educativas para efectivizar el derecho a la educación de todos los jóvenes, especialmente de los sectores que recién se incorporan al sistema.

¿Qué características adquieren las trayectorias de inserción laboral de los egresados? ¿Cómo inciden los factores que las componen, especialmente la formación escolar, en dichas trayectorias? ¿Qué sentidos construyen sus egresados 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, 2010a; Garino, 2013a) entre distintos estados, en los que las esferas de las vidas de los 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, 2008) condicionan estos procesos de inserción laboral, que adquieren como rasgos distintivos la no linealidad, discontinuidad e indeterminación (Pérez Islas y Urteaga, 2001; 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 y Chitarroni, 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 (Jacinto y otras, 2005).

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) y para quienes no han finalizado los niveles educativos obligatorios (Jacinto, 2010a). En este sentido, la obligatoriedad legal y social (Tenti Fanfani, 2007) 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 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, 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, 2010a) y es lo que posibilita que se puedan diferenciar trayectorias individuales singulares al interior de un grupo social con características estructurales similares (Elder, 1994).

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, 2010a; Muñiz Terra, 2011; Longo, 2008).

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 egresados.

En primer lugar, tal como lo plantea la bibliografía que estudia los procesos de inserción laboral de jóvenes, casi la totalidad de los egresados presentaban múltiples experiencias laborales, tanto en relación de dependencia como de manera independiente. Además, todos 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 combinaban trabajo y estudio, otros enfocaban sus trayectorias en el cursado de estudios superiores y ocasionalmente trabajaban, otros habían abandonado sus estudios para trabajar, otros habían tenido hijos y habían constituido sus propios hogares, otros continuaban viviendo con sus padres. 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 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 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 los jóvenes 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 quienes permanecían en la informalidad, en empleos inestables o estaban desocupados 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 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 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 tenían más de dos años de edad), trabajaban en relación de dependencia. Entonces, el hecho de haber tenido hijos, 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 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 jóvenes 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 hijo.

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 jóvenes. En estos casos, la dimensión institucional tenía un rol clave: la formación que los jóvenes habían recibido (en el caso de la Escuela S en oficios; y en el de la Escuela N en emprendedorismo), habían posibilitado que estos jóvenes tuvieran sus emprendimientos o trabajaran como cuentapropistas.

En este sentido, en los relatos de los jóvenes 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 jóvenes emprendedores, pero también de varios de los que trabajaban en relación de dependencia; así como los 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 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, muchos 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 egresados 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 egresados 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 a los 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); 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 empleadores, era sostenido casi exclusivamente por los egresados 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 jóvenes en las instituciones (Nóbile, 2011), también era valorado por los egresados, 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 jóvenes en las instituciones, eran rescatadas por los egresados 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 los 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).

Finalmente, como cierre de esta investigación nos interesa plantear brevemente los aportes de esta tesis al conocimiento de la Sociología de la Educación y a la Sociología de la Juventud, así como los caminos de investigación que se abren a partir de esta indagación.

Los aportes refieren, por un lado, al análisis de experiencias educativas innovadoras que, en contextos de dificultades de integración de los jóvenes a la sociedad, proponen dispositivos y prácticas pedagógicas basadas en la formación para el trabajo, como estrategia de inclusión educativa, laboral y social de jóvenes; y por otro lado, a la indagación acerca de la incidencia de estas propuestas educativas en las trayectorias de inserción laboral de jóvenes.

Las nuevas preguntas que surgen son ¿Cuánto de permanentes y cuánto de provisorias serían las incidencias objetivas y subjetivas analizadas si se hicieran seguimientos posteriores a estos jóvenes? De continuar el seguimiento de estos jóvenes ¿En qué perfiles habrían sido más significativas estas incidencias? ¿Qué pasaría si se estudiaran nuevos casos con otros formatos de formación para el trabajo? Por último, entendemos que en una matriz productiva estructurada en torno a la explotación de petróleo y gas como la neuquina, en la que muchos jóvenes tienen como horizonte laboral deseado la obtención de un empleo en el sector hidrocarburífero pero pocos lo logran, se vuelve especialmente interesante retomar una perspectiva de análisis sectorial e investigar las características que tienen los procesos de formación y de inserción laboral de jóvenes en dicho sector.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunes, R. (2003). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*, Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Baquero, R., Diker, G. y G. Frigerio (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Barbetti, P. (junio 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.
- Barbetti, P. (2009). *Políticas públicas de trabajo y empleo para los jóvenes desde el enfoque del desarrollo local: el caso del programa Incluir en el Gran Resistencia*, Tesis de Maestría en Desarrollo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Barco, S., Dubinowski, S., Cipressi, R., Rojo, R., Laurente, M.J. y G. Junge (2012). Políticas educativas y nivel medio de educación en la provincia de Neuquén. En S.M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 111- 143), Buenos Aires: La Crujía.
- Barco, S., Penas, P., Pose, S. y M. Rodríguez (2012). Las políticas de reforma de la escuela secundaria en la provincia de Río Negro desde la década de 1980 hasta la actualidad: diseños curriculares y organización del trabajo docente. En S.M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 49-79), Buenos Aires: La Crujía.
- 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. (2009a). Movilidad de ingresos y desigualdad en Argentina. En L. Beccaria y F. Groisman (eds), *Argentina desigual* (pp. 39-91), Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Beccaria, L. y Groisman F. (2009b). Informalidad y pobreza, una relación compleja. En L. Beccaria y F. Groisman (eds), *Argentina desigual* (pp. 93-155), Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Beccaria, L., Groisman, F. y R. Maurizio (2009). Notas sobre la evolución macroeconómica y del mercado de trabajo en la Argentina 1975-2007. En L.

- Beccaria y F. Groisman (eds), *Argentina desigual* (pp. 11-38), 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. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Bellaterra.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The life history approach in the social sciences*, Londres: Sage.
- Bertranou, F. y Casanova, L. (2014). *Informalidad laboral en la Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires: OIT.
- D k f c t v . " E 0 " * 4 2 2 8 + " en p r a d i t e s u g u t o u r " d e s f b i f u r c a t i o n e s q p u " g v " d k q i t c r e i c a s i e s i n t e r n a c i o n a u x d e s o c i o l o g i e , N ° 1 2 0 .
- Binstock, G. y M. Cerrutti (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires: UNICEF.
- Bisio, R. y Busso, M. (2012). Organización y dinámicas de los espacios domésticos y laborales: el lugar de los jóvenes en un campo en tensión. En O. Battistini y G. Mauger (comps.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia* (pp. 153-182). Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*, Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Busto, C. (2010). Educación, trabajo y economía social. El caso de la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (CooPA). En Cross, C. y Berger, M., *La producción*

- del trabajo asociativo. Condiciones, experiencias y prácticas en la economía social* (pp. 265-288), Buenos Aires: Ediciones CICCUS óCEIL-PIETTE.
- 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. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- Chaves, M. (2012). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja. En Chaves, M. y J. E. Fidalgo Zeballos (coords.), *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos*, Buenos Aires: Espacio/Foro/CIC.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de trabajo*, Año 2, N° 5, Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires.
- CIPPEC (2013). Qué hay detrás del debate por los ni ni. Disponible en : http://www.cippec.org/nota-recomendadas/-/asset_publisher/5LUUJGinqQub/content/que-hay-detras-del-debate-por-los-ni-ni; http://www.perfil.com/contenidos/2013/10/25/noticia_0067.html

- Coninck de, F. y F. Godard (1998) El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En: Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales II*. Colombia: Anthropos-CIDS.
- Consejo Provincial de Educación (2015). Anuario Estadístico 2014. Provincia del Neuquén.
- Coraggio, J.L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*, Quito: Abya-Yala.
- Defourny, J. (2003). La larga marcha del concepto de economía social. En M. Vuotto (comp.), *Economía social: precisiones conceptuales y algunas experiencias históricas*, Buenos Aires: Altamira.
- Denzin, N, y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. Lincoln, Y., *El campo de la investigación cualitativa* (pp.43-101), Barcelona: Gedisa.
- 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.
- 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.
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the life Course, *Social Psychology Quarterly*, Vol. 57, N° 1, pp. 4-15.
- 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.
- G u s w k x g n . " X 0 " * 4 2 3 4 + 0 " N c u " g p e w g u v c u " f g " w u q f q o ² u v k e q " { " f g " e w k f c f q u ö 0 " G p < " C 0 " F q o ¶ p
- Schwarz y M. Camejo (Comp.) *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos* (pp. 31-48). Buenos Aires: Antropofagia.
- Feijóo; M. del C. y Bottinelli, L. (2014). ¿Quiénes son los jóvenes ni-ni? *Le Monde*. Suplemento La educación en debate. Buenos Aires, Unipe, Marzo de 2014.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, N°2, pp. 1-18.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat y A. Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-334), Barcelona: Ariel.
- Feldfeber, M. (2012). Políticas educativas en contextos de exclusión. En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación: del universalismo liberal a los particularismos neoliberales* (pp. 107-120), Los Polvorines: UNGS; México: UAM.
- 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.

- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires: Santillana.
- Flimus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria. En Jacinto, C. (Comp.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 201-222), Buenos Aires: La Crujía y RedETIS.
- Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.
- Forni, F. y Dzembrowski, N. (2010). La economía social en Europa y en América Latina. En Cross, Cecilia y Matías Berger (comp.), *La producción del trabajo asociativo. Condiciones, experiencias y prácticas en la economía social* (pp. 339-355), Buenos Aires: Ediciones CICCUS óCEIL PIETTE.
- Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Gallart, M.A. (2003). Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación. *Formación en la economía informal*, Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, N° 155, Ed. Cinterfor, Montevideo, pp. 33-75.
- Gallart, M.A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y M.P. Sevilla (2003). *Tendencias de educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París: IIPE-UNESCO.
- Garino, Delfina (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. (agosto 2013a). Del mundo de la escuela al mundo del trabajo. Recorridos biográficos de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mundo del*

- trabajo en discusión. Avances y temas pendientes.* Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto.
- Garino, D. (2013b). 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. (2013c). Apoyo a las transiciones juveniles: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y su implementación en la Patagonia Norte. *Question*, Vol. 1, N.º 38 (otoño 2013), pp. 284-294.
- Garino, D. (2013d). Variaciones en las trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de una escuela secundaria. En Hernández, A. (Dir.) y Martínez, S. (Co-Dir.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 245-263), General Roca: PubliFadecs.
- Garino, Delfina (2013e). Prácticas de formación para el trabajo y miradas sobre el mundo laboral en escuelas secundarias. Ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Cipolletti, 30 y 31 de octubre y 01 de noviembre.
- Garino, D. (2011). Escuela media y trabajo: desafíos metodológicos para el abordaje de las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes de la provincia de Neuquén. Ponencia presentada en las *1º Jornadas de Investigadores en Formación. Reflexiones en torno al proceso de investigación*, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, el 16 y 17 de noviembre.
- Gentili, P. (2011) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: SIGLO XXI.
- 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.º 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.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Gluz, N. (2012) Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En N. Gluz, y J. Arzate Salgado (coord.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación: del universalismo liberal a los particularismos neoliberales*; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gluz, N. y A. Burgos (agosto 2011). Trabajo, educación y movimientos sociales: del disciplinamiento y la rentabilidad a la autogestión y el comercio justo. Presentado en el *X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET*. Buenos Aires: 3, 4, y 5 de agosto.
- 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.
- Gorostiaga, J.M. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S.M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 17-47), Buenos Aires: La Crujía.
- Gorostiaga, J.M. (2010). Investigando políticas educativas: Reflexiones en torno a un estudio sobre la reforma del nivel secundario. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (comps.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 57-66), Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117), California: Sage Publications.
- Hintze, S. (2007) *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*, Buenos Aires: Espacios Editorial.

- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, n° 5, pp. 1-14.
- 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 Claudia Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 119-148), Buenos Aires: Teseo óIdes.
- Jacinto, C. (2010c). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en n c " g f w e c e k » p " u g e w p f c t k c " i g p Educación y " G p " O 0 T *trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 111-135), Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- 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 Chitarroni, H. (2010). Precariedad rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del trabajo*, N° 39/40, Enero-Diciembre, Buenos Aires, ASET, pp. 5-36.

- 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.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010) La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-224), Buenos Aires, Teseo-IDES.
- Jacinto, C., García, C y Solla, A. (2007). Programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados, Buenos Aires: redEtiS-IIPE-UNESCO, Fundación SES.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., Longo, E. (agosto 2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. En *7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Bessega, C. (2002). Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social. En F. Forni (comp.), *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense* (pp. 121-169), Buenos Aires: CICCUS.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, Vol. 10, Año N° 18, Buenos Aires, Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Agosto.
- Léopore, E. y Schelser, D. (2006) La heterogeneidad del cuentapropismo en la argentina actual. Una propuesta de análisis y clasificación, *Trabajo, Ocupación y Empleo*, N° 4, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales, MTEySS.
- Lolwana, P.; Ngcwangu, S.; Jacinto, C.; Millenaar, V.; Martín M.E.; Burgos, A.; Garino, D.; Roberti, E.; Sosa, M. y Dursi, C. (2015) *Understanding Barriers to Accessing Skills Development and Employment for Youth in Argentina and South Africa*. REAL/IDES/NORRAG.
- 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.
- Longo, M.E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes. En *Estudios del Trabajo*, 35, Buenos Aires, pp. 73-95.
- 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.), *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21), Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central.
- Martín, M.E. (agosto 2013a). El peso de la configuración territorial en las trayectorias de inserción juveniles. El caso de la actividad vitivinícola en el departamento de Maipú, Mendoza. Ponencia presentada en el *11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires.
- Martín, M. E. (2013b). Configuraciones socioproductivas y trayectorias educativo-laborales de los jóvenes en la vitivinicultura mendocina. Un cuestionamiento al aporte de los estudios de trayectorias en los análisis con perspectiva territorial en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, N°20, Verano, Santiago del Estero, pp. 281-292.
- Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*, Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 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.
- Martínez, S., Fernández, N. y M.J. Ganem (2009). Escuela media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNR, Rosario, pp. 155-183.

- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*, Buenos Aires: Noveduc.
- Maurizio, R., Fernandez, A. y Monsalvo, P. (2007) *Occupational instability of young working. Some evidences in Argentina*, Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres: Sage.
- Mendes, H. y Reybet, C. (1992). La construcción de la segmentación educativa en las escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén. Informe Final Proyecto de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Mereñuk, A. (2010). El lugar de las decisiones en las trayectorias de los jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 225-257), Buenos Aires: Teseo / IDES.
- 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).
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2005) Diagnóstico del desempleo juvenil. Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales. Recuperado http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/toe/toe_02_07_diagnosticoDesempleo.pdf
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*, Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, Vol 37 (148), Abril-Junio, IISUE-UNAM, 100 d 18.
- Miranda, A. y Otero, A. (2010). Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género. *Cadernos Pagu*, N° 34, Brasil, pp. 75-106.

- Miranda, A. y Otero, A. (2009). La posibilidad de un plan. En G. Tiramonti, y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 95-111), Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Miranda, A., Bendit, R. y Hahn, M. (Eds.) (2008). Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado, Buenos Aires: Prometeo.
- Montes, N. (2010). Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. *Revista Propuesta Educativa*, 34, Año 19, Nov., Vol 2, pp. 13-23.
- Montes, N. y Sendón M.A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Año/vol. 11, N° 29, México, COMIE, pp. 381-402.
- 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.
- Morch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de juventud. El surgimiento de la juventud como concepción socio histórica. *Revista jóvenes*, año 1, N° 1, México, Cuarta época.
- 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 de políticas públicas. En M. R. Almandoz [et.al.], *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-273), Buenos Aires: IPE-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 (2013a). *Trabajo decente y juventud en América Latina*, Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- OIT (2013b). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Una generación en peligro*, Ginebra: OIT/Oficina Internacional del Trabajo.
- Otero, A. (2009). *Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos*, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO.
- Pais, J.M. (2007) *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona: Antrhopos.
- Panaia, M. (2009). *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*, Buenos Aires: La Colmena.
- Panaia, M. (2003). *Trayectorias de los ingenieros de la Universidad Tecnológica*, Buenos Aires: IIGG.
- Perelman, L. y P. Vargas. (2011). La experiencia de la privatización de los trabajadores siderúrgicos de SOMISA. Presentado en *X Congreso Argentino de Antropología Social* Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Islas, J. A. (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la
- Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de*

- vulnerabilidad en un mundo globalizado* (pp. 175-192), Buenos Aires, Prometeo.
- Pérez Islas, J. A. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck Gochicoa (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 335-339), México D.F.: UIA/Cinterfor-OIT/UNICEF/CONALEP /RET/ IMJ.
- Pérez Sosto, G. y Romero, M. (2008). *La cuestión social de los jóvenes*, Buenos Aires: OIT.
- 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. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, P. y Busso, M. (2015) Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades. *Trabajo y Sociedad* N° 24. Verano, Santiago del Estero, Argentina, 147-160.
- 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.
- R k p g c w . " R 0 " * 4 2 3 2 + " ä R q t " s w ² " v t k w p h » " n c " g u e w g { " n c " g u e w g n c " t g u r q p f k » < " ò { q " o g " 4ae w r q ö 0 " escuela como máquina de educar (pp. 27-52), Lanús: Paidós.
- Pinkasz, D. (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Pogré P., Krichesky G. y K. Benchimol (2011). ¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la Provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. VOL. 15, N° 3.
- PREJAL-OIT (2008). *Propuestas para una política de trabajo decente y productivo para los jóvenes*, Buenos Aires: OIT.
- PREJET-E K U 1 K F G U " * 4 2 3 2 + " ä R q t " s w ² " v t k w p h » " n c " g u e w g { " n c " g u e w g n c " t g u r q p f k » < " ò { q " o g " 4ae w r q ö 0 " F q e w o g p v q " f

- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL-Homo Sapiens.
- Radiciotti, L. y D'Urso, L. (2013). Heterogeneidad en el sector Comercio. Una mirada sobre las relaciones laborales en el subsector shopping center. En Senén González C. y A. Del Bono (coords.), *La revitalización sindical en Argentina: alcances y perspectivas* (pp. 177-198), Buenos Aires: Prometeo/UNLM.
- Reguillo, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En R. Reguillo, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (pp. 19-47), Colombia: Grupo editorial Norma.
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires: Miño y Dávila, UBA.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2009). Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria. *Novedades Educativas*, 225, pp. 6-12.
- Roberti, E. (2014). *La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: Un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- 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.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (marzo 2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. En *Encrucijadas*, N° 36, Universidad de Buenos Aires.
- Salvia, A., De Souza, D., Schmidt, S., Sconfieza, E., Van Raap, V. (2006). Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones? *III Congreso Nacional de Políticas Sociales*, Córdoba.
- Sautu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-61), Buenos Aires: Lumiere.

- 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 Editores.
- 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.
- Severino, C. (2008). *Trayectorias de mujeres jóvenes en la Educación Superior No Universitaria: un estudio cualitativo en las carreras de profesorado EGB 1 y 2 y Enfermería*, Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- 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.
- Sosa, R. (2010). Los saberes del trabajo: la opacidad de su validez social. *Revista Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, Vol. 1, Núm. 27, IICOM, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- 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.
- Souto Kustrín, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, N° 13, pp. 171-192.

- Tello, C. y G. Asparella (2012). Estado, políticas educativas y bachilleratos populares. En S.M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho*. (pp. 269-298), Buenos Aires: La Crujía.
- 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.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45), Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- Tokman, V. (2007). Informalidad, inseguridad y cohesión social en América Latina. *Serie Políticas Sociales* N° 130, Santiago de Chile, CEPAL, pp. 1-62
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Ontological and epistemological foundations of qualitative research. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, vol. 10 (2).

- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, A. (2013). Experiencias que reinventan la escuela secundaria. En A. Vázquez (coord.), *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. (pp. 195-233), Buenos Aires: La Crujía/Ediciones Stella/CTERA.
- Vázquez, S. (2013) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Buenos Aires: La Crujía.
- Veza, E. y Bertanou, F. (2011). *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*, Buenos Aires: OIT.
- Walther, A. y Phol. A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. A modo de conclusión. *Revista de Juventud*, 77, pp. 155-171.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, pp. 61-82.
- Wiñar, D. (1970) *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires: ITDT-CICE.
- 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.

Normativa relevada

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049, Argentina, 1992. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Ley Federal de Educación N°24.195, Argentina, 1993. Recuperada de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058, Argentina, 2005. Recuperada de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

Ley de Educación Nacional N°26.206, Argentina, 2006. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley del Sistema de Pasantías Educativas N°26.427, Argentina, 2008. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm>

Decreto del Régimen General de Pasantías N°1.374, Argentina, 2011. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186933/norma.htm>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N°2.945, Argentina, 2014.

Recuperada de

<http://www.legislaturaneuquen.gov.ar/hln/documentos/VerTaqui/XLIII/AnexoReunion37/Ley2945.pdf>

ANEXO

Tabla Nro. 10. Población estimada según condición de actividad según grupo etario. Año 2014

Grupo etario	Condición de actividad				Menor de 10 años
	No sabe/no responde	Ocupado	Desocupado	Inactivo	
0 a 14	-	-	-	48.144	99.120
15 a 24	-	25.812	5.274	66.552	///
25 a 31	-	38.265	5.607	11.065	///
32 y más	141	151.882	6.442	91.225	///

Fuente: INDEC. Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén. Encuesta Anual de Hogares Urbanos.

Tabla Nro. 11. Población de 15 a 31 estimada asalariada por aportes jubilatorios. Año 2014

Grupo etario	Aportes jubilatorios			Total de asalariados
	No sabe /No responde	Sí	No	
15 a 24	-	12.676	10.201	22.877
25 a 31	-	22.867	9.198	32.065
32 y más	-	96.252	21.296	117.548

Fuente: INDEC. Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén. Encuesta Anual de Hogares Urbanos

Tabla Nro. 12. Listado de entrevistas institucionales

Entr. N°	Nombre de fantasía	Institución	Cargo	Fecha
01	Profesor 1	Escuela N	Ex Director - Profesor de matemáticas	17/10/2011
02	Ramiro	Escuela N	Ex Asesor Pedagógico	28/10/2011
03	Mariela	Escuela N	Ex Directora y fundadora de la institución	08/08/2014
04	Profesora 2	Escuela N	Profesora de Economía Social	14/08/2014
05	Equipo Directivo	Escuela N	Directora - Asesora Pedagógica - Secretaria	03/10/2014
06	Profesor 3	Escuela N	Profesor Taller Diseños Constructivos	23/09/2014
07	Profesor 4	Escuela N	Profesor Taller de Agropecuaria Vegetal	04/11/2014
08	Profesora 5	Escuela N	Profesora Taller de Informática	07/11/2014
09	Profesora 6	Escuela N	Profesora Taller de Gastronomía	17/11/2014
10	Director	Escuela S	Director	11/09/2014
11	Ex Profesor	Escuela S	Ex profesor Taller de Carpintería	09/05/2012
12	Director	Escuela S	Director	08/04/2013
13	Asesor Pedagógico	Escuela S	Asesor Pedagógico	26/07/2013
14	Profesor 1	Escuela S	Profesor Taller de Carpintería	10/11/2014
15	Profesor 2 y Profesor 3	Escuela S	Profesores Taller de Electricidad	10/11/2014
16	Profesor 4	Escuela S	Profesor Taller de Mecánica Industrial	10/11/2014

Tabla Nro. 13. Listado de entrevistas a jóvenes

Entr. N°	Nombre de fantasía	Edad	Institución	Orientación	Nivel educativo alcanzado	Condición de actividad y ocupación actual	Cant hijos	Fecha
01	Irene	21	Escuela N	Informática	Universitario incompleto (en curso). Profesorado y Licenciatura en Letras	Ocupada. Profesora suplente de Lengua en escuela secundaria	0	05/06/2014
02	Noelia	24	Escuela N	Gastronomía	Universitario incompleto (en curso). Licenciatura en Servicio Social	Inactiva	0	05/06/2014
03	Violeta	22	Escuela N	Informática	Universitario incompleto (en curso). Profesorado en Ciencias de la Educación	Desocupada	0	12/06/2014
04	Mauro	24	Escuela N	Diseños Constructivos	Secundario completo	Ocupado. Mantenimiento de máquinas viales	0	07/07/2014
05	Waldo	22	Escuela N	Diseños Constructivos	Terciario incompleto. Profesorado de Nivel Inicial	Ocupado. Repositor externo de consumo masivo de mercadería	0	08/07/2014
06	Emilio	22	Escuela N	Agropecuaria	Universitario incompleto (en curso). Profesorado de Educación Física	Ocupado. Profesor de fútbol y tiene un criadero de cerdos	0	18/07/2014
07	Jimena	22	Escuela N	Gastronomía	Universitario incompleto. Profesorado de Nivel Inicial. Profesorado de Bellas Artes	Ocupada. Atención al público en museo paleontológico	1	21/07/2014
08	Verónica	22	Escuela N	Gastronomía	Secundario incompleto	Desocupada	0	23/07/2014
09	Esteban	22	Escuela N	Informática	Terciario incompleto (en curso). Tecnatura en RRHH	Ocupado. Empleado administrativo en centro médico y tiene una consultora de RRHH	1	23/07/2014
10	Gabriela	22	Escuela N	Gastronomía	Terciario incompleto (en curso). Profesorado de nivel primario	Inactiva	0	24/07/2014
11	Lucas	24	Escuela N	Diseños Constr	Secundario incompleto	Ocupado. Dueño de una panadería	1	30/07/2014

				uctivos				
12	Leandro	24	Escuela N	Gastronomía	Terciario incompleto. Profesorado de nivel secundario	Desocupado	0	31/07/2014
13	Graciela	23	Escuela N	Diseños Constructivos	Universitario incompleto (en curso). Profesorado de Educación Física	Ocupada. Profesora de escuela municipal de hockey	0	01/08/2014
14	Nadia	23	Escuela N	Agropecuaria	Secundario incompleto. Pastelero Profesional (en curso)	Ocupada. Conserje en motel	1	01/08/2014
15	Fernanda	23	Escuela N	Agropecuaria	Universitario incompleto (en curso). Profesorado de Educación Física	Ocupada. Animadora de eventos para empresa organizadora de eventos	0	04/08/2014
16	Natalia	26	Escuela N	Agropecuaria	Secundario incompleto	Inactiva	2	06/08/2014
17	Germán	26	Escuela N	Diseños Constructivos	Terciario incompleto. Tecnicatura en Turismo	Desocupado	0	07/08/2014
18	Rocío	26	Escuela N	Gastronomía	Terciario incompleto. Guía de Turismo.	Inactiva	1	15/08/2014
19	Lucía	23	Escuela N	Gastronomía	Terciario incompleto. Tecnicatura en Enfermería	Ocupada. Niñera	1	20/11/2014
20	Miguel	24	Escuela S	Mecánica Industrial	Universitario incompleto. Contador Público	Desocupado	0	01/10/2014
21	Gonzalo	23	Escuela S	Carpintería	Terciario incompleto. Tecnicatura en Seguridad e Higiene Laboral	Ocupado. Boca de pozo en empresa petrolera	0	01/10/2014
22	María	25	Escuela S	Carpintería	Secundario incompleto (CPEM)	Ocupada. Empleada doméstica	1	03/10/2014
23	Mariano	23	Escuela S	Carpintería	Secundario incompleto (en curso) (CPEM)	Carpintero en Policía Provincial	0	06/10/2014

24	Rodrigo	26	Escuela S	Electricidad	Terciario incompleto. Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial	Ocupado. Operador Técnico de Campo en empresa de servicios petroleros	0	14/10/2014
25	Wilson	24	Escuela S	Electricidad	Secundario incompleto (en curso). (EPET)	Ocupado. Fabricación de tableros eléctricos para empresa distribuidora de materiales eléctricos	0	16/10/2014
26	Sebastián	22	Escuela S	Electricidad	Secundario incompleto (en curso). (EPET)	Ocupado. Cuentapropista (instalaciones eléctricas)	0	17/10/2014
27	Sergio	23	Escuela S	Electricidad	Secundario incompleto*	Ocupado. Cuentapropista (instalaciones eléctricas)	0	20/10/2014
28	Marcelo	23	Escuela S	Carpintería	Secundario completo (CPEM)	Cajero y repositor de supermercado	0	20/10/2014
29	Darío	23	Escuela S	Mecánica Industrial	Secundario incompleto	Ocupado. Tareas generales en empresa petrolera	1	27/10/2014
30	Leonardo	24	Escuela S	Carpintería	Secundario completo (CPEM)	Atención al público en comercio de ropa	0	30/10/2014
31	Luciana	24	Escuela S	Mecánica Industrial	Secundario incompleto*	Desocupada	2	04/11/2014
32	Andrés	22	Escuela S	Electricidad	Secundario incompleto*	Ocupado. Cuentapropista (instalaciones eléctricas)	1	05/11/2014
33	José	23	Escuela S	Mecánica Industrial	Secundario incompleto*	Ocupado. Ayudante de Boca de Pozo en empresa petrolera	0	13/11/2014
34	Osvaldo	23	Escuela S	Mecánica Industrial	Secundario incompleto*	Ocupado. Técnico tornero en empresa de servicios petroleros	3	15/11/2014
35	Julio	22	Escuela S	Mecánica Industrial	Secundario completo (EPET)	Ocupado. Técnico de campo en empresa de servicios petroleros	0	12/12/2014

*Finalizó sus estudios en Escuela S y no continuó estudiando

Tabla Nro. 14. Tipo I-A: Relación de dependencia consolidada. Composición

TIPO I-A: RELACIÓN DE DEPENDENCIA - CONSOLIDADA							
NOMBRE ESCUELA	E D A D	COMPOSICIÓN FLIAR OCUPACIÓN, CE	TRAY HABITAC	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA EDUCATIVA	INCIDENCIA DEL DISPOSITIVO	SÍNTESIS TRAYECTORIA
MAURO ESC. N Diseño Constructivo	24	Padre (albañil-desoc.-prim. Inc.) Madre (aux. servicio-prim. Comp. - formal) Hno. 29 (albañil ó sec. inc.) Hno. 21 (Coop. univ. ósec. comp. -formal). CE MEDIO	Vivía con sus padres y hermanos.	Tuvo algunos trabajos de albañil con su padre durante el secundario (informal). Empezó a trabajar en empresas cuando terminó el secundario, quedó en la empresa Service Máquinas Viales (donde hizo una pasantía) (oct. 2009-nov. 2010: pasante-formal). Metalúrgica Martín (dic. 2010 ófeb. 2011 - formal). Metalúrgica Olivares (feb. 2012 ójul. 2013-formal). ACTUAL: empresa Service Máquinas Viales (desde ago. 2013-formal - \$9000).	Sec. comp. Terminó el secundario y no estudió nada más. Estudió lo suficiente, ya había terminado el nivel. Iba a otra escuela y no le gustaba. Iba a dejar, lo cambiaron porque era parecida a la agrotécnica. Le gustó.	OBJ: Hizo una pasantía en empresa de Service de Maquinas Viales, quedó trabajando un tiempo, renunció y luego de dos años volvió a trabajar a la empresa (es su trabajo actual) Rescata saberes técnicos del taller para sus trabajos (soldadura) SUBJ: En la escuela le enseñaron responsabilidad, límites , que no podía hacer lo que quería.	Al momento de la entrevista tenía 24 años, vivía con su familia de origen. Había empezado a trabajar como albañil durante el secundario (informal y temporal), junto a su padre. Luego de finalizar el secundario no continuó estudiando porque ya había estudiado lo suficiente y tenía que trabajar. En la escuela cursó el taller de diseños constructivos y en 5° año hizo una pasantía en una empresa de mantenimiento de máquinas viales, donde quedó trabajando efectivo y formal. Estuvo un año. Luego renunció y se fue a una metalúrgica, donde estuvo un año (efectivo y formal); luego pasó a otro taller metalúrgico donde estuvo un año y medio, también formal; finalmente había vuelto a trabajar a la empresa de mantenimiento de máquinas viales, y estaba en condiciones de formalidad (hacía un año). Incidencia del dispositivo: la escuela había sido el puntapié de esta trayectoria: por un lado, por la enseñanza de su oficio (soldadura); y por haber operado como puente con

							el empleo a través de la pasantía.
WALDO ESC. N Diseño Constructivo	23	Madre (aux. servicio - terc. Inc. - formal) Hno. 27 (Inactivo - terc. Inc. en curso) Hno. 25 (Repositor sec. inc. - formal) Hno. 17 (Inactivo ósec. inc.) Hno. 11 (prim. inc. en curso) CE: ALTO Novia 22 (Prof. suplente esc. sec. - univ. inc. en curso).	Al momento de la entrevista vivía con su pareja. Antes vivía con su familia de origen, en 5° año tuvo muchos problemas familiares y estuvo por irse de su casa.	Empezó a trabajar de albañil en 2005 (1° año sec.) (informal) Cadete farmacia (nov. 08 ódic. 09 ó formal órenunció para estudiar). Ayudante albañil con hno. (2010 - informal) Ayudante de albañil óagua, gas, cloacas (dic 10 ójun 11 óinformal óacá dejó IFD). Repositor (jul. 12 ó feb. 13 óinformal). ACTUAL: Repositor externo de Unillever (Tercerizado Manpower óformal - \$8500).	Terc. inc. Siguió Prof. Nivel inicial (1 y ½ años) pero abandonó (todo su ambiente estudiaba para docente y él se metió). En 5° quedó libre por inasistencias (porque trabajaba), pero siguió yendo a la escuela y le pasaron las notas que tenía. Fue a la escuela porque tenía gastronomía y soldadura.	OBJ: La directora le consiguió trabajo en la farmacia cuando tuvo problemas familiares. SUBJ: La escuela le hizo conocer el mundo del comercio privado y pensarlo como ámbito de inserción laboral posible (antes pensaba vivir de changas). Contención ante problemas familiares, la directora evitó que se fuera de su casa. Le ayudó a hacerse responsable .	Al momento de la entrevista tenía 23 años, vivía con su pareja. Había comenzado a trabajar como albañil en 1° año del secundario (informal y temporal). A fines de 4° año, por problemas familiares estuvo por irse de su casa y desde la escuela le consiguieron un empleo (cadete en una farmacia, formal, por tiempo indeterminado), donde trabajó por un año. Al finalizar la secundaria, renunció a la farmacia para poder estudiar maestro de escuela primaria. Mientras estuvo estudiando hizo changas de albañil (un año y medio). Finalmente abandonó sus estudios (no le gustaba la carrera y pensaba que no iba a tener un buen salario como docente) y empezó a trabajar como repositor en un supermercado (informal y temporal). Así estuvo 8 meses, luego pasó a ser repositor para Unillever (contratado por Manpower. A tiempo indeterminado, formal). Incidencia del dispositivo: La escuela había operado como puente con el empleo formal, y además le había dado la posibilidad de pensar al sector comercio como un espacio de inserción laboral posible (antes pensaba trabajar de changas).
ESTEBAN ESC. N Informática	22	Padre (Enfermero óUniv. Comp.) Madre (Enfermera óUniv. Comp.)	Vivía con su esposa y con su hijo.	Comenzó a trabajar durante el secundario pintando casas (7	Terc. inc. (en curso) Estudiaba Tecnicatura en	OBJ: Luego de la pasantía como coordinador de emprendedores en un	Tenía 22 años, vivía con su pareja y su hijo. Hacía experiencias de trabajo durante el secundario ocasionales, como pintor (informal, temporal)

		<p>Hno. 17 (sec. inc. en curso) Hno. 15 (sec. inc. en curso) CE: ALTO Esposa 22 (Ama de casa - univ. inc.) Hijo 6 meses.</p>		<p>meses - informal). Coordinador de emprendedores en Banco Popular (oct. 09 ó s/m 11 - informal). Ayudante de cocina y mozo en hotel (feb. 10 ó jun. 11 ó formal - eventual). Tallerista en PJMMT (11 ó a término ó monotributista). ACTUAL: Está armando un emprendimiento de consultora de RR.HH. (mar. 14) Empleado administrativo en centro médico (jul 12 ó formal).</p>	<p>Recursos Humanos (3° año). Quiso ir a otra escuela, no había banco, y entró a la Esc. N por el radio. Realizó una pasantía como coordinador de emprendedores en un Banco Popular. Hizo un emprendimiento de diseño gráfico.</p>	<p>Banco Popular quedó trabajando allí. Además, la directora de la escuela le consiguió el trabajo en el PJMMT. (Punte con el empleo). Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos (programas informáticos), y saberes vinculados a la realización de emprendimientos. Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos (electricidad). La especialidad de la escuela orientó su trayectoria laboral. SUB: Agenciamiento. Es emprendedor, estaba armando un emprendimiento y proyectaba su inserción laboral independiente (pensaba dejar su empleo en relación de dependencia una vez que terminara de</p>	<p>para tener dinero para sus gastos, pero sus experiencias laborales habían comenzado principalmente luego de finalizar el secundario. Al finalizar el secundario había empezado la tecnicatura en RR.HH., estaba cursando 3° año. Había hecho una pasantía en el Banco Popular de la Buena Fe, y había continuado trabajando (informal, por tiempo indeterminado). Luego había trabajado como ayudante de cocina y mozo en el restaurante de un hotel (eventual, formal). Luego fue tallerista del PJMMT (convocado por la ex directora de la escuela (5 meses, a término, monotributista). Finalmente, trabajaba como empleado administrativo de centro de medicina laboral (formal, relación de dependencia, hacía 8 meses). Además, estaba montando su propio emprendimiento productivo. Incidencia del dispositivo: la escuela había operado como puente con el empleo (a través de la pasantía y tiempo después, porque la ex Directora le había ofrecido un trabajo). Además, rescataba los aprendizajes recibidos en la escuela para el emprendimiento que estaba montando.</p>
--	--	---	--	--	---	---	--

						armar su consultora). Dice que gracias a la escuela aprendió a ser emprendedor.	
NADIA ESC. N Agropecuaria	23	Padre (Changas informal - prim. comp.) Madre (Min Acción Soc. formal - sec. inc.) Hno. 21 (Sec. Inc. en curso) Hno. 11 (prim. inc. en curso) Hijo (4 años). CE: MEDIO	Vivía con sus padres, hermano y su hijo.	Empezó a trabajar después de terminar el secundario (ya tenía su hijo), Moza en eventos (dic. 10 - informal), ACTUAL: conserje en motel, tiene 1 persona a cargo (desde mar. 13 - formal).	Cursaba FP (pastelería profesional). Debía materias del secundario. Fue a la escuela porque repitió en el Padre Fito y esta estaba en el radio. Hizo una pasantía en un vivero, y un emprendimiento de plantas aromáticas y medicinales.	OBJ: Rescata saberes técnicos de la escuela que usa en su vida (poda de frutales, plantas aromáticas). Rescata saber armar un emprendimiento. SUB: Agenciamiento. Sabe que si le pasa algo con su trabajo, podría ser emprendedora (poner un vivero). Refiere que te preparan para que seas tu propia jefa, y le gustaría que así sea.	Tenía 23 años y un hijo de 4 años. Vivía con su hijo y su familia de origen. Había comenzado a trabajar después de terminar de cursar el secundario (ya tenía a su hijo). Primero como moza de eventos (eventual, informal); luego como conserje en un motel (hacía un año y medio, formal). Debía algunas materias del secundario y estaba haciendo un curso de formación profesional de pastelería. Incidencia del dispositivo: rescataba saberes técnicos que usaba en su vida (poda de frutales y plantas aromáticas), valoraba haber aprendido a armar un emprendimiento y consideraba que si perdiera su empleo podría ser emprendedora.
GONZALO ESC. S Carpintería	23	Padre (Albañil Informal - prim. comp.) Madre (Ama de casa - sec. comp.) Hno. 15 (Albañil - sec. inc.). CE: MEDIO	Vivía con sus padres y hermano.	Empezó a trabajar (changas) en albañilería a los 7 años con su padre. Carpintería (dic. 09 ó mar. 10 - informal). Tornería (mar. 13 ó dic. 13 ó informal). ACTUAL: Boca de pozo empresa petrolera (jun. 14 ó	Univ. inc. (abandonó) Luego de la Esc. S cursó 2 años en un CPEM para adultos y terminó el secundario. Hizo 2 años de medicina en la UNCo y abandonó por problemas económicos. Luego	OBJ: Usaba saberes técnicos del taller en la carpintería donde trabajó. SUBJ: Lo marcaron los valores que aprendió: solidaridad , ayudar al otro.	Tenía 23 años, vivía con sus padres y hermanos. Había empezado a trabajar con su padre haciendo changas de albañil durante la escuela primaria. Durante 5° año había hecho una pasantía como pañolero en el taller de carpintería de la escuela. Al finalizar la escuela, había trabajado en un taller de carpintería (3 meses, informal). Renunció para finalizar el secundario en un CPEM. Luego de terminar el secundario, había

				formal, superó 3 meses de prueba. Diagrama 14x7. Cobra \$40.000 + desarraigo).	comenzó una Tecnicatura en Seguridad e Higiene laboral (1 año). También abandonó porque necesitaba trabajar. Fue a la Escuela S porque la buena formación en valores y en oficio. Durante 5° año hizo una pasantía de pañolero en la carpintería de la escuela.		estudiado dos años medicina pero abandonó la carrera por problemas económicos. Luego había iniciado una Tecnicatura en Seguridad e Higiene Laboral, pero estudió un año y abandonó por problemas económicos. Paralelamente a esta carrera, había trabajado en un taller de tornería (9 meses, informal). Finalmente, había ingresado a trabajar como boca de pozo en una empresa petrolera. Había superado el periodo de prueba (3 meses) y se encontraba efectivo y formal. Realizaba un diagrama de 14 días de trabajo por 7 de descanso, con jornadas laborales de 12 horas (en turnos rotativos: diurno/nocturno) y ganaba \$40.000 más un plus por desarraigo. Incidencia del dispositivo: la pasantía de 5° año le había ayudado a tener dinero para sus gastos. Luego en el taller de carpintería en que había trabajado algunos meses utilizaba los saberes técnicos aprendidos en la especialidad.
RODRIGO ESC. S Electricidad	26	Madre (Docente jubilada - terc. Comp.) Hno. 36 (Desocupado prim. comp.). CE: MEDIO	Vivía con su madre y su hermano.	Empezó a trabajar durante el secundario en empresa de electricidad (informal). Instalaciones eléctricas en el campo (petróleo)	Sec. inc. Luego de la Esc. S siguió Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial (1 y ½ año) pero abandonó porque necesitaba trabajar.	OBJ: Trayectoria laboral vinculada a la electricidad (saberes técnicos de la orientación) SUBJ: Rescata el compañerismo y la responsabilidad . Valores.	Tenía 26 años, vivía con su madre y su hermano. 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 petroleras (informal). Luego había trabajado como cuentapropista instalando

				<p>(informal). Cta. prop. instalando cámaras de seguridad y alarmas (informal). Empresa SIPE (ascensores - Formal).</p> <p>ACTUAL: Operario Técnico de Campo (boca de pozo) en empresa petrolera (may. 14 - formal, superó 3 meses de prueba. Diagrama 7x7. Cobra \$30.000).</p>	<p>Iba a otra escuela, repitió y fue ahí porque su flia. iba a la parroquia y se la habían recomendado.</p>		<p>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.</p> <p>Incidencia del dispositivo: utilizaba 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 interrumpido al ingresar al sector petrolero.</p>
<p>MARCELO ESC. S Carpintería</p>	23	<p>Padrastro (Chofer lavadero óformal óprim. Inc.) Madre (Ama de casa ósec. inc.). CE: MEDIO</p>	<p>Vivía con su padrastro y su madre.</p>	<p>Empezó a trabajar durante el secundario ayudando a su padrastro (albañilería ó informal). Kiosquero (dic. 09- dic 10 óinformal, estudiaba en</p>	<p>Sec. comp. Luego de la Esc. S hizo el sec. en bachillerato para adultos. No siguió estudiando porque necesitaba trabajar. Fue a la Esc. S para tapar un hueco familiar (su primo</p>	<p>SUBJ: Rescata la contención y el acompañamiento en momentos difíciles. Rescata la responsabilidad, y el respeto.</p>	<p>Tenía 23 años, vivía con su padrastro y su madre. Había comenzado a trabajar durante el secundario haciendo changas de albañil con su padrastro (temporal, informal). Al finalizar la Escuela S, cursó y terminó el nivel secundario en un CPEM. Paralelamente, había trabajado atendiendo al público en un kiosco (un año, informal); luego</p>

				CPEM). Bachero en boliche (may. 11 ó ago. 11 ó informal - CPEM). ACTUAL: cajero-repositor en supermercado (dic. 2012 ó formal - \$12.000).	que iba a esa escuela se ahogó cuando pasaba a 5° año).		como bachero en un boliche (3 meses, informal). Finalmente, hacía un año y medio trabajaba como cajero y repositor en un supermercado (formal, efectivo). Incidencia del dispositivo: rescataba la contención y el acompañamiento recibido en momentos difíciles, así como los valores transmitidos (respeto y responsabilidad).
DARIO ESC. S Mecánica Industrial	23	Padre (Chofer emp. petrolera ó formal -Egresado Esc. S) Madre (sec. inc) Hna. 14 (sec. inc. en curso) Esposa 22 (sec. comp.) Hijo (1 y ½). CE: MEDIO	Vivían todos juntos. Antes vivió un tiempo sólo con su pareja y su hijo, pero tuvo que volver a la casa de sus padres por problemas económicos.	Empezó a trabajar durante el secundario en un taller de herrería en su casa (08 y sigue). Empleado administrativo en La Serenísima (ene. 10 ó jun. 10 ó tercerizado, eventual, Formal). ACTUAL: Tareas generales en planta de producción de petróleo (mar. 13 - Entró x el sindicato. Formal. \$18.000).	Sec. inc. Debe taller, matemática y química de 5° año. Luego de terminar en la Esc. S, fue a un CPEM pero hizo sólo ½ año porque necesitaba trabajar (novia embarazada). Fue a la Esc. S porque su papá egresó allí y x la salida laboral.	Saberes técnicos del taller de la escuela en el taller de herrería de su casa.	Tenía 23 años y un hijo. Vivía con su familia de origen, su esposa y su hijo (había vivido sólo con su pareja y su hijo durante un año, pero por problemas económicos había vuelto a vivir con su familia de origen y llevado a su pareja y su hijo con él). Empezó a trabajar en el taller de herrería de su padre en su casa durante el secundario (y continúa en la medida en que tienen trabajo). No había finalizado el secundario (debía materias). Luego estuvo trabajando como empleado administrativo en una empresa láctea (tercerizado, eventual, formal) durante seis meses. Luego había dejado de trabajar allí y había estado sin trabajar en relación de dependencia (sólo con los trabajos del taller de herrería), hasta que se incorporó en una empresa petrolera donde estaba efectivo; había ingresado a través del sindicato, ganaba \$18.000 y hacía tareas generales en la base. No tenía diagrama. El ingreso a la petrolera

							coincidía con el momento en que había nacido su hijo. Incidencia del dispositivo: aplicaba saberes técnicos del taller de la escuela para trabajar en el taller de herrería de su casa.
LEANDRO ESC. S Carpintería	24	Madre (emp. Poder Judicial ó formal - sec. Comp.) Hna. 22 (sec. Inc. en curso). CE: MEDIO	Vivía con su madre y su hermana.	Empezó a trabajar como pasante durante 5° año en comercio de ropa (ene. 09 ó dic. 09). Carpintería (ene. 10 ó may. 10). ACTUAL: Atención al público en comercio ropa (jun. 10 ó formal - 1 persona a su cargo - \$6000 + comisiones).	Sec. inc. Luego de terminar en la Esc. S, siguió 2 años más en un CPEM pero no completó porque no quiso estudiar más. Tenía muchos problemas de conducta en la primaria. Fue a esa escuela porque tenía especialidades y salida laboral, oficio. Hizo una pasantía en el comercio en el que trabaja ahora.	OBJ: Hizo pasantía en el comercio en el que trabaja ahora. Usaba saberes técnicos de la orientación en su trabajo de carpintero. SUBJ: Lo hizo más responsable , llevarse mejor con las personas, estudiar más.	Tenía 24 años y vivía con su madre y su hermana. Durante 5° año había realizado una pasantía en un comercio de ropa. Luego había trabajado en una carpintería durante cinco meses (informal); y posteriormente había vuelto a trabajar al comercio en el cual había realizado la pasantía (estaba formal hacía cuatro años y medio). Había intentado finalizar el secundario en otra escuela, pero había cursado dos años y abandonado (se había cansado de estudiar, pensaba que en algún momento completaría el nivel). Incidencia del dispositivo: la escuela había operado como puente con el empleo formal a través de la pasantía. Cuando trabajó en la carpintería, había utilizado los saberes técnicos aprendidos en el taller. Incidencia del dispositivo: utilizaba saberes técnicos de la orientación en su trabajo de carpintero. Rescataba los valores transmitidos (responsabilidad, mejorar las relaciones interpersonales y estudiar más).
JOSE	23	Padre (emp. Prov.	Vivía con	Empezó a trabajar	Sec. inc.	Usaba saberes	Tenía 23 años y vivía con su pareja.

<p>ESC. S Mecánica Industrial</p>		<p>óSec. Comp.) Madre (emp. Prov. jubilada ó Sec. inc.) Hno. 28 (emp. Provincial, sec. Comp.) Pareja (univ. inc.) CE: ALTO</p>	<p>su pareja.</p>	<p>luego de terminar el secundario. Taller metalúrgico (mar. 10 ófeb. 11 - formal). Cta. Prop. soldadura (2 semanas 11 - informal). Repositor de supermercado (semanas 11 - informal). Chofer (nov. 11 ófeb. 12 - informal). ACTUAL: Ayudante de boca de pozo en empresa petrolera (jul. 13 - formal óSuperó 6 meses de prueba ó Diagrama 14x7 - \$20.000).</p>	<p>Luego de terminar la Esc. S no siguió estudiando, había estudiado suficiente. Hizo un curso de producción de petróleo y gas. Iba al IMA, repitió 1° año y lo cambiaron.</p>	<p>técnicos de la orientación en sus trabajos (taller metalúrgico y cta. prop.).</p>	<p>Después de terminar en la Esc. S no siguió estudiando. Había comenzado a trabajar después de terminar el secundario en un taller metalúrgico, donde se mantuvo durante un año (formal). Luego había trabajado como soldador cta. prop. (informal). Más tarde había sido repositor de supermercado y luego, desde noviembre de 2011 había sido chofer de manera informal hasta febrero de 2012. Al momento de la entrevista trabajaba como ayunte de boca de pozo en una empresa petrolera y había superado 6 meses de prueba. Incidencia del dispositivo: Había utilizado los saberes técnicos de la orientación de la Esc. S en sus trabajos .</p>
<p>OSVALDO ESC. S Mecánica Industrial</p>	<p>23</p>	<p>Padre (Empleado, emp. Servicios petroleros - formal) Madre (Ama de casa óSec. Inc.) 5 hermanos (todos sec. inc., todos cursando) CE: MEDIO Esposa (Ama de casa - terc. comp.) 3 hijas.</p>	<p>Vivía con esposa y 3 hijas.</p>	<p>Empezó a trabajar durante el secundario haciendo changas como cta. prop. de herrería (jul. 09 - informal). Repositor en negocio de ropa (jun. 08 óoct. 08 - pasantía). Taller de rectificador de motores (ene. 10 ó mar. 13 informal,</p>	<p>Sec inc. Luego de terminar la Esc. S siguió estudiando en el EPET 8, pero había muchos paros y Gripe A, así que terminó abandonando (cursó ½ año). Refiere que fue a la escuela S porque le gustaban los fierros. Hizo una pasantía</p>	<p>Saberes técnicos de la orientación. Trayectoria acumulativa orientada según la especialidad de la escuela (soldadura).</p>	<p>Tenía 23 años, vivía con su esposa y su tres hijas. Había elegido la Es. S porque le gustaban los fierros. Después de la Esc. S. había seguido estudiando en el EPEP 8, pero finalmente había abandonado a causa de los paros y suspensión de clases por la Gripe A. Había empezado a trabajar durante el secundario, realizando una pasantía de repositor en un negocio de ropa durante 5 meses en 2008, este trabajo no le gustó pero necesitaba el dinero. Luego había hecho changas de</p>

				<p>acá se fue a vivir solo). Taller de soldadura-herrería (jun. 13 ó mar. 14 ó formal acá se fue a vivir con su esposa). Empresa de fabricación de galpones para petrolera (mar. 14 ó oct. 14 - formal). ACTUAL: Técnico tornero en empresa de mantenimiento de equipos de perforación (Serv. Petroleros) (nov. 14 - formal ó superó 3 meses a prueba ó \$15.000)</p>	<p>en un negocio de ropa pero no le gustó. Necesitaba la plata.</p>		<p>herrería como cta. prop. en julio de 2009. Desde enero de 2010 hasta marzo de 2013 había trabajado en una rectificadora de motores (informal), y en esa época se había ido a vivir solo. Luego, desde junio de 2013 hasta marzo de 2014 había trabajado en un taller de soldadura y herrería (formal), y se había ido a vivir con su esposa. Después había trabajado en una empresa de fabricación de galpones para petroleras hasta durante 7 meses (formal). Al momento de la entrevista trabajaba como técnico tornero en una empresa de mantenimiento de equipos de perforación, había superado los tres meses de prueba y cobraba \$ 15.000 (formal). Incidencia del dispositivo: presentaba una trayectoria acumulativa orientada según la especialidad de la escuela (soldadura).</p>
<p>JULIO ESC. S Mecánica Industrial</p>	22	<p>Padre (Empleado fábrica premoldeados de hormigón ó informal - sec. comp.) Madre (Cuida a una anciana ó informal -sec. Comp.) Hna. 25 (univ. Inc. en curso)</p>	<p>Vivía con sus padres y hermanos.</p>	<p>Empezó a trabajar durante el secundario en la fábrica de premoldeados junto a su padre (nov. 08 ó mar. 09 - informal). Empresa metalúrgica (jun. 10 ó feb. 11) informal). Empresa petrolera (abr. 11 ó</p>	<p>Sec. comp. Luego de terminar la Esc. S siguió estudiando en EPET 8, donde terminó el nivel. Fue a la Escuela porque iba su hermano.</p>	<p>Saberes técnicos de la orientación en taller metalúrgico. La primera empresa petrolera en la que trabajó suele contratar egresados de la Escuela S. Escuela puente con el empleo.</p>	<p>Tenía 22 años, vivía con sus padres y hermanos. Había ido a la Esc. S porque iba su hermano. Después de la Esc. S había completado el nivel secundario en la EPET 8. Había empezado a trabajar durante el secundario en una fábrica de premoldeados junto a su padre (informal). Luego había trabajado en una metalúrgica (informal). Más tarde, en abril de 2011 había ingresado en una empresa petrolera</p>

		Hno. 24 (Empleado empresa serv. petroleros ó formal - sec. Comp.). CE: ALTO		sep. 14 - formal). ACTUAL: Técnico de campo en empresa de servicios petroleros (oct. 14 - formal ó superó 3 meses a prueba ó Diagrama 10x3 - \$28.000).			donde había estado hasta septiembre de 2014 (formal). Al momento de la entrevista trabajaba como técnico de campo en una empresa de servicios petroleros, había superado el periodo de 3 meses, tenía un diagrama de 10x3 y cobraba \$28.000. Incidencia del dispositivo: Había utilizado los saberes técnicos de la orientación en el taller metalúrgico. La Esc. S había operado como puente con el empleo.
MARIANO ESC. S Carpintería	23	Padre (Policía retirado ó carpintero - sec. inc.) Madre (Ama de casa - sec. inc.) Hno. 24 (Policía univ. inc.) Hno 18 (sec. inc. en curso) hno. 13 (prim. Inc. en curso) hno. 12 (prim. Inc. en curso). CE: MEDIO	Vivía con sus padres y hermanos.	Comenzó a trabajar durante el secundario en la carpintería de su padre (07 - informal). ACTUAL: Carpintero Policía provincial (feb. 11 - formal - \$9.500).	Sec. inc. Al momento de la entrevista estaba cursando en el bachillerato para adultos que había abierto en la Esc. S (1° año). Previamente había comenzado en otra nocturna pero había abandonado. Fue a la Escuela S porque su padre egresó allí, enseñaban el oficio y era una buena escuela.	Saberes técnicos de la orientación en taller de carpintería y en la Policía.	Tenía 23 años, vivía con sus padres y hermanos. Había ido a la Esc. S porque su padre era egresado de la misma, porque te enseñaban un oficio y consideraba que era una buena escuela. Después de la Esc. S había comenzado en una nocturna pero había abandonado, y al momento de la entrevista estaba cursando 1° año del Bachillerato que la Esc. S había abierto para adultos. Había comenzado a trabajar durante el secundario en la carpintería de su padre (informal) y al momento de la entrevista trabajaba como carpintero de la policía provincial. Ganaba \$9500. Incidencia del dispositivo: utilizaba en su trabajo saberes técnicos de la orientación (carpintería).

Tabla Nro. 15. Tipo I-B: Relación de dependencia precaria. Composición

TIPO I-B: RELACIÓN DE DEPENDENCIA - PRECARIA							
NOMBRE ESCUELA	E D A D	COMPOSICIÓN FLIAR OCUPACIÓN, CE	TRAY HABITAC	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA EDUCATIVA	INCIDENCIA DISPOSITIVO	RESUMEN TRAYECTORIA
JIMENA ESC. N Gastronomía	22	Padre (Albañil ó prim. inc.) Madre (emp. Dom. óprim. Inc.) Hno. 12 (prim. Inc. en curso) Hna. 18 (ter. inc. en curso) CE: MEDIO Esposo (emp. mun. sec. comp.) Hija 2 años.	Vivía con su pareja y su hija.	Comenzó a trabajar durante el secundario como niñera (05-07 ó informal, ocasional). Atención al público en negocio (dic. 06 ófeb. 07 - informal). Pizzería (oct. 09 ódic. 09 - pasantía). Emprendimiento de pastas con su madre (jun. 09 ago. 09 ó informal). Barman en boliche (mar. 10 óoct. 10 - informal). ACTUAL: emp. mun. Cajera en museo paleontológico (sep. 13 ócontratada a término ótiempo parcial - formal - \$3000). Profesora particular de inglés (oct. 10 óinformal	Terc. inc. Había empezado el Profesorado en Nivel Inicial, y Bellas Artes, pero tuvo que abandonar porque no podía pagar los gastos de estudio. Fue a la Esc. N porque no consiguió cupo en otras. Hizo una pasantía en una pizzería. Hizo un emprendimiento de pastas	OBJ: Saberes técnicos de la orientación (emprendimiento de pastas) Saberes para emprender SUBJ: Valoraba el emprededorism o /agencia: no depender de un jefe necesariamente, tener otra expectativa del mundo del trabajo.	Tenía 22 años, vivía con su pareja y su hija. Había comenzado a trabajar durante el secundario, y toda su trayectoria laboral había sido precaria. Su primer trabajo había sido como niñera (informal, ocasional) y durante las vacaciones de la escuela había trabajado atendiendo al público en un comercio (informal). Durante 5º año hizo una pasantía en una pizzería y además, el emprendimiento de pastas que tenía con sus compañeras en la escuela, lo montó con su madre en su casa (duró tres meses). Después de terminar la escuela empezó el Profesorado de Nivel Inicial y el Profesorado de Bellas Artes, pero tuvo que abandonar porque no podía pagar los gastos. Luego había hecho un curso de barman, a partir del cual hizo pasantías en un bar, donde quedó trabajando como barman durante 7 meses (informal). Luego se juntó con su pareja y se mudó a El Chocón y tuvo una hija. Desde que llegó a esa localidad había trabajado dando clases de apoyo de inglés en su casa y, al momento de la entrevista, hacía un año que tenía un empleo a tiempo parcial como cajera de un museo (contrato a término, tiempo parcial, formal). Incidencia del dispositivo: había utilizado

				temporal).			saberes técnicos de la orientación en el emprendimiento de pastas, así como saberes generales para montar el emprendimiento.
LEANDRO ESC. N Gastronomía	24	Padre (Albañil Emp constr. ó formal óprim. inc.) Madre (ama de casa óprim. inc.) Hno. 29 (Ayudante metalúrgico ó Informal - sec. inc.) Hno. 28 (emp. Supermercado ó formal - sec. inc.) Hno. 16 (esc. especial) Hno. 15 (sec. inc.) Hno. 13 (prim. inc.) Hno. 8 (prim. inc.) CE: BAJO	Vivía con su familia de origen.	Empezó a trabajar durante el secundario en la despensa de la madre (06-09 ó informal). Pizzería (oct. 09 ódic. 09 ó pasantía; luego dic. 09 ósep. 10 - informal). Fábrica medialunas (sep. 10 óoct. 11 - informal). Panadería (nov. 11 ódic. 12 óformal ó renunció x problemas c compañero de trabajo). Peón de chacra (nov. 13 ó jul. 14 óinformal ó esporádico). Pizzería (mar. 14 ó may. 14 ó informal). DESOCUPADO	Ter. inc. Empezó a cursar Profesorado de Nivel Secundario pero abandonó (1° año). Cuando ingresó a 1° año de la Esc. N estaba haciendo un curso de FP (no en el primario). Hizo una pasantía en una pizzería Hizo un emprendimiento de panadería.	De pasantía en la pizzería quedó trabajando; su prof. del taller lo recomendó para trabajar en una rotisería (Escuela puente con el empleo). Utilizaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos. La orientación de la escuela orientó su trayectoria laboral.	Tenía 24 años y vivía con sus padres y 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, y aunque le gustaba, renunció por problemas con un compañero de trabajo. Luego había estado casi un año inactivo, y de ahí en más sus ocupaciones 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. Incidencia del dispositivo: 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. Si bien su trayectoria laboral era acumulativa en gastronomía, dadas las condiciones laborales de sus experiencias de trabajo, era precaria.
GERMÁN ESC. N Diseños constructivos	26	Madre (Ama de casa óPensión Madre 7 Hijos - prim. comp.) Hno. 37 (sec. inc. óemp. recolección de residuos - formal) Hno. 35 (sec. inc. óMecánico - informal) Hno. 29 (sec. inc. óPeón chacra - informal) Hna. 27 (sec. comp.) Hno. 23 (sec. inc. en curso ó PROGRESAR. emp. taller metalúrgico). CE: MEDIO	Vivía con su hermano de 23 años.	Durante el secundario juntaba basura en el basural. Cuando finalizó el secundario entró en empresa metalúrgica (10 ó no recuerda meses - formal). Profesor de cursos de soldadura en CFP (10 óno recuerda meses - informal). Albañil y soldador en construcción de hostería (informal). Empresa metalúrgica (abr. 13 ójul. 13 óinformal). Panadería (ago. 13 ófeb. 14 - informal). Metalúrgica (ene. 14 ójun. 14 ó informal).	Sec. comp. Quiso empezar Tecnicatura en Turismo pero no pudo afrontar los gastos. Como pasantía hizo un curso de soldadura en la UNCo. Antes de empezar 1° año estaba haciendo cursos de fp, había abandonado el sistema educativo formal. Trayectoria educativa fragmentaria.	Por el curso que hizo como pasantía, obtuvo su primer trabajo en una metalúrgica. Escuela puente con el empleo. Saberes técnicos de la especialidad los utilizaba en sus trabajos. La orientación de la escuela orientó su trayectoria laboral.	Tenía 26 años y vivía con uno de sus hermanos. Su contexto socioeconómico era uno de los más precarios de todos los egresados: su padre había fallecido, su madre no trabajaba y tenía la Pensión Madre de 7 o más hijos. Antes de ingresar a la Escuela N, había abandonado el sistema educativo formal, se encontraba haciendo un curso de formación profesional y juntaba basura en el basural. Cuando estaba en 5° año hizo como pasantía un curso de soldadura en la UNCo a partir del cual obtuvo su primer empleo formal en una metalúrgica. Luego había dado clases de soldadura en el CFP adónde él había asistido. Luego había trabajado como albañil y soldador en la construcción de una hostería en Villa Traful (informal). Luego tuvo un accidente . Posteriormente había trabajado en una metalúrgica durante 3 meses (informal) y de allí había ido a trabajar a la panadería de un amigo, donde había estado 6 meses (informal). Finalmente, había trabajado 6 meses en otra metalúrgica. Al momento de la entrevista, se encontraba desocupado. Contaba que renunciaba a los empleos porque le pagaban poco o le quedaban debiendo parte del salario (y finalmente nunca le pagaban), tenía que trabajar

							<p>muchas horas, le prometían que lo iban a formalizar o ascender de categoría y esto finalmente no sucedía. Había querido estudiar Tecnicatura en Turismo, pero luego de cursar un mes había abandonado porque no podía solventar los gastos de estudio y además, le habían robado la moto en la que iba a la universidad.</p> <p>Incidencia del dispositivo: la escuela había sido puente con el empleo, utilizaba saberes técnicos de la especialidad en sus trabajos, y la orientación de la escuela había orientado su trayectoria laboral. Sintetizando, se puede plantear que su trayectoria era precaria pero acumulativa en metalúrgicas, a partir de la formación recibida en la escuela.</p>
<p>VERÓNICA ESC. N Gastronomía</p>	22	<p>Padre (cocinero ó formal - sec. comp.) Madre (emp. Provincial ó Formal - sec. comp.) Hno. 25 (emp. lavadero de autos ó informal - sec. Inc.)</p> <p>Hno. 21 (Repartidor rotisería ó informal - sec. inc.)</p>	Vivía con su familia de origen.	<p>Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario en atención al público en panadería (sep. 10 ó mar. 12 ó informal). Emp. doméstica (ene. 12 ó dic. 12 ó informal - eventual). Atención al público en comercio (ene. 13 ó informal). Ayudante de cocina y atención al público en rotisería (feb. 14 ó jul. 14 ó informal ó</p>	<p>Sec. inc. (Debía 5 materias) Repitió 3° año en otra escuela y se cambió a la Esc. N. En 5° año quedó libre por inasistencias, pero continuó cursando las asignaturas y a fin de año rindió las materias. Hizo un emprendimiento de panadería.</p>	<p>OBJ: Rescataba saberes técnicos de la especialidad en su trabajo en la panadería. SUBJ: Valoraba el compañerismo y la solidaridad.</p>	<p>Tenía 22 años y vivía con su familia de origen. No había completado el nivel secundario: había quedado libre por inasistencias y debía 5 materias. Había comenzado a trabajar luego de terminar la secundaria en una panadería, donde había estado un año y medio (informal). Luego había trabajado de manera intermitente como empleada doméstica durante un año (siempre informal). Luego había trabajado un mes atendiendo al público y como ayudante de cocina en una confitería pero había renunciado por un problema familiar. Finalmente, hacía 5 meses que trabajaba de manera ocasional en una rotisería en Rincón de los Sauces (informal). Incidencia del dispositivo: Rescataba saberes técnicos de la especialidad en su trabajo en la panadería.</p>

		Hna. 16 (sec. inc.). CE: MEDIO		eventual).			Sintetizando, había tenido inserciones laborales precarias: siempre informal y sólo en una de ellas tuvo estabilidad. Presentaba periodos prolongados sin trabajar. No continuó estudiando, debía materias del secundario.
LUCÍA ESC. N Gastronomía	23	Madre (emp. doméstica ó informal - prim. Comp.) Hna. 18 (sec. inc. en curso) Hno. 22 (Albañil ó informal - sec. inc.) Hno. 12 (prim. inc. en curso). CE: MEDIO Pareja 29 (Albañil ó informal - prim. comp.) Hija 3 años.	Vivía con su familia y cuando quedó embarazada se había ido a vivir con su pareja y su hija. Tenía AUH.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario. ACTUAL: niñera (sep. 14 - informal - \$1.700)	Sec. Comp. Empezó la carrera de Auxiliar de Enfermería, pero fue sólo un mes porque no podía pagar los gastos de estudio. Hizo un emprendimiento de conservas. Hizo una pasantía en rotisería.	No se identifican incidencias objetivas ni subjetivas.	Tenía 23 años y vivía con su pareja y su hija de 3 años. Percibía la AUH. Luego de finalizar la secundaria había comenzado a estudiar para Auxiliar de Enfermería, pero había abandonado porque no podía pagar los gastos de estudio. Cuando quedó embarazada se fue a vivir con su pareja y había comenzado a trabajar como niñera tres meses antes de la entrevista. Sus condiciones laborales era de informalidad, y el salario sumamente bajo: cobraba \$1.700 por 10 horas de trabajo diarias, de lunes a viernes, pero valoraba que podía llevar a su hija con ella. Su pareja tenía trabajos eventuales (changas de albañil) y no quería que ella trabajara. Tenía AUH.
MARÍA ESC. S Carpintería	25	Padre (emp. Provincial ó formal - sec. comp.) Madre (maestrana de clínica privada - formal - sec. comp.) Hno. 30 (emp. clínica privada - sec. comp.) Hno. 27 (Repartidor de	Vivía con su hijo.	Empezó a trabajar durante el secundario en atención al público en comercio (nov. 09 ó feb. 10 - informal). Moza en empresa de catering (2 meses en 2012 - informal). ACTUAL: Empleada doméstica (informal - \$5.500 ó Se fue a	Sec. inc. Luego de terminar en la Esc. S, empezó en bachillerato para adultos pero hizo hasta 2° año. No continuó estudiando porque tuvo un hijo. Repitió en el Padre Fito y la cambiaron a la Escuela S.	No se identifican incidencias objetivas ni subjetivas.	Tenía 25 años y un hijo de 3, vivía con él. A fines de 5° año había comenzado a trabajar en atención al público en una heladería (informal), donde había estado 3 meses. Luego había comenzado a completar el secundario en un bachillerato para adultos, pero hizo hasta 2° año porque tuvo a su hijo. Luego de ser madre, había trabajado dos meses como moza en una empresa de catering (vivía con sus padres y quería aportar dinero para comprarle cosas a su hijo). Finalmente, había conseguido un trabajo como empleada doméstica hacía dos años (estaba

		empresa óformal - univ. inc.) CE: ALTO Hijo 3 años.		vivir sola con su hijo).			informal). Con el dinero que ganaba en ese trabajo, y la ayuda de sus padres, se había ido a vivir sola con su hijo.
WILSON ESC. S Electricidad	24	Madre (emp. mun. óformal - sec. comp.) Hno. 14 (sec. inc. en curso) CE: ALTO Padre (Jubilado por discapacidad - prim. comp.) Hno. 18. Hno. 21. Hno. 30. Hno. 32. Hno. 38.	Vivía con su madre y con su hermano de 14.	Comenzó a trabajar durante el secundario como cta. prop. haciendo instalaciones eléctricas domiciliarias (07 ó 09 óinformal). Pegaba vinilos en imprenta (may. 10 ó dic. 10 - informal). Ayudante de electricista (feb. 11 ó nov. 11 - informal). ACTUAL: emp. en distribuidora de materiales eléctricos (Pasantía - \$3.500).	Sec. inc. (en curso) Luego de terminar en la Esc. S, continuó el secundario en la EPET 8, estaba finalizando 6° año. Fue a la Escuela S luego de repetir en otra institución.	Los saberes técnicos de la especialidad los utilizaba en sus trabajos de electricista.	Tenía 24 años y vivía con su madre y con su hermano. Había comenzado a trabajar como cuentapropista durante el secundario haciendo instalaciones eléctricas domiciliarias. Luego de terminar sus estudios en la Escuela S, había continuado estudiando en una EPET y estaba finalizando el 6° año. Luego había trabajado 7 meses en una imprenta (informal) y como ayudante de un electricista durante 9 meses. Finalmente, se encontraba realizando una pasantía a través de la EPET en una empresa distribuidora de materiales eléctricos. Incidencia del dispositivo: utilizaba saberes técnicos aprendidos en la especialidad en sus trabajos como electricista.
SERGIO ESC. S Electricidad	23	Padre (albañil Contratista - prim. Comp.) Madre (emp. Doméstica. sec. inc.) Hno. 24 (Ejército - sec. inc.) Hno. 22 (Ayudante de albañil - Sec. inc. en curso)	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar durante el secundario como cta. prop. realizando instalaciones eléctricas (07 ó 09 ó informal). Instalaciones de alarmas, radios, cámaras para empresa de	Sec. inc. Luego de finalizar sus estudios en la Esc. S no continuó estudiando.	Utilizaba los saberes técnicos de la especialidad en sus trabajos de electricista.	Tenía 23 años y vivía con su familia de origen. Había comenzado a trabajar durante el secundario como cuentapropista realizando instalaciones eléctricas. Luego había trabajado en una empresa de comunicaciones instalando alarmas, radios, cámaras de seguridad durante 10 meses (informal). Había renunciado (porque no lo formalizaban y le debían plata) y había pasado a otra empresa de alarmas donde había trabajado un año y medio formal. De ahí había pasado a otra

		Hna. 21 (Paseadora de perros Sec. Inc. en curso) Hno. 8 (prim. inc. en curso). CE: MEDIO		comunicaciones (feb. 10 ódic. 10 - informal). Empresa de alarmas (ene. 11 ójun. 13 - formal). Empresa de alarmas (jul. 13 ójun. 14 formal). Atención al público en comercio (jun. 14 ó jul. 14 óinformal). ACTUAL: Trabaja como cta. prop. Realizando instalaciones eléctricas. (informal - \$14.500). Estaba buscando un empleo en relación de dependencia.			empresa de alarmas donde había trabajado un año formal, luego había trabajado en atención al público en un comercio durante un año (informal). Finalmente, trabajaba como cuentapropista realizando instalaciones eléctricas pero estaba buscando un empleo en relación de dependencia. Incidencia del dispositivo: trayectoria acumulativa en electricidad, a partir de la formación recibida en la escuela.
MIGUEL ESC. S Mecánica industrial	24	Padre (tornero emp. en empresa petrolera óformal - sec. comp.) Madre (ama de casa - sec. inc.) Hna. 21 (terc. inc. en curso) Hno. 7 años (prim. inc. en curso) Sobrina 1 año. CE: ALTO	Vivía con su familia de origen.	No tenía experiencia laboral. DESOCUPADO	Univ. inc. Luego de terminar en la Esc. S, empezó en una EPET pero abandonó, luego finalizó el secundario en un bachillerato de adultos, luego comenzó Contador Público Nacional pero abandonó (1° año).	No se identifican incidencias objetivas ni subjetivas.	Tenía 24 años y vivía con su familia de origen. No tenía experiencia laboral y se encontraba buscando trabajo (desocupado). Tenía un vasta trayectoria educativa: luego de terminar en la Escuela S, había empezado en una EPET pero había abandonado porque habían estado muchos meses sin clases (por la suspensión de clases por epidemia de Gripe A y por paros docentes). Había finalizado el secundario en un bachillerato de adultos y comenzado Contador Público Nacional. Finalmente, había abandonado la carrera porque quería trabajar (se encontraba buscando trabajo en el sector hidrocarburífero).

Tabla Nro. 16. Tipo II: Trabajo independiente (Emprendedorismo óCuentapropismo). Composición

TIPO II: TRABAJO INDEPENDIENTE - EMPRENDEDORISMO - CUENTAPROPISMO							
NOMBRE ESCUELA	E D A D	COMPOSICIÓN FLIAR OCUPACIÓN, CE	TRAY HABITAC	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA EDUCATIVA	INCIDENCIA DISPOSITIVO	SÍNTESIS TRAYECTORIA
LUCAS ESC. N Diseños Constructivos	24	Madre (emp. dom. óinformal - prim. inc.) Hna. 27 (Panadería - sec. comp.) Hna. 25 (sec. comp.) Hna. 22 (sec. inc.) Hno 15 (sec. inc. en curso) Pareja 20 (Panadería - informal - sec. comp.) Hijo 2 años. CE: MEDIO	Vivía con su pareja y su hijo.	Comenzó a trabajar durante el secundario (12 años) como ayudante de albañil (05 ó07 - informal). Empleado panadería (entre 07 y 08 - informal). Cta. prop. Instalaciones eléctricas domiciliarias bifásicas (08 y 09 ó informal). Cta. prop. Instalaciones eléctricas trifásicas (10 ó13 - informal). ACTUAL: dueño de una panadería (13 óinformal ó monotributista).	Sec. inc. (debe Historia de 2° año) No siguió estudiando porque había estudiado suficiente y porque necesitaba trabajar	OBJ: Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos (electricidad). Además, aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos. SUBJ: Agenciamiento. Era emprendedor , y decía que gracias a la escuela se había hecho la idea de ser emprendedor, de no tener jefe. También lo formó en valores como la solidaridad	Tenía 24 años, vivía con su pareja y su hijo. Debía una materia del secundario y no había seguido estudiando porque consideraba que ya había estudiado lo suficiente y necesitaba trabajar. Había comenzado a trabajar durante los primeros años del secundario como ayudante de albañil, acompañando a su padrastro durante dos años (desde 1° hasta 3° año) (informal). Luego había sido empleado en una panadería (informal). Durante 4° año, a partir de los aprendizajes del taller, había comenzado a trabajar por cuenta propia haciendo instalaciones eléctricas domiciliarias bifásicas durante 2 años. Luego de terminar el nivel había trabajado como cuentapropista durante 3 años realizando instalaciones eléctricas trifásicas. Finalmente, había abierto una panadería junto a un socio, hacía un año y medio (monotributista). Incidenca del dispositivo: cuando trabajaba como electricista, aplicaba saberes técnicos aprendidos en la orientación. Además, aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos y destacaba que la posibilidad de ser emprendedor la había

							empezado a pensar gracias a la formación de la escuela. Su trayectoria presentaba inserciones laborales como cuentapropista, y finalmente había montado un emprendimiento propio (una panadería). Además, proyectaba abrir una ferretería, para tener algo propio pero vinculado a lo que le gustaba: la electricidad.
EMILIO ESC. N Agropecuaria	22	Padre (Obrero fábrica de cerámica óformal - prim. comp.) Madre (Ama de casa - prim. comp.) Hna. 28 (emp. Doméstica ó informal - sec. comp.) Hna. 30 (Docente óformal - terc. Comp.) Hna. 31 (Sec. Comp.). CE: MEDIO	Vivía con sus padres y sus hermanas de 28 y 30 años.	Comenzó a trabajar durante el secundario realizando junto a su padre el emprendimiento que aprendía en la escuela (cría de cerdos). Poda de frutales (jun. 10 ó actual óinformal ó eventual). Sereno (Ene. 14 ófeb. 14 ó informal). Prof. escuela de futbol (jun. 14 óactual ó informal). ACTUAL: Emprendimiento de criadero de cerdos y elaboración de chacinados (mar. 07) y profesor en escuela de fútbol (jun. 11 - informal óbeca municipal).	Univ. inc. (en curso) Estudia Prof. de Educ. Física (4° año). El profesor de educación física lo había convencido para que empezara la carrera inmediatamente después de finalizar 5° año. Hizo un emprendimiento de cría de cerdos; cursos de elaboración de chacinados y una pasantía en vacunación, sangrado y capado de cerdos. Elegió la Esc. N porque tenía formación para el trabajo y le quedaba cerca.	OBJ: Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos (elaboración de chacinados, cría de cerdos, poda de frutales). Además, aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos. SUBJ: Agenciamiento. Era emprendedor , tenía un emprendimiento, uno de sus empleos lo había conseguido por haber presentado un proyecto, proyectaba una inserción laboral	Tenía 22 años y vivía con su familia de origen. 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 óeventual), sereno en un predio durante dos meses (informal). Al momento de la entrevista, trabajaba como profesor en dos escuelas de futbol, 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 en la orientación a 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

						independiente una vez recibido (abrir un gimnasio).	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).
SEBASTIÁN ESC. S Electricidad	22	Padre (Albañil ó Informal - sec. comp.) Madre (emp. Doméstica ó Informal - terc. Inc. en curso) Hno. 30 (Policía ó formal - sec. comp.). CE: ALTO	Vivía con su madre.	Comenzó a trabajar durante el secundario como ayudante de albañil y luego como electricista junto a su padre y continuaban trabajando juntos (07 ó informal).	Sec. inc. (en curso) Estaba terminando el secundario en una EPET, le quedaba rendir una materia para finalizar.	OBJ: Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos (electricidad). La especialidad de la escuela orientó su trayectoria laboral.	Tenía 22 años y vivía con su madre. Había comenzado a trabajar durante el secundario como ayudante de albañil (informal). Gracias a la orientación de la escuela había mejorado su inserción laboral: había pasado a ser electricista. Luego de terminar la Escuela S, había cursado el secundario en una EPET (estaba terminando el nivel, le quedaba rendir una materia). Al momento de la entrevista, era cuentapropista (electricista) y hacía algunas obras junto a su padre (informal). Incidencia del dispositivo: aplicaba saberes técnicos aprendidos en la orientación, aprendizajes que además le habían ayudado a definir y mejorar su trayectoria laboral.
ANDRÉS ESC. S Electricidad	22	Padre (Electricista ó formal - prim. comp.) Madre (Ama de	Vivió siempre con su familia	Comenzó a trabajar durante el secundario como ayudante de albañil	Sec. inc. (debe Lengua y Literatura de 3° año). No continuó	OBJ: Aplicaba saberes técnicos de la orientación en sus trabajos	Tenía 22 años y vivía con su pareja y su hijo. Había comenzado a trabajar durante el secundario: primero como ayudante de albañil durante 2 años (informal), luego

	<p>casa - sec. inc.) Hna. 31 (Pensión por viudez - sec. comp.) Hna. 29 (Aux. Materno infantil - sec. comp.) Hno. 27 (Electricista ó formal - Sec. Comp.) Hna. 21 (emp. Doméstica ó informal - sec. comp.) CE: MEDIO Pareja 21 (vta. De ropa por catálogo ó univ. inc.) Hijo 2 años.</p>	<p>hasta que se mudó con su pareja y tuvo un hijo.</p>	<p>junto a su padre (06 - 07 ó informal). Electricista domiciliario (07 ó informal). Mantenimiento y limpieza de un club (mar. 08 ó abr. 08 ó informal). Electricista domiciliario (09 - 10 - informal). Emp. empresa de alarmas (mar. 11 ó oct. 11 - informal). ACTUAL: cta. prop. Electricista junto a su padre y a su hermano (12 ó monotributistas).</p>	<p>estudiando.</p>	<p>(electricidad). Orientación de la escuela orientó su trayectoria laboral. SUBJ: Rescataba la solidaridad.</p>	<p>como electricista domiciliario durante un año (informal), luego en mantenimiento y limpieza de un club durante 2 meses (informal). Luego de terminar la cursada en la Escuela S no había continuado estudiando (debía una materia), había trabajado durante dos años como cuentapropista haciendo instalaciones eléctricas domiciliarias junto a su padre (informal), hasta que se peleó con su padre y se fue a trabajar como empleado a una empresa de instalación de alarmas, donde había trabajado 7 meses (informal). Finalmente, trabajaba como cuentapropista junto a su padre y a su hermano hacía dos años (monotributista). Incidencia del dispositivo: aplicaba saberes técnicos aprendidos en la orientación en sus trabajos (electricidad) y la especialización de la escuela había orientado su trayectoria laboral. En síntesis, si bien presentaba inserciones laborales en relación de dependencia, desde 2012 trabajaba como cuentapropista junto a su padre y a su hermano. Valoraba la autonomía y el manejo de los tiempos que le permitía independencia. No pensaba buscar empleo en relación de dependencia.</p>
--	---	--	---	--------------------	--	--

Tabla Nro. 17. Tipo III: Prosecución de estudios y trabajos ocasionales. Composición

TIPO III: PROSECUCIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJOS OCASIONALES							
NOMBRE ESCUELA	EDAD	COMPOSICIÓN FLIAR OCUPACIÓN, CE	TRAY HABITAC	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA EDUCATIVA	INCIDENCIA DISPOSITIVO	SÍNTESIS TRAYECTORIA
NOELIA ESC. N Gastronomía	24	Padre (emp. Hidroeléctrica El Chocón óFormal óprim. inc.) Madre (aux. Servicio Jardín de infantes óFormal - terc. inc.) Hna. 34 (Prof. Educ. Física ó Formal óuniv. Comp.) Hno. 20 (emp. Hidroeléctrica El Chocón óFormal ósec. comp.). CE: ALTO	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario vendiendo bolsos y cosméticos por catálogo (10 ó14).	Univ. inc. (en curso). Licenciatura en Servicio Social (3° año). Eligió la carrera porque la que quería estudiar estaba en Viedma y no podía costear los gastos. Fue a la Esc. N luego de repetir 3° en otra escuela. Hizo un emprendimiento de panadería. Hizo una pasantía en OSC y en una iglesia (apoyo escolar).	OBJ: Aplica saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos. SUBJ: Aprendió a trabajar en grupo, con responsabilidad y solidaridad	Tenía 24 años, vivía con su familia de origen. Luego de finalizar el secundario había comenzado la Licenciatura en Servicio Social (estaba en 3° año). Quería estudiar otra carrera, que se dictaba en Viedma pero no podía costear los gastos. Si bien tenía algunas experiencias laborales como venta de bolsos y cosméticos por catálogo (posteriores al egreso del secundario), su trayectoria estaba centrada en la prosecución de estudios superiores. Incidencia del dispositivo: para la venta de cosméticos y bolsos aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos.
VIOLETA ESC. N Informática	22	Padre (Comerciante ó Formal - prim. comp.) Madre (Comerciante ó Formal - sec. inc.) Hno. 23 (univ. inc. en curso).	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario como Tallerista en PJMMT (11 - contratada a término ó monotributista).	Univ. inc. (en curso). Profesorado en Ciencias de la Educación (3° año). Hizo un emprendimiento de diseño gráfico. Hizo un pasantía en una iglesia	OBJ: La directora de la escuela le consiguió el trabajo en el PJMMT. (Puente con el empleo). Profesores de la escuela le ayudaron a	Tenía 22 años y vivía con su familia de origen. Estaba estudiando el Profesorado en Ciencias de la Educación (3° año). Había tenido sólo una experiencia laboral, posterior a la finalización del nivel secundario: había trabajado como tallerista de informática en el PJMMT durante 5 meses (contratada a término ó

		CE: ALTO			(apoyo escolar).	definir qué carrera estudiar, y con qué grupo de personas trabajar. SUBJ: Se formó en solidaridad y compañerismo	monotributista). Su trayectoria también estaba centrada en la prosecución de estudios superiores. Incidencia del dispositivo: profesores de la escuela le ayudaron a definir qué carrera estudiar, y con qué grupo de personas trabajar. Además, la escuela había operado como puente con el empleo: la directora de la escuela le había conseguido el trabajo en el PJMMT.
GRACIELA ESC. N Diseños constructivos	23	Padrastro (Cartero óFormal - terc. inc.) Madre (Ama de casa - terc. inc.) Hna. 8 (prim. inc. en curso) Tía (emp. prov. Cocinera Hospital - terc. comp.). CE: ALTO	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario como animadora en colonia de vacaciones (ene. 12 - feb. 12 óformal ó contratada). Mucama de motel (ene. 14 ójul. 14 ó formal, la echaron por reducción de personal). ACTUAL: Prof. Escuela municipal de hockey (mar. 13 - Informal óbeca provincial - \$1.000)	Univ. inc. (en curso). Prof. Educación Física (4° año). Fue a la Esc. N porque quiso ir a otra y no había cupo (radio). Hizo una pasantía en un taller de herrería.	OBJ: La profesora de Educación Física la motivó para que siguiera esa carrera SUBJ: Ponerse en el lugar del otro, entender qué le pasa, por qué actúa de cierta manera. Agenciamiento: le enseñó a definir objetivos y trabajar para alcanzarlos.	Tenía 23 años y vivía con su familia de origen. Luego de finalizar el nivel secundario había comenzado a estudiar el Profesorado en Educación Física (estaba en 4° año). Había tenido varias experiencias laborales en relación de dependencia, pero todas construidas en torno a sus estudios superiores: en colonias de vacaciones, como profesora de hockey, e incluso una como mucama en un hotel (única experiencia formal, en la que había estado 6 meses) con el objetivo de obtener dinero para pagar la cuota de la universidad. Al momento de la entrevista trabajaba como profesora de una escuela municipal de hockey (hacía un año y medio), y cobraba una beca del gobierno de la Provincia. Incidencia del dispositivo: la profesora de Educación Física la había motivado para que estudiara esa carrera.
GABRIELA ESC. N Gastronomía	22	Padre (emp. empresa petrolera óformal -sec. inc.)	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario dando	Univ. inc. (en curso). Profesorado de nivel primario (2°	OBJ: El proceso de orientación vocacional le ayudó a definir	Tenía 22 años y vivía con su familia de origen. Luego de finalizar el secundario había comenzado a estudiar el Profesorado de nivel primario (2°

		Madre (emp. doméstica ó informal - sec. inc.) Hna. 20 (Niñera ó informal - sec. comp.) Hno. 13 (sec. inc. en curso) Hno. 11 (prim. Inc. en curso). CE: MEDIO		clases de apoyo escolar a vecinos (oct. 12- nov. 12 - informal). Niñera (nov. 12- dic. 12 - informal).	año) Hizo una pasantía en pizzería. Hizo un emprendimiento de pastelería.	qué carrera estudiar	año). Presentaba algunas experiencias laborales dando clases de apoyo escolar a vecinos y como niñera, todas durante un año que había interrumpido sus estudios. En este sentido, si bien había tenido experiencias laborales y había abandonado la carrera durante un año, el eje de su trayectoria era el estudio (había retomado y estaba cursando 2° año). Incidencia del dispositivo: el proceso de orientación vocacional le ayudó a definir qué carrera estudiar.
IRENE ESC. N Informática	22	Padre (tenía despena - sec. inc.) Madre (Maestra de Nivel Primario ó formal -terc. comp.) Hno. 18 (univ. inc. en curso). CE: ALTO	Vivía con su familia de origen.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario como Tallerista en PJMMT (11 ó contratada a término ó monotributista). ACTUAL: Prof. Suplente de Lengua y Literatura en Esc. N (nov. 13 ó jun. 14 ó formal ó temporal - \$2.500).	Univ. inc. (en curso). Profesorado y Licenciatura en Letras (4° año) Hizo pasantías en un diario y en la Dirección de Prensa de la Casa de Gobierno de la Provincia. Hizo un emprendimiento de diseño gráfico.	Su trabajo era en la escuela de la cual había egresado. Además, la directora de la escuela le consiguió el trabajo en el PJMMT. (Puente con el empleo). Le ayudaron a definir qué carrera estudiar.	Tenía 22 años y vivía con su familia de origen. 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 ó monotributista) y al momento de la entrevista se encontraba trabajando como profesora suplente de Lengua y Literatura en Escuela N por 7 meses (formal ó temporal). Si bien había tenido experiencias laborales (de hecho se encontraba trabajando en relación de dependencia), estas habían sido ocasionales: el eje de su trayectoria había sido el estudio. Incidencia del dispositivo: la escuela había operado como puente con el empleo, ya que 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. Además, le habían ayudado a definir qué carrera estudiar.
FERNANDA ESC. N Agropecuaria	23	Padre (Carpintero óPensión por discapacidad ó terc. inc.) Madre (Ama de casa óprim. comp.) Hno. 18 (sec. inc. en curso) Hna. 7 CE: ALTO	Vivía con su familia.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario atendiendo al público en comercio de ropa (ene. 13 ójun. 13 ó informal). Clases de musculación en gimnasio (mar. 13 ó may. 13 ópasantía). Animadora de eventos (ene. 14 ó feb. 14 óinformal).	Univ. inc. (en curso). Prof. Educación Física (1° año) Dado que Prof. De Educ. Física está sólo en universidades privadas en la zona, luego de finalizar la escuela secundaria, comenzó Psicología, pero abandonó (le costaba mucho llegar y no le gustaba). Luego Empezó la Tecnicatura en Turismo (era más corto y le quedaba un poco más cerca) pero también abandonó. Luego hizo un curso de instructorado de aerobics y musculación (1 año); Finalmente comenzó el Prof. En Educación Física (previamente trabajó para juntar dinero para pagar	SUBJ: Agenciamiento. Decía que la prepararon para hacer algo. Aprendió que no se podía quedar en su casa sin hacer nada, que es posible hacer un proyecto propio.	Tenía 23 años y vivía con su familia. Al finalizar el secundario, sabía que quería estudiar el Profesorado en Educación Física, pero no podía afrontar los costos de una universidad privada, por eso había comenzado Psicología, pero cursó dos meses y abandonó (le costaba mucho llegar y no le gustaba). Luego empezó la Tecnicatura en Turismo (era más corto y le quedaba un poco más cerca) pero también abandonó. Luego hizo un curso de instructorado de aerobics y musculación (1 año). Finalmente, había comenzado el Prof. En Educación Física (previamente trabajó para juntar dinero para pagar las cuotas de la universidad, y su familia estaba en una mejor posición económica). Tenía varias experiencias laborales en relación de dependencia, todas posteriores a la finalización del nivel secundario: atención al público en comercio de ropa durante 7 meses (informal), clases de musculación en gimnasio durante 2 meses (pasantía), animadora de eventos durante 2 meses (informal). Si bien había tenido experiencias laborales, habían sido ocasionales y se orientaban a juntar dinero para pagar la universidad. El eje de su trayectoria había sido el estudio. Incidencia del dispositivo: rescataba que la escuela le había enseñado a

					las cuotas de la universidad).		desarrollar proyectos propios y a pensar que no podía quedarse en su casa sin hacer nada, en este sentido la escuela había favorecido el agenciamiento.
--	--	--	--	--	--------------------------------	--	---

Tabla Nro. 18. Tipo IV: Trabajo doméstico y de cuidados. Composición

TIPO IV: TRABAJO DOMÉSTICO Y DE CUIDADOS							
NOMBRE ESCUELA	EDAD	COMPOSICIÓN FLIAR OCUPACIÓN, CE	TRAY HABITAC	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA EDUCATIVA	INCIDENCIA DISPOSITIVO	SÍNTESIS TRAYECTORIA
NATALIA ESC. N Agropecuaria	26	Padre (Peón de chacra óinformal - prim. comp.) Madre (Ama de casa - prim. comp.) Hno. 24 (Repartidor ó formal - sec. comp.) Hno. 19 (sec. inc. en curso) CE: MEDIO Pareja 22 (Albañil óinformal - sec. inc.) Hija 5 años, Hijo 2 años.	Vivía con su familia. Cuando estaba en 5° año se mudó con su pareja (embarazada); continuaba viviendo con su pareja y sus hijos. Tenía AUH.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario como niñera (abr. 10 ó jun. 12-informal). Elaboración y venta de pasteles (nov. 12 ó feb. 13 ó informal).	Sec. inc. (Debía Biología de 2° año) No continuó estudiando. Cuando entró a 1° año hacía varios años estaba fuera del sistema educativo.	Aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos.	Al momento de la entrevista tenía 26 años y vivía con su pareja y sus dos hijos (de 2 y 5 años). Tenía AUH. Había realizado 5° año 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. Su pareja tenía trabajos eventuales (changas de albañil). El CE de su hogar de origen era medio. Sus padres tenían inserciones laborales precarias. Incidencia del dispositivo: Aplicaba saberes vinculados a la realización de emprendimientos productivos.
ROCÍO ESC. N Gastronomía	26	Madre (Emp. Dom. óinformal - prim. inc.) Hna. 27 (Panadería - sec. comp.) Hno. 24 (Dueño panadería ó	Vivía con su familia. Cuando terminó el secundario se fue a vivir a San Martín de los Andes	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario en rotisería (sep. 09 ó dic. 09 ópasantía; dic. 09 ómar. 10 ó informal). Camarera en	Terc. inc. (abandonó) Inicialmente había ido a otra escuela pero le quedaba lejos y en 3° abandonó. Al año siguiente se anotó en la Esc. N porque	OBJ: Luego de la pasantía siguió trabajando un tiempo más en la rotisería (Escuela puente con el empleo). SUBJ: Agenciamiento.	Tenía 26 años y vivía con su familia. Cuando terminó el secundario se fue a vivir a San Martín de los Andes para estudiar en la universidad Guía de Turismo. Había elegido esa carrera porque era corta y pensó que iba a ser fácil. Había conseguido una beca y vivir en la residencia universitaria, pero le resultó muy difícil y no pudo aprobar las

	<p>formal -sec. Comp.)</p> <p>Hna. 22 (sec. inc.)</p> <p>Hno 15 (sec. inc. en curso).</p> <p>CE: MEDIO</p> <p>Esposo (emp. fábrica de helados óinformal ósec. inc.)</p> <p>Hija 9 meses.</p>	<p>para estudiar en la universidad. Vivió en residencia universitaria, luego en departamento con una compañera de la universidad. Finalmente, se mudó con su pareja y tuvo una hija. Tenía AUH.</p>	<p>restaurante (mar. 10 óinformal). Ayudante de cocina en parrilla (abr. 10 -informal). Niñera (s/m 10 óinformal). Maestranza escuela privada (sep. 10 ó ene. 11 óformal ó renunció porque se fue a vivir a San Martín de los Andes). Maestranza en hostería (sep. 11 óene. 12 ó informal). Maestranza en hostería (s/m 12 ó informal).</p>	<p>le quedaba cerca e iba su hermano. Luego inició estudios terciarios de Guía de Turismo, porque era corta y pensó que iba a ser fácil, pero le resultó muy difícil. Tuvo beca y residencia de la UNCo, pero no pudo sostenerlas (por las calificaciones). Cuando se le cayó la beca siguió un tiempo más y abandonó porque le iba mal. Hizo una pasantía en rotisería.</p>	<p>La escuela le dio la idea de tener un proyecto propio.</p>	<p>asignaturas, por lo que además perdió la beca y la residencia, y finalmente abandonó sus estudios. Cuando perdió la beca se fue a un departamento con compañera de la universidad. Finalmente, se mudó con su pareja y tuvo una hija (tenía 9 meses). Percibía la AUH. Tenía varias inserciones laborales en relación de dependencia, todas posteriores a la finalización del secundario: su primera experiencia laboral había sido una pasantía en una rotisería, en la que había continuado trabajando durante 6 meses (informal), luego había sido camarera en un restaurante durante un mes (informal), luego había sido ayudante de cocina en una parrilla también durante un mes (informal), luego había tenido varias inserciones como niñera (informal), luego había trabajado de maestranza en una escuela privada (única experiencia formal, pero había renunciado para irse a estudiar a San Martín de los Andes). Allí había trabajado de maestranza en una hostería (informal, por temporadas de verano/invierno). Finalmente, al momento de la entrevista tenía una beba pequeña (9 meses), por lo que no estaba trabajando fuera del hogar (si bien proyectaba hacerlo a futuro), y se dedicaba a tareas de cuidados y mantenimiento del hogar. Incidencia del dispositivo: la escuela había operado como puente con el empleo (luego de la pasantía siguió trabajando un tiempo más</p>
--	---	---	---	---	---	---

							en la rotisería).
LUCIANA ESC. S Mecánica Industrial	24	Madre (Ama de casa - sec. inc.) Hna. 29 (Ama de casa óAUH - prim. comp.) Hna 15 (prim. inc. en curso) Sobrina Sobrina CE: MEDIO Hija 6 (prim. inc. en curso) Hijo 4 años.	Vivía con su familia. Cuando quedó embarazada se fue a vivir con la familia de su pareja. Tuvo dos hijos. Luego se separó y se fue a vivir con sus dos hijos solamente. Tenía AUH.	Comenzó a trabajar luego de finalizar el secundario como emp. doméstica (s/m 11 óinformal - eventual). Venta de ropa por catálogo (s/m 13). Atención al público en comercio (oct. 13 ó mar. 14 óinformal).	Sec. inc. (Debía el Taller de 5° año) Terminó el secundario con una hija y embarazada.	No se identifican incidencias objetivas ni subjetivas.	Tenía 24 años y vivía con sus hijos de 6 y 4 años (cuando quedó embarazada se fue a vivir con la familia de su pareja, luego se separó y se fue a vivir con sus dos hijos solamente). Tenía AUH. Su hija había nacido cuando ella estaba cursando 3° año, y finalizó 5° embarazada. Debía algunas materias de 5° año y no había continuado estudiando. Luego de finalizar la escuela había trabajado como empleada doméstica (informal - eventual), vendiendo ropa por catálogo y atendiendo al público en un comercio (informal). Sus inserciones, entonces, habían sido precarias, y su trayectoria se estructuraba en torno al cuidado de sus hijos. CE hogar de origen medio. Madre sin inserción laboral.