

Entre la desigualdad y la producción de algo nuevo. Un análisis a partir de experiencias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario

María Cecilia Bostal y Federico Martín González

Resumen

El presente artículo se propone analizar la configuración de procesos y estrategias de deconstrucción o tensión de la desigualdad social. A partir del diálogo entre dos investigaciones que comparten un abordaje metodológico cualitativo y longitudinal, se recuperan trayectorias laborales y educativas de jóvenes egresados entre 2013 y 2019 de dos formatos de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en la ciudad de La Plata. En el análisis de esas biografías identificamos tres dimensiones en las que observamos la articulación de nudos problemáticos de la desigualdad social en diálogo con procesos y estrategias de deconstrucción de esta: la relación de los jóvenes con el Estado y el acceso a derechos; las prácticas individualizantes en vínculo con los mecanismos de clasificación y selección del sistema educativo; y las condiciones de inserción laboral de jóvenes y la búsqueda por mejorar sus posiciones al interior del mercado de trabajo.

Palabras clave: juventudes, educación, trabajo, desigualdad social.

Between inequality and the production of something new. An analysis based on the educational and work experiences of young secondary school graduates

María Cecilia Bostal y Federico Martín González

Abstract

This article aims to analyze the configuration of processes and strategies for deconstructing or alleviating social inequality. Through a dialogue between two studies sharing a qualitative and longitudinal methodological approach, we delve into the career and educational paths of recent graduates between 2013 and 2019 from two formats of the Youth and Adult Education program in the city of La Plata. Within the analysis of these biographies, three dimensions emerge in which we observe the interplay between problematic aspects of social inequality and processes/strategies aimed at dismantling them: the relationship between young individuals and the State, as well as their access to rights; individualizing practices that intersect with the mechanisms of categorization; and selection within the educational system and the conditions surrounding the integration of young individuals into the labor market and their efforts to enhance their positions within it.

Key words: youth, education, work, social inequality.

Entre la desigualdad y la producción de algo nuevo. Un análisis a partir de experiencias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario

María Cecilia Bostal¹ y Federico Martín González²

Introducción

Desde fines del siglo pasado se produjo un resurgimiento del interés de las ciencias sociales por el problema de la desigualdad social. Uno de los cambios que caracterizaron las nuevas investigaciones en torno a este problema era el paso de un interés exclusivo en las disparidades económicas a una comprensión más integral de las desigualdades, incluyendo en los análisis las dimensiones de poder, simbólicas y subjetivas.

La nueva agenda de investigación desarrolló un conjunto de enfoques para analizar, por un lado, la ampliación de los derechos sociales en gran parte de los países latinoamericanos y, por otro lado, la persistencia de problemas estructurales clásicos de nuestras sociedades. Esto llevó a pensar procesos contradictorios, tales como la ampliación de los derechos educativos, principalmente en los niveles secundario y superior universitario, en convivencia con altos niveles de informalidad y precariedad en el mercado laboral.

Recuperando estas lecturas, este artículo parte de las trayectorias laborales y educativas de jóvenes de diferentes estratos de clases que viven en la ciudad de La Plata y que finalizaron sus estudios secundarios en el marco de dos formatos de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EDJA): los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) y el Plan FinEs2 (Plan de Finalización de los Estudios Secundarios). El objetivo que estructura el texto es analizar las experiencias de la desigualdad social en vínculo con la configuración de procesos y estrategias de deconstrucción y tensión de dicha desigualdad.

¹ LESET-IdIHCS/CONICET-UNLP. E-mail de contacto: ceciliabostal@gmail.com.ar.

² LESET-IdIHCS/CONICET-UNLP. E-mail: federicomartin.gon@gmail.com.ar.

Para ello, se retoman dos investigaciones que presentan la particularidad de asumir un enfoque metodológico cualitativo y longitudinal, aspecto central para el análisis que proponemos. La primera, una investigación doctoral iniciada en 2019 sobre los vínculos entre desigualdades sociales y disposiciones laborales de jóvenes egresados de la escuela secundaria. La segunda, una investigación que desde el año 2013 estudia las articulaciones de las distintas dimensiones de la vida, especialmente familiar, laboral y educativa, en estudiantes y egresados del FinEs2. El diálogo entre los corpus empíricos de ambas investigaciones permitirá dar cuenta de cómo, en sus vínculos con el mundo del trabajo y con otras dimensiones de la vida, las juventudes ponen en juego diversos mecanismos y dispositivos que forman parte de un proceso más amplio de producción, legitimación y/o resistencias a la desigualdad social.

Siguiendo nuestro objetivo, este texto se estructura en cuatro apartados. En el primero, reconstruimos un enfoque para estudiar la desigualdad social. En el segundo, presentamos la perspectiva metodológica y dos relatos biográficos que buscan mostrar de las articulaciones de lo laboral y lo educativo con otras esferas de la vida. En el tercero, abordamos tres dimensiones que consideramos centrales para responder al objetivo planteado: el acceso a lo estatal, las prácticas de individualización en el sistema educativo y las relaciones de los jóvenes con el mercado de trabajo. Finalmente, sintetizamos aspectos centrales de las secciones anteriores, especialmente aquellos vinculados a los nudos problemáticos de la desigualdad social y a los procesos y estrategias de deconstrucción.

La desigualdad multidimensional. Una reconstrucción de su forma de abordaje

En las últimas décadas, el enfoque de la desigualdad social ha ganado protagonismo en las investigaciones sociales, aportando la posibilidad de pensar tanto los vínculos entre estratos y clases sociales como la multidimensionalidad e interseccionalidad de las dimensiones que hacen a la desigualdad social. Esta perspectiva recupera la pregunta clásica por la configuración de lo social, y encuentra un antecedente clave en los estudios

sobre pobreza y estrategias de la reproducción social postcrisis capitalista de 1973 (Gutiérrez, 2004).

En este artículo partimos de estos aportes para pensar dos núcleos centrales de la vida social de los jóvenes: lo educativo y lo laboral. La heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la configuración desigual del sistema educativo, en convivencia con la ampliación de la obligatoriedad escolar en parte importante de los países de América Latina a partir del siglo XXI, constituyen engranajes de una dinámica social más amplia en la que se producen posiciones y distancias sociales diferenciadas y desiguales. Esta dinámica hace referencia a procesos en los que se articulan distintas dimensiones de las vidas de las personas (laboral, educativa, habitacional, de salud, de género) en el marco de una estructuración desigual de clases (Bourdieu, 1990).

En relación a ello, Kessler (2014) plantea que, sin negar la centralidad de la variable de ingresos económicos, intervienen con fuerza otras dimensiones que, por momentos, presentan autonomía relativa. Lo que nos interesa, en vínculo con lo que plantea el autor, no son sólo las dinámicas propias de las dimensiones de la desigualdad, sino también las particularidades y las generalidades en las formas en que la desigualdad social se articula en las vidas de las personas, teniendo como resultado experiencias heterogéneas de la desigualdad social (Saraví, 2015).

Ahora bien, surge una pregunta teórico-metodológica que es central: ¿cómo estudiar la desigualdad social? Por un lado, recuperamos los aportes de Reygadas (2004), quien sistematiza tres tipos de teorías y niveles para entender la configuración de los procesos de desigualdad social como redes: individualistas, interaccionistas o relacionales, y estructurales. Brevemente, la primera estudia la posesión y lógicas de acaparamiento de atributos y bienes en las trayectorias biográficas individuales. La segunda hace foco en la producción y reproducción de la desigualdad en las relaciones sociales y en la configuración de sistemas categoriales (Tilly, 2000). Por último, la tercera analiza las estructuras sociales y las relaciones entre los campos y las posiciones que allí se configuran.

Por otro lado, retomamos la perspectiva biográfica, especialmente los estudios vinculados a la configuración de trayectorias sociales, para dar cuenta del recorrido de vida de las personas en los distintos campos sociales y el desarrollo de eventos biográficos

en el marco de procesos de estructuración social (Muñiz Terra, 2018; Jacinto, Roberti y Martínez, 2022). El abordaje de la clásica relación entre agencia y estructura o, en otros términos, entre tiempo biográfico, social e histórico (Roberti, 2017), permite estudiar la construcción biográfica en el marco de contingencias y procesos desigualmente estructurados.

Ahora bien, lo que nos interesa de estos aportes es la posibilidad de jerarquizar las articulaciones entre los tres niveles en diálogo con una preocupación analítica que busca dar cuenta de la producción de tensiones y deconstrucciones de desigualdades en los procesos biográficos. Esto nos permite pensar dos aspectos que consideramos centrales para nuestras investigaciones: de una parte, la interrelación de lógicas de apropiación y distribución de capitales; de la otra, la autonomía y potencialidad de lo simbólico para iniciar procesos de deconstrucción de la desigualdad.

Reygadas (2015, 2020) sostiene que las lógicas de distribución y apropiación material están acompañadas por la apropiación simbólica y por las disputas por la definición de lo justo. La relativa autonomía de lo simbólico posibilita el desarrollo de cinco procesos que para el autor son cruciales en la producción de las desigualdades y en la construcción de estrategias que permitan su reducción: “clasificación, categorización y creación de límites; valoración, desvalorización y revaloración; relación entre diferencias y desigualdades; producción, apropiación y distribución del capital simbólico; disputas en torno a la legitimación de las desigualdades” (Reygadas, 2020, p. 202).

En el análisis empírico que realizaremos en las próximas secciones identificamos un conjunto de nudos problemáticos de la desigualdad, pero también distintos momentos biográficos, vinculados o no con hitos institucionales como la terminalidad del nivel secundario, que pueden generar un espacio de apertura y de producción de “algo nuevo”. Esta idea constituye una pista epistemológica potente por cuanto nos permite considerar procesos, mecanismos y dispositivos que intentan interrumpir o tensionar —no sin limitaciones— la experiencia de la desigualdad social.

Nuestro interés está centrado en estudiar, a partir de trayectorias y experiencias laborales y educativas de jóvenes egresados de la modalidad de jóvenes y adultos, articulaciones entre las distintas esferas de vida para entender que la producción y reproducción de la desigualdad se enmarca en estructuras más amplias, en las

posibilidades de la agencia y en la intermediación de un conjunto de procesos y actores, como las instituciones y las políticas estatales, que median entre los dos niveles anteriores. Es decir, consideramos que en la búsqueda y posibilidad de producir “algo nuevo” intervienen tanto lo que hacen y pueden hacer los individuos, las tramas de relaciones, como la matriz estatal que a partir de políticas públicas puede democratizar, o no, ciertas esferas de lo social. Es en esta posible articulación que procuramos responder a la pregunta por los efectos virtuosos de ciertos procesos y mecanismos que hacen cuerpo en las biografías de las personas y que apuntan a tensionar “algo” de los procesos de desigualdad.

A continuación caracterizaremos el abordaje metodológico utilizado y realizaremos una breve descripción de las biografías de dos estudiantes egresados del nivel secundario bajo la modalidad de la educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires.

Abordaje metodológico. Una propuesta para estudiar la vida, los proyectos y sus articulaciones

El cambio de enfoque en los estudios sobre desigualdades sociales no sólo supuso nuevos modos de concebir el problema y sus dimensiones, sino también una transformación en las metodologías aplicadas al análisis de aquellas. En este proceso perdieron predominio los estudios de estratificación y movilidad social y adquirieron mayor centralidad los abordajes cualitativos que privilegian un análisis crítico de la construcción de las categorizaciones sociales, el estudio los efectos de la desigualdad en las interacciones cotidianas y la comprensión de la dinámica de producción y reproducción de las desigualdades sociales (Motta, Jelin y Costa, 2020).

Tal como mencionamos en la introducción, este texto surge del diálogo entre dos investigaciones que comparten un enfoque metodológico cualitativo y longitudinal, con la finalidad de analizar las experiencias de desigualdad social en vínculo con la configuración de procesos y estrategias de deconstrucción y tensión de dicha desigualdad. Por un lado, el enfoque cualitativo nos permite recuperar las experiencias de los jóvenes, centrando la mirada en la complejidad de las tramas de desigualdad que las atraviesan y las formas en que las significan y lo que hacen en relación a ellas, especialmente en los

mundos educativos y laborales. Por otro lado, el abordaje longitudinal posibilita el análisis de las trayectorias en cuanto procesos sociales y temporales en los cuales el tiempo y sus efectos sobre el recorrido son claves.

Los estudios longitudinales suponen la aplicación del mismo dispositivo de construcción de datos (en este caso, entrevistas y observaciones participantes) a los mismos sujetos en momentos diferentes del tiempo, produciendo datos extensivos que tienen en cuenta el tiempo y la evolución de los fenómenos, lo que favorece la puesta en relación entre lo que cambia y lo que permanece. Este tipo de abordajes posee varias ventajas. En primer lugar, los encuentros sucesivos no sólo contribuyen a una profundización del vínculo o confianza entre las personas que participan de la entrevista, sino que permiten un esfuerzo de introspección más profundo sobre el período de tiempo analizado que el que se realiza sobre toda una trayectoria. En segundo lugar, este abordaje es especialmente útil para observar cambios, rupturas, evoluciones, es decir, modificaciones en las trayectorias y en los modos de los sujetos de significarlas o narrarlas. Esto rompe con una visión lineal de las biografías, evidenciando cómo se transforman las formas de relatar el pasado, el presente y el futuro. Por último, el enfoque longitudinal permite construir relatos biográficos más densos que posibilitan, a su vez, el análisis de procesos que operan en distintos niveles sociales y de su articulación singular en las propias trayectorias.

Partiendo de la potencialidad de este tipo de estudios, nos propusimos poner en diálogo dos investigaciones que comparten, además de sus enfoques metodológicos, el abordaje de trayectorias de egresados y egresadas de formatos de la educación de jóvenes y adultos, la preocupación por las desigualdades sociales y la centralidad de lo educativo y lo laboral en sus análisis.

La primera de ellas, iniciada en 2019, analiza los vínculos entre desigualdades sociales y construcción de disposiciones laborales en jóvenes egresados de dos escuelas públicas de la ciudad de La Plata (un CENS y un colegio preuniversitario). Al tratarse de un estudio longitudinal, la herramienta privilegiada para la producción de datos fue la entrevista en profundidad, realizada en dos momentos de las trayectorias de los jóvenes: en 2019, cuando se encontraban finalizando el secundario, y en 2022, dos años después de su egreso. La segunda investigación se inició en 2013 y analiza el proceso de

configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos del Plan FinEs2 en dicha localidad. Siguiendo un enfoque etnográfico, el trabajo de campo se realizó durante el período 2013 y 2019 en tres sedes educativas del FinEs2 gestionadas por una organización política que tenía una fuerte presencia en las tramas políticas locales y en la administración de cooperativas de trabajo que dependían de la Municipalidad de La Plata.

En función de nuestro objetivo compartido, el corpus empírico está constituido por observaciones participantes y no participantes y por 75 entrevistas en profundidad llevadas a cabo durante el período 2013-2022 a jóvenes varones y mujeres de 18 a 24 años de edad, con trayectorias al interior de la EDJA. Para abordarlo, construimos y utilizamos códigos analíticos en el *software* atlas.ti con foco en tres dimensiones: el vínculo con el Estado, las trayectorias educativas y la “vuelta a la escuela”, y sus experiencias en el mundo del trabajo antes y después del egreso.

A partir de ese trabajo de análisis, decidimos presentar en estas páginas las biografías de dos estudiantes: un joven que finalizó la secundaria en el marco del CENS de turno vespertino y una joven que concurrió a un FinEs2. Estos relatos biográficos condensan varios de los elementos que emergieron en el análisis de las trayectorias de los jóvenes y que nos propusimos problematizar: las dificultades en el acceso a derechos y en sus relaciones con el Estado y el despliegue de soportes colectivos para atravesar sus “ventanillas”; las huellas de los discursos individualizantes del sistema educativo sobre sus trayectorias y los efectos de la experiencia de “volver a la escuela” en formatos alternativos; y las estrategias para mejorar sus inserciones laborales en un mundo del trabajo que exige mucho y ofrece poco.

A partir del enfoque de las trayectorias sociales para estudiar los procesos de estructuración social y su relación con el tiempo biográfico (Roberti, 2017; Longo, 2021), seleccionamos especialmente las biografías de Kevin y de Marianela, egresados del CENS y del FinEs2, respectivamente, porque (además de evidenciarse en ellas los elementos centrales para nuestro análisis) presentaban características particulares. La primera, se vincula con un grupo de graduados que accedieron a puestos formales en sectores estatales con mayor dinamismo, como enfermería y seguridad, y mostraron transformaciones en las posiciones laborales objetivas. La segunda da cuenta de otro

grupo que, si bien no logró transformar sus posiciones en el mercado de trabajo, sí muestra cambios en las lecturas subjetivas sobre el empleo y, también, permite pensar la heterogeneidad institucional al interior del nivel secundario, especialmente algunos rasgos de la gestión del plan FinEs2 que dificultaron articulaciones entre lo laboral y lo educativo. A continuación, presentaremos las dos biografías jerarquizando las dimensiones laboral y educativa, en diálogo con otras aristas de la vida, las experiencias de desigualdad social y la configuración de procesos o estrategias que aspiran a tensionar o hacer “algo distinto” con ella.

“Y me salió la posibilidad de anotarme en lo que soy ahora: personal policial”

Kevin llegó al CENS en 2017 con sus primos para inscribirse en el primer año y así retomar la escuela secundaria, esta vez, cursando “a la noche”. Habían elegido la escuela porque varios conocidos de su barrio o de sus escuelas anteriores asistían a ella. Nos encontramos a conversar en dos ocasiones –a fines de 2019 y los primeros meses de 2022– pero seguimos manteniendo contacto luego de esos encuentros.

En 2019 Kevin tenía 19 años y se encontraba transitando el último año. Cursar la escuela a la noche le permitió complementar la finalización de sus estudios con su trabajo en la construcción. Vivía junto a su madre y dos hermanos menores en una casa en un barrio de las afueras de la ciudad. Su madre se encontraba cursando la carrera de Enfermería y no trabajaba, por lo que el principal ingreso económico del hogar era el salario de Kevin junto al dinero que les pasaba su padre, trabajador de un astillero.

Al igual que muchos jóvenes del CENS, la trayectoria escolar de Kevin se caracterizaba por intermitencias y la no linealidad:

Iba acá al lado, al Normal 3. Estuve ahí 4 años, en los que repetí 3 por motivos de..., o sea por vago, entre comillas [...], no iba, cosas así. Y bueno, en mi casa mi mamá ya no quería que yo..., o sea, como yo no iba a estudiar ni nada, no me gustaba, me dijo “O trabajas o estudias y trabajas”. (Kevin, 2019).

A partir del “ultimátum” de su madre, Kevin comienza a los 15 años a trabajar junto a sus tíos y primos en la construcción y, poco tiempo después, decide terminar sus estudios en el CENS.

Al momento de terminar la escuela, Kevin aspiraba a conseguir un empleo mejor que el que tenía, más estable y con un mejor sueldo. Consideraba la posibilidad de que, al tener el secundario completo, su padre pudiese “mover contactos” para que él ingresara al astillero y así conseguir un empleo registrado, con menor carga horaria y esfuerzo físico que la construcción. A su vez, algunos familiares insistían con que se inscribiera en la escuela de policía, tal como lo había hecho su hermana mayor, ya que representaba un buen trabajo de fácil acceso. Sin embargo, a él no le convencía mucho esa opción y prefería el astillero.

Durante 2020, Kevin continuó trabajando en la construcción, ya no con su tío sino con otro patrón que le había ofrecido mejores condiciones salariales. La pandemia y el *impasse* en el sector implicaron que durante unos meses Kevin mantuviera su trabajo pero no su salario, haciendo necesaria la utilización de algunos ahorros y la movilización de redes para sostenerse, situación que se revirtió poco tiempo después. No obstante, seguía presente su intención de obtener un mejor empleo:

[En 2020] seguía trabajando en la construcción pero ya no quería. Me acuerdo que te había dicho que vos tenés trabajo un tiempo pero a veces no tenés trabajo en la construcción. Yo quería un trabajo estable, como siempre, obviamente tiré currículums en todos lados pero era difícil. Y me salió la posibilidad esta y me anoté. (Kevin, 2022).

En los últimos meses de ese año, Kevin inicia los trámites para ingresar a la escuela de policía. A pesar de haber desestimado en un primer momento esa opción, esta vez lo motivaba la posibilidad de acceder a un salario fijo y mejor que el de la construcción. Sin embargo, en el transcurso de la formación, algo lo hizo elegir esa profesión más allá de esa motivación inicial: sentirse parte de un colectivo, el compañerismo, descubrir prácticas que no conocía y que disfrutaba.

A finales de 2021, Kevin finaliza su formación en la escuela y obtiene su primer empleo en el marco del Operativo Sol, actividad que la Policía Bonaerense desarrolla durante los meses de verano en las localidades de la costa de la provincia de Buenos Aires. Durante la temporada de verano, trabajó junto a otros compañeros en una playa de la costa atlántica, experiencia que relataba con mucha alegría y nostalgia por haber sido no sólo

una buena oportunidad laboral sino también un tiempo de disfrute. A su regreso a la ciudad, se incorpora a la policía bonaerense y comienza a trabajar diariamente patrullando un barrio de La Plata, haciendo operativos y cubriendo eventos especiales.

Cuando nos encontramos en 2022, en las mismas aulas en donde él había terminado la escuela, usando su uniforme policial con mucho orgullo, hizo un esfuerzo por explicar las particularidades de su régimen laboral, que implicaba la combinación de actividades diversas y le permitía elegir cómo organizar sus horarios semanales:

Trato de elegir días de semana porque es feo trabajar [los fines de semana] [...]. O sea, está bien, nosotros estamos arriba de un patrullero, no me quejo. No es lo mismo que un albañil que está todo el día trabajando. Estamos arriba de un patrullero pero todas las cosas que nosotros tenemos que hacer, la cabeza te explota, la gente te vuela la cabeza. (Kevin, 2022).

Como vemos, el trabajo de policía presentaba complejidades y, también, cansancio y esfuerzo. No obstante, Kevin enfatiza que él no se queja: no es comparable su cansancio al de un albañil. Su jornada laboral y la intensidad de su trabajo actual son preferibles a las de su trabajo anterior.

“Miro para adelante y sigo, sigo, sigo...”

Marianela terminó la secundaria en el Plan FinEs2 en el año 2013, con 23 años de edad. Conversamos de manera presencial en diciembre de dicho año y diciembre de 2015 y, luego de esos encuentros, por otros medios. En su relato se encuentran elementos que son comunes al grupo de diez mujeres con las que finalizó la escuela en una sede educativa de Melchor Romero, instalada en un local político del Partido Justicialista de La Plata. Sus vidas están atravesadas por procesos de acumulación de desventajas comunes entre las mujeres de clases populares: con trabajos precarios e informales se ocupan de tareas domésticas y de cuidado de niños y adultos. En el marco de esa particular organización de la vida cotidiana, Marianela decidió terminar la escuela y alcanzar lo que ella nombra como “mi deuda pendiente”: conseguir un buen trabajo, seguir estudiando y dar el ejemplo a su hija. Para comprender esta forma de pensar el futuro, avanzaremos en la descripción de su trayectoria.

A los 13 años comenzó a trabajar realizando tareas de limpieza, cuando su hermana le pasó el contacto de una casa en el barrio donde vivía. A los 15 años tuvo a su hija y, tras dedicarse exclusivamente a cuidarla durante los primeros tres años, retomó su actividad como trabajadora doméstica en distintas casas hasta que ingresó en una empresa que ofrecía servicios de limpieza a consorcios de edificios del centro de La Plata. El exceso de la carga horaria y el bajo salario de ese puesto laboral hicieron que Marianela decidiera cambiar de trabajo. En esa búsqueda consiguió un puesto como trabajadora doméstica con un grupo familiar que, a pesar de las condiciones de contratación informales, le ofrecía mejores horarios y un mayor pago, que le permitían tener mejores condiciones de vida y más tiempo para cuidar a su hija. Luego de terminar la escuela, continuó trabajando en ese sector.

La finalización de la escuela secundaria en 2013 constituyó un hito familiar muy importante. Marianela era la segunda persona de su familia que completaba dicho nivel educativo. En diciembre de ese año reflexionaba sobre su trabajo y la posibilidad de continuar los estudios, “una carrera corta”, para conseguir algo mejor. En palabras de ella:

...la verdad no me gusta dedicarme a... limpiar otros lugares, me gustaría otro trabajo más cómodo, menos... no sé, yo siempre me quejo que me duele la espalda porque estoy todo el tiempo agachada. Me gustaría otro trabajo, no sé, más cómodo. (Marianela, 2013).

En diciembre de 2015, y en conversaciones posteriores, Marianela nos contó que seguía trabajando en distintas casas, pero que el ritmo de trabajo era distinto al de la empresa. Pensar los tiempos de trabajo, para ella, era una cuestión central por cuanto le permitía organizar las tareas de cuidado y combinar esos tiempos con un aspecto que tomaba centralidad en las representaciones sobre el futuro: la continuidad del estudio. Las posibilidades de estudiar una “carrera terciaria” o conseguir otro tipo de empleo constituían movimientos simbólicos que indicaban la ampliación del orden de lo posible en el marco de complejas tramas de la desigualdad social que operan con extrema eficacia sobre dicha definición.

Volver a estudiar... no sé, fue un poco de todo, un poco por el trabajo, un poco porque quería terminar el secundario, era por una necesidad mía, es como un

estudio básico, la primaria, la secundaria es, no sé..., yo quería estudiar, quería terminarlo. Ya después iba a seguir..., seguir una carrera terciaria o conseguir un trabajo mejor, no sé. Me gustaría seguir una carrera, siempre me gustó para maestra jardinera, siempre [...], el tener conocimiento te cambia porque uno al saber tiene la capacidad de pensar diferente y ver las cosas de otra manera [...] y tener más lenguaje cambia, más que uno se da cuenta, cambia..., con la lectura, con el escuchar a los profesores, cambia..., en nuestras formas de expresarnos, en la manera de explicar las cosas [...], te da una sensación de importante, una se siente importante, qué se yo... (Marianela, 2013).

La posibilidad de “poder decir, bueno, soy profesional” se enmarcaba en las incidencias del proceso de terminalidad educativa en los recorridos biográficos. Esto que apareció en diciembre de 2013 también constituyó un elemento recurrente en años posteriores. A inicios de 2015 Marianela se inscribió en el curso de “Auxiliar de farmacia” en una institución educativa de gestión privada que brinda una oferta de tecnicaturas y cursos de formación profesional orientados al campo de la salud. En el análisis que ella hace de esta decisión surgen dos elementos que se encuentran presentes en las distintas conversaciones que hemos tenido. Por un lado, “mi cabeza no daba para tanto”, para hacer referencia a las dificultades que ella encuentra al momento de estudiar y combinar con otras responsabilidades de la vida cotidiana. Por otro lado, el acceso diferencial a las ventanillas estatales para resolver distintos tipos de trámites: “no me salía el analítico y no podía seguir... hasta que no me salga el analítico no podía hacer nada, pero Carolina [referente de la organización política que llevaba adelante la gestión del Plan FinEs2 en el barrio] estaba atrás de eso”.

Recién en diciembre de 2015 Carolina la llamó para avisarle que, después de dos años, desde la Inspección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires le habían informado que ya estaba lista una primera tanda de analíticos del grupo que había finalizado sus estudios en 2013. La obtención de esta credencial constituía un hito en su biografía, ya que representaba el acceso a y la culminación de un nivel educativo con una tradición elitista y excluyente:

Más que nada es..., el estudio es algo que me encanta, seguir estudiando, estudiando y estudiando y, qué sé yo, con eso salís, proyectas algo más lindo [...]

y ahora que, bueno, que terminé, porque fueron tres años que, si bien son dos veces por semana, cuesta también porque tengo hijos, trabajo a la vez... pero a mí me encanta estudiar [...]. De acá a cinco años me veo feliz, con mi casa, con mi hija bien..., estar recibida de algo, tener algo mejor, más amigos, sentirme más liberada, mi vida más aliviada, tantas cosas que cargué, tantos pesos [...], me voy a sentir muy orgullosa, aunque yo me siento orgullosa porque yo tuve una vida muy difícil desde que nací y siempre, sin embargo, miro para adelante y sigo, sigo, sigo... (Marianela, 2015).

Como vemos, y como analizaremos en los siguientes apartados, el paso por el FinEs2 no implicaba únicamente la obtención de un título sino también la expansión del horizonte de posibilidades y ciertas transformaciones y resignificaciones en las formas de narrar la propia trayectoria.

Entre la desigualdad y los procesos de deconstrucción y tensión

A partir de las dos biografías presentadas en la sección anterior, trabajaremos tres dimensiones en las que observamos la articulación de nudos problemáticos de la desigualdad social en diálogo con procesos y estrategias de deconstrucción de esta. En primer lugar, abordaremos la relación de los jóvenes con el Estado y el acceso a derechos. En segundo lugar, examinaremos las prácticas individualizantes en vínculo con los mecanismos de clasificación y selección del sistema educativo. Finalmente, centraremos la atención en las desigualdades en las condiciones de inserción laboral de jóvenes y la búsqueda por mejorar sus posiciones en el marco de las oportunidades que el mercado de trabajo ofrece.

Ventanillas y acompañamientos: formas de acceder al Estado y la tramitación de derechos

No son una novedad los debates sobre las formas de acceder al Estado y la necesaria capilaridad estatal para reducir la distancia entre la ciudadanía abstracta y la concreta (Chaves, 2014). En las investigaciones clásicas de Jelin (1993) se plantea que, a diferencia de la idea de ciudadanía automática como miembro de una comunidad política moderna, la ampliación de los derechos está vinculada a distintos procesos donde se ponen en juego:

las desigualdades sociales, las luchas sociales para la definición de los contenidos de la democracia y la configuración de agentes sociales y actores colectivos.

Esta perspectiva nos brinda herramientas para entender que los procesos de democratización en el nivel social están atravesados por múltiples mediaciones vinculadas a la activación de soportes colectivos y a la construcción de una capilaridad estatal más amplia en donde las instituciones del Estado articulan con actores sociales y comunitarios.

Las biografías con las que trabajamos nos permiten problematizar las desiguales formas de acceso a procesos de cumplimiento de derechos, en este caso particular el de la educación secundaria, y los mecanismos para sortear dificultades en el vínculo con el Estado o en lo que se denomina como ventanillas de atención. Si retomamos nuevamente el relato de Marianela podemos encontrar distintas frases alusivas: “gracias a Carolina que nos dijo” y “Carolina estaba atrás de eso”, subrayando el rol central de los referentes y organizaciones barriales. Como mencionamos, Carolina fue la referente de la organización política que, en articulación con la Municipalidad de La Plata y la Inspección de Educación de Adultos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, gestionaba comisiones del Plan FinEs2 en Melchor Romero. Las primeras palabras que citamos hacen referencia al momento de inscripción a esta política de terminalidad educativa y las segundas se vinculan con los trámites para acceder al título analítico, luego de casi dos años de espera. El ingreso a un proceso de terminalidad educativa en diálogo con la activación de soportes colectivos, en este caso relacionados con experiencias políticas y de activismo, no es privativo de este caso (Chaves y González, 2023).

La escolaridad y la posibilidad de terminar el nivel secundario estaban en estrecho vínculo con la resolución de un conjunto de trámites en las distintas ventanillas del Estado. Una de ellas, obviamente, son las escuelas secundarias por las que transitaron los estudiantes, previo al ingreso a la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Aquí es posible identificar una primera dificultad: las trayectorias escolares previas se componen a partir del tránsito por múltiples instituciones, en muchos casos en distintas localidades e, incluso, países, cuando se trata de personas atravesadas por experiencias de migración. Entonces, el certificado analítico constituía una condición necesaria para el ingreso al CENS o al FinEs2 y, por ello mismo, una cuestión a resolver. Una segunda dificultad

estaba relacionada con el acceso al Documento Nacional de Identidad y otros documentos personales necesarios para la escolaridad y para el acceso a políticas sociales (como el PROGRESAR), tal como la libreta sanitaria y el cumplimiento del calendario nacional de vacunación.

Aquí es donde ingresa aquello que nombramos como soportes colectivos, es decir, la experiencia de organizaciones socio-comunitarias en el acompañamiento y gestión de políticas públicas. Para dar cuenta de esto, recuperaremos otro tipo de datos de una de las investigaciones:

Carmen y Estela [militantes y referentes de la organización que gestionaban en FinEs2] estaban preocupadas por el armado de los registros que debían llevar a la Inspección de Adultos. Parte de sus preocupaciones se centraban en los problemas que tenía la Inspección para revisar la documentación de cada estudiante e iniciar el trámite del analítico. El conflicto del día era el caso de Gabriela, quien necesitaba de manera urgente un certificado para poder presentar en la institución que estaba estudiando para ingresar a la Policía Bonaerense. Este caso tenía una particularidad, bastante común entre los estudiantes: no lograba conseguir que la escuela le brindara el analítico de su trayectoria escolar previa. Relatando la forma de resolución más práctica que habían encontrado, Carmen me comenta: “Fuimos con Estela a chapear, le dijimos que ella es docente y yo soy la preceptora y nos dieron una reunión con la secretaria y la directora para resolver todos los registros”. (Diario de campo, 5/07/2016).

El acceso a las ventanillas estatales, el trato recibido, el contar o no con la documentación requerida y las posibilidades de exigir constituyen un nudo fuerte de los procesos de desigualdad social. En contraposición, formar parte de un entramado colectivo, como una iglesia, un club o una organización socio-comunitaria, constituye, sin ser parte de una experiencia profundamente activista, la posibilidad de recurrir a ese red y activar, así, un soporte que habilita la resolución de algo que se presentaba como difícil e imposibilitaba el acceso a un proceso de concreción de derechos (Martuccelli, 2007).

El “chapear”, en este caso, constituía una táctica y una forma de resolución colectiva de conflictos en la cual los estudiantes confiaban aspectos preocupantes e íntimos de sus vidas. Podríamos recuperar relatos en donde las mujeres estudiantes, con

hijos a cargo, se acercaban a hablar con las referentes de FinEs2 o con las preceptoras del CENS sobre los problemas con sus parejas varones y los conflictos ante el ANSES por el acceso y cobro de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Si bien esta táctica, en conjunto con otras, no implicaba la garantía de acceso a un derecho, sí formaba parte de un entramado mediante el que las organizaciones y las instituciones (entre ellas las escuelas) articulaban con otras agencias estatales, ampliaban la capilaridad estatal y contribuían a reducir las distancias y las barreras entre los límites sociales y simbólicos (Saraví, 2015; González y Bostal, 2022). De esta forma, identificamos que las formas de acceder y de tramitar la resolución de problemas en las múltiples ventanillas se encontraban en vínculo directo con las formas de construcción de soportes para la vida de los jóvenes, ampliando de ese modo el acceso al derecho educativo y su posible vínculo con el mercado de trabajo.

Individualización e interiorización de los fracasos escolares. Volver a la escuela para “ser alguien”

Para Braslavsky (1985), todo sistema educativo cumple, de distintas maneras y con distintos resultados, tres funciones: distribuye habilidades, conocimientos y pautas de socialización; contribuye a estamentalizar a la población; y brinda legitimidad a dicha estamentalización a través de mecanismos como las credenciales, los discursos pedagógicos, entre otros. Lo interesante que plantea la autora es que estas funciones, propias del desarrollo de los sistemas educativos, pueden ser cumplidas siguiendo una perspectiva democrática u otra centrada en la conservación del monopolio de los bienes culturales en manos de los sectores privilegiados. Profundamente influenciadas por el enfoque de la sociología crítica francesa, las investigaciones educativas en Argentina, principalmente posdictadura, pusieron la lupa en la organización desigual del sistema educativo y en las prácticas que contribuyen a la discriminación o lo que entendemos actualmente como desigualdad escolar.

En un contexto de fragmentación, heredado de la década de los 90, la sanción de la Ley de Educación Nacional y, con ella, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2006 implicó fuertes tensiones en las lógicas selectivas que

organizaban la enseñanza en dicho nivel (Di Piero, 2019; Kaplan y Piovani, 2018). Los desafíos en torno a la efectiva terminalidad del nivel se vieron limitados por la persistencia, principalmente en la provincia de Buenos Aires, de formatos escolares clásicos. En dicha jurisdicción se desarrolló un conjunto de políticas, de menor alcance, que propusieron leves transformaciones del formato escolar clásico y habilitaron otro tipo de experiencias que denominaremos de terminalidad educativa.

En el marco de esta discusión, que atraviesa la vida y las experiencias escolares de los jóvenes, nos interesa detenernos en cómo el sistema educativo desarrolla mecanismos de individualización del “éxito” o “fracaso”. Es decir, las distancias entre trayectorias teóricas previstas por el sistema educativo y las reales (Terigi, 2007) permiten pensar cómo las personas nombran y tramitan dificultades y desventajas producto de las desigualdades sociales que enmarcan sus realidades, a partir de operaciones individualizantes: “soy un vago”, “no me da”, “esto no es para mí”. Ahora bien, el volver a estudiar en el marco de experiencias que para estos jóvenes son disruptivas respecto de sus trayectorias previas habilitó la apertura de algo nuevo: desmarcarse de etiquetas y realizar movimientos identitarios que los posicionaron en otro espacio subjetivo; proceso de deconstrucción que profundizamos a continuación.

Como la mayoría de los estudiantes del FinEs2 y el CENS, Kevin y Marianela venían de trayectorias que, de acuerdo a las lógicas del sistema educativo, podríamos caracterizar como no lineales o no teóricas: atravesadas por interrupciones, por varios intentos por culminar su escolaridad y por el paso por numerosas instituciones, en donde muchas veces repetían o abandonaban el ciclo escolar. En sus relatos, esa no linealidad era atribuida a motivos y características individuales, muchas veces invisibilizando situaciones personales y familiares complejas o dificultades de las propias instituciones educativas para acompañar las trayectorias.

De este modo, expresiones como “soy vago”, “no me da”, “estudiar no es lo mío” se repetían en sus formas de explicar sus recorridos escolares. Sin embargo, al indagar en sus relatos, la interrupción y/o la dificultad para pasar de año aparecían asociadas a eventos o hitos familiares fuertes como separaciones, fallecimientos, imprevistos económicos, o a acontecimientos personales (situaciones de violencia, problemas de salud mental, mater/paternidades, ingresos tempranos al mercado de trabajo). Estos eventos

propios de otras esferas de la vida tenían efectos sobre la continuidad de las trayectorias escolares, en gran medida por la ausencia de dispositivos que permitieran acompañarlas y sostenerlas. Mecanismos propios del sistema eran, entonces, vivenciados y representados como deficiencias individuales.

Así como los fracasos escolares se atribuían a causas personales de los jóvenes, también recibía esa explicación la vuelta a la escuela y la finalización de los estudios. Encontramos que en los jóvenes del FinEs2 y del CENS el proyecto de terminar la escuela secundaria se articulaba con motivos y representaciones heterogéneas sobre el futuro: un medio para alcanzar determinados fines relacionados con el “ser trabajador”, la referencia y el reconocimiento en el seno familiar y la percepción de que los logros en el sistema educativo son personales y los desafíos un sinónimo de fortaleza. En resumen, la vuelta a la escuela estaba atravesada por explicaciones caracterizadas por la decisión y la determinación, por la búsqueda de saldar deudas pendientes, como relata Marianela, o de “ser alguien”, en palabras de Kevin.

Saldar esa deuda pendiente, para la primera, le permitiría conseguir un buen trabajo, seguir estudiando y dar el ejemplo a su hija. “Ser alguien”, en el caso de Kevin, aparecía asociado a la obtención de un mejor trabajo, a la posibilidad de autosustentarse y, también, de demostrar su valía ante personas que desmerecían su voz o su experiencia por no haber concluido el secundario:

A mí me han tirado muchas veces que yo no iba a tener la escuela, que yo no iba a en algún momento ser alguien, o sea, obviamente que fueron en peleas, en discusiones, y uno en peleas dice todo o ponele con un par de tragos encima uno larga la verdad y fue de gente que nunca me lo hubiera esperado pero bueno. (Kevin, 2019).

Esto que plantea el joven se repetía en los relatos de otros estudiantes. Finalizar la escuela implicaba demostrarles a esas personas que estaban equivocadas y que ellos podían construir un proyecto de vida (en el que la terminalidad del nivel secundario se tornaba posible). A su vez, el acceso a la credencial del nivel secundario no sólo permitía pensar futuras bifurcaciones biográficas sino también una ruptura con algunas trayectorias

familiares, en las cuales la relación con el nivel secundario se enmarcaba en una dinámica fuertemente excluyente.

En términos más amplios, la decisión de volver a la escuela se presentaba desde una narrativa individual pero cargada de signos de lo colectivo. Familias, organizaciones, amigos, parejas que permitían “hacer pie” y resolver de manera positiva la complementariedad de responsabilidades y esferas de la vida. En este marco, alcanzar el título hacía referencia a un aspecto central de la desigualdad educativa: la legitimidad de un símbolo ligado a instituciones escolares tradicionales (González, 2022).

Es decir, transitar una experiencia de terminalidad educativa que fue distinta a las anteriores habilitó un proceso fuertemente colectivo que implicó desmarcarse de etiquetas individualizantes y realizar un movimiento en términos identitarios que constituyó un elemento central en eventos posteriores al egreso. En los relatos de Kevin y Marianela se evidenciaba el lugar que adquirirían las particularidades de ambas experiencias, principalmente el rol de referentes y docentes. La insistencia de Carolina, en el caso de Marianela, o de los amigos y los docentes de Kevin, constituían eslabones centrales en este proceso de desmarcarse. A su vez, tanto la idea de “deuda” como la de “ser alguien” sugieren que el regreso a la escuela implicó este proceso y otras aperturas: la perspectiva de seguir estudiando y de un mejor empleo.

Lo que el mercado de trabajo exige y ofrece a los jóvenes y las búsquedas por sortearlo

El proyecto de volver a la escuela comprometía también el despliegue de un conjunto de representaciones vinculadas a construir una mejor vida y, en términos generales, formar parte de un imaginario asociado a lo que Chaves (2003) denomina “el sueño argentino” o “un modelo de integración social basado en la movilidad social ascendente” (p. 83). En los relatos biográficos, el acceso y la terminalidad de la educación secundaria se revelan como una condición central para acceder a una forma de vida más segura y estable, vinculada principalmente a un salto en sus trayectorias laborales y en la participación en un mecanismo de acceso a mayores niveles de protección social: el empleo típico (Busso, 2016).

Ahora bien, como sabemos, esta forma de empleo considerada “típica” hace algunas décadas, en la actualidad ya no lo es. Nuestro mercado de trabajo se caracteriza por altos niveles de informalidad y precariedad y el acceso a empleos registrados, estables y con todos los derechos asociados constituye un privilegio. Al igual que con el resto de los indicadores del mercado de trabajo, en el mercado laboral juvenil los niveles de informalidad y precariedad se profundizan, más aún para los sectores más vulnerables: mujeres y jóvenes de sectores medios-bajos, sin credenciales educativas (Pérez y Busso, 2018). En este contexto, el título secundario se ha vuelto “cada vez más necesario y cada vez más insuficiente” (Filmus, 2001) en el mercado laboral: al ser demandado para el acceso a la mayoría de los puestos de trabajo, tenerlo mejora las posiciones de los jóvenes en aquel, pero no garantiza la obtención de un empleo de calidad (Jacinto, 2016; Busso y Pérez, 2019).

En la “vuelta a la escuela”, tanto los jóvenes del CENS como del FinEs2 ponderaban la importancia del título secundario para la obtención de mejores puestos laborales. La amplia mayoría de los jóvenes de ambas instituciones combinaba estudio y trabajo e, incluso, destacaban que esos formatos, con tiempos y regímenes de cursada diferentes a los de la “escuela común”, les permitían complementar los tiempos de ambas actividades con los de otras esferas de la vida.

Las inserciones laborales de estos jóvenes se caracterizaban por la intermitencia —alternando períodos de actividad, inactividad y/o desempleo—, la informalidad y la precariedad de sus puestos de trabajo. Al mismo tiempo, tal como se evidencia en los relatos de Marianela y Kevin, realizaban trabajos exigentes en términos físicos, en los que sus cuerpos terminaban cansados o doloridos: “...si vos tenés el secundario vos podés rebuscártela para encontrar alguna otra cosa. [...] No sé si tan fácil pero tenés una ayuda, tenés un 50% que te está ayudando” (Kevin, 2019).

Los jóvenes comprendían que el título secundario no era una garantía de acceso a mejores empleos, pero sí una ampliación de sus oportunidades para acceder a empleos con otras condiciones laborales: más estables, menos exigentes en términos físicos, menos precarios. Es decir, frente a un mundo del trabajo configurado como espacio de acumulación de desventajas y desigualdades donde el título resulta una credencial

necesaria pero no suficiente (Kessler, 2014; Saraví, 2015), los jóvenes realizaban apuestas para mejorar sus posiciones.

Al mismo tiempo, el paso por estos formatos implicaba, también, la apertura de la posibilidad de continuar los estudios superiores. El encuentro con compañeros que querían seguir estudiando, el vínculo con docentes que despertaban interés en ciertos temas, la apertura de espacios al interior de la escuela para pensar el “después” del egreso, la sensación de “logro” asociada al cierre de una etapa que había demandado tiempo y esfuerzo, todos esos factores los movilizaban a considerar la continuidad de los estudios. La experiencia educativa tanto en el CENS como en el FinEs2 producía movimientos de orden subjetivo: reconocimiento, orgullo y confianza que permitían esbozar proyectos antes impensados.

Acceder a estudios superiores, para estos jóvenes, también implicaba la oportunidad de elegir —dentro de ciertos márgenes— qué estudiar, la posibilidad de tener, como plantea Marianela, una profesión. En esa ampliación del horizonte de lo posible, se presentaba la oportunidad de decidir a partir del interés por los temas a estudiar, a partir del disfrute asociado a determinados saberes como así también a potenciales inserciones laborales.

En la opción de Marianela por el curso de Auxiliar de Farmacia y las ganas de “tener conocimiento” se entrelazaban otros factores: la oferta disponible, la consideración de la posibilidad de complementar los tiempos de estudio con otros tiempos y obligaciones, la representación de que “la cabeza no daba para tanto”, y la posibilidad de una vez realizado el curso poder insertarse en el sector público del sistema de salud. Todos estos elementos se jugaban en su apuesta a una continuidad de los estudios que se había vuelto accesible, en gran medida, por su paso por el FinEs2.

Así como para Marianela terminar la escuela abrió la posibilidad de continuar estudiando, para Kevin supuso objetivamente una mejora en su inserción laboral. En su caso, tener el título secundario le permitió realizar su formación en la escuela de policía para dejar la construcción y comenzar a trabajar en esa fuerza de seguridad, logrando así un empleo registrado, estable y menos exigente en términos físicos, tal como anhelaba.

En ambos casos vemos el lugar central que ocupa el Estado como una fuente de empleos más ventajosos para los y las jóvenes, sobre todo en una ciudad como La Plata,

donde el empleo estatal tiene un lugar preponderante en el mercado de trabajo local. No es casual que Kevin, por insistencia de su familia, haya apostado a la formación de policía ni que Marianela aspirara a insertarse en el sector público. En los imaginarios de los jóvenes en torno a estos empleos, las ideas de seguridad, confianza y estabilidad toman protagonismo (Adamini, 2014), como así también la relativa facilidad para obtenerlos. Ingresar a la policía implica acceder al empleo estatal, un empleo con muchas más garantías, más estabilidad y derechos que el trabajo en la construcción que realizaban los varones de la familia de Kevin, signado por la intermitencia y la informalidad.

Al mismo tiempo, en las biografías se evidenciaban movimientos en relación a la dimensión del reconocimiento que tenían sus elecciones. El orgullo con el que Kevin portaba su uniforme en la última entrevista y con el que describía su trabajo como policía daba cuenta de que algo de ese objetivo de “ser alguien” con el que él había vuelto a la escuela aparecía como logrado. Algo similar ocurría con la expresión de Marianela de “sentirse importante” por haber podido adquirir nuevos saberes.

En definitiva, tanto en la posibilidad de mejorar sus inserciones laborales como en la de acceder al nivel de educación superior, el paso por la escuela significó una expansión de los horizontes que se producía no sólo en términos de credenciales que “habilitaban” sino también en términos simbólicos. La experiencia escolar y, más tarde, el acceso a empleos estatales o instituciones de educación superior implicaron, en cierta medida, una tensión a las posiciones que ocupaban previamente.

Frente a un mercado de trabajo que exige cada vez más credenciales a la vez que ofrece a la mayoría de los jóvenes empleos de baja calidad, ellos realizan apuestas y elaboran tácticas para lograr trabajos más estables, más seguros y más formales. En este contexto, obtener el título secundario, continuar estudios superiores e intentar conseguir puestos laborales en el sector público constituyen movimientos y proyectos para sortear los obstáculos y exigencias que se les presentan.

Reflexiones finales

En este artículo nos hemos preguntado por las experiencias de la desigualdad social de jóvenes egresados de distintos formatos de la educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires, poniendo el foco en la configuración de procesos y estrategias

de deconstrucción de la desigualdad, orientados a producir la apertura biográfica de “algo nuevo”.

Esta pregunta se enmarca en la adopción de un enfoque que gana protagonismo en las investigaciones sobre la desigualdad social y que presenta las siguientes particularidades. En primer lugar, la importancia de estudiar las distintas dimensiones de la desigualdad, sus interconexiones y el respeto por sus autonomías relativas, siempre en diálogo con la clase social. En segundo lugar, la centralidad de tres niveles analíticos que se relacionan en este proceso: el macroestructural, el interaccional y el individual. En tercer y último lugar, la incorporación de la siguiente mirada: las lógicas de apropiación y distribución de capitales se encuentran mediadas por la relativa autonomía de lo simbólico y, por ende, por la potencialidad de iniciar procesos de deconstrucción de la desigualdad (Reygadas, 2020). Es en este tercer punto donde hicimos foco, ya que nos permitió profundizar en el desarrollo de este interrogante: cómo en los distintos momentos biográficos se pueden articular procesos sociales que produzcan un espacio de apertura, es decir, “algo nuevo”.

Tal como plantea Reygadas (2004), la desigualdad social es multifacética, por lo que la búsqueda de mayores niveles de igualdad requiere de procesos que se produzcan en el escenario microsocio, intermedio y macrosocio. Para dar cuenta de esto, reconstruimos las biografías de dos egresados del FinEs2 y del CENS prestando especial atención a las formas en que sus experiencias laborales y educativas dialogaban con otras esferas de la vida, como la familiar, las responsabilidades vinculadas a las tareas de cuidado y las representaciones sobre el futuro. En ambos casos, la terminalidad del nivel secundario constituyó un hito biográfico e institucional clave, que permitió cambios de distinto tipo y habilitó, con diferencias y limitaciones, procesos de deconstrucción y tensión de la desigualdad social. Esto lo analizamos a partir de tres procesos que atraviesan la vida de las personas jóvenes y que indican que lo escolar requiere de la articulación con otros aspectos de la vida para alcanzar la potencialidad de “abrir algo nuevo”. Dichos procesos son: el acceso y el vínculo con el Estado, el recorrido por el sistema educativo y las relaciones de los jóvenes con el mercado de trabajo.

En el análisis de estos tres aspectos seguimos una estructura similar. Describir, primero, de los nudos de la desigualdad social que atraviesan las biografías de estos

jóvenes y, segundo, abordar un conjunto de estrategias a fin de deconstruir, aunque con limitaciones, “algo” de la desigualdad social. Si bien no encontramos cambios profundos en las posiciones de clase, sí es posible identificar algunos eventos que permiten pensar estos procesos y preguntarnos por las experiencias de movilidad.

En primer lugar, explicamos la relación de los jóvenes con el Estado para el cumplimiento de derechos, como el de la educación secundaria. Identificamos que una de las trabas centrales era el acceso a políticas públicas y la resolución de trámites vía ventanillas estatales, es decir, una clara desigualdad en el vínculo con el entramado estatal. Ahora bien, en las biografías fue posible encontrar estrategias que pusieron en tensión este primer nudo: la construcción y activación de soportes colectivos que permitieron el acceso a derechos y beneficios estatales. En el análisis de experiencias y trayectorias juveniles se encontraban relatos donde organizaciones y trabajadores de instituciones profundizaban la capilaridad estatal, la hacían más cercana y accesible y así ayudaban a los jóvenes a lograr resoluciones efectivas de distintos problemas que son centrales, tanto para la vuelta a la escuela como para el acceso a otros derechos.

En segundo lugar, analizamos el recorrido de los jóvenes por el nivel secundario, caracterizado por una tradición marcadamente elitista. Esto que es posible comprender en términos de configuración histórica del sistema educativo también se visualizaba en prácticas cotidianas que enmarcaron las experiencias escolares de los jóvenes. Identificarse como “vagos” o “poco inteligentes” evidenciaba formas de tramitar dificultades y desventajas vía operaciones individualizantes. Este constituía el segundo nudo de la desigualdad social que identificamos y analizamos en los jóvenes egresados del Plan FinEs2 y del CENS. A partir de ello, encontramos que volver a la escuela en el marco de experiencias que modificaban parcialmente el formato escolar clásico y que eran desarrolladas por adultos con posiciones pedagógicas alternativas posibilitó que los jóvenes se desmarcaran de etiquetas y realizaran movimientos identitarios. Este proceso posicionó a los jóvenes en otro espacio subjetivo, reconociéndose como personas capaces de estudiar y de vincularse con el conocimiento escolar clásico.

En tercer lugar, abordamos cómo la terminalidad del nivel secundario habilitaba representaciones sobre el futuro vinculadas a la continuidad en el nivel superior y a las mejoras en las inserciones laborales. En este sentido, identificamos el tercer nudo en estas

biografías: las condiciones y oportunidades que el mercado de trabajo ofrece a los jóvenes, caracterizadas principalmente por los altos niveles de precariedad e informalidad. Ahora bien, la apuesta por la credencial, por continuar estudios superiores o cursos de formación profesional e intentar acceder al sector público constituía una estrategia de deconstrucción de la desigualdad que operaba de manera muy diferencial en el grupo de jóvenes.

Por último, y a modo de cierre, nos interesa dar cuenta de una ventaja analítica del enfoque longitudinal. Seguir trayectorias y preguntar por cómo siguen las vidas de estas personas a lo largo del tiempo permitió comprender que en estos procesos de deconstrucción y de desarrollo de estrategias que buscaban tensionar la desigualdad social se articulaban procesos que operaban en distintos niveles sociales. Es decir, en las biografías juveniles en las que encontramos cambios o “algo nuevo”, fue posible identificar que en el nivel micro sucedieron eventos que constituyeron claras bifurcaciones para las personas, como nacimientos, muertes o hitos institucionales. En el nivel meso o institucional, esas personas transitaban por dispositivos o activaron soportes colectivos que posibilitaron hacer algo nuevo, por ejemplo, el acceso a una política pública o a una institución de educación superior no universitaria. En el nivel macro, estas decisiones biográficas o activación de soportes estuvieron vinculadas a procesos de, por ejemplo, ampliación de la escolaridad o mejoras en las condiciones de inserción de ocupaciones del área de la salud o seguridad. Estas articulaciones, que consideramos potencialmente virtuosas, constituyen un punto nodal en las experiencias laborales y educativas de jóvenes con posiciones desiguales en el espacio social.

Referencias bibliográficas

- Adamini, M. (2014). Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012) (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor.

- Busso, M. (2016). La precariedad laboral en el ingreso al mundo del trabajo y sus dispositivos de reproducción y profundización de desigualdades sociales. En Busso, M. y Pablo P. (coords.). *Caminos al trabajo. El mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista* (pp. 67-83). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Busso, M. y Pérez, P. (2019). El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. *Revista Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 133-145.
- Chaves, M. (2003). Vivir juntos... pero separados. ¿Hacia una socialización en espacios homogéneos? *Artigos*, 3, 83-102.
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, 14(21), 15-23.
- Chaves, M. y González, F. (2023). Ampliar lo posible entre jóvenes, familias, organizaciones y Estado: soportes y trayectorias en FinEs y universidad. *Revista del IICE*, 53 (en prensa).
- Di Piero, E. (2019). Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 269-283.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- González, F. (2022). *Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, F. y Bostal, M. C. (2022). Contactos, títulos y apariencias. Inserciones laborales y experiencia de la desigualdad en jóvenes. *Estudios Sociales*, 62(1), 1-17.
- Gutiérrez, A. (2004). *Pobre', como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.
- Jacinto, C., Roberti, E. y Martínez, M. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26, 1-24.
- Jelin, E. (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y Del Caribe / European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 55, 21-37.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). "Trayectorias y capitales socioeducativos". En Piovani, J. I. y Salvia, A. (coords.). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 221-264). CABA: Siglo XXI.

- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Longo, M. E. (2021). “Youth pathways as process. How factor configuration, time dynamics and reflexivity combine together”. En Nico, M. and Caetano, A. (eds.). *Structure and Agency in Young People’s Lives. Theory, Methods and Agenda* (pp. 256-271). London: Routledge.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Motta, R., Jelin, E. y Costa, S. (2020). Introducción. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (Eds.). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 11-33). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Social Research*, 19, 1-26.
- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, J. I. y Salvia, A. (coords.). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 569-592). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Reygadas, L. (2015). Más allá de la legitimación. Cinco procesos simbólicos en la construcción de la igualdad y la desigualdad. En Castillo, M. y Maldonado, C. (eds.). *Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas* (pp. 39-68). Santiago de Chile: RIL.
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (Eds.). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales y qué hace la gente con eso* (pp. 201-219) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19, 300-335.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS-FLACSO.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.