# ACTAS

## V Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina

*"Juventudes en disputa. Permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas"* - Rosario 2016 -

Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina

## GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes


**1- Gago, María Andrea.** *Proyecto de investigación: Trayectorias educativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes*

**2- Quiroga, Ana Florencia**. *Trayectoria vital en la población de 12 y 19 años de edad de Villa Harding Green, Bahía Blanca. Una aproximación etnográfica*

**3- Arancibia, Milena; Miranda, Ana**. *Trabajo y género: la construcción de trayectorias laborales de mujeres durante la década del 2000*

**4- De León, Gimena. Florito, José**. *Transiciones juveniles: las necesidades de cuidado como barreras al ejercicio pleno de derechos*

**5- Farias, Fernando D**. *Relatos de un grupo de jóvenes sobre el pasaje de la juventud a la adultez*

**6- Gómez. Sandra María**. *Efectos de las migraciones en estudiantes universitarios. El duelo del desarraigo durante la primera etapa de la carrera*

**7- Luraschi, María Antonella; Butti, Federico**. *Experiencias laborales, educativas y expectativas futuras en jóvenes que asisten a Escuelas Técnicas con Orientación en Construcciones, en el Gran Resistencia*

**8- Martínez, Macarena Rocío; Hernández, Natalia Sofía; Cristiani, Melisa; Díaz Puppato, Diego.** *Estudiantes universitarios de profesorado: trayectorias educativas y sociales*

**9- Molina Derteano, Pablo**. *Juegos en Red. Juventudes, capital social y redes de vínculos en la transición familiar y al mercado de trabajo*

**10- Montañez, Silvia Susana.** *De cronotopos juveniles (urbanos) los nuevos patios escolares: las plaza*



**ISSN 2422-7498**

# Proyecto de investigación: Trayectorias educativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes

Gago, María Andrea
IESyPAT (U.N.P.SJ.B.B.) -CONICET
andregago26@gmail.com
José Baños 720, Comodoro Rivadavia, Chubut
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es exponer los principales aspectos teóricos-metodológicos del proyecto de investigación presentado para la beca doctoral de CONICET, cuyo objetivo general que proponemos para la investigación es analizar las trayectorias educativas de jóvenes migrantes pertenecientes a familias bolivianas que transitan la escuela secundaria en el contexto de sociedades caracterizadas por la desigualdad social.

Durante el último "boom petrolero" (2004-2008 aproximadamente), el mapa poblacional de la región VI del sistema educativo chubutense (conformada por las ciudades de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly) se complejizó con la llegada de nuevos grupos migratorios: bolivianos, paraguayos, peruanos, entre otros (Baeza y Grimson, 2011). Siguiendo a Svampa y Viale (2014:118) podemos definir a la región como un "*modelo de maldesarrollo*" donde "*la avanzada extractiva produce una fuerte estructura de desigualdades así como la dislocación del tejido económico y social previo*". En este contexto, nos interesa estudiar las posibles relaciones entre el fenómeno migratorio, las matrices productivas de la región y las trayectorias educativas de los jóvenes pertenecientes a familias migrantes bolivianas, desde una perspectiva antropológica.

**Palabras clave**

Jóvenes migrantes - Trayectorias educativas - Proyecto migratorio familiar

---

En este escrito nos proponemos presentar un proyecto de investigación que se denomina: "*Trayectorias educativas y juventudes: proyecto migratorio familiar y escuela secundaria en la Cuenca del Golfo San Jorge. El caso de los jóvenes pertenecientes a familias bolivianas*". En primer lugar, presentaremos una breve descripción del contexto y el planteo del problema,

posteriormente, algunas consideraciones metodológicas y finalmente algunos interrogantes en relación a las trayectorias educativas de lxs jóvenes pertenecientes a familias migrantes bolivianas.

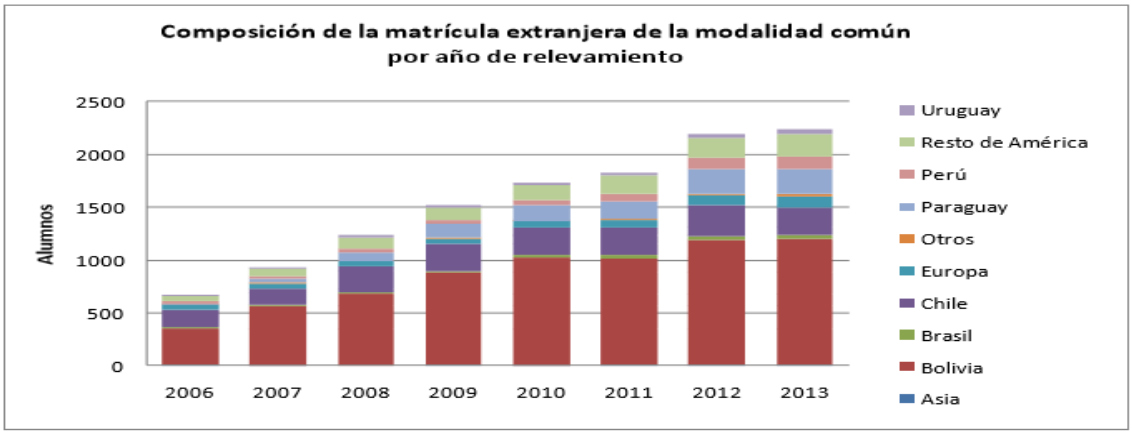
**Planteo del problema de investigación-caracterización del contexto**

Comodoro Rivadavia y Rada Tilly son dos de las principales ciudades de la provincia de Chubut que integran la Cuenca del Golfo San Jorge, donde la vida está estrechamente ligada a la producción petrolera. Como afirman Bachiller Santiago, Brígida Baeza y otros (2015:71) tenemos que tener presente los modos en que "*la actividad petrolera contamina las diversas dimensiones de la vida social de los comodorenses".* De hecho, Svampa y Viale (2014:118) definen a Comodoro Rivadavia como un "*modelo de maldesarrollo*" donde "*la avanzada extractiva produce una fuerte estructura de desigualdades, así como la dislocación del tejido económico y social previo*".

Ambas ciudades guardan estrecha vinculación, pero presentan diferencias notables: la distribución espacial de Comodoro Rivadavia está vinculada a la dinámica de la producción económica: un "norte" empresarial y planificado y un "sur" generado a partir de ocupaciones de tierras desde la década de 1940. Posee una extensión de 548,2 km², alrededor de cincuenta barrios y una población total de 177.038 habitantes según el censo nacional 2010 a cargo del INDEC; por su parte, Rada Tilly cuenta con 9.100 habitantes y su origen se remonta a mediados del siglo XX, cuando se conformó como una villa exclusiva para grupos sociales (comerciantes y propietarios) de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Posteriormente, su urbanización se caracterizó por la construcción de planes de viviendas de cooperativas y del Estado provincial y la llegada de nuevos pobladores de otros grupos sociales (Filippini, 2008). En cuanto a la presencia de instituciones escolares, es notable la diferencia entre las dos localidades: mientras Comodoro Rivadavia cuenta con 34 escuelas secundarias públicas y 15 privadas, Rada Tilly tiene sólo una escuela secundaria pública y una privada. En el mapa, elaborado por la profesora Cristina Massera (U.N.P.S.J.B.) en el año 2016, puede observarse la distribución de los establecimientos en la primera ciudad. Es preciso tener presente que las escuelas secundarias cuentan con diferentes modalidades en el ciclo superior, lo que suponemos es una variable considerada al momento de elección de las escuelas por parte de lxs jóvenes y/o sus familias. Asimismo, es necesario tener presente los desplazamientos de los estudiantes ya que muchos deben trasladarse de su barrio de residencia a otro para asistir a la escuela. En Comodoro Rivadavia, hace unos años existe la figura de "*escuelas sobredemandadas*", las cuales son elegidas por una cantidad de ingresantes que supera considerablemente la matrícula que puede recibir la institución, por lo que se lleva a cabo un "examen de aptitudes" para seleccionar a los futuros alumnos. Por ejemplo, hace ya varios años las escuelas técnicas, como las ex ENET, que se ubican en el centro de Comodoro Rivadavia, están dentro de las más elegidas históricamente. Entre los fundamentos para la elección de estas escuelas, aparecenlas expectativas de muchos alumnxs y padres en relación la formación

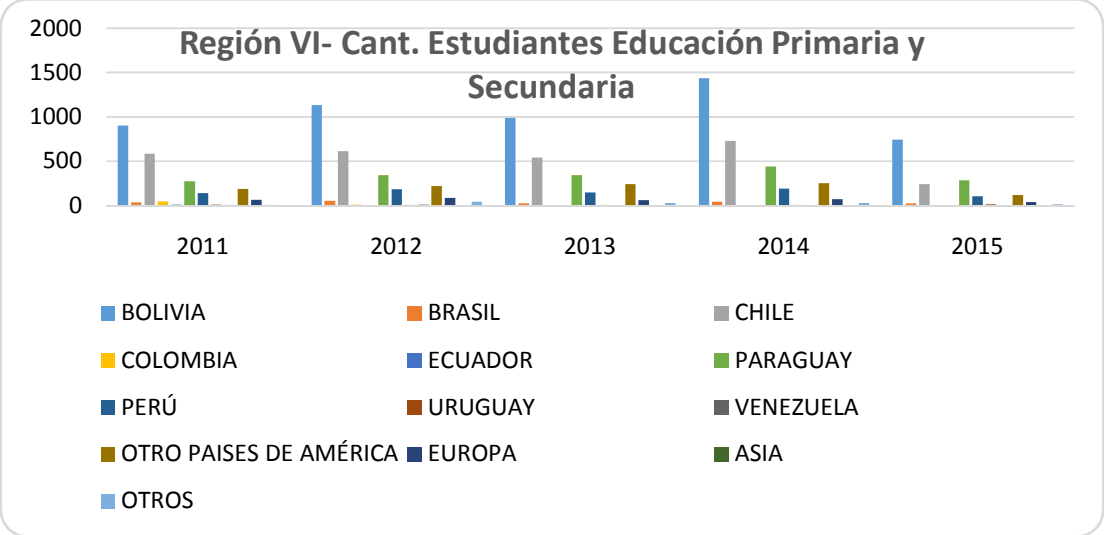
profesional que brindan, la posible salida laboral que permite en un futuro a nivel regional y el "prestigio social" con el que cuentan.

Como se afirmó al inicio del escrito, la vida en esta región está estrechamente ligada a la producción petrolera, tal es así que es posible encontrar vinculaciones directas entre el crecimiento demográfico y la suba del barril del petróleo. Durante el último "boom petrolero" (2004-2008 aproximadamente), el mapa poblacional de la región se complejizó con la llegada de nuevos grupos migratorios: bolivianos, paraguayos, peruanos, entre otros (Baeza y Grimson, 2011). Esto trae consecuencias en el sistema educativo: de acuerdo a los datos que ofrece el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, entre 2006 y 2013 ha crecido el número de alumnos extranjeros en las escuelas de la provincia: mientras en 2006 se registraban 664 alumnos, en 2013 eran 2243 en el sistema educativo provincial. Entre ellos, es notoria la preponderancia de alumnos provenientes de Bolivia, durante ese periodo de tiempo.




Fuente: elaboración DEGIIE con datos de RA 2006 a 2013

Sólo en la región VI, que abarca las instituciones educativas de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly, se registra un total de 903 alumnos de origen boliviano en 2011 y 740 en 2015.




En las instituciones escolares el mapa poblacional también se ve modificado y parecería ser que esto genera tensiones en la vida cotidiana de las escuelas. Es posible reconocer que, en la provincia, y especialmente en la ciudad de Comodoro Rivadavia, se evidencia un interés por el tema de migrantes en las escuelas y la necesidad de producción académica y materiales escolares. El año pasado, por ejemplo, la universidad local junto a la Dirección de Migraciones llevó a delante un proyecto de extensión denominado "*Migración: un desafío en la escuela*" en el que participaron docentes de distintas localidades de Chubut, y en Comodoro Rivadavia se registró una demanda que superó el cupo de inscripción que propusieron los organizadores. Allí muchos profesores, especialmente aquellos que se desempeñan en el nivel secundario, explicitaron algunas inquietudes y sus dificultades en la enseñanza escolar.

Según diferentes estudios llevados a cabo por investigadores locales, podemos decir que las familias migrantes que han llegado a la región en busca de trabajo, tratan de mantener prácticas y costumbres propias de sus lugares de pertenencia y entablan relaciones con otras familias migrantes en barrios periféricos (Baeza, 2006, 2011).De acuerdo a lo analizado por Baeza, Brígida (2011) pueden distinguirse dos grupos de migrantes bolivianos que han llegado a Comodoro Rivadavia: un primer grupo, que provenía de Santa Cruz de la Sierra, el cual llegó por intermedio de empresas petroleras durante el boom petrolero de 1958-1963, mayormente compuesto por varones y dentro del cual podemos encontrar comerciantes, rentistas y algunos profesionales; y un grupo perteneciente a la región de Cochabamba, llegados en la etapa posterior a la privatización de YPF en la que se inició una etapa de revalorización de la actividad portuaria al servicio de la actividad petrolera. Estos migrantes bolivianos se dedican a actividades ligadas a la construcción, al comercio en ferias o puestos callejeros, a las pesqueras (principalmente las mujeres como fileteras) y al servicio doméstico, atravesados por la precariedad laboral y la insalubridad. Baeza

(2011:6) afirma que las *"dificultades que asume la inserción de los migrantes bolivianos en Comodoro Rivadavia, tanto en las interrelaciones que se generan en el mercado de trabajo como en la interacción cotidiana, generan en la comunidad boliviana una fuerte percepción de rechazo y marginación por parte de la sociedad receptora".* Siguiendo el análisis de la autora, "*el asociacionismo se propone revertir y generar una serie de lazos entre los migrantes bolivianos y en relación a la sociedad de origen que tiende a mitigar las dificultades señaladas". (*Baeza, B, 2011:6) En la ciudad existen dos colectividades bolivianas que agrupan a las familias migrantes y desarrollan diversas actividades, entre las que se destacan los grupos de danzas. La colectividad "Tinkunaku" tiene un grupo de danzas que agrupa a jóvenes de entre 14 y 24 años, quienes semanalmente se reúnen para ensayar y preparar sus presentaciones en diferentes encuentros que se realizan en la ciudad y en localidades cercanas de Chubut y Santa Cruz. De acuerdo a las primeras indagaciones, podemos decir que en este grupo la mayoría de lxs niñxs y jóvenes que participan son comodorenses y algunos no tienen familiares bolivianos, sino que se sumaron a integrar el grupo por un lazo de amistad con algunos integrantes que sí lo tienen.

En este contexto, nos interesa estudiar las posibles relaciones entre el fenómeno migratorio, las matrices productivas de la región (principalmente ligada a la extracción petrolera, pero también a la industria pesquera) y las trayectorias educativas de los jóvenes pertenecientes a familias migrantes bolivianas. Retomando a Neufeld, Santillán, y Cerletti (2015:1149) consideramos importante recuperar "*una perspectiva relacional e histórica, con orientación hacia la totalidad*" que considere los procesos de escolarización y otras experiencias formativas, así como las expectativas de ellos y sus familias en relación a la educación, las escuelas y otras organizaciones, y también comprender las posibles implicancias de estos procesos con el proyecto migratorio familiar. Recuperando los aportes de Novaro (2011), consideramos la articulación entre la pertenencia étnica nacional de las familias, los procesos formativos y socioculturales e históricos por los que atraviesan los sujetos, en este caso, lxs jóvenes, en relación con las desigualdades de clase.

**Cuestiones metodológicas (objetivos-metodología)**

En cuanto a lo metodológico, pretendemos sostener una perspectiva de investigación vinculada a la etnografía educativa (Rockwell, 2011; Pallma y Sinisi, 2004; Santillán 2007). Retomando a Gavazzo (2013), consideramos importante estudiar la forma en la que los jóvenes son percibidos, el conjunto de representaciones sociales que circulan sobre ellos, para avanzar sobre las posibles huellas que ciertas imágenes o concepciones sobre este grupo imprimen en su subjetividad así como en sus trayectorias educativas. Reconocemos el potencial de la etnografía en el campo educativo al describir procesos, integrar conocimientos locales de diversos actores, documentar lo no documentado, considerar las relaciones de poder y desigualdad para construir alternativas educativas (Rockwell, 2011).

A partir de lo expuesto, definimos como objetivo general para la investigación:

• Analizar las trayectorias educativas de jóvenes migrantes pertenecientes a familias bolivianas que transitan la escuela secundaria en el período 2008-2018, y sus posibles relaciones con el fenómeno migratorio y las matrices productivas de la región.

Asimismo, proponemos los siguientes objetivos específicos:

• Indagar y analizar las relaciones entre los proyectos migratorios de las familias bolivianas y las trayectorias educativas de los jóvenes.

• Indagar, describir y analizar las experiencias formativas por las que transitan los jóvenes migrantes pertenecientes a familias bolivianas, considerando las posibles vinculaciones entre los espacios de formación y los proyectos migratorios familiares.

• Describir y analizar las trayectorias escolares de los jóvenes migrantes pertenecientes a familias bolivianas en las escuelas secundarias.

• Comparar las trayectorias educativas de los jóvenes migrantes de familias bolivianas que residen en las ciudades de Rada Tilly y Comodoro Rivadavia.

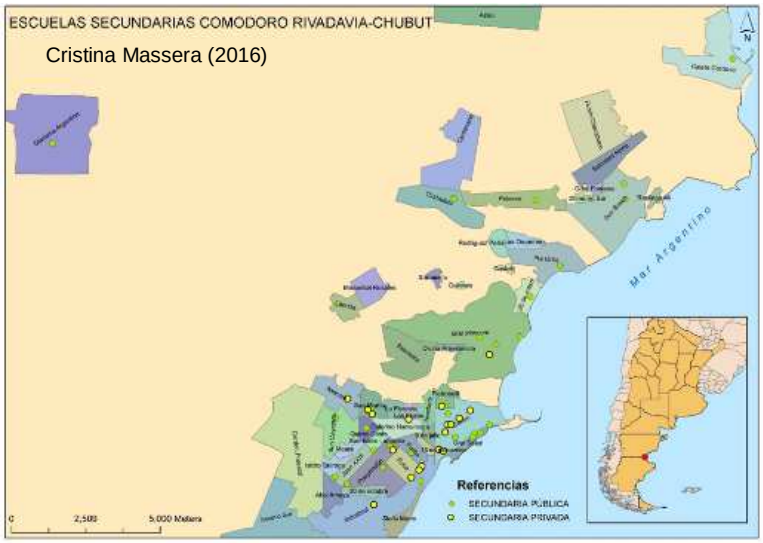
Para organizar el trabajo proponemos tres instancias:

1- En una primera etapa, consideramos importante realizar un estudio exploratorio-descriptivo sobre el sistema educativo local (a partir del análisis de estadísticas, la lectura de normativas y entrevistas a supervisores de escuelas) y de las organizaciones e instituciones en donde los jóvenes pertenecientes a familias migrantes bolivianas participan de actividades sociales. Nos interesa indagar cuáles son los espacios por los que transitan por experiencias formativas y las posibles vinculaciones con sus “mandatos fundacionales”. Estas primeras descripciones nos permitirán un acercamiento a los jóvenes y la posibilidad de definir quiénes serán los sujetos sobre los que analizaremos sus trayectorias educativas.

2- Como segunda instancia, proponemos un trabajo de campo en las escuelas que reciben a los jóvenes, lo que posibilitaría problematizar las prácticas en el ámbito escolar e indagar cómo son las relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes migrantes, sus compañeros, docentes y demás actores institucionales, cómo se construyen las relaciones de alteridad, la recuperación de los sentidos, la representación y las prácticas de los sujetos (Sinisi, 2008). En este sentido, los aportes de la etnometodología también posibilitarán el análisis de las representaciones y prácticas

de los docentes sobre los jóvenes migrantes, reconociendo la capacidad reflexiva e interpretativa de todo actor social (Comboni Salinas y Juárez Núñez,s/r). En el trabajo de campo se realizarán principalmente entrevistas a docentes y observaciones participantes para el estudio en profundidad de la vida cotidiana de las instituciones (Callejo Gallego, 2012). Asimismo, se indagará sobre las relaciones entre las familias migrantes y los proyectos educativos de las escuelas, las expectativas y actividades en las que participan.

En este punto, consideramos importante tener presente que cada espacio barrial de la región tiene una institución escolar que ha sido reproductora y productora de ciertas representaciones y a su vez fueron y son emplazamientos de sentidos (Salti y Gago, 2008). Es por ello, que se pretende estudiar las trayectorias de jóvenes varones y mujeresque transiten por dos escuelas secundarias de Comodoro Rivadaviay una de Rada Tilly. Recuperamos también la relación entre género y juventudes, ya que al decir de Margullis y Urresti (2001:11) "*el género incide también en la condición de juventud: el cuerpo procesado por la sociedad y la cultura plantea temporalidades diferentes para hombres y mujeres.*"




3- En una tercera etapa, nos dedicaremos a reconstruir las historias de vida de lxs jóvenes que permitirán describir la complejidad que suponen las trayectorias educativas y sus relaciones con los proyectos migratorios de sus familias, captar sus experiencias biográficas, sus representaciones y expectativas sobre la educación, la escuela, el trabajo y sus estrategias de reconversión de capitales. Consideramos imprescindible realizar entrevistas en profundidad a las familias para conocer y analizar las relaciones entre sus proyectos migratorios y las trayectorias educativas de sus hijos. Diez y Novaro (2015:334) resaltan la importancia de las "*memorias migrantes*" en trabajos como el que aquí se presenta.

**Algunas consideraciones y reflexiones iniciales**

¿Qué experiencias formativas transitan lxs jóvenes pertenecientes a familias bolivianas?¿Hay relaciones entre el proyecto migratorio y las trayectorias educativas de los jóvenes?¿Qué significa la escuela en sus trayectorias y para sus familias?¿Qué sentidos le otorgan a la escolaridad los jóvenes migrantes y sus familias?¿Por qué la existencia de alumnos provenientes de otros países genera tanta tensión en el ámbito educativo? Éstos son algunos interrogantes del proyecto de investigación.

Para estudiar las trayectorias educativas de lxs jóvenes pertenecientes a familias bolivianas que viven en Comodoro Rivadavia y Rada Tilly, recuperamos el concepto de habitus que nos posibilita comprender que la posición de los agentes en la estructura social condiciona las elecciones y disposiciones, siendo éstos capaces de reconvertir los capitales adquiridos, poner en juego estrategias y moverse en el espacio social),realizando diferentes trayectorias, van ocupando una serie de posiciones en un espacio que en sí mismo está en movimiento (interno) y sometido a incesantes transformaciones (externas), relacionadas a las condiciones materiales(Bourdieu, 1997, 1988). Entre las principales estrategias que consideramos necesario tener en cuenta para este estudio, se encuentran las "*estrategias familiares de vida*" que según Tiramonti- Ziegler (2008:44) nos permiten pensar el lugar que ocupan las familias como espacio articulador entre los agentes y la estructura social. Como afirman Oscar Dávila León (2009:8)"(…) *lo que importa al análisis de trayectorias son las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen en el doble sentido de ser producto de y de producir esos cambios de condición* (…)". Desde esta perspectiva es posible sostener que las trayectorias están condicionadas por un contexto socio-histórico determinado y por un tipo de trayectoria social legítima, por ejemplo el modelo de trayectoria que se impuso como legítimo durante la sociedad industrial estaba signada por una linealidad entre la el ámbito familiar, la formación escolar y el mundo del trabajo (Castel, 1997). En la contemporaneidad, asistimos a una reestructuración de lo social, en términos de Bendit(2009) las trayectorias de los jóvenes se tornan biografiadas, individualizadas, saliendo fundamentalmente de trayectos estándares para pasar a describir múltiples trayectorias. En el sistema educativo, también puede decirse que la trayectoria social legítima sería la trayectoria lineal, caracterizada por el cumplimiento en la edad de ingreso y de la gradualidad establecida. En este sentido, resulta interesante recuperar los aportes de Terigi, Flavia (2007) que ha señalado y profundizado las diferencias entre las trayectorias "teóricas" y "reales" de los niñxs y jóvenes que transitan la escolaridad obligatoria.

También recuperamos los aportes de Neufeld, Santillán, y Cerletti (2015:1145) quienes, a partir de sus investigaciones contextualizadas en barrios populares, abordan la relación entre las familias y las escuelas, considerando "*las múltiples formas de participación*" algunas reguladas y otras "*tramadas intersticialmente por los sujetos*". Estas autoras sostienen que las familias realizan numerosas acciones en relación a la escuela y la educación que son sostenidas en el tiempo. En

este caso, podríamos pensar esas formas de participación y estrategias en el marco del proyecto migratorio en un contexto caracterizado por la desigualdad social y la construcción de estereotipos (Perrot y Preiswerk, 1979) sobre los distintos grupos migrantes.

Recuperando lo expuesto en el primer apartado de este escrito, consideramos que los tres procesos señalados por Neufeld (1999:18), en los que se producen las formulaciones estigmatizadoras referidas a los migrantes externos e internos, nos permiten caracterizar a la región: un proceso rastreable históricamente de estigmatización/privilegio de sectores caracterizados por una mezcla de "marcas" étnicas, raciales y de clase; la competencia por espacios físicos y por determinados puestos laborales (como es el caso de la construcción); y los posicionamientos que contribuyen a promover estos procesos de exclusión/preferencia que se producen desde instancias gubernamentales y los medios de comunicación. A partir de los procesos de estigmatización que trabajó Goffman (1993), podemos analizar cómo se producen prácticas de discriminación y diferenciación social, se construye una teoría "racional" del estigma a través de la cual se explican las relaciones de superioridad- inferioridad. Estas representaciones sociales tendrían efectos en las prácticas sociales, en las relaciones intergeneracionales y en su auto-presentación, tal como afirma Gavazzo(2014) a partir de su investigación sobre hijos de migrantes bolivianos y paraguayos en el AMBA.

En este proyecto de investigación que presentamos nos interesa analizar cómo se articula la condición juvenil con la condición migrante y de la pertenencia a familias bolivianas en sus trayectorias educativas. Siguiendo los aportes de Diez y Novaro (2015:330), los niños y jóvenes viven "*experiencias de tránsito generacional y tránsito territorial junto a los adultos*". Asimismo, este estudio pretende, también, incluir a aquellxs jóvenes que son hijos de migrantes bolivianos y que suelen ser "identificados" como migrantes a pesar de no serlo. En este punto, resultan interesantes los planteos de García Borrego, I. (2003), quien cuestiona las categorías de "*segunda generación*" y "*condición fronteriza*", y nos advierte la necesidad de recuperar las causas de los conflictos vividos por ellos y sus padres en los factores que hacen de este grupo "*una fracción particularmente (material, cultural, simbólicamente) dominada de las clases sociales dominadas*" (García Borrego, I. 2003:15).

Retomando los aportes de Rockwell (1995), consideramos que abordar lo educativo implica reconocer las experiencias formativas por las que transitan los sujetos dentro y fuera del ámbito escolar, los procesos de apropiación de la cultura, las prácticas e interacciones en diferentes contextos, los procesos de selección y significación que realizan. En este sentido, es necesario tener presente los diferentes ámbitos institucionales y cómo sus modalidades particulares condicionan el carácter y el sentido que adquiere para otros y para el sujeto las apropiaciones que realiza (Achilli, 1996).

Consideramos imprescindible analizar qué lugar ocupa la escuela en estas trayectorias educativas. En este punto, recuperamos a Chaves (2009), quien señala que para conocer las prácticas juveniles es indispensable analizar cómo se articula la condición juvenil en general con la condición de alumno o no-alumno. Nuñez y Litichever (2015:37) sostienen que "*la condición juvenil convive con una sensación de mayor incertidumbre, donde riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionarla (…) las relaciones que entablen con el presente y el futuro aparece como una cuestión central*". Entendemos que para estudiar las trayectorias escolares de jóvenes migrantes en la región VI de Chubut, resulta relevante recuperar principalmente las tensiones entre la expansión de la escuela secundaria, las normativas sobre educación intercultural y su correlato en las prácticas cotidianas de las escuelas (Novaro, 2006) en el contexto de una "sociedad petrolera". Asimismo, consideramos necesario indagar qué "imagen/es" tienen las familias respecto del sujeto joven y sus expectativas en torno a la escolaridad, así como también las relaciones entre las escuelas y estas familias. Diez y Novaro (2015:325) sostienen, a partir de sus investigaciones, que "*las relaciones con las escuelas públicas alternan entre el deseo por la inclusión y la denuncia por situaciones de discriminación. (…) En estas referencias se advierten situaciones de confrontación no siempre explícita entre las imágenes de infancia y de sujeto sostenidas por los padres y aquellas atribuidas a las escuelas, desde las cuales es posible comprender las expectativas puestas en la escolaridad*."

Este trabajo, está atravesado por la pregunta sobre qué significa ser joven migrante o hijx de migrante bolivianx en una sociedad petrolera. Focalizaremos la mirada y el análisis en sus trayectorias educativas teniendo presente que "*analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las prácticas juveniles permite visibilizar las relaciones entre las estructuras y los sujetos, entre control y formas de participación, entre los momentos objetivo y subjetivo de la cultura*" (Reguillo, R, 2011:15).

**Bibliografía**

*Achilli, Elena 1996. Práctica docente y diversidad sociocultural. Rosario: Homo Sapiens Ediciones*

*Baeza, Brígida (2011) "Migración boliviana en Comodoro Rivadavia (Chubut): Asociacionismo y lazos transnacionales", publicación conjunta de la Red de Investigadores Argentinos sobre migraciones internacionales contemporáneas, Red IAMIC, Programa RAICES, Estudios para el debate. Cynthia Pizarro (Coordinadora). Editorial Ciccus, Bs. As.*

*Baeza, B. (2006) "Chilenos y bolivianos en Comodoro Rivadavia, (Chubut)", publicado en: Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.) Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos, Buenos Aires: Prometeo. Pp. 353-378.  Baeza, Brígida*

*(2013) "Trabajadores migrantes bolivianos y paraguayos en la construcción. Comodoro Rivadavia, Chubut". Revista Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nueva León. Año 15, Núm. 37. Julio-Diciembre 2013. ISSN: 2007-1205. Pp. 31-52. Disponible en:* http://www.redalyc.org/pdf/607/60728973002.pdfhttp://www.redalyc.org/pdf/607/60728973002.pdf

*Baeza, Brígida y Grimson, Alejandro. 2011. "Desajustes entre nível de renda e hierarquias simbólicas em Comodoro Rivadavia. Sobre as legitimidades da desigualdade social", en: Revista Mana: Estudos de Antropologia Social. PPGAS-Museu Nacional.*

*Baeza, B. y Lago, L. (2015) "Expansión urbana, religiosidad católica y "barrios chilenos" en Comodoro Rivadavia (1950-1973)" en Nicoletti, Andrea, Nuñez, Paula y Nuñez, Andrés (comp.) (2015) Libro III Taller Binacional Argentino-Chileno Araucanía-Norpatagonia: cultura y espacio. Pp. 209-231.*

*Bendit, Rene. Clase N°4, Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos. 2009*

*Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, espacio social y educación, México, siglo XXI.*

*Bourdieu, P. "Espacio social y poder simbólico" en BOURDIEU P., Cosas Dichas. Buenos Aires, Gedisa, 1988.*

*Carrizo G. (2008) Hombres, soldados y mecánicos de la Patria. La construcción de una identidad masculina Colegio Salesiano Deán Funes. 3°Jornadas de Historia de la Patagonia. Bariloche 2008*

*Comboni Salinas y Juárez Núñez (s/r). "Repensando las relaciones entre etnografía y educación". Recuperado de* http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/343-4840rgi.pdf. *Consultado el 20 de junio de 2015*

*Castel, R. "La nueva cuestión social" en CASTEL, R. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1997*

*Chaves, M (2009) Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 5, Buenos Aires.*

*Coulon, A. (1995), Etnometodología y educación, Barcelona, Paidós.*

*DÁVILA, OSCAR. Clase N°6, Curso: Jóvenes, educació n y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos, FLACSO Virtual, 2009*

*Diez y Novaro, G. (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: Courtis, Corina y María Inés*

*Diez y Novaro, G. (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.*

*Enriz, N., Padawer, A., Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní.Avá. Revista de Antropología [en linea] 2009, (Diciembre-Sin mes)*

*Filippini, F.(2008): "Rada Tilly: la construcción de la identidad local", ponencia presentada en: en las III Jornadas de Historia de la Patagonia, UNCo, 6, 7 y 8 de noviembre de 2008. Bariloche*

*García Borrego, I. (2003) en el nº 3 de Anduli: revista andaluza de ciencias sociales (pp. 27-46)*

*Gavazzo (2013) "No soy de aquí ni soy de allá… Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires en Claroscuro Nº 2013) Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural – U. N.R.- Argentina*

*Gavazzo (2014) La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Bs.As. en Rev. Sociedad & Equidad Nº 6,2014. Recuperado el 21/06/15*
http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066

*Gavazzo (2014) La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Bs.As. en Rev. Sociedad & Equidad Nº 6, Enero de 2014. Recuperado de* http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066 elhttp://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066 el 21/06/1521/06/15http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27263/32066 el 21/06/15

*García Borrego, I. (2003) "Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de "la segunda generación" En Anduli: revista andaluza de ciencias sociales n° 3 Recuperado de* http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/126 *48Inaki-Garcia-Borrego-Los-hijos-inmigrantes-ext.pdf.*

*Goffman (1993) Estigma. Identidad deteriorada. Amorrortu. Bs. As.*

*Gil Araújo(2010) Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos. IEPALA Ed.*

*Margullis, M y Urresti, M. "La construcción social de la condición de juventud" (2001) recuperado de* http://www2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf *el 12 de marzo de 2016.*

*Neufeld y Thisted (1999) "De eso no se habla…los usos de la diversidad sociocultural en la escuela". Eudeba. Bs As.*

*Neufeld, M., SantillánI, L. y Cerletti, L. (2015) "Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social" en Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1137-1151, dez.*

*Novaro, G. (2012) Niños inmigrantes en argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad en RMIE, 2012, VOL. 17, NÚM. 53, PP. 459-483*

*Novaro, G. (2006) Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Cuadernos Interculturales [en linea], 4 (segundo semestre) : [Fecha de consulta: 21 de junio de 2015] Disponible en:*<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200704>http://www.redalyc.org/articulo.oaI*SSN 0718-0586*

*Novaro, Gabriela, Borton, Laureano, Diez, María Laura, &Hecht, Ana Carolina. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista mexicana de investigación educativa, 13(36), 173-201. Recuperado en 20 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-008000100008&lng=es&tlng=es.*

*Nuñez y Litichever, (2015) Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario. Bs As.*

*Pallma y Sinisi (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. Cuadernos de Antropología Social Nº 19, pp. 121-138, 2004 © FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776*

*Perrot y Preiswerk. 1979 "Los estereotipos" en Etnocentrismo e Historia. Buenos Aires: Nueva Imagen. Pp: 259-282*

*Reguillo, Rossana (2011) Culturas Juveniles. Formas políticas de desencanto. SXXI ed. Bs. As.*

*Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Salti, P. y Gago, A. Cultura escolar e identidades adolescentes en Comodoro Rivadavia: un acercamiento teórico. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional La Plata. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Santillán, L. (2007) Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Propuesta Educativa.*

*Sinisi, L. (1999) "La relación "nosotros – otros" en espacios escolares 'multiculturales'. estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld y Thisted (1999) "De eso no se habla…los usos de la diversidad sociocultural en la escuela"*

*Sinisi, L. (2008) Entrevista extraída de* http://www.cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Liliana%20Sinisi%2020El%

20enfoque%20socioantropol%C3%B3gico%20como%20aporte%20para%20la%20investigaci%C3

%B3n,%20diagn%C3%B3stico%20y%20an%C3%A1lisis%20de%20los%20procesos%20sociales % 20(Primera%20parte).pdf
http://www.cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Liliana Sinisi 20El enfoque socioantropológico como aporte para la investigación, diagnóstico y análisis de los procesos sociales (Primera parte).pdf*Recuperada el 20 de junio de 2015*

*Svampa y Viale (2014) Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo. Katz Ed. Bs. As.*

*Terigi, Flavia (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007*

*Tiramonti- Ziegler (2008) La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós. Bs. As. Argentina.*

# Trayectoria vital en la población de 12 y 19 años de edad de Villa Harding Green, Bahía Blanca. Una aproximación etnográfica

Quiroga, Ana Florencia
Universidad Nacional del Sur
polequiroga@yahoo.com.ar
ana.quiroga@uns.edu.ar
Adán Quiroga 2895, Bahía Blanca, Buenos Aires
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

La siguiente propuesta se desprende de un proyecto de investigación denominado “Aportes antropológicos en la consideración de las representaciones sociales respecto del embarazo en la adolescencia. Significados y prácticas en el ámbito de la salud en Villa Harding Green, Bahía Blanca”, que la autora viene desarrollando en el marco de la Carrera de Doctorado de Ciencias Naturales (UNLP) y, que ha contado con el apoyo de una Beca “R. Carrillo-A. Oñativia”, otorgada por el Ministerio de Salud de la Nación. El mismo tiene entre sus objetivos generales construir representaciones sociales del embarazo en la población de 12 y 19 años de edad del barrio Villa Harding Green, de la ciudad de Bahía Blanca, entre los profesionales de los servicios de salud, así como en las políticas públicas vinculadas al tema.

En la ciudad de Bahía Blanca diversos actores, específicamente del sector salud, directores y equipos técnicos de establecimientos educativos, secretarías municipales, consideran al “embarazo adolescente” como un tema que merece la atención, calificándolo como “problema”. Partiendo de la premisa que este enfoque supone conceptos universales que tienden a ver a la población “adolescente” como un grupo homogéneo, sin tener en cuenta las diferencias que pudieran existir en su interior, se ha optado por una estrategia metodológica centrada en la caracterización inductiva de la trayectoria vital desde el punto de vista de los actores; suspendiendo el juicio sobre lo que a priori se define como adolescencia, y en cambio definiendo los contenidos locales de acuerdo a los informantes clave seleccionados

Se presentan aquí resultados parciales de aquel proyecto centrado en el análisis de los modos de percepción, categorización y significación en torno a trayectoria vital, que se han explorado etnográficamente.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de la información fueron entrevista semiestructurada a informantes clave, diagramación de ciclo de vida, e historia de vida.

El trabajo de campo con la población de 12 a 19 años de edad, de ambos sexos, se llevó a cabo en el barrio 17 de Agosto, del sector Villa Harding Green, de la ciudad de Bahía Blanca. Se trabajó con una muestra no probabilística de 25 informantes claves, quienes fueron contactados en la sede de Programa ENVION del gobierno de la provincia de Buenos Aires. Se indagó respecto de las maneras en que organizan el curso vital. Para ello, se diagramaron ciclos vitales de acuerdo a los indicadores de segmentación señalados por los informantes clave, a fin de identificar categorías nativas en torno a las trayectorias de vida, y los contenidos culturales vinculados a ellas, guiados por las preguntas de investigación: ¿cómo es concebido el curso de la vida humana? ¿Cuáles son las categorías usadas para designar a las personas a lo largo del mismo? En caso de segmentarlo ¿Qué criterios son usados para ello? ¿Qué características tienen cada una de ellos?

El análisis de los datos se realizó codificando, categorizando y agrupando fragmentos de entrevistas pertenecientes a un mismo fenómeno.

**Palabras Clave**

Trayectoria Vital – Etnografía - Bahía Blanca

La siguiente propuesta se desprende de un proyecto de investigación denominado “Aportes antropológicos en la consideración de las representaciones sociales respecto del embarazo en la adolescencia. Significados y prácticas en el ámbito de la salud en Villa Harding Green, Bahía Blanca”, que la autora viene desarrollando en el marco de la Carrera de Doctorado de Ciencias Naturales (UNLP) y, que ha contado con el apoyo de una Beca “R. Carrillo-A. Oñativia”, otorgada por el Ministerio de Salud de la Nación. El mismo tiene entre sus objetivos generales construir representaciones sociales del embarazo en la población de 12 y 19 años de edad del barrio Villa Harding Green, de la ciudad de Bahía Blanca, entre los profesionales de los servicios de salud, así como en las políticas públicas vinculadas al tema.

En la ciudad de Bahía Blanca diversos actores, específicamente del sector salud, directores y equipos técnicos de establecimientos educativos, secretarías municipales, consideran al “embarazo adolescente” como un tema que merece la atención, calificándolo como “problema”. El embarazo ocurrido durante el período denominado adolescencia suele estar vinculado a una valoración negativa del mismo (Adaszko, 2005), debido a efectos adversos que genera sobre la salud de la madre y el niño, consecuencias negativas sobre el bienestar futuro de los niños/as y sobre sus padres, en particular sobre las madres, quienes verían limitadas sus posibilidades de obtener una escolarización suficiente así como un empleo conveniente, constituyéndose en un mecanismo que contribuye a la transmisión intergeneracional de la pobreza (Card y Wise, 1978; Grogger y Bronars, 1993; Molina et al., 2004).

Partiendo de la premisa que este enfoque supone conceptos universales que tienden a ver a la población “adolescente” como un grupo homogéneo, desconsiderando las diferencias que pudieran existir entre ellos, se planteó un estudio cualitativo tendiente a reconstruir los itinerarios biográficos desde la propia narrativa del actor para comprender cómo significan, a través de su experiencia, el embarazo y la maternidad y su posición dentro del entramado social. De manera que se ha optado por una estrategia metodológica centrada en la caracterización inductiva de la trayectoria vital desde el punto de vista de los actores; suspendiendo el juicio sobre lo que a priori se define como adolescencia, definiendo los contenidos locales de acuerdo a los informantes clave seleccionados

A lo largo de esta presentación se presentan los resultados parciales de aquel proyecto, centrados en la caracterización de las representaciones sociales (Grimberg, M. 1998) de la trayectoria de vida; que se han explorado etnográficamente, en la población de 12 a 19 años de edad del Barrio 17 de agosto, sector Villa Harding Green, de la ciudad de Bahía Blanca.

**Marco Conceptual**

El punto de partida conceptual en este trabajo es la consideración de que “adolescencia” no constituye un estado natural de existencia sino una construcción social, que es producto de circunstancias socioculturales determinadas (Feixa, 1996; Fize, 2007; Adaszko, 2004, 2005). En este sentido, el concepto de adolescencia, como etapa definida del curso vital de las personas, tiene su origen a fines del siglo XIX, estando relacionado con un mayor grado de modernización; el desarrollo de la industrialización, que originó modificaciones en la familia; y la educación formal que retrasa el ingreso a la vida adulta, matrimonio y mercado laboral a través de la extensión y gradación de la escolaridad (Checa, S., 2003; Henriques-Mueller y Yunes, 1993; Efrón, 1996 citado en Checa, 2003).

Constituye entonces una categoría históricamente construida, que refiere no solo a un rango etario sino que supone contenidos que son culturalmente definidos, a través de la cual se rotulan a conjuntos de individuos discretos, asignándoles cualidades, roles y representaciones (Margulis, M. 2003; Benedict, R 1964: Mead, M 1985; Noceti, 2008; Adaszko, 2004, 2005; Feixa, C., 1996; Villareal, 1998).

Siguiendo a Feixa (1996) la edad es objeto de una construcción cultural por parte de todos los conjuntos sociales; siendo variable, a lo largo del espacio y tiempo, su división en períodos así como las propiedades atribuidas a los mismos, lo que sirve para categorizar a los individuos y pautar su comportamiento en cada etapa.

Ruth Benedict, en un trabajo publicado en 1938 en la Revista Psichiatry, plantea una visión del ciclo de vida como un interjuego entre continuidades y discontinuidades naturales y culturales.

En “Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural” afirma que la discontinuidad en el ciclo vital constituye un hecho natural, aunque se halla rodeado de intervenciones y arreglos culturales. De modo que si bien es un hecho natural el contraste entre los roles de hijo y de padre, la forma en que se realiza la transición entre roles varía de una sociedad a otra, *“y ninguno de estos puentes culturales particulares debe ser considerado como el camino natural hacia la madurez”.*

Nuestra cultura acentúa en forma extrema las diferencias entre el niño y el adulto, adjudicándoles atributos y pautas de comportamiento específicos, entendidos como “dogmas” de nuestra cultura -adquisiciones culturales-, a pesar de las diferencias fisiológicas existentes entre el niño y el adulto. De allí que*: “(…) el período adolescente del sturm and drang, con el cual estamos tan familiarizados, se hace inteligible como resultado de nuestros dogmas e instituciones culturales discontinuas, y no como producto de una necesidad fisiológica”* (Benedict, R.:156).

La autora analiza tres de los contrastes que se dan en nuestra cultura entre el rol del individuo como niño y como padre: rol de status responsable-no responsable; dominación-sumisión y condición sexual-asexual. De acuerdo a ella, el problema fundamental de la sociedad occidental resulta de la discontinuidad de roles existente en la vida del ser humano. Los niños, al llegar a la adultez, deben desaprender lo aprendido y comportarse de otra forma que hasta ese momento han ignorado. En nuestra cultura, las instituciones profundizan las diferencias y distancias entre una generación y otra, tal es el ejemplo de los jardines de infantes, las escuelas y los asilos de ancianos, como así también los programas y políticas públicas.

A fin de caracterizar “trayectoria de vida” se toma en consideración aportes conceptuales de la Sociología de la juventud (Gastron y Oddone, 2008; Casal et.al.2006).

Siguiendo a Gastrón y Oddone (2008), el enfoque del transcurso de la vida ofrece una forma de examinar la interacción de las vidas con las fuerzas de la historia social y, entender cómo los hechos históricos externos hacen impacto en las biografías, a través de la conceptualización basada en la sincronización de varios niveles de *timing* individual, familiar, laboral, institucional e histórico, La noción de *“trayecto de vida”* comienza a ser utilizada por primera vez como concepto sociológico en 1964, por Caín (citado en Gastron y Oddone, 2008), cuyos argumentos conducen al reconocimiento de la edad como parámetro de la organización estructural de las sociedades contemporáneas industriales; para ordenar los trayectos seguidos por los individuos a medida que envejecen. Plantean un doble interrogante.

El primero, se refiere a los contenidos (valores, creencias, representaciones) de los modelos culturales que organizan el trayecto de vida y, que sirven de marco de referencia a los individuos. El segundo referido a los modos institucionales de regulación del trayecto de vida, y

al rol fundamental que juegan en ese aspecto el sistema socioeconómico y las políticas de estado.

Los modelos culturales, establecen “calendarios sociales” que tienen por función la regulación del orden de los acontecimientos, organización de jerarquías basadas en la edad o en la antigüedad en el seno de la sociedad y de sus organizaciones. De acuerdo a ellos, habría un tiempo apropiado para comenzar a trabajar, dejar la casa paterna, tener un hijo, etc.

Generalmente apartarse del calendario normativo acarrea consecuencias sociales y psicológicas, bajo la forma de sanciones informales o de pérdida de oportunidades.

De acuerdo a las autoras, es central el estudio de la vida de los seres humanos situados en tiempo y lugar históricos, el *timing* de la vida, la interdependencia de vidas y la acción humana en su interacción con fuerzas históricas, abarcando el desarrollo individual en contextos sociales, culturales e históricos cambiantes. Se concentra en las trayectorias de vida individuales así como en el engranaje de las carreras de los individuos, a través de sus vidas, con aquellas de la familia y del mundo del trabajo. La esencia de su planteo es la interrelación de varios tipos de tiempo: tiempo individual, tiempo familiar, tiempo laboral, tiempo histórico. Sustentando estos conceptos de *timing* se encuentran dos dimensiones: A. *timing* de las transiciones de la vida en el contexto de cambio histórico; B. la sincronización de las transiciones de la vida individual con las familiares colectivas, laborales y su impacto en las biografías y las relaciones sociales.

El concepto de *timing* en el transcurso de la vida *“involucra el movimiento de individuos desde un estado al siguiente, antes que la segmentación del transcurso de la vida en etapas fijas, en relación con hechos externos… Las variables usadas en el estudio del timing son relativas antes que categorías cronológicas absolutas. Son marcadores de percepción así como conductuales para la gente que las experimenta. Respecto a esto, la edad aunque es determinante importante del timing de las transiciones de la vida, no es solo la única variable significativa. Los cambios en el status de la familia, en el empleo y en la satisfacción de necesidades son tan importantes como la edad”.* Involucra entonces el equilibrio de la entrada y la salida de los individuos en diferentes roles de trabajo, familia y sociales a lo largo del transcurso de la vida; dependiendo de los contextos sociales, económicos y culturales en los que dichas transiciones ocurrieron, y de la construcción cultural del transcurso de la vida en diferentes períodos de tiempo y distintas sociedades. Cambios en la estructura económica afectan los cambios en el *timing* de entrada en la fuerza laboral y retiro; el *timing* de los patrones del matrimonio, fertilidad y mortalidad dan forma a las configuraciones del cambio de edad dentro de la familia; cambios institucionales y legislativos como la asistencia obligatoria al colegio, leyes de trabajo infantil, retiro obligatorio dan forma a las transiciones de la vida de trabajo.

Respecto a la sincronización de las transiciones de vida individual con las transiciones colectivas, las autoras sostienen que los individuos se comprometen en una multiplicidad de configuraciones sociales que cambian durante sus vidas y que varían en condiciones históricas diferentes.

En la sociedad preindustrial, cuando la mayoría de las funciones educacionales, económicas y de bienestar social estaban concentradas dentro de la familia, las decisiones sobre el *timing* de las transiciones estaban basadas en la familia y reguladas de acuerdo a las necesidades familiares. En los siglos XIX y XX las decisiones sobre el *timing* han sido articuladas con las normas de edad, y con factores externos económicos e institucionales.

Durante el siglo XX, el *timing* de las transiciones hacia la adultez (dejar el hogar, entrada en la fuerza laboral, matrimonio) se ha vuelto más uniforme, más ordenado en la secuencia, y más rápido, más regulado de acuerdo a normas de edad específicas, antes que con relación a las necesidades de la familia. En el siglo XIX, esas transiciones eran más graduales y reguladas menos rígidamente. Durante el siglo XX, las normas de edad junto con la regulación legislativa e institucional del transcurso de la vida han surgido como determinantes más importantes del *timing* que las obligaciones familiares. A medida que una diferenciación mayor en las etapas de la vida comenzó a desarrollarse en el siglo XX y, a medida que las funciones sociales y económicas fueron más estrechamente relacionadas a la edad, surgió una segregación entre los grupos de edad y con ella una separación entre las generaciones.

Las transiciones son procesos de cambio individual dentro de períodos de tiempo construidos socialmente. Las transiciones que los individuos experimentan en su trabajo y vida familiar pueden ser normativas, otras críticas o por momentos traumáticas. Se consideran “normativas” si una buena parte de la población las experimenta y si una sociedad espera que sus miembros pase por tales transiciones en ciertos momentos de sus vidas de conformidad con las normas establecidas del *timing.* Sin embargo, no todas son normativas. Las transiciones pueden estar “fuera de tiempo” o fuera de secuencia y estar en disonancia con las normas establecidas del *timing*. Algunos podrían percibir una transición como normativa mientras que otros como un punto de cambio. Un “punto de cambio” se percibe como la alteración del camino de la vida. O una corrección del transcurso de la vida, que requiere ciertas estrategias y elecciones. Los individuos utilizan la construcción de su propia cultura para interpretar su transcurso de vida. No obstante, los hechos de vida que son considerados normativos en una sociedad pueden ser considerados transiciones críticas en otra. De modo que, uno necesita entender el contexto cultural e histórico dentro del que ocurren transiciones de vida específicas para comprender la interpretación de las transiciones que experimentan los individuos.

Joaquin Casal et. Al. (2006) proponen un enfoque de la juventud entendida como “tramo biográfico o itinerario”. Su punto de partida es la consideración del actor social como sujeto

histórico y protagonista de la propia vida, que articula de forma paradójica y compleja, la elección racional, las emociones, constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. La juventud se entiende, desde este enfoque, como un tramo dentro de la biografía que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. Como nuestro contexto histórico pasa por el cambio domiciliario respecto a la familia parental, la juventud constituye un proceso social de autonomía y emancipación familiar plena, que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente (respecto a la familia parental o de origen).

En este constructo, la idea de itinerario y trayectoria es considerada una manera de pensar la inserción social y profesional de los jóvenes y su transición a la vida adulta.

Tres criterios de este enfoque son: a. la transición es una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar; b. el paso de la pubertad física a la emancipación familiar se construye en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición; c. el sistema político de transición es socio histórico y geopolítico.

Este enfoque remite a la dimensión biográfica de los individuos jóvenes, que realizan la transición y describen itinerarios y trayectorias; y remarca la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, que definen e implementan su intervención sobre los mencionados itinerarios.

El concepto de itinerario es clave en la perspectiva biográfica, y se define como un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones del orden cultural y simbólico. Considerando esta multidependencia de factores sobre las biografías, el carácter complejo de la biografía hace que las situaciones del momento (los sucesos puntuales de la vida cotidiana) deben ser leídas en su contexto, sentido y dirección de futuro. El enfoque biográfico pretende no caer en la consideración desligada de los hechos de la vida cotidiana y busca interpretarlos en el contexto del pasado y de las expectativas de futuro. La idea de itinerario nos remite a una secuencia doble: el itinerario recorrido – el tramo de la biografía descrita por una persona hasta su momento presente- y el itinerario de futuro probable –referido a las probables situaciones de futuro donde discurrirá el itinerario; proviene de una articulación de las situaciones de presente con el itinerario recorrido. La variabilidad de rumbos o cambios en las trayectorias es el concepto que permite romper con determinismos mecánicos: cada itinerario puede apuntar hacia distintos rumbos (probabilidades) y decantarse hacia uno u otro en función de factores en favor o en contra que tienen que ver con la persona (elecciones racionales y constricciones sociales).

Los tramos de la pubertad a la emancipación son abiertos, y tienen importancia a veces por su baja reversibilidad. Hay sucesos en la biografía que suponen cierta cristalización (poca reversibilidad); otros que pueden suponer una reavivación de posibilidades y mejoras; también hay sucesos que anuncian situaciones futuras de peligro o rupturas.

El tramo de la biografía que se refiere al "hecho juvenil" es el que va desde los inicios de la pubertad hasta la consolidación de la emancipación familiar plena, pero no todo el mundo comienza y acaba este tramo de la misma forma y en los mismos tiempos; hay distintas velocidades (rápidas y lentas, directas y entorpecidas, etc.); itinerarios distintos (de éxito o fracaso, sencillos o complejos, de adscripción y de elección); hay emancipaciones de diversa índole (de nupcialidad ritualizada, parejas de hecho, directas o con regresiones, etc.).

Existe un proceso social en las biografías que tienen un arranque muy biológico y orgánico (la pubertad) pero repleto de efectos sociales y familiares y de sucesos clave y determinantes del enclasamiento y la posición social. La emancipación familiar plena tiene una concreción en el acceso a una nueva vivienda, aunque hay también muchas formas de concreción y de regresión o retorno: emancipaciones intermedias en las que los padres ayudan económicamente, hay retornos al hogar de origen luego de un período más o menos largo de ejercicio de la emancipación; algunas son diferidas prolongando el tiempo de residencia en casa de los padres.

Desde este enfoque entonces la juventud es representada como proceso social que tiene concreciones muy diversificadas. Los itinerarios tienen un vínculo con la estructura social y las segmentaciones; no son independientes de las clases sociales ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones. Desde esta perspectiva, pensar los itinerarios equivale a pensar en la diversidad y la desigualdad sociales, pensar en la estructura social y las constricciones.

Estas consideraciones guardan correlación con las de José Sánchez Parga (2004) quien afirma que en la sociedad moderna, los ciclos de las sucesivas edades se han modificado, anticipándose unas y retrasándose otras, y se han vuelto más imprecisas y variables las fronteras entre las distintas edades, sus plazos, inicios y conclusiones. Condiciones infantiles se prolongan en la adolescencia, conductas adolescentes aparecen prematuramente en la infancia; indicadores de la condición adulta aparecen en la infancia y en la juventud así como en la edad adulta se pueden dar fenómenos y conductas adolescentes. Los ritmos vitales han perdido la secuencia que tenían para adoptar formas reversibles. De modo que para el autor, ya no se puede hablar de una transición de la infancia a la adolescencia y de ésta a la edad adulta, sino de diferentes "ámbitos de transición" o de diferentes modalidades o segmentos de transición, de acuerdo a la madurez, formación, trabajo, sexualidad. Los parámetros del trabajo y los estudios que antes eran determinantes para definir las transiciones, tienen ahora un valor relativo. La sociedad moderna ha transformado de tal manera la adolescencia, que esta ha

dejado de ser una fase o edad de transición en ella, al cabo de la cual ya no quedan estabilidades y transiciones. Esto obliga no solo a pensar la adolescencia desde otro modo y con otros criterios sociológicos, sino también a repensar la misma sociedad moderna, modificando la misma noción de “categorías sociales”.

**Propuesta metodológica**

La investigación se ha realizado siguiendo las pautas del diseño de investigación cualitativo (Mendizabal, 2007), el cual revistió un enfoque etnográfico, con el propósito de obtener información pertinente a la construcción de categorías emic (Harris, M 1983:34) en relación a trayectoria de vida, elaboradas a partir de contenidos culturales definidos por los informantes clave seleccionados.

Tendiendo a construir representaciones sociales (Grimberg, M.1998) de la trayectoria vital se buscó indagar los modos de percepción, categorización, y significación en torno a ella.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de la información fueron entrevistas, en sus modalidades semiestructurada y abierta a informantes clave, diagramación de ciclo de vida, observación con distintos grados de participación.

El trabajo de campo con la población de 12 a 19 años de edad, de ambos sexos, se llevó a cabo en el barrio 17 de Agosto, del sector Villa Harding Green. Se trabajó con una muestra no probabilística de 25 informantes claves, quienes fueron contactados en la sede de Programa ENVION del gobierno de la provincia de Buenos Aires. Es dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, y es implementado localmente a través de la Sub-secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Municipio de Bahía Blanca. Esto último nos ha permitido el acceso a aquella institución, en la medida en que la autora se desempeña como personal contratado por dicha Sub-secretaría, lo cual facilitó el otorgamiento de “permiso” para realizar el trabajo de campo.

Durante el relevamiento etnográfico, se indagó respecto de las maneras en que organizan la trayectoria vital de acuerdo a los indicadores de segmentación señalados por los informantes clave, a fin de identificar categorías nativas en torno a las trayectorias de vida, y los contenidos culturales vinculados a ellas, guiados por las siguientes preguntas: ¿cómo es concebido el curso de la vida humana? ¿Cuáles son las categorías usadas para designar a las personas en diferentes momentos del mismo? Tomando la categoría etic de adolescencia que emana de la Ley 13066 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable de la provincia de Buenos Aires, se creyó conveniente indagar respecto de la existencia de la misma en la cotidianeidad de la vida de los sujetos de 12 a 19 años; por lo tanto se plantea como pregunta ¿Qué significa ser adolescente? Ubicamos estos sentidos en el devenir de los ciclos vitales diagramados.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo a elementos del estilo de investigación cualitativa denominado “teoría fundamentada” (grunded theory) (Glaser y Strauss, 1997), codificando, categorizando y agrupando fragmentos de entrevistas pertenecientes a un mismo fenómeno.

**Trayectoria de vida**

Poco más de la mitad de los informantes clave, el 68% (17), define en el curso de la vida humana atravesado por momentos, a través de los cuales transitan los individuos a lo largo de su vida.

Las categorías lingüísticas nativas usadas para aludir a los diferentes momentos referidos son: chico, joven, adulto, 35% (6); chico, medio, grande, 35% (6); infancia, adolescencia, adultez, 17% (3); niño, adolescencia, grande, 6% (1).

Los criterios usados en la caracterización y delimitación de ellos son: el estudio, el trabajo y la conformación de una familia, siendo los dos últimos los que definen al adulto/grande. El “chico”/”niño”/”infante”, está todo el día con la madre siendo dependiente de ella, juega; el “joven”/”adolescente”/”medio” se divierte, estudia, está en la “edad de la pavada”; el “adulto”/”grande” tiene más responsabilidades asociadas al trabajo y la conformación y sostenimiento de la familia.

Cabe destacar que durante el lapso de desarrollo de trabajo de campo, los informantes claves se encontraban combinando actividades laborales y escolares, es decir que asistían a la escuela y a contraturno realizaban diversas labores remuneradas como ayudante de panadería, servicio doméstico, ayudante de albañilería, jardinería y desmalezamiento de terrenos.

Tres informantes de sexo masculino, relativizaron la conceptualización del curso de la vida humana de acuerdo a la “clase social” de la persona que esté transitando el mismo, al respecto afirman: *“no es lo mismo en una persona de barrio Prensa, Patagonia y Villa Harding Green (…) acá, en la clase baja, una persona pasa de la infancia a la adultez (…) estudia hasta que abandona en noveno año y después trabaja; y en la clase alta hay infancia, adolescencia y después adultez (…) estudia primario, secundario, después cursa una carrera universitaria y terciaria y después si trabaja”* (F19).

Uno de los entrevistados no utiliza categorías lingüísticas específicas para designar a las personas a lo largo de sus trayectorias vitales, aunque vuelve a hacer mención del “estudio”, “trabajo” y conformación de una familia como hitos que establecen una diferenciación en la trayectoria vital de la persona.

"(en la trayectoria de vida hay dos momentos) *primero estudia y después trabaja (…) Estudia hasta noveno año. Después de noveno, deja de estudiar, y trabaja y ya puede tener hijos"* (J13).

Hay quienes reconocen una trayectoria de vida ideal, a modo de un "deber ser y hacer" a nivel de discurso, pero que en la práctica dista de sus experiencias individuales: *"(…) Nazco, cuando soy chica empiezo el jardín. Después voy a la escuela. Después de la escuela tendría que seguir estudiando y después formar una familia"* (L17) –resaltado mío-. *"(…) cuando se es chico, en la infancia, se juega todo el día. Después en la adolescencia se tiene novios, se sale de noche, y más grande, en la madurez, hay responsabilidades como el trabajo y la familia. Esto es como debe ser pero es diferente a como es. Hoy está todo mezclado. Esto es como debería ser, como me enseñaron. En mí caso, esta todo junto"* (A17) –resaltado mío-.

El 32% (8) no utiliza categorías lingüísticas específicas para designar a las personas a lo largo de sus trayectorias vitales, ni reconoce momentos en el ciclo vital caracterizados por umbrales que determinarían la finalización de uno y el inicio de otro. En cambio, el curso de la vida humana aparece representado como una "continuidad" entre las experiencias del niño y del adulto, habiendo responsabilidades y obligaciones a lo largo de toda la vida, aunque diferentes respecto a su magnitud.

(El curso de la vida de una persona) *"es siempre igual pero con problemas mayores a medida que vas creciendo (…) siempre hay un problema, no estas así en la nada, pensando en nada, siempre hay un problema (…) por ejemplo, cuando sos chiquito, se te pierde un juguete y te pones mal, es un problema. De grande no se te pierde un juguete pero siempre va a haber un problema (…) Yo crecí haciendo mis cosas siempre sola, todo, ya sea de la escuela, todo, yo sola, aprender a cocinar de chica, o sea como que no fui en etapas, despacio, sino todo junto"* (R19).

**Discusión**

Es compartida, por todos los informantes, la consideración de que durante la trayectoria vital de las personas, suceden cambios; no obstante el significado asociado a ese cambio es diverso.

El 68% reconoce, en el trayecto vital, momentos a los que se les atribuye características específicas, entre las cuales las "responsabilidades" ligadas al trabajo y la conformación de una familia están asociadas a ciertos momentos en la vida de una persona y no a otros, específicamente a la adultez. Ahora bien, veamos algunas particularidades en este grupo de informantes seleccionados.

Por una parte, este reconocimiento del curso de la vida como atravesado por momentos con características propias opera a nivel discursivo, puesto que a nivel de las experiencias de vida personales, la visión de momentos sucesivos en el tiempo con funciones diferenciadas y asociadas a uno u otro, se desvanece. Así se ha podido constatar a través de datos observacionales que evidencian que los informantes realizan tareas remuneradas además de asistir a la escuela. De modo que, indicadores de la condición adulta –el trabajo- aparecen en lo que desde un punto de vista *etic* se reconoce como adolescencia.

Por otra parte, hay al interior de este conjunto, quienes afirman la existencia de características esenciales para cada momento de la trayectoria vital - juego, salidas nocturnas, trabajo, familia - en términos ideales, a modo de un "deber ser y hacer". Se puede ver aquí un contraste entre la transición "normativa" (Gastron y Oddone) es decir, lo esperado para cada momento de la vida de acuerdo a las normas establecidas del *timing,* y la propia experiencia, cuando se distingue "como debería ser la trayectoria de vida, como le fue enseñado" y la propia vivencia en donde "está todo junto", estando en disonancia con las normas establecidas del *timing.*

El 32% restante de la muestra considera que las responsabilidades y obligaciones están presentes siempre a lo largo del curso de la vida, no habiendo un contraste entre roles de adulto y niño de status responsable/rol de status no responsable, respectivamente.

Teniendo en cuenta esto, se considera que en este particular contexto de estudio, la discontinuidad en el curso vital no constituye "un hecho natural e ineludible" (Benedict, R. 1964). En contra de lo que establecía Benedict respecto de nuestra sociedad occidental, en nuestro contexto de estudio el individuo puede ser condicionado de continuo, desde la infancia, para la participación social responsable, siendo las tareas que se esperan de él adecuadas a su capacidad.

Con respecto a la categoría social "adolescencia", no emerge como etapa o fase en la mayoría de los testimonios de los actores entrevistados; fue mencionada por cuatro de veinticinco informantes clave, es decir el 16% del total, en la diagramación del curso vital. Tres de ellos no la reconocen como un período de transición universal entre la "infancia" y la "adultez", y en cambio la vinculan a una condición de clase, identificando particularmente su existencia entre los miembros de la "clase social alta". Se reconoce entonces que los itinerarios (Casal et.al.) de vida tienen un vínculo con la estructura social, siendo condicionados por la clase social. Se puede trazar un paralelismo también con lo expresado por Henriques-Mueller y Yunes (1993), quienes argumentan que en las sociedades industriales la adolescencia llegó a igualarse con el número de años dedicados a la educación de los niños; si esos años no destinaban a la educación, y en cambio sí a su participación económica, entonces puede suponerse que no habría adolescencia.

El cuarto utiliza el término “edad de la pavada” para designarla aunque sin poder caracterizar el significado de ello; siguiendo a Adaszko (2005) podemos suponer que esta referencia y la imposibilidad de poder describir lo que ello significa constituye una imagen ideal, una definición dominante fijada en estereotipos internalizados (Adaszko, 2005).

**Palabras finales**

La edad se constituye en base de clasificaciones sociales, las cuales adquieren un carácter relativo, en la medida en que la segmentación del curso de la vida humana, difiere en cada sociedad y tiempo socio-histórico. Respecto a cada una de las categorías de edad se construye un sistema de prácticas y representaciones que involucra roles, expectativas, y actividades adecuadas, así como instituciones y políticas de estado encargadas de regular la trayectoria de vida, de controlar, normalizar, o eliminar las desviaciones a las mismas.

En nuestro contexto de estudio, tanto quienes reconocen momentos en el curso de la vida y categorías lingüísticas para denominarlos, como aquellos que no lo hacen, ofrecen una imagen del transcurso de la vida que se asemeja más al movimiento de individuos de un estado al siguiente, antes que su segmentación en etapas fijas, claramente diferenciadas y ordenadas secuencialmente en el tiempo. Y se pueden reconocer en ella diferentes modalidades de transición o ámbitos de transición.

Cabe destacar que el uso poco extendido y específico - restringido a cierta clase social - de la categoría social “adolescencia”, otorgado en los testimonios de los informantes clave, contrasta con su uso generalizado para designar un grupo de personas homogéneo por parte de diseñadores y efectores de políticas públicas y profesionales a nivel local.

Teniendo en cuenta esas consideraciones respecto a “trayectoria de vida” y “adolescencia” se entiende que los itinerarios biográficos en el contexto de estudio analizado no corresponden a las secuencias tradicionales de la organización tripartita del trayecto de vida. Las regulaciones establecidas a través de los programas locales (salud, niñez) y en los discursos de diseñadores y efectores de dichos programas continúan operando según principios que consideran que las trayectorias son lineales y que las edades están compartimentadas; es decir que aún cuando los itinerarios de vida se ven “des-estandarizados”, continúan apoyándose en categorías uniformes y universales como la edad.

Se considera que el enfoque etnográfico, cuyo método permite conocer las creencias y prácticas de los miembros de una sociedad, puede contribuir a la adecuación de los programas a los escenarios locales a través de la identificación del repertorio de significaciones compartidas vigentes en contextos socioculturales concretos. Se concibe que, para que una política pública logre adherencia en su población beneficiaria debe dialogar con ésta población,

y que esto se logra si se proponen caminos de intercambio intercultural en el diseño de las mismas.

**Referencias bibliográficas**


Adaszko, Ariel. 2005. “Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”. En GOGNA, M. (ed). Embarazo y Maternidad en la Adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas, UNICEF, CEDES, Ministerio de Salud de la Nación, pp. 33-67.

2004. En El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y los programas de salud. Informe final. Ministerio de Salud/CONAPRIS, CEDES, Buenos Aires, pp. 7-24.

Card, J. y Wise, L. 1978. “Teenage Mathers and teenage Mathers: the impact of early childbearing on the parents personal and professional lives”. Family Planning Perspectives. Vol. 10, Nº 4, p. 199-205.

Casal, Garcia, Merino, Quesada (2006) “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología, Bellaterra, España.

Checa, S. (2003) comp. Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Ed. Paidos, Bs. As.

Climent, G (2003) “La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas” en Revista Argentina de Sociología, vol. 1, nro. 001, Buenos Aires, pp. 77-93.

Fainsod, P. 2008. “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas”. En Morgade, G y Alonso, G (compiladoras) Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires: Paidos, pp. 231-250.

Feixa, C. 1996. “Antropología de las edades”. En PRATT, J. y Martinez, A. (editores). Ensayos de Antropología Cultural. Barcelona: Editorial Ariel, p. 319 a 334.

Fize M. (2007) Los adolescentes, Fondo de Cultura Económica, México.

Gastron L.B. Y Oddone M.J. 2008. “Reflexiones en torno al tiempo y el paradigma del curso de la vida”, Revista Perspectivas en Psicología, vol. 5 nro. 2, pp. 1-9

Grimberg, M. 1998. “VIH/SIDA y proceso salud-enfermedad-atención: Construcción social y relaciones de hegemonía”. Seminario- Taller de Capacitación de Formadores.

Grogger, J. y Bronars, S. 1993. “The socioeconomic consequences of teenage childbearing: findings from a natural experiment”. Family Planning Perspectives. Vol. 25, pp. 156-161.

Harris, M. 1983. Antropología Cultural. Buenos Aires: editorial Alianza.

Henriques-Mueller M.H. y Yunes J., 1993. Género, Mujer y Salud en las Américas. Adolescencia: Equivocaciones y Esperanzas. Public: 541- OPS, Wash.

Margulis (2003) Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires, Ed. Biblos, Buenos Aires.

Mead, M. 1985. Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Mendizabal, N. 2007. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis De Gialdino. Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa, pp. 65-105.

Molina, M.; Ferrada, C.; Perez, R.; Cid, L.; Casanueva, V.; Garcia, A. 2004. “Embarazo en la Adolescencia y su relación con la deserción escolar”, Revista Medica de Chile. N° 132, pp. 65-70.

Remorini, C. 2008. Aportes a la caracterización etnográfica de los procesos de salud-enfermedad en las primeras etapas del ciclo vital, en comunidades Mbya Guarani de Misiones, Argentina. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata

Sanchez Parga, J (2004) *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Ediciones ABYA-YALA, Ecuador.

Villareal, M. 1998. “Adolescent Fertility: socio-cultural issues and programme implications”. Food and Agricultura Organization of the United Nations, Roma.

# Trabajo y género: la construcción de trayectorias laborales de mujeres durante la década del 2000

Milena Arancibia
CONICET – FLACSO
m2arancibia@gmail.com

Ana Miranda
CONICET – FLACS
amiranda@flacso.org.ar
Buenos Aires
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

La sociología de la juventud ha sostenido que las sociedades (sobre todo occidentales) fueron construyendo la "gramática de la juventud"[*] como una etapa del curso de vida, delimitando rituales de pasaje y designando las actividades válidas, algunas incluso a través de una legislación específica. Tal es el caso de la educación y el trabajo, dos actividades que se encuentran reguladas en cumplimiento de garantías de resguardo y formación. La presente ponencia forma parte de un proyecto que se propuso generar evidencia sobre las trayectorias laborales de jóvenes que egresaron de la secundaria durante la crisis. Se propone trabajar en una perspectiva de género que pondere las particularidades de las trayectorias de mujeres a partir del análisis de los resultados de una investigación sobre las transiciones juveniles en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

El análisis se basa en un estudio cualitativo que fue realizado en 2013, a través de entrevistas biográficas retrospectivas sobre una muestra segmentada. Los resultados fueron organizados a partir de una tipología elaborada en base a la categoría ocupacional alcanzada a los 32 años de edad que muestran el recorrido completo de transición entre la educación secundaria y el mundo del trabajo o el sector de los cuidados. Las categorías creadas dan cuenta del proceso

[*] La noción de "gramática de la juventud" estuvo influida por el concepto de Tyack y Cuban de "gramática escolar", definido en relación a las reglas, estructuras y prácticas que organizan la vida escolar, en relación a la graduación por edades, división del conocimiento y organización del aula (Tyack y Cuban, 2001). En el caso de la gramática de la juventud la noción propone el análisis de las estructuras y reglas que las sociedades brindan a las personas para su desarrollo, las cuales se van modificando con el tiempo en su contenido, pero tienen una fuerte permanencia en tanto su carácter normativo y estructurador de la organización del ciclo de vida.

de inserción y la construcción de la trayectoria laboral durante los veintis[†], a través del cual se puede observar la consolidación de posiciones en la estructura de ocupaciones sobre el principio de los treinta.

**Palabras clave**

Transición educación-trabajo - Generación Social – Género

**Presentación**

A partir de mediados del siglo 20 -cuando la categoría social que corresponde con la juventud comenzó a estar disponible para mayores contingentes sociales y dejó de ser exclusiva de las elites- la visión valorativa de la juventud hace visible una especie de termómetro de los parámetros generales, en donde se posiciona el mundo adulto e institucional. Como parte de este proceso, la sociología de la juventud ha sostenido que, entre la promesa de futuro y la vitalidad del presente, las sociedades (sobre todo occidentales) fueron construyendo la "gramática de la juventud"[‡] como una etapa del curso de vida, delimitando rituales de pasaje y designando las actividades válidas, algunas incluso a través de una legislación específica. Tal es el caso de la educación y el trabajo, dos actividades que se encuentran reguladas en cumplimiento de garantías de resguardo y formación[§]. Pero puede observarse que esas actividades no son las mismas para los distintos géneros, tanto en lo que respecta a los modelos normativos que delinean los recorridos esperados para mujeres y varones, como en la participación de las mujeres y los varones en los ámbitos educativos, laborales y domésticos.

Si se toman en cuenta las instituciones educativas y el empleo como ámbito de lo extra-doméstico y lo extra-familiar, la participación de las mujeres en estos espacios resulta una condición para ejercitar el derecho a la vida pública, como una dimensión más para la equiparación de derechos entre varones y mujeres (Faillace, 2008), tradicionalmente confinadas a los límites del hogar. Desde edades muy tempranas, las niñas y adolescentes son las encargadas del cuidado de los/as niños/as y personas dependientes (Batthyány, 2008), esta situación se profundiza en familias migrantes, rurales y pobres, así como en contextos de crisis económica, política o bélica (Segato, 2003). Los debates tanto académicos como políticos

[†]A lo largo de la ponencia se utilizará la denominación los "veintis" como forma de dar cuenta de los recorridos de los y las jóvenes hasta cumplir los 30 años de edad.

[‡]La noción de "gramática de la juventud" estuvo influida por el concepto de Tyack y Cuban de "gramática escolar", definido en relación a las reglas, estructuras y prácticas que organizan la vida escolar, en relación a la graduación por edades, división del conocimiento y organización del aula (Tyack y Cuban, 2001). En el caso de la gramática de la juventud la noción propone el análisis de las estructuras y reglas que las sociedades brindan a las personas para su desarrollo, las cuales se van modificando con el tiempo en su contenido, pero tienen una fuerte permanencia en tanto su carácter normativo y estructurador de la organización del ciclo de vida.

[§]La obligatoriedad de la asistencia escolar y la regulación sobre las edades de ingreso a la actividad laboral, son dos instancias asociadas al cumplimiento de los derechos sociales básicos en numerosos países y se han expandido de forma particular durante de década del 2000 en América Latina.

sobre el trabajo no remunerado de las mujeres, denominado “economía del cuidado” y la búsqueda de su relación con las trayectorias educativas y laborales, se han convertido en ejes centrales para comprender las desigualdades de género.

Partiendo de ese debate, la presente ponencia propone trabajar en una perspectiva que pondere las particularidades de las sociedades del sur a partir del análisis de los resultados de una investigación sobre las transiciones de un conjunto de jóvenes egresados de la educación secundaria en Argentina sobre principios de siglo 21. Se trabaja con un enfoque de género, con la intención de dar cuenta de las particularidades de las transiciones de las mujeres en el periodo histórico analizado. Se trata de un estudio que se llevó a cabo en dos tiempos, y fue realizado mediante el seguimiento de una cohorte de estudiantes del último año de la educación secundaria del año 1999. Una primera etapa se realizó entre 1998 y 2003, en un período en donde se construyó un panel a través de técnicas cuantitativas (follow up studies) de seguimiento de cohortes. En una segunda etapa, que se extendió entre 2010 y 2013, procuró una estrategia cualitativa a través de entrevistas biográficas retrospectivas sobre una muestra segmentada. Los resultados muestran el recorrido completo de transición entre la educación secundaria y el mundo del trabajo o el sector de cuidados. Dan cuenta del proceso de inserción y la construcción de la trayectoria laboral durante los veinte años de edad, a través del cual se puede observar la consolidación de posiciones en la estructura de ocupaciones sobre el principio de los treinta. En las conclusiones se plantea la discusión sobre la importancia de la estrategia económica y política en los procesos de estructuración social y el cuestionamiento de aquellas categorías analíticas normativas y estigmatizantes que individualizan los efectos de las crisis entre las personas jóvenes.

**El marco de debate: sobre la juventud, la estructura social y el género**

El campo de los estudios de juventud ha experimentado un notable crecimiento durante las últimas cuatro décadas en el mundo occidental, quizás también asiático y africano, pero con temáticas diferenciadas. A partir de los años 70 cuando la desocupación comenzó a ser un hecho extendido, se desarrolló la perspectiva de la juventud en tanto transición y se expresó en distintas etapas. Luego de una década de estudios de inspiración estructuralista, las ideas de reflexibilidad e individuación se convirtieron en elementos analíticos centrales en la comprensión de los recorridos juveniles sobre todo en las producciones de origen europeo (Bendit et al, 2008). La idea de que los jóvenes deben convertirse en “expertos navegantes” de sus propias biografías fue adquiriendo centralidad, en un tiempo de transformación y riesgos crecientes, donde distintos fenómenos confluyeron en un marco para la reflexión sobre las nociones de agencia y reproducción de la estructura social. Los estudios centralizaron sus argumentos en un conjunto de fenómenos asociados a las normas sociales vigentes en una “juventud modernizada”, que se manifiestan en una nueva etapa de experimentación y

vacancia localizada en la segunda década del curso de vida, que en este texto se ha nombrado como los “veintis”, abarcando un conjunto de fenómenos que plantean ejes de investigación y debate vigentes de gran interés en tanto marco general para la reflexión de los resultados de campo.

Entre ellos las transformaciones valorativas de las sociedades occidentales en dirección a una prolongación del período vital que corresponde con la juventud hasta pasados incluso los 30 años de edad ocupa un lugar privilegiado. Así como también, la base material que sostiene esos cambios asociada al incremento de los años de estudio, el aplazamiento en la inserción laboral y la precariedad de las primeras experiencias laborales. Cuál de estos fenómenos es el que antecede o delimita la mayor extensión del período de la juventud: el cambio de valores o la base material que impide a la juventud abandonar el hogar familiar?, es aún fuente de debate. La idea de gramática de la juventud que se comentó en la introducción busca trabajar sobre dichas transformaciones, poniendo el foco asimismo en la continuidad y el cambio en los rituales y actividades socialmente regulados. La noción de gramática en tanto estructura dinámica habilita la descripción de las actividades socialmente validadas y lleva a preguntarse sobre la vigencia de sintaxis diferenciadas para los distintos grupos sociales juveniles y los distintos géneros.

Las particularidades que inciden en el contexto político, social y económico en el cual transcurren transiciones forman parte de aspectos significativos de la investigación como parte central de un argumento que propone la incorporación de nociones asociadas a la temporalidad y una mayor especificidad de la coyuntura histórica. Tomando en consideración los efectos de la política económica sobre las efectivas posibilidades de empleo y sus consecuencias en determinadas cohortes o generaciones, distintos trabajos plantearon los vínculos entre las nociones de agencia y reflexibilidad en distintas coyunturas. De esta forma, señalaron que en períodos de crecimiento económico y mayor protección social puede desplegarse un margen de mayor amplitud en las decisiones y elecciones vigentes en la transición juvenil, mientras que períodos de estancamiento y menor protección social se presentan mayores restricciones en los bordes de la acción individual (Furlong, 2009).

La tradición, que re-plantea ciertas afirmaciones de la escuela de demografía social (Elder, 1994), retoma la noción de temporalidad con el objetivo de analizar grupos generacionales caracterizados por la vigencia de ciertas condiciones externas que signan las condiciones particulares en donde transcurre la etapa de la juventud, con claros efectos en el destino posterior a esos años. Por ejemplo, ser parte de una generación que atraviesa su inserción laboral durante años de crisis y estancamiento económico implica contar con un rango menor de oportunidades de acumular experiencias significativas durante la construcción de la

trayectoria laboral, con importantes efectos en la posición ocupacional de largo plazo. Los actuales estudios europeos que postulan la emergencia de una generación marcada o una generación "precaria" forman parte de esta tradición (Roberts, 2012; Standing, 2013), y encuentran también varios puntos de debilidad, sobre todo frente a las posturas críticas que sostienen que las trayectorias generacionales están siempre atravesadas por las restricciones de clase (Shildrick, 2014). Cuál es el antecedente de mayor importancia: la clase social o la generación es quizás uno de los temas de mayor debate en foros y seminarios, como parte de una discusión abierta y en construcción.

Entre las propuestas elaboradas con la intención de afianzar el campo de los estudios de juventud que construyen un marco conceptual amplio se destaca la noción de "generación social" (Wyny Woodman, 2006). Se trata de una propuesta ambiciosa que intenta abarcar distintos aspectos en los cuales se construye el destino de una generación tomando en cuenta factores de clase, las identidades locales o regionales (place), el tiempo histórico, el género, entre otros elementos que destacan momentos particulares que demandan distintos compromisos y estrategias por parte de la juventud, en los cuales las personas re-escriben las reglas de construcción de los patrones de vida con nuevas demandas y estilos de vida (WoodmanyWyn, 2015). La idea de pertenencia (*belonging*) completa quizás este marco de interpretación aportando aspectos vinculados al arraigo y la afectividad como nociones centrales en la construcción de las decisiones cotidianas de las personas jóvenes (Cuervo yWyn, 2014). Esta postura, que ha sido fuente de detracciones por constituirse en la nueva "ortodoxia" de los estudios de juventud en el mundo occidental (France & Robert, 2015), es bien interesante en tanto plantea las nociones de poder y justicia social en un movimiento general de las ciencias sociales donde se distinguen las posiciones de "igualdad de posiciones" e igualdad de "oportunidades" y sus efectos sobre la estructura social (Dubet, 2011).

En este contexto, la incorporación de la perspectiva de género como enfoque teórico metodológico resulta una categoría de análisis fundamental. La división sexual del trabajo determina la desigualdad en las oportunidades que tiene el género femenino para acceder a los recursos materiales y sociales, así como a participar de la toma de decisiones.En este sentido, el análisis específico de la participación de las mujeres jóvenes en el ámbito educativo y en el mercado de trabajo puede contribuir a comprender las desigualdades en un determinado período histórico.

Según los datos relevados por la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) del INDEC, en su módulo de trabajo no remunerado (MTNR), las mujeres presentan cifras muy por encima de los hombres en las horas dedicadas a dicho trabajo (88,9% para las primeras contra 58,2%). La mayor dedicación de las mujeres a las tareas de cuidado determina mayores dificultades para

la participación económica. Las cifras referidas al mercado de trabajo en Argentina dan cuenta de la menor participación de las mujeres,que si bien *"varía levemente en el tiempo, se sostiene, con matices, tanto en épocas de crecimiento como de retracción económica"* (cfr Castillo, et al 2007; Lupica 2010; Rodríguez Enríquez y Méndez 2013, en Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015). En efecto, las cifras referidas a la participación en el mercado de trabajo demuestran que ésta es ampliamente mayor para hombres que para mujeres. Por otro lado, sus ocupaciones se encuentran relacionadas con trabajos de cuidado (servicio doméstico, educación, salud, actividades comerciales minoristas, actividades de servicios), mientras los hombres tienen una mayor participación relativa en las actividades manufactureras, de la construcción y de servicios de transporte y energía. Además, la diferencia se hace evidente cuando se verifica el menor acceso de éstas a puestos altos en la jerarquía de las ocupaciones. Según las cifras, los ingresos promedio de los hombres superan en un 13,3% al de las mujeres, y los trabajos a los que acceden presentan mejores condiciones de protección social (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015).

Por lo tanto, resulta necesario poner en evidencia la relación entre las cuestiones de género y de clase, ya que las trayectorias educativo laborales resultan muy diversas en cada sector social, donde las decisiones conllevan lógicas particulares. En especial las mujeres de sectores de menores recursos presentan menor participación en el mercado de trabajo. Asimismo, las mujeres con mayor nivel educativo (terciario o universitario completo) tienen una participación mayor (84,7%), si se las compara con mujeres que poseen poca educación formal (39,3%) (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015).

**La estrategia de investigación**

La información que presenta esta ponencia fue relevada en el marco del proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: diez años después" que contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científico y Tecnológica. En el marco del cual se desarrollaron 30 entrevistas retrospectivas (en profundidad) con jóvenes que formaron parte de un proyecto de investigación anterior**, realizado en base a un seguimiento de estudiantes del último año de la secundaria. La selección original de estudiantes se realizó a partir de la elaboración de una muestra de establecimientos educativos de carácter intencional y no probabilístico, al interior de la cual se distinguieron tres segmentos (bajo, medio, alto) tomando en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los

**Dicho estudio tuvo el nombre de "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media" y fue implementado entre los años 1999 y 2003. La estrategia metodológica consistió en la aplicación de la técnica follow-up de seguimiento de egresados. En 1999 formaron parte de la muestra 19 escuelas y 594 alumnos, de los cuales 40% de sector bajo, 38% de sector medio y 20% de sector alto.

docentes; c) características socioeconómicas de la población que asistía (más detalles en Filmus et at. 2001).

Las entrevistas retrospectivas se llevaron adelante durante finales del año 2013, cuando los jóvenes tenían alrededor de 32 años. La muestra fue elaborada en base a los resultados hallados durante la primera investigación respecto de las actividades educativas y laborales durante los primeros años del egreso (2000-2003)[††] y fue segmentada el por sector social de las familias de origen con el intento de garantizar mayor heterogeneidad. En su conjunto quedó conformada por 12 jóvenes de sector bajo, 10 de sector medio y 8 de sector alto; de ellos 18 hombres y 12 son mujeres. En cuanto a su lugar de residencia, 18 habitan en la Provincia de Buenos Aires (Conurbano Bonaerense) y el resto en la Ciudad de Buenos Aires.

Los relatos relevados a lo largo del trabajo de campo permiten reconstruir el recorrido completo de la transición entre la educación secundaria y el mundo del trabajo (ya sea como empleo, o como actividad de cuidados) sobre principios de la vida adulta de una generación de jóvenes que se había integrado al mercado de trabajo en el año 2000 y que experimentó significativos problemas de inserción laboral durante los primeros años del egreso de la secundaria. El análisis pone el foco en la situación de los jóvenes a sus 32 años, las reflexiones enfatizan en la búsqueda de las características de dichas trayectorias que permitan establecer ejes claves como “puntos significativos” para rastrear indicios sobre los procesos de transición a la vida adulta entre distintas historias que forman parte de una misma “generación social”. En este caso se centra el análisis en las particularidades de las trayectorias de mujeres jóvenes y sus recorridos educativo-laborales, en estrecha relación con sus recorridos familiares.

Durante el proceso de análisis fue elaborada una tipología de transición educación – trabajo que se definió a partir de la categoría ocupacional en la que los y las jóvenes se desempeñaban al momento de realizarse las entrevistas. La elección de la noción de categoría ocupacional como elemento diferenciador estuvo asociada a la idea misma de transición(es) juveniles. En efecto, como se ha planteado en el marco teórico, el interés de los estudios de

[††] Como resultado del primer proyecto se construyeron 6 categorías de recorridos de actividad post-secundaria que caracterizaron a la cohorte de estudiantes en los primeros años del egreso: 1) De estudio como actividad principal: representa a aquellos que al egreso del nivel medio continúan sus estudios en el nivel terciario o universitario y que han permanecido inactivos o sólo han trabajado en forma esporádica; 2) De trabajo como actividad exclusiva: agrupa tanto a los ocupados, como desocupados, que en el periodo de estudio manifiestan estar en actividad. económica y que no asisten a estudios de nivel superior; 3) De combinación estudio-trabajo: son aquellos egresados que continúan estudiando y que al mismo tiempo trabajan o buscan trabajo; 4) Recorridos erráticos: el conjunto comprende a aquellos que presentan oscilaciones en su paso por el mercado laboral y por el sistema educativo. Es decir que, no manifiestan aún una tendencia clara y sostenida en las actividades que desempeñan. Por ejemplo, que en el primer año no estudiaban ni trabajaban y en las posteriores mediciones desempeñan alguna de esas dos actividades; 5) Recorridos vulnerables: son los que estudiaban o trabajaban durante el primer año de egreso y en las posteriores mediciones dejaron de hacerlo; 6) Recorridos de riesgo: son aquellos quese encuentran en condición de inactividad absoluta y aquellos que permanecen desocupados en las distintas tomas y no asisten al sistema educativo en ninguna de sus modalidades post-secundarias. Estas categorías se tomaron como punto de partida para la selección de casos en la muestra cualitativa que se presenta en este texto.

transición(es) está relacionado con el estudio de los procesos de estructuración social, al interior de los cuales el empleo constituye aún uno de los principales marcos de referencia en términos de status y valoración social. De esta forma, cada una de las categorías de la tipología fue nombrada en base a la inserción ocupacional alcanzada luego de pasados los 30 años de edad como resultado de los logros y oportunidades a las que cada una de las personas entrevistadas tuvieron acceso. Su resultado, se organiza en 5 categorías que sirven además para la exposición de los testimonios que se presentan a continuación, estas son: i) inserción de calificación ocupacional profesional y educación superior, ii) inserción en ocupaciones técnicas con estudios terciarios completos; iii) inserción ocupacional técnica con estudios superiores incompletos; iv) inserción operativa sin vínculo con los estudios de nivel superior; v) trabajos de cuidado e inactividad.

**La construcción de trayectorias laborales durante los veintis**

Se observan en este texto las particularidades de las trayectorias de las jóvenes mujeres, en lo que respecta a su paso por el sistema educativo, sus recorridos de inserción laboral y la relación con sus vidas familiares. Se reconstruyen las situaciones, luego de trece años del egreso de la escuela secundaria, tomando en cuenta el camino que han recorrido. Se pone el foco en la descripción en las opciones y las restricciones que las jóvenes fueron encontrando durante sus veintis, particularmente en relación a las actividades de estudio y el trabajo. De esta forma se analizan, por un lado, los motivos de las elecciones realizadas, los pasos de las trayectorias laborales y educativas, los recursos (tanto propios como familiares) puestos en juego para poder realizar sus proyectos. Al tiempo que se indaga en las expectativas cumplidas, aquellas no cumplidas y en los planes a futuro, tanto en lo que respecta a la educación como al empleo, para dar cuenta de las aspiraciones y horizontes que poseen y las posibilidades de cumplirlos.

**Inserciones de calificación ocupacional profesional y educación superior**

Las transiciones juveniles de aquellos egresados que desarrollaron trayectorias en el segmento superior del mercado de trabajo estuvieron caracterizadas por una estrategia de acumulación de experiencias que comenzó sobre los primeros años de la vida universitaria. De forma mayoritaria, se trata de jóvenes que asistieron a establecimientos de educación secundaria del sector alto y medio y que a sus 30 años se encontraban ejerciendo ocupaciones de calificación profesional. Al interior del segmento se pudieron distinguir dos sub-grupos, por un lado aquellos que establecieron una estrategia de tipo lineal y asociada a los estudios de forma temprana, por otro aquellos que construyeron su inserción profesional en un momento más

cercano al egreso universitario. Entre ambos sub-grupos se distinguen características específicas de la inserción profesional, mientras en el primer caso es predominantemente masculino y del sector corporativo privado, en el segundo caso es mixto y de inserción en el sector público y social. No obstante los matices, existen fuertes rasgos comunes, asociados a cierto estilo de vida propio de las juventudes de grandes centros urbanos, entre ellos la gran importancia del apoyo económico familiar, tanto en la continuidad educativa, como en la transición a la vivienda independiente, y el retraso en la asunción de la maternidad/paternidad, ya que de forma mayoritaria no tenían hijos al momento de las entrevistas o eran padres recientes (luego de los 30 años de edad).

Entre las mujeres del segmento de jóvenes profesionales que se insertaron en el empleo público se encuentra Barbara (E21, Sector Alto, CABA, 2013), quien relataba: *"Hice el CBC de sociología, empecé la carrera de sociología y entré en una crisis vocacional nuevamente y la colgué, la deje. (…) Empecé la carrera de psicología y la hice así muy rápido, me recibí de psicóloga y eso, aquí estoy, ahora haciendo una Maestría en Ciencia Política y Sociología…".* Bárbara desde los primeros años de universidad alternó entre distintos trabajos y la participación en la empresa de investigación de mercado familiar. De este modo recordaba:*"A partir del tercer año sí trabajaba pero free, así huevadas. (..) Laburaba mucho con mi vieja que hacía investigación de mercado. Osea, trabajaba para las vacaciones, para irme de viaje. No tenía que aportar en mi casa ni nada por el estilo. Laburaba para juntar guita e irme de vacaciones en el verano. Y a partir del segundo o tercer año de la carrera empecé a laburar como secretaria en una empresa de investigación de mercado"*. Poco antes de recibirse consiguió un trabajo en el Estado en el ámbito de la aplicación de políticas públicas de salud, donde estuvo los siguientes 6 años, y lo combinó con la docencia y la clínica.

Si bien obtuvo un empleo relacionado con su profesión, Bárbara sostenía que la condición de trabajadora monotributista le dificultaba hacer planes a futuro. Por lo tanto, si bien se encontraba en trabajos relacionados con sus profesiones, que le conferían cierta estabilidad, sentía que las condiciones laborales conseguidas no eran las deseadas. Ella no tuvo hijos hasta el momento de la entrevista, lo que podría estar relacionado con sus dedicación en esos años al crecimiento profesional. En síntesis, al analizar los relatos de aquellos que se desempeñan en el segmento superior del mercado de trabajo, se pueden distinguir estrategias en donde la combinación entre estudio y trabajo se desarrolló en un círculo virtuoso que culmina en una trayectoria de inserción profesional. En América Latina, distintas investigaciones han sido consistentes en demostrar que los sentidos de la articulación entre la educación y el mundo del trabajo es divergente según el contexto económico, político y cultural en que se desarrolla, al tiempo que han verificado que los jóvenes de sectores de altos ingresos tienen mayores posibilidades de combinar de forma satisfactoria las primeras

experiencias laborales (Busso y Perez, 2015: Garativo, 2015). En la misma dirección, la evidencia de campo recolectada en las entrevistas deja ver que los jóvenes que se hallan en este segmento experimentaron de distintas maneras trayectorias de acumulación laboral durante sus veintis, en trabajos que les permitieron continuar estudiando y que les dieron la chance de crecer profesionalmente. Al tiempo que aplazaron su independencia económica y habitacional, dejando para después de los 30 la asunción de la paternidad/maternidad, en función a la estabilización profesional y la adquisición (o el alquiler) de una vivienda propia. Dentro de este grupo de jóvenes profesionales, si bien a lo largo de la década, las mujeres tuvieron más cambios de trabajo que los hombres, éstas lograron tener trayectorias similares a las de los hombres cuando no tuvieron hijos y contaron con ayuda familiar.

**Inserción en ocupaciones técnicas y estudios terciarios completos**

Las trayectorias laborales de aquellos que se desempeñaban en tareas de calificación técnica en ocupaciones asociadas a sus estudios terciarios presentan rasgos de mayor dispersión y discontinuidad, distinguiéndose en su interior al menos tres sub-grupos según el sector social de origen. En primer lugar, se destacan aquellos que proviniendo de sectores de ingresos altos expresaron su vocación en actividades relacionadas con industrias culturales con carreras educativas que se construyeron en distintas etapas y programas de estudio, para luego insertarse en tareas de calificación técnica[‡‡]. En segundo lugar, se encuentran aquellos que formaron parte de los sectores de ingreso medio y que tuvieron carreras educativas discontinuadas y sobre mitad del período de los veintis realizaron estudios técnicos de nivel superior y se insertaron laboralmente con esas credenciales. Por último, los que proviniendo de hogares de menores recursos económicos, a través de un gran esfuerzo culminaron carreras relacionadas con la educación y la salud, las cuales les brindaron una importante estabilidad laboral en la actualidad. Las mujeres de la muestra se ubican en este último grupo.

Algunos de los jóvenes de este grupo había experimentado trayectorias de vulnerabilidad o riesgo durante los primeros años de inserción laboral, con períodos de desocupación e inactividad alternada, pero que luego, en base a la integración educativa pudieron alcanzar la estabilización de sus trayectorias laborales. En efecto, estos jóvenes tuvieron una trayectoria laboral discontinua, trabajos más inestables, con periodos en donde padecieron la desocupación. Si se observa las experiencias laborales previas al empleo conseguido a los 32 años, tuvieron entre una y dos experiencias de trabajo, algunos en ocupaciones de baja

[‡‡]Nótese que dado que la tipología se armó en base al Código Nacional de Ocupaciones (CNO) la definición de las tareas responde a esa misma categorización, independientemente de los ingresos obtenidos en los empleos de los entrevistados. Los perfiles profesionales propios a la actividad de las industrias culturales han sido fuente de amplio debate sobre todo por su expansión durante las últimas décadas, en trabajos que destacan la inestabilidad y precariedad del vínculo laboral como una de las características del sector (Ball, 2000).

calificación (repositor, volantero, babysitter), por períodos cortos de tiempo, y otros en puestos administrativos (secretaria en estudio jurídico, en el negocio familiar) en empresas o negocios que obtuvieron a través de un familiar o amigo. Sin embargo, habiendo alcanzado la tercera década, tenían de forma mayoritaria empleos formales en el área de servicios (educación y salud), o combinaban trabajos independientes con trabajos estables, con una calificación acorde a su nivel educativo alcanzado.

En el tercer sub-grupo, luego de un gran esfuerzo las mujeres entrevistadas lograron la estabilidad, asociada a la obtención de una ocupación técnica y formal, lo que representa un activo de gran importancia. Julia (E8, sector bajo, Berazategui) mientras estudiaba no trabajaba pero una vez que terminó el magisterio empezó a trabajar de volantera en una financiera. También siguió estudiando otro profesorado (Profesorado para adultos) y trabajó en una zapatería durante un año hasta que la echaron y se quedó sin trabajo. Un día se encontró con una amiga en el colectivo que la convenció de ir a un acto público para presentarse como maestra: "*Mientras yo trabajaba, un puchito de esa plata me la guardaba para ir pagándome cursos, estaba haciendo cursos y después, cuando dejé de trabajar en la zapatería también andaba "rasguñando las paredes" a ver dónde podía trabajar, me tomo el colectivo para ir a dejar currículums y me encuentro de casualidad con una compañera mía que había estudiado el Magisterio que estaba yendo a los actos públicos para buscar trabajo y me dice "Dale, vení, acompañame así mirás cómo es".* Así la acompañó y decidió probar *(...) "Y como me dí cuenta de que llegaba a mi puntaje dije "Podría empezar a probar, a ir a ver si consigo algo" y me acuerdo que ella también estaba necesitando mucho el dinero, no tenía trabajo y teníamos en ese momento, el boleto salía $ 1.- y teníamos una moneda de $ 1.- y nos íbamos caminando hasta Quilmes para ir al acto público; si encontrábamos algún trabajo, si enganchábamos, con ese peso nos íbamos a la escuela y después nos volvíamos caminando. Y si íbamos caminando y no encontrábamos nada, con ese peso nos volvíamos a casa porque después volver caminando era pesado".* Después de hacer un par de suplencias encontró el trabajo fijo que tenía en la escuela primaria en la que trabajaba cuando fue entrevistada, y en la que trabajaba hace ocho años con dos cargos fijos.

Los relatos de jóvenes que han desarrollado una trayectoria en el segmento de inserción técnica muestran una situación caracterizada por la búsqueda de oportunidades en carreras que se estabilizan sobre la segunda mitad de los veinte años, en base a un esfuerzo que destaca la voluntad de participar en espacios de capacitación ocupacional. Estos espacios, también denominados dispositivos de vínculo educación-trabajo, representan quizás la oportunidad más efectiva para transitar desde empleos de baja calificación hacia ocupaciones vinculadas con la formación terciaria (Jacinto, 2013). Además, se destaca el apoyo de las familias y otros contactos que acercan alternativas para realizar experiencias laborales o se

convierten en incentivos para buscarlas. En este marco, y revisando las trayectorias laborales que se desarrollaron luego de la expansión del período de crecimiento económico de la primera década del 2000, la evidencia empírica muestra la estabilización laboral en una población que expresaba la vulnerabilidad de los años de crisis, como una evidencia certera para el debate sobre los conceptos de Ni-Ni, generación perdida, u otras categorías que provocan la estigmatización de las cohortes juveniles que deben integrarse a la actividad laboral en períodos negativos del ciclo económico, destacando la importancia del crecimiento como parte integral de una estrategia de desarrollo con inclusión social (Miranda, 2015).

**Inserción en ocupaciones técnicas y estudios superiores incompletos**

Una de las particularidades que se destacan en los relatos de aquellos jóvenes que no completaron los estudios de nivel superior está asociada a una mayor centralidad del trabajo en los años posteriores al egreso de la educación secundaria, ya sea por la situación económica familiar o por el deseo del auto-sustento. Este segmento está íntegramente compuesto por hombres de distintos sectores sociales que comenzaron carreras técnicas o universitarias pero no las finalizaron. Algunos en sus recorridos combinaron estudio y trabajo y otros alternaron períodos estudiando y períodos trabajando, y luego de sus 30 años se encuentran trabajando en empleos relacionados con los estudios (que tienen aún incompletos). De forma analítica, y volviendo a forzar la muestra, se pueden distinguir dos sub-segmentos definidos por los sectores de inserción a nivel de rama de actividad. Por un lado, aquellos que se desempeñaban en el sector productivo y de reparación técnica o manufacturera, entre los cuales se configuró una situación de mayor rotación y menor estabilidad laboral. Por otro lado, aquellos que se integraron a ocupaciones del sector servicios entre los que se distingue el paso por varias ofertas formativas, que luego se fueron agregando en la definición de una ocupación de carácter técnico y estable en el sector formal.

En la lectura de los relatos de estos jóvenes que se han encontrado en ocupaciones de carácter técnico surgen un conjunto de reflexiones relacionadas con las trayectorias tanto educativas como laborales. Desde el punto de vista educativo, las narraciones exponen la lógica del abandono de los estudios del nivel superior en base a distintos antecedentes, económicos, laborales, o propiamente educativos. Entre estos últimos, quizás, se reiteran las exigencias de las carreras asociadas a la ingeniería sobre todo entre aquellos que se desempeñan en el sector de la manufactura. Sin embargo, en todos los casos, los estudios realizados tuvieron un lugar central en su acceso a la estabilidad laboral sobre los 30 años de edad, construyendo una trayectoria de trabajo en donde la vocación por la tarea que se desempeña constituye un orgullo y una identidad que brinda amplias satisfacciones. A pesar de que muchos de ellos ocupaban lugares vulnerables en los años de la crisis.

**Inserción operativa sin vínculos con los estudios de nivel superior**

El segmento de la muestra que se desempeñaba en ocupaciones de calificación operativa expresó un recorrido laboral inestable y una participación educativa de carácter discontinuo en la educación superior, la cual no pudo ser valorizada en el mercado laboral. Razón por la cual, las inserciones laborales en el año 2013 de quienes participan en el segmento estaban asociadas con las calificaciones adquiridas en la secundaria (sobre todo entre quienes cursaron estudios técnicos) o con tareas operativas que no requieren los certificados que brinda la educación. Entre ellos, manejar un *remise*, atender el teléfono de la "remisería", etc.

La joven que participa de este segmento es Jimena (E18, sector alto, Capital Federal, 2013) quien formaba parte del conjunto de trabajadores informales (trabajaba con el marido vendiendo viajes en auto). Cuando tenía 19 años sus padres emigraron a otra provincia y ella se quedó en la ciudad. Durante la década comenzó una carrera universitaria (psicología), un terciario (en danza), pero finalmente los abandonó. En cuanto a su trayectoria laboral, mientras estudiaba hizo algunos trabajos en el área de servicios de forma informal (camarera y niñera) pero recuerda que mayormente en ese tiempo la mantenían los padres *"era terrible el tema del trabajo, no se conseguía trabajo" (...)"se negreaba mucho y la realidad es que yo no lo necesitaba para vivir porque mis padres me mantenían, entonces bueno, había ciertas condiciones que no quería aceptar y me iba".*Una vez que los padres dejaron de pasarle dinero, consiguió diversos trabajos (de secretaria en una agencia de turismo, en un call center) hasta que consiguió un trabajo en relación de dependencia en una librería. Cuando quedó embarazada dejó la librería para dedicarse atrabajar con su pareja atendiendo los pedidos de viajes. En este sentido se puede decir que Jimena realizó un trayecto de descenso en relación a la posición social de origen. Los motivos por los que realizó el cambio de trabajo ella los relata de la siguiente manera: "*Porque quedé embarazada y todo bien igual con eso, inclusive quedé embarazada cuando estaba en los 3 meses de contrato y todo bien me renovaron el contrato; es una empresa genial pero bueno después, cuando estaba por dar a luz, bueno, no quería trabajar. Aparte empecé a trabajar con mi marido porque me casé".* La elección del trabajo estuvo estrechamente relacionada en este caso con la maternidad: "*Las cosas que a mí me interesan yo las hago por otro lado, las estudio y las practico por otro lado y el trabajo es para ganar plata y me gusta algo que sea independiente porque puedo estar con mi hija las 24 horas del día".*

Luego de analizar distintos tipos de inserción, se hallan en este segmento quizás los efectos de la crisis de principios de 2000 entre aquellos que tuvieron la inserción laboral como principal

actividad luego de concluir la escuela secundaria. Como también han comprobado otras investigaciones del campo y a diferencia de los segmentos anteriores donde la continuidad educativa de nivel superior había generado una estabilización laboral sobre el final de los veintis, entre aquellos que tuvieron el trabajo como actividad organizadora central, la estabilización no llegó a producirse, a pesar del crecimiento económico de 2006-2009 (Busso y otros, 2014). En este sentido, en los relatos se observa una menor presencia de aportes económicos familiares, ya sea a través del sacrificio o capacidad económica de los parientes. Como una tendencia que también ha sido informada por otros equipos, cuando se registra el acompañamiento y la insistencia de padres y madres se puede modificar de forma afirmativa la continuidad educativa en el nivel post-secundario, configurando recorridos de superación familiar (De Oliveira y Mora Salas, 2014). Se puede ver la influencia en los recorridos educativos y laborales de estos jóvenes de la colaboración de vecinos, amigos y compañeros de organizaciones de base que van desde apoyar una carrera educativa hasta conseguir puestos laborales o información sobre programas estatales.

**Trabajo de cuidados e inactividad laboral**

Por último, y como un rasgo clásico de la estructura social contemporánea, el último segmento se ha definido en relación a la inactividad y en la muestra está integrado sólo por mujeres, de sectores de ingresos medio y bajo, quienes durante estos diez años de vida alternaron intermitentemente trabajo y estudio en distintos períodos de tiempo, pero que al momento de la indagación se dedicaban al cuidado de hijos pequeños. Ellas empezaron cursos cortos, carreras terciarias, carreras universitarias, pero tuvieron que dejarlas en varias oportunidades por razones laborales o por la maternidad (en uno de los casos incluye el resguardo de un pequeño hijo con discapacidad). Con todo, el hecho de no haber alcanzado un diploma dificultaba su re-activación, pero estas jóvenes tenían entre sus planes seguir intentándolo.

Cuando Mariana (E6, sector bajo,Tigre, 2013) egresó del colegio secundario hizo un profesorado de gimnasia que duró un año y medio. Ella recuerda así su ingreso a la formación y sus expectativas en ese momento: “M*ás que nada por una amiga que me empezó a entusiasmar de ese lado “Va a ser una carrera corta” me decía, y parecía que iba a ser con salida laboral, aparentemente, pero después bueno, como todo, tenés que comprar los elementos o entrar a un gimnasio que ya tenga las cosas, se hizo difícil, porque ella [la amiga] también que lo hizo, no pudo”*. En efecto, pasó un breve período en el que dio clases particulares de gimnasia y en 2006, empezó un profesorado de biología con el objetivo de insertarse laboralmente como maestra. Pero al año y medio tuvo que dejar de trabajar y de estudiar porque tuvo su segunda hija, quien tenía complicaciones de salud y necesitaba ayuda en la escuela. De este modo lo recuerda: “*Después bueno, se me empezó a complicar porque*

*era ir todos los días, ella* [la hija] *también ya iba a la escuela, el profesorado no me daba para estudiar y ayudarla y así…"*. No tuvo trabajos formales durante la década, sino que por el contrario trabajaba por temporadas, vendiendo tejidos en ferias o por pedidos de conocidos, según contaba: *"Así, trabajar, trabajar, no, fábricas, no, siempre lo poco que hice fue en mi casa o por ahí hacía tejido y vendía ¿viste? como changuitas, pero nunca fui de decir: "Me voy a anotar en tal lado para trabajar", más que nada lo que fuera familia".* En su relato se pone en evidencia que Mariana no considera su trabajo de cuidado y atención de la familia como una actividad laboral. Además, cobraba un plan del gobierno (Plan Jefes y Jefas de Hogar[§§]) y una pensión por discapacidad de la hija. Cuando ella fue entrevistada no trabajaba porque no era necesario para la economía familiar: *"No, después dejé, ya vino la chiquita y mi marido, gracias a Dios, trabaja en un trabajo estable y bien, entonces ya te digo, ella ya está cubierta con sus gastos, dentro de todo no tengo esa necesidad de decir "Voy a hacer otra cosa". Me gustaría, yo decía "Cuando ella entre a jardín, que entró este año, me gustaría empezar algo para mí o volver a hacer un curso o ya encargarme, pero en algo que me guste. Pero bueno, después vino el varoncito…".* En este caso la maternidad también la deja fuera del mercado laboral. Sin embargo, ella manifestaba el deseo de trabajar como forma de tener una ocupación y mayor independencia: "*Cuando tenga al chiquitín este, a mí me gustaría trabajar, aunque sea decir "Tengo mi negocio y dedicarme a eso".*

**Debate**

Las investigaciones del campo de los estudios de juventud enfocadas sobre la(s) transición(es) educación – trabajo y su vínculo con los procesos de estructuración social han planteado un conjunto de debates, muchos de ellos abiertos y en proceso de construcción. Entre ellos, aquellos que presentan mayor interés para el análisis del material empírico relevado por este estudio están relacionados con las siguientes preguntas: se puede hablar de la existencia de una gramática de la juventud o de la expansión de gramáticas diversas disponibles para personas jóvenes de distintos grupos sociales y géneros? En base a la lectura de los testimonios biográficos se pudo observar la expansión de estrategias adaptativas a las experiencias sociales que tuvieron que enfrentar los y las jóvenes de distintos sectores sociales. Dado que se trató de una cohorte que experimentó su proceso de inserción ocupacional durante una crisis económica de gran importancia, la situación laboral de los primeros años fue muy precaria. A pesar de eso, y sobre todo en aquellos casos en donde la continuidad educativa fue lograda en base a una férrea voluntad de seguir adelante, o donde se comprobó la participación en programas públicos de asistencia a la desocupación que se expandieron por aquellos años, se pudo lograr la estabilidad.

[§§]El Programa Jefes y Jefas de Hogar comenzó a principios de 2002 como respuesta a la situación de emergencia social y estuvo orientado a la población desocupada que recibía un subsidio a cambio de una contraprestación (trabajo comunitario, empleo, capacitación laboral).

Con todo, y más allá de que generacionalmente enfrentaron situaciones sociales de gran intensidad, el peso de la estructura social se hizo evidente en el posicionamiento diferencial de quienes pertenecían a los grupos sociales con mayor acceso a recursos económicos y educativos. Con la recuperación económica y el mejoramiento de los indicadores de empleo (Beccaria y Maurizio, 2012), los jóvenes consiguieron estabilizarse laboralmente al final de la década. En este sentido, podría verse la influencia de la política de desarrollo con inclusión social (Miranda, 2015), que a través de diversas medidas fomentó la continuidad educativa en los estudios superiores. Sin embargo, en la comparación entre los recorridos de los jóvenes de distintos sectores sociales se puso en evidencia, coincidiendo con otras investigaciones (Garabito, 2015), la posibilidad que tuvieron los jóvenes de sectores de mayores recursos para combinar estudio y trabajo, lo que les permitió desarrollar carreras profesionales, y así encontrarse al momento de la entrevista en puestos laborales de mejores condiciones. En efecto,esto se evidenció en las trayectorias de las mujeres de distintos sectores sociales. Para algunas jóvenes de sectores de menores ingresos, la continuidad educativa y laboral se vio interrumpida por la maternidad o por la asunción del cuidado de personas con enfermedades en las familias, lo que las colocó en posiciones desventajosas para finalizar estudios e insertarse ocupacionalmente. En algunos casos, estas mujeres, a pesar de las dificultades debieron retomar la actividad laboral, combinando ambas ocupaciones, repartiendo las tareas del cuidado con otras mujeres de la familia[***]. Entre quienes no retomaron actividades laborales fuera del hogar, se hicieron presentes las intenciones de trabajar o estudiar en el futuro, y se relacionaron con la idea de tener una ocupación, en el sentido de “algo propio” o de darle mayores oportunidades a sus parejas, siendo posible alternar el sostén económico del hogar y no viéndose en la necesidad de dos aportantes. En otra situación se encontró a las mujeres de sectores de ingresos altos, corroborando lo observado en las cifras sobre la participación en el mercado de trabajo de las mujeres de distintos sectores sociales.

**Bibliografía**

Ball, S. J., Maguire, M., &Macrae, S. (2000). Space, work and the' new urban economies'. *Journal of Youth Studies*, 3(3), 279-300.

Batthyány, K. (2008) Pobreza y desigualdades sociales. Una visión desde el género, en Papeles de Población, Universidad Autónoma de Máxico, Toluca.

Beccaria, L., & Maurizio, R. (2012). Reversión y continuidades bajo dos regímenes macroeconómicos diferentes. Mercado de trabajo e ingresos en argentina 1990-2010. Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales, 205-228.

[***] Debe destacarse que esto fue posible debido a la cercanía de las viviendas entre aquellas que compartían el terreno con sus padres.

Bendit, R., Hahn, M., y Miranda, A. (2008). *Los jóvenes y el futuro*. *Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado,* Argentina: Prometeo.

Busso, M., Longo, M. E., & Pérez, P. (2014). La estabilidad-inestabilidad laboral de jóvenes argentinos desde una perspectiva interdisciplinaria y longitudinal. *Cuadernos de Economía*, *33*(63), 399-420.

Cuervo, H., &Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, *17*(7), 901-915.

De Oliveira, O. y Mora Salas, M. (2014). *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales.* México: Colegio de México.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly*, 4-15.

Faillace, M. (2008) Las mujeres como protagonistas del espacio urbano. En Mujer: Contra la violencia, por los derechos humanos. Representación Especial para Temas de la Mujer en el Ámbito Internacional, UNIFEM, UNFPA, Buenos Aires.

Filmus, D, C. Kaplan, A. Autor y M. Moragues (2001): Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Furlong, A. (2009) *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and agendas* London, Routledge.

Garabito Ballesteros, G. (2015): Experiencias y trayectorias laborales en jóvenes universitarios en León, Guanajuato. Ponencia presentada en el Congreso Pre-ALAST Los Estudios del Trabajo en Colombia y América Latina: resultados y desafíos. Bogotá.

Jacinto, C. (2013). Tertiary technical Education in Latin America: an instrument for youth economic and social integration. mimeo.

Miranda, A. (2015). “Sobre la escasa pertinencia de la categoría NI NI: una contribución al debate plural sobre la situación de la juventud en la Argentina contemporánea”. Revista

Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE), p. 60-73, Buenos Aires.

Roberts, K (2012). 'The end of the long baby-boomer generation' in *Journal of Youth Studies* Vol 15, no 4, pp.479-497.

Enriquez, C. R., & Marzonetto, G. (2016). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. Revista Perspectivas de Políticas Públicas, (8), 105-134.

Shildrick, T. (2014). Young people and social class in the United Kingdom. In *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1-9). Springer Singapore.

Standing, G. (2013). El precariado. *Una nueva clase social. Barcelona: Ediciones de pasado y presente, SL*.

Tyack D. & Cuban L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Woodman, D., &Wyn, J. (2015). Class, gender and generation matter: using the concept of social generation to study inequality and social change. *Journal of Youth Studies*, *18*(10), 1402-1410.

Wyn, J., & Woodman, D. (2006). 'Generation, youth and social change in Australia', *Journal of Youth Studies*, 9(5) pp. 495-514.

# Transiciones juveniles: las necesidades de cuidado como barreras al ejercicio pleno de derechos[1]

Gimena de León
gimenadeleon@yahoo.com.ar

José Florito
jflorito@cippec.org

Programa de Protección Social del Centro de Implementación de Políticas Públicas
para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Grupo Técnico “Políticas Sociales”
Av. Callao 25, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El período comprendido entre los 15 y los 29 años es crítico en la vida de las personas. Durante esta etapa, los jóvenes atraviesan un proceso de emancipación del núcleo familiar signado por la ocurrencia de al menos cuatro hitos fundamentales: la terminalidad educativa; la inserción en el mercado laboral;; la conformación de un hogar propio diferente del familiar;; y la tenencia del primer hijo. La temporalidad, secuencia y calidad del entorno en el que se desarrollan estos eventos determinan en gran medida la probabilidad de bienestar presente y futura de los jóvenes.

Esta ponencia aborda la cuestión del “cuidado” como riesgo emergente en la sociedad actual y analiza su impacto en la población joven, teniendo en cuenta el momento crítico atraviesa. La primera sección realiza un abordaje conceptual del cuidado desde el enfoque de género y de su vínculo con las transiciones propias de las juventudes en Argentina. La segunda ofrece un diagnóstico cuantitativo de la situación de los (y sobre todo las) jóvenes que cuidan, como también del impacto que tiene esta situación sobre los otros hitos fundamentales identificados. La tercera sección ofrece un somero mapeo de la oferta pública de cuidado. La cuarta sección concluye con

[1] Esta ponencia constituye una adaptación de la nota técnica “Jóvenes que cuidan, impactos en su inclusión social”, Gimena de León, CIPPEC 2016.

reflexiones finales y líneas generales de recomendaciones en materia de políticas públicas para abordar esta manifestación de inequidad, argumentando a favor de la toma de decisiones públicas que promuevan la desfamiliarización y desmercantilización del cuidado en Argentina, como posibilidad de facilitar el ejercicio de derechos y el aprovechamiento de oportunidades por parte de las jóvenes en el país.

**Palabras Clave**

Juventudes – Transiciones - Políticas de Cuidado

## El cuidado desde el enfoque de género y su incidencia específica en los Jóvenes

La juventud es una etapa clave en la vida de las personas. La acumulación de activos necesarios para acceder a la vida adulta encuentra un punto de inflexión en la juventud (Trucco y Ullmann, 2015), dado que es en esta etapa cuando los jóvenes deciden sobre eventos clave que tendrán un peso decisivo en sus trayectorias futuras. Desde el enfoque de las transiciones, estos eventos son la finalización de la educación media, el inicio de la vida laboral, la salida del hogar de origen, y el comienzo de la vida reproductiva. La forma en que se van asumiendo y secuenciando estos roles adultos en la vida de adolescentes y jóvenes condiciona en gran parte el acceso a oportunidades y bienestar en años posteriores (Coleman, 1974).

Durante la adolescencia y la temprana juventud los jóvenes acceden a fuentes de bienestar a partir de sus familias de origen;; pero este ámbito de pertenencia comienza a debilitarse frente a la centralidad que comienzan a adquirir el mercado y el Estado en la vida de los jóvenes, cuando ellos pasan de ser estudiantes a trabajadores, de miembros de una familia a creadores de otra y de hijos a progenitores (Rossel y Filgueira, 2015).

La temporalidad, secuencia y calidad de los eventos en el pasaje a la vida adulta determinarán en gran medida las trayectorias futuras de los jóvenes en términos de inclusión o exclusión social.

Cuando los jóvenes se adelantan a la media de su cohorte en el pasaje por estos eventos, es más probable que experimenten situaciones de exclusión social (PNUD, 2009). Del mismo modo hay secuencias que exponen a los jóvenes a una mayor propensión a la exclusión. Por ejemplo, la procreación antes de la finalización de la escolaridad obligatoria y sin inserción laboral es un ejemplo clásico de secuencia que genera una mayor probabilidad de exclusión social (Rossel y Filgueira, 2015).

El calendario de la fecundidad tendrá consecuencias decisivas en las otras esferas de transición a la vida adulta, determinando a su vez las posibilidades de integración en los circuitos económicos, sociales y culturales de la sociedad actual. Así, el inicio de la vida reproductiva impactará en las decisiones acerca de la trayectoria educativa, laboral y la conformación de un hogar propio.

El primer hijo es un evento trascendente desde la perspectiva de la transición a la adultez (Filardo, 2015), y sin duda es paradigmático para interpretar asimismo proyectos de vida de los adolescentes y jóvenes. Esto porque de todos los eventos que se analizan en la lógica de las transiciones es --particularmente para las mujeres-- el más "inelástico". Se puede entrar y salir del mercado laboral;; se puede abandonar y luego retomar los estudios y también se puede volver al hogar de origen una vez que se han tenido experiencias de autonomía, pero es infrecuente la reversibilidad del estado "ser madre" (la entrada y salida o suspensión de este rol) (Filardo, 2015). Por otra parte, la importancia del momento en el que los jóvenes comienzan su vida reproductiva radica en las implicancias que este paso tiene para los otros hitos de transición. La tenencia del primer hijo en edades muy tempranas expone a los jóvenes a situaciones de cuidado cuando todavía no se han consolidado las trayectorias educativa y laboral, lo cual vuelve a alejarlos de los principales espacios de inserción social y construcción de ciudadanía. Ha sido ampliamente documentada la relación estrecha entre la permanencia en el sistema educativo y la edad en la que las jóvenes, sobre todo, tienen su primer hijo. Tanto como causa o como efecto del embarazo adolescente, la deserción escolar es un factor determinante y fuertemente asociado a la maternidad temprana. En muchos casos, las adolescentes dejan de estudiar y luego quedan embarazadas como una búsqueda de completar un proyecto de vida que ha quedado trunco, mientras en otros casos la evidencia muestra que al quedar embarazadas las jóvenes abandonan los estudios (OSSyR, 2014). Asimismo, este aspecto está determinado por estrato socio--económico. Los jóvenes provenientes de estratos superiores tienen mayor propensión a postergar la tenencia del primer hijo, mientras el embarazo no intencional tiene mayor incidencia entre jóvenes de estratos más bajos, conformando un círculo vicioso de reproducción de la exclusión (OSSyR, 2014).

En relación con la inserción laboral, el embarazo en edades tempranas sitúa a los jóvenes frente a la necesidad de generar un ingreso para sostener al nuevo núcleo familiar. De este modo, los jóvenes adelantan el "momento ideal" para insertarse laboralmente e ingresan al mercado laboral de manera precaria. Este hecho tendrá consecuencias decisivas en su trayectoria hacia el trabajo decente (Bertranou y Casanova, 2015).

La situación de la población joven con responsabilidades de cuidado adquiere un lugar destacado para pensar trayectorias de inclusión social, sobre todo teniendo en cuenta la debilidad de las políticas públicas para proveer respuestas integrales. La escasa infraestructura pública de

cuidados --destinada a la primera infancia-- refuerza el rol de las familias y las mujeres en la provisión de cuidados e impacta en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, constituyendo un círculo de reproducción de la vulnerabilidad (PNUD, 2009). Así, las familias de estratos socioeconómicos más altos tercerizan parte o toda la responsabilidad del cuidado, a través de la contratación de ayuda doméstica o de servicios privados, mientras las de menores ingresos recurren a “mecanismos adaptativos” (comparten intergeneracionalmente las tareas de cuidado;; o retiran la participación de las mujeres en el mercado de trabajo) que incrementan su vulnerabilidad (Filgueira, 2007; CEPAL, 2009).

Cuando hablamos de ”cuidado” nos referimos a “aquellas actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo” (Daly y Lewis, 2000). Asimismo, hablar de cuidado implica tener en cuenta múltiples dimensiones asociadas. Siguiendo a Batthyany (2004), en tanto producción de bienes y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio abarca tanto el cuidado material que implica un trabajo, el cuidado económico que implica un costo y el cuidado psicológico que implica un vínculo afectivo. Por otra parte, la especificidad del trabajo de cuidado es la de estar basado en lo relacional, ya sea en el contexto familiar o por fuera de él. En el marco de la familia, su carácter a la vez obligatorio y percibido frecuentemente como desinteresado le otorga una dimensión moral y emocional (Batthyany, 2013).

La economía feminista puso de relevancia la importancia del trabajo no remunerado que realizan las mujeres y llamó la atención sobre el valor económico que el mismo genera y las implicancias de género que tiene, destacando que la organización económica de los países descansa en el trabajo de cuidado invisibilizado y desvalorizado que ejercen las mujeres en el interior de sus hogares y que contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo (Rodríguez Enríquez, 2007). Asociarle al término *cuidado* el concepto de economía implica concentrarse en aquellos aspectos de este espacio que generan, o contribuyen a generar, valor económico.

La organización social del cuidado refiere a la manera en que inter--relacionadamente las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias producen y distribuyen cuidado (ADC, CIEPP, ELA, 2014). En las sociedades modernas capitalistas, la familia ocupa un lugar central en esta organización, lo cual permeó el modo cómo se estructuraron los sistemas de protección social en América Latina, que asumieron que el “cuidado” se trataba de una cuestión reservada a la esfera privada. Actualmente, los cuidados no constituyen un componente de los sistemas de protección social en la región. Esta cuestión, por ende, no ha ingresado como una esfera que haya que regular o proteger (Provoste Fernández, 2012). Si bien hay avances en algunos instrumentos de política, las acciones presentan debilidades para proveer una respuesta integral y esos vacíos

agudizan los problemas vinculados con cambios en la estructura demográfica, complejización de las familias, modificación en los patrones de empleo y participación económica de las mujeres.

Actualmente la organización social del cuidado refuerza la centralidad de la familia en la provisión de cuidados, fortaleciendo el rol de las mujeres como cuidadoras. Por ello, un elemento central para el análisis de las políticas de cuidado es la posibilidad que las mismas brindan para "desfamiliarizar" estas responsabilidades (Esping Andersen, 1999). Este concepto alude al modo en que el Estado (mediante diferentes instrumentos y medidas de política pública) aliviana la carga que el cuidado representa para las familias. De este modo, una mayor defamiliarización a través de una mayor presencia estatal en la materia permite que las familias puedan obtener recursos de tiempo y servicios que solucionen sus demandas de cuidado, con independencia de los arreglos informales que se dan en este ámbito. La desfamiliarización puede entenderse, así, como una colectivización de las necesidades de las familias, o "una mayor responsabilidad del conjunto de la sociedad para procurar el bienestar y satisfacción vital de los integrantes de las familias" (Sunkel, 2006: 21).

Asimismo, podría afirmarse que la actual organización social del cuidado constituye un "vector de reproducción de la pobreza" (ADC, CIEPP, ELA, 2014) ya que cuando la presencia estatal es débil o insuficiente, las familias realizan "procesos adaptativos" que las exponen a mayores niveles de vulnerabilidad (CEPAL, 2009). Los cambios demográficos vinculados al progresivo envejecimiento poblacional, sumado a la creciente participación femenina en el mercado de trabajo, la monoparentalidad, el aumento en los índices de divorcios hacen que la conformación de las familias actuales sea más heterogénea y que, como corolario, su posibilidad de afrontar los cuidados de niños/as y adultos mayores se vea disminuida.

**Situación de los y las jóvenes que cuidan en Argentina**

El 29 % de jóvenes entre 15 y 29 años en la Argentina tiene hijos a cargo, aunque solo el 5% inició su vida reproductiva entre los 15 y los 19 años, mientras que en el grupo de 25 a 29 el 56% tiene hijos. Entre las mujeres, el 36% tiene un hijo antes de los 30 años, mientras que este porcentaje disminuye en el caso de los varones a 22%. El 90% de quienes tienen hijos conviven con ellos, aunque este dato difiere por sexo;mientras la casi totalidad de mujeres lo hace, solo el 75% de los varones convive con sus hijos (ENJ, 2014).

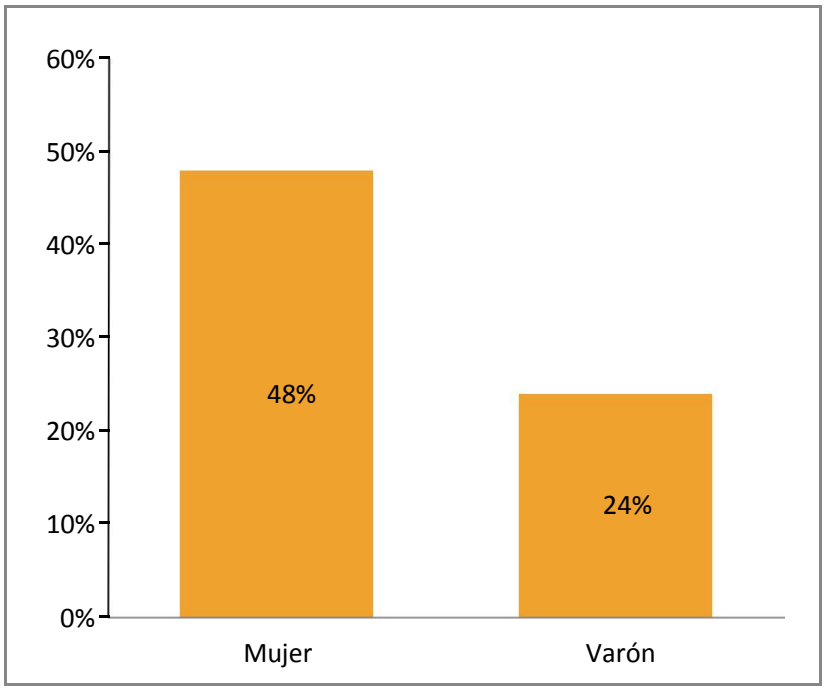
El momento en que los y las jóvenes tienen su primer hijo varía según los estratos socio--económicos de origen. Así, la decisión de postergar la procreación tiende a ser un comportamiento de estratos relativamente mejor posicionados, posiblemente como una adaptación a expectativas de desarrollo educativo y laboral que requiere la sociedad actual para la integración en los principales circuitos económicos y sociales (PNUD, 2009).

En Argentina, una de cada seis mujeres tiene su primer hijo antes de los 19 años (OSSyR, 2014), mientras que el 15% de nacimientos en 2014 fue de madres adolescentes (DEIS, 2015). Esto implica que el 17% de jóvenes de 19 años es madre (CIPPEC, 2016). Asimismo, la maternidad adolescente se da mayormente en contextos de desigualdad. Así, 7 de cada 10 madres jóvenes pertenecen a hogares de bajos ingresos (OSSyR, 2014). A medida que las mujeres alcanzan mayores niveles de educación, disminuye el número de hijos, lo cual demuestra el peso que la educación tiene como predictor de la fecundidad. Las mujeres con hasta primario completo, en promedio, tienen 3,4 hijos, cifra que desciende hasta llegar a 2,0 hijos por mujer entre las que manifiestan tener un nivel terciario o universitario incompleto y más (ESSyR, 2013).

Este es un dato fundamental que posiciona a las jóvenes frente a la responsabilidad de brindar cuidados de manera muy temprana, lo cual tendrá consecuencias decisivas, sobre todo, en el momento en que ellos se insertan en el mercado de trabajo.

El 37 % de los y las jóvenes en el país tiene responsabilidades de cuidado, sobre todo de niños (el 34% de los jóvenes cuida niños habitualmente, dentro o fuera de su propio hogar y un 3% cuida a ancianos). Sin embargo, destaca una diferencia de género importante, **ya que las mujeres duplican a los varones en el desarrollo de esta importante función social;** mientras el 24% de los varones jóvenes realiza actividades de cuidado, este porcentaje aumenta a 48% en el caso de las mujeres (ENJ, 2014).

**Gráfico 1. Jóvenes de 15 a 29 años que realizan actividades de cuidado, por sexo. 2014**

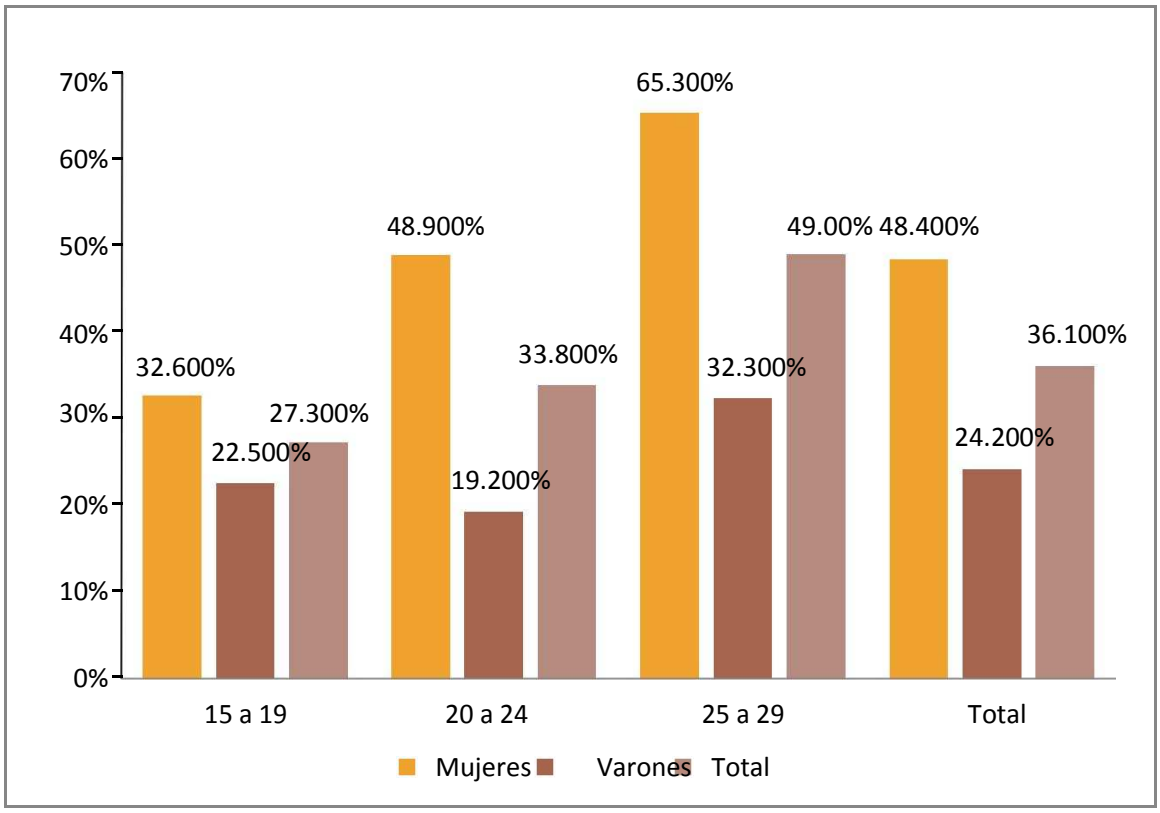



Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

Esta tendencia de mayor cantidad de mujeres jóvenes que cuida se mantiene en todos los sub--grupos de edad y aumenta a medida que crece la edad. Sin embargo, es en la franja de 20 a 24 años donde la diferencia entre mujeres y varones es más notoria.

Asimismo, el 27% de adolescentes entre 15 y 19 años que cuidan no tienen necesariamente responsabilidades familiares, sino que cuatro de cada diez jóvenes de este grupo de edad cuida niños que no son sus hijos, por ejemplo hermanos menores o sobrinos. En relación con la edad, lógicamente a medida que ésta aumenta crece el porcentaje de jóvenes que realiza actividades de cuidado. Así en la franja de 15 a 19 años, el 27,3% de jóvenes cuida; en la de 20 a 24 años, el 33,8% lo hace y en la franja de 25 a 29 años este porcentaje se eleva a 49%.

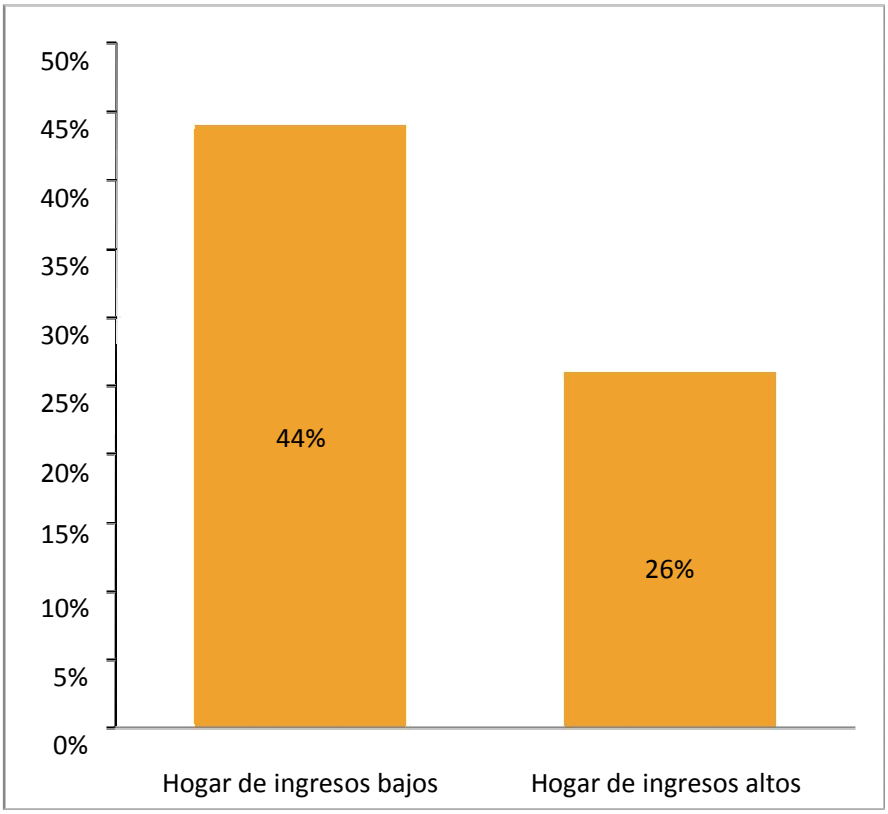
**Gráfico 2. Jóvenes de 15 a 29 años que realizan actividades de cuidado, por grupo etario y sexo. Total país. 2014.**




Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

Las actividades de cuidado tienen una incidencia mayor entre los jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos. El 44% de jóvenes que viven en hogares con ingresos bajos realizan actividades de cuidado, comparado con un 26% de jóvenes que viven en hogares del primer quintil. La mayor diferencia se da en el grupo de jóvenes que no estudia, no trabaja, ni busca trabajo, en el cual el 13% cuida, entre los del estrato de menor ingreso, comparado con apenas 3% de quienes están en igual situación pero pertenecen al estrato de mayores ingresos. Es interesante destacar este último punto: dentro del grupo de jóvenes que no está incluido en la fuerza laboral y no estudia y que se encuentra en el estrato de ingresos del hogar más bajo, existe una mayoría que, lejos de estar ociosa, se dedica a cuidar a otras personas.

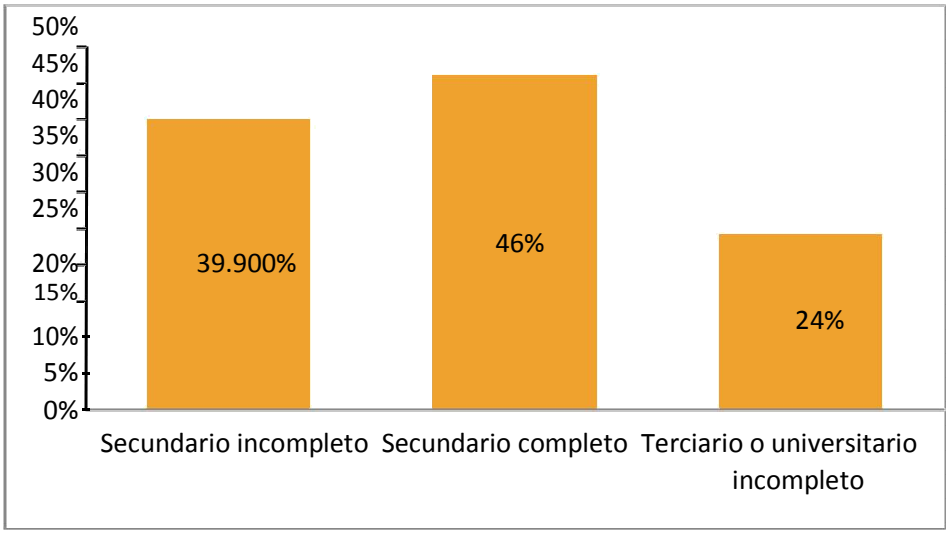
**Gráfico 3. Jóvenes de 15 a 19 años que realizan actividades de cuidado, según nivel de ingresos de su hogar. Total país, 2014.**




Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

Respecto del nivel educativo, la menor proporción de jóvenes que cuida se encuentra entre quienes cuentan con nivel terciario o universitario incompleto: solo 24% participa de actividades de cuidado. Por su parte, casi 4 de cada 10 (39,9%) jóvenes con secundario incompleto participa en tareas de cuidado de niños y/o personas mayores. La incidencia mayor de las actividades de cuidado se encuentra entre quienes han finalizado el secundario: el 46% realiza actividades de cuidado.

**Gráfico 4. Jóvenes de 15 a 29 años que realizan actividades de cuidado, según nivel educativo. Total país, 2014.**




Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

El tiempo que la población joven dedica al cuidado es mayor a un trabajo a tiempo completo. Las actividades de cuidado de niños les insumen a los jóvenes un promedio de 56 horas semanales. Las mujeres duplican la cantidad de horas dedicadas al cuidado respecto de los varones, llegando a las 86 horas entre las de 25 a 29 años: una dedicación de tiempo completo de 10 horas diarias o más, en promedio (ENJ, 2014)[2].

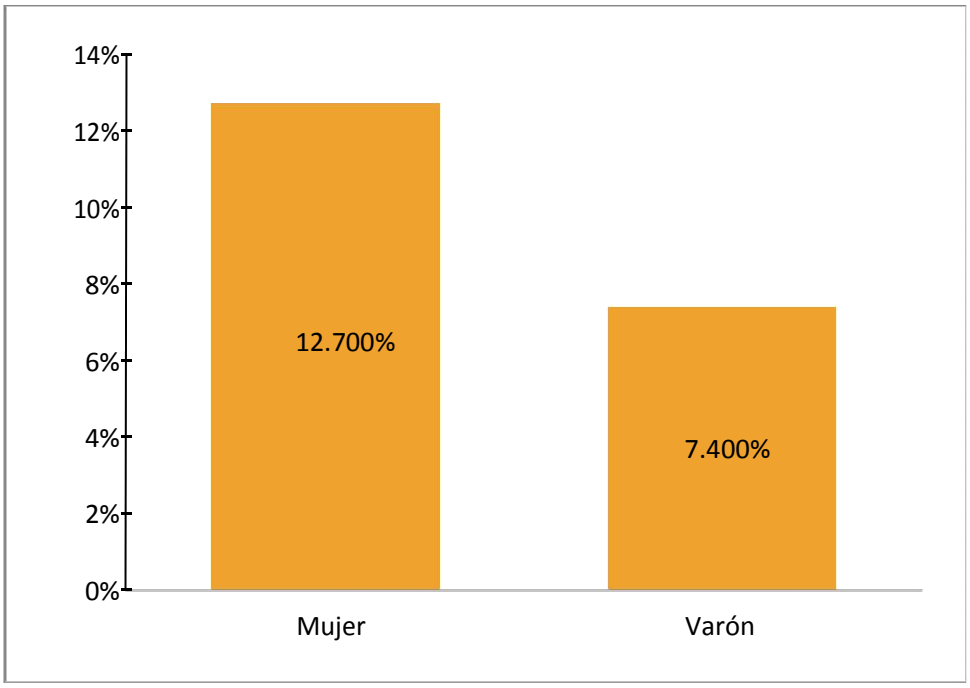
La tenencia de un hijo, posiciona a los jóvenes frente a mayores dificultades para transitar los "otros" eventos vinculados con su pasaje a la vida adulta. Así, es probable que los jóvenes con hijos que todavía no han podido conformar un hogar autónomo, haber conseguido un trabajo decente, o haber finalizado su proceso de formación encuentren más dificultades para completar esos procesos cuando ya tienen responsabilidades familiares. En todos los casos se identifica que las mujeres están mayormente representadas en las actividades de cuidado, aun cuando realicen otras actividades principales en su vida, ya sea estudiar o trabajar o una combinación de ambas.

Entre la población joven que solo estudia, un porcentaje mayor de mujeres tiene responsabilidades de cuidado: en efecto el 12,7% de ellas cuida además de estudiar, en comparación con un 7,4% de sus pares varones.

[2] Según la Encuesta de Uso del Tiempo (INDEC, 2013) las mujeres dedican 6.5 hs. a las tareas de cuidado y domésticas en general, mientras el tiempo que le dedican los varones es menos de la mitad (2,9 horas INDEC, 2013). Es destacable que, comparando con lo que sucede en el promedio general de la población, esta brecha entre el tiempo que dedican mujeres y varones a estas actividades se amplía en el caso de la población joven. Los varones del promedio de la población dedican 3,4 hs. al trabajo de cuidado.

Entre la población de jóvenes que –además de estudiar-- trabaja o busca trabajo, también es más alta la proporción de mujeres que cuidan: un 9% vs. un 4% de los varones está involucrada en tareas de cuidado.

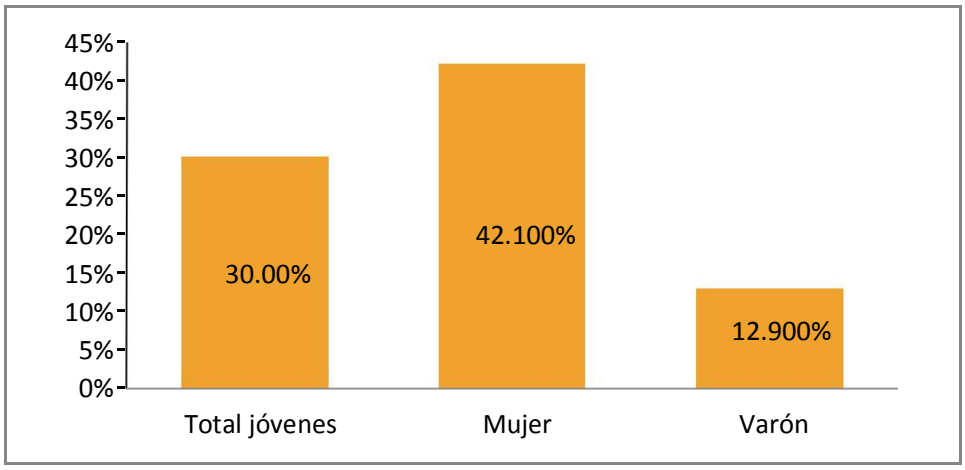
**Gráfico 7. Jóvenes de 15 a 29 años que estudian y cuidan, por sexo. Total país, 2014.**




Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

Pero lo que es más importante es el obstáculo que representan las responsabilidades de cuidado para sostener la presencia en el mercado de trabajo o el estudio. Poco más de 3 de cada 10 jóvenes que cuidan niños dejó de trabajar, de estudiar o tuvo que trabajar menos horas para realizar esta tarea. Entre las mujeres, quienes dejaron de trabajar o estudiar por esta razón alcanzan el 42,1% y entre los varones, el 12,9%. Teniendo en cuenta los rangos de edad, esta deserción del mercado de trabajo y el estudio impacta más en las mujeres de 25 a 29 años. Más de la mitad de las mujeres en ese rango de edad dejó de trabajar o de estudiar para cuidar a un niño, mientras que entre los varones representa un 7,3%.

**Gráfico 9. Jóvenes de 15 a 19 años que dejaron de trabajar (total o parcialmente) o de estudiar para cuidar, por sexo. Total país, 2014.**




Fuente: CIPPEC, sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud, INDEC, 2014.

**Políticas de cuidado y representación de los jóvenes en ellas**

En términos de políticas públicas que brindan algún tipo de solución al "cuidado" existe un amplio consenso en categorizarlas en medidas que garanticen tiempo, dinero y servicios para cuidar (Pautassi, 2007;; Lister, 1997; Provoste Fernández, 2012), haciendo referencia a servicios públicos destinados al cuidado, licencias o permisos laborales para el cuidado intra hogar de personas dependientes y transferencias monetarias para sostenimiento del cuidado de familiares. Pero desde una perspectiva más amplia, podría considerarse también el sistema de regulaciones e incentivos a favor de una nueva división sexual del trabajo dentro del hogar, que contribuya a la conciliación entre familia y trabajo (CEPAL 2009).

Los instrumentos existentes varían en el grado en el que desfamiliarizan (alivianan la carga que el cuidado supone para las familias) y desmercantilizan el acceso al cuidado (independizan el acceso a políticas de cuidado del pago por los mismos) tanto en términos formales por la definición de los instrumentos y su orientación, como en la práctica por su grado de cobertura y alcance.

En cuanto al repertorio de políticas que integran el sistema de protección social en Argentina y que brindan tiempo para cuidar**,** sobresale el régimen de licencias familiares y las disposiciones de protección a la maternidad. En Argentina, solo el 50,4% de las trabajadoras y 49% de los trabajadores están cubiertos por el régimen de licencias (Repetto, Bonari y Díaz Langou, 2013). Esto se debe a que comprende a los trabajadores registrados y en relación de dependencia y excluye a monotributistas, autónomos e informales. Los sectores más vulnerables, mayoritariamente insertos en trabajos precarios e informales, no acceden a ningún tipo de licencia.

Por otra parte, con respecto a la duración, existe una disparidad regional importante que sitúa a los trabajadores en desigualad de condiciones. La Ley de Contrato de Trabajo (LCT) 20.744/1976, que regula las contrataciones formales en el ámbito privado, establece un permiso postnatal de 90 días corridos para la madre con una reposición del salario del 100% durante la totalidad del periodo.

Luego existe la posibilidad de excedencia sin remuneración alguna que puede tomarse durante el primer año de vida del niño. Asimismo, se establece un permiso para lactancia que consta de dos descansos de 30 minutos hasta la edad de un año del niño en el caso del sector privado y dos descansos de una hora con opción de ingresar o retirarse dos horas antes o después, respectivamente hasta los 12 meses del niño, en el caso del sector público. Sin embargo, los regímenes de empleo público de las provincias varían mucho, estableciendo licencias por maternidad que oscilan entre 87 días en Jujuy y 210 días en Tierra del Fuego. En tanto los padres tienen entre 2 y 30 días de licencia por paternidad.

El régimen de licencias y permisos familiares cubre a un número limitado de jóvenes con responsabilidades de cuidado, dadas las altas tasas de informalidad laboral entre esta población. Casi cuatro de cada diez (37.6%) trabajadores informales es joven (hasta 29 años), mientras que la mitad tiene menos de 34 años (50,13%). Esto significa que no están contemplados por el régimen de licencias. Por otra parte, entre los jóvenes asalariados que tienen hijos, el porcentaje de informales asciende a 44,5 %, con lo cual casi la mitad de jóvenes que son padres no están comprendidos por el régimen de licencias que contribuya a dotar de tiempo remunerado para cuidar a sus hijos.

En relación con los dispositivos de política que brindan apoyo económico para el cuidado, sea a través de la compra de servicios en el mercado, la contratación de cuidadores/as o los propios padres que pueden percibir esta ayuda como compensación a la carencia de ingresos por no trabajar de manera remunerada, se trata de medidas que no están generalizadas en Argentina. Tampoco existen las transferencias entendidas como subsidios a los hogares para la compra de servicios de cuidado en el mercado.

Las asignaciones familiares previstas en los sistemas contributivos, en su origen, contemplan la posibilidad de reforzar los gastos de servicios de cuidado y escolaridad. Sin embargo, los montos estipulados resultan insuficientes para constituirse en mecanismos que solucionen esa necesidad (de León, 2016).

Por último, en términos de servicios de cuidado**,** en Argentina, la atención y el cuidado para la primera infancia en términos de cobertura puede dividirse entre la franja etaria cubierta por el

sistema educativo (a partir de los 4 años), de la franja etaria de 0 a 3 años de edad donde la infraestructura de servicios es dispersa, heterogénea y muy diversa, caracterizándose por un alto nivel de fragmentación, que se expresa en diferentes subsistemas que ofrecen grados de cobertura y de calidad diferenciales según se trate de servicios públicos, privados o del tercer sector, y de la dependencia de diferentes niveles jurisdiccionales a cargo de su financiamiento y provisión.

La cobertura que brinda el sistema educativo formal está regulada por la Ley de Educación 27.045 (2014) que establece la obligatoriedad desde los 4 años y la universalidad para los 3 años[3]. Actualmente, la cobertura para 5 años es universal, para cuatro años alcanza al 82,3% de los niños/as en esa franja y para 3 años se ubica en 41,5% (MDS y Unicef, 2013). Sin embargo, estos niveles varían significativamente entre provincias. Por ejemplo, para 3 años en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) la cobertura es de un 86,6%, mientras para San Juan es de apenas un 6,6%.

Tomando a este segmento (0 a 4 años) en su totalidad, según la última Encuesta de Condiciones de Vida de Niños, niñas y adolescentes en Argentina (MDS y Unicef, 2013), del total de niños residentes en zonas urbanas en el país, un 32% asiste a algún centro de desarrollo infantil. La asistencia a algún centro no presenta diferencias de género relevantes, y gana mayor universalidad a medida que crece la edad de los niños. En efecto, para menores de 1 año, el porcentaje es de asistencia e algún establecimiento de cuidados es de 3,1%, de 1 año es del 8,4; 2 años 20%; 3 años 50% y 4 años 76,7%. Estos porcentajes varían significativamente por región. Mientras en CABA donde se registra el porcentaje de asistencia más alto (62%), en el Noreste argentino este valor alcanza apenas al 15%.

Al analizar estos datos y relacionarlos por nivel socioeconómico, se observa una gran diferencia. Mientras en el quintil de más bajos ingresos el 20% de los niños y niñas de 0 a 4 asiste a algún establecimiento, esta cifra se eleva al 52% en el caso del quinto quintil. Siguiendo con la encuesta mencionada, si se analiza el tipo de gestión de los establecimientos a los que concurren niños y niñas en el país, según se trate de gestión pública o privada, se puede observar que el sector privado está más presente en las de menores edades, ante la ausencia de provisión estatal universal. Así, entre los niños de 1 año que asisten a algún centro de cuidados, el 68% de ellos utiliza un centro de gestión privada. Este porcentaje disminuye a más de la mitad (31,4%) cuando aumenta la edad de los niños y niñas, edad a partir de la cual se establece la obligatoriedad educativa.

**Reflexiones finales**

Las responsabilidades de cuidado impactan fuertemente en las posibilidades de integración social de los jóvenes a través de su participación en el estudio o el trabajo, considerados dos ámbitos

[3] En 2016 se presentó un Proyecto de Ley Nacional que propone la extensión de la obligatoriedad de la sala de 3 años.

centrales de inclusión social y construcción de ciudadanía. Como se ha evidenciado a lo largo de este documento, los y las jóvenes que adelantan el momento oportuno u óptimo para iniciar su fase reproductiva no habiendo concluido su proceso educativo o su inserción en el mercado de trabajo, probablemente enfrenten mayores obstáculos para construir trayectorias de inclusión. Por ello, se vuelve necesario implementar acciones desde diversos ámbitos. Por un lado, es necesario reforzar las acciones en materia de salud sexual y reproductiva, a fin de evitar el embarazo no intencional en las jóvenes y adolescentes. Las intervenciones en este campo deberían darse en el marco de un trabajo articulado e intersectorial del sector educativo y sanitario fundamentalmente (OSSyR, 2014).

Por otra parte, se debe avanzar en la instalación de políticas de "cuidado". El acceso al cuidado debe considerarse un derecho que debe ser garantizado a través de una política integral, que garantice su prestación a todo aquél que lo requiera, así como condiciones dignas de trabajo en este sector de actividad. Aunque se sobreentiende, debe contemplar también las desigualdades de género en la producción y distribución del cuidado, a través de políticas que tiendan a su redistribución, alivianando la carga que éste representa para las mujeres jóvenes y que condiciona sus posibilidades de desarrollo personal y profesional. En este ámbito de políticas, la prioridad es facilitarles a los jóvenes el acceso a servicios para el cuidado de sus hijos, a partir de una red de cuidados para la primera infancia que resulte adecuada en términos de localización y horario, a sus necesidades.

Como se ha evidenciado a lo largo de este documento, los apoyos del Estado a las personas con responsabilidades familiares conforman un sistema fragmentado, básicamente porque la instalación de los instrumentos de política existentes responden a demandas de agendas diferentes, lo cual explica los vacíos y falta de integralidad (De León, 2016). Así, el régimen de licencias y permisos aparecen como derechos de los trabajadores;; los servicios de cuidado como demandas de la agenda de primera infancia y, finalmente, las transferencias económicas como mecanismos de conciliación familia--trabajo ha estado ausente

Por último, es recomendable fortalecer y universalizar las acciones en materia de revinculación escolar y promoción del empleo para facilitarles a los jóvenes su incorporación en dos ámbitos clave para su inclusión social y construcción de su ciudadanía.

**Bibliografía**

ADC, CIEPP, ELA (2014), *La organización social del cuidado de niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina*, Buenos Aires, ADC, CIEPP, ELA.

Batthyany Dighiero, Karina (2004), Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?, Montevideo, CINTERFOR, OIT.

_____(2013), “Perspectivas actuales y desafíos del Sistema de Cuidados en Uruguay”, en Las fronteras del Cuidado, agenda, derechos e infraestructura, Laura Pautassi y Carla Zibecchi (coord.), Buenos Aires, Ed. Biblos.

Bertranou, J. y Casanova, L. (2015), “Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina, Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social, Buenos Aires, OIT.

Cecchini, Simone;; Filgueira, Fernando;; Martínez, Rodrigo y Rossel, Cecilia (2015), Instrumentos de protección social, caminos latinoamericanos hacia la universalización, Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL (2009), Panorama social de América Latina, Santiago de Chile, CEPAL.

Coleman, J. (1974). Youth: transition to adulthood. NASSP Bulletin.

D’Alessandre, V. y Duer, C. (2015), Programas de Transferencias Condicionadas orientados a jóvenes. El caso del PROG.R.ES.AR, Cuaderno 22.

Daly, Mary and Lewis, Jane (2000), “The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states”,en British Journal of Sociology Vol. Nro 51 Issue Nro 2, June 2000, pp 281--298.

De León, Gimena (2016), “Políticas de cuidado en clave regional: avances y desafíos en Argentina”, III Cumbre Iberoamericana sobre Agendas Locales de Género, Santiago de Chile, Unión Iberoamericana de Municipalistas.

DEIS (2015), Estadísticas vitales. Información básica. Año 2014. Serie 5, Nro 58, Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación.

Esping--Andersen, G. (1990), The three worlds of Welfare Capitalism, Cambridge, Polity Press.

Esping--Andersen, G.(1999), Social Foundations of Pos--tindustrial Economies, Oxford, New York, Oxford University Press.

Etchebehere, G. et al (2011), Construcción del sistema de cuidados. Infancia con énfasis en 0 a 3 años, documento de trabajo para el debate, Montevideo, MIDES.

Filardo, Verónica (2015), “Cambios y permanencias en las transiciones a la vida adulta de los jóvenes en Uruguay (2008--2013)”, en *Cuadernos temáticos de la ENAJ Nro 1,*Montevideo, INJU--MIDES

Filgueira, Fernando (2007) Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina, Serie Políticas Sociales 135, Santiago de Chile, CEPAL.

INDEC (2010), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Buenos Aires.

INDEC (2013), Encuesta Nacional Sobre Salud Sexual y Reproductiva 2013 (ENSSyR).

INDEC (2013), Encuesta permanente de hogares (EPH), segundo trimestre.

INDEC (2015), Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales resultados, Buenos Aires.

Lister, Ruth (1997), *Citizenship: feminist Perspectives*, Houndmills, Basingstoke, Macmillan.

Lupica, Carina (2014), "Brindar y recibir cuidados en condiciones de equidad: desafíos de la protección social y las políticas de empleo en Argentina", Documento de trabajo 5, Buenos Aires, OIT.

Martinez Franzoni y Blofield, Merike (2014), "Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad", en *Revista CEPAL 114,* Santiago de Chile, CEPAL.

MDS y UNICEF (2013), Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA).

OSSyR (2014), El embarazo en la adolescencia, Hoja Informativa Nro 10, Buenos Aires, CEDES, CREP.

Pautassi, Laura (2007), "El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos", Serie Mujer y Desarrollo Nro 77, Santiago de Chile, CEPAL.

Pautassi, Laura (2005), ¿Bailarinas en la Oscuridad? Seguridad Social en América Latina en el marco de la equidad de género, Santiago de Chile, CEPAL.

PNUD, AECID y PBA (2012), "Ellas trabajando, Proyecto PNUD ARG/09/012, Inclusión Laboral y Social de Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, Documento de Sistematización, Buenos Aires, PNUD.

PNUD (2009), "Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano, Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur", Buenos Aires, PNUD.

Provoste Fernandez, P. (2012), "Protección social y redistribución del cuidado en América Latina y el Caribe: el ancho de las políticas," Serie Mujer y Desarrollo 120. División de Asuntos de Género, Santiago de Chile, CEPAL.

Repetto, Fabián, Díaz Langou, Gala, Aulicino, Carolina, De Achával, Olivia y Acuña, Malena (2016), *El Futuro es hoy. Primera Infancia en Argentina,* Buenos Aires, CIPPEC y Edit. Biblos.

Repetto, F., Bonari, D. y Díaz Langou, G. (2013), *Recomendaciones para una nueva ley nacional de licencias por maternidad, paternidad y familiares*, Documento de Políticas Públicas 126, CIPPEC.

Rodríguez Enríquez, Corina (2007), La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay, Serie Mujer y Desarrollo Nro 90, Santiago de Chile, CEPAL.

Rodríguez Enríquez, C, Giosa Zuazúa y Nieva (2010), Las políticas de conciliación entre la vida familiar y laboral, las implicancias económicas y sociales de su ausencia en América Latina, Documento de Trabajo N 77, Buenos Aires, CIEPP.

Rossel, y Filgueira (2015), Instrumentos de protección social, Capítulo IV: Adolescencia y juventud, Santiago de Chile, CEPAL.

Sunkel, Guillermo (2006), El papel de la familia en la protección social en América Latina, Serie Políticas Sociales Nro 120, Santiago de Chile, CEPAL.

Trucco, D. y Ullmann, H. (edits.) (2015), Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad, Santiago de Chile, CEPAL.

# Relatos de un grupo de jóvenes sobre el pasaje de la juventud a la adultez

Ps. Fernando D. Farias
Maestría en Psicopatología y Salud Mental, Facultad de Ciencias Médicas, UNR
fernando184@gmail.com
Pje. Don Orione 1155, Rosario, Santa Fe
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El presente trabajo es un avance de investigación de tesis de maestría de Psicopatología y Salud mental de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. La investigación está en relación a cómo piensa un grupo de jóvenes el paso de la juventud a la adultez. Se ubica la época para pensar el carácter histórico y situado de los problemas del campo de la salud mental.
En las investigaciones sobre juventudes existen diversos enfoques teniendo en cuenta los horizontes epistemológicos en los que se emplazan. Consideramos al tramo biográfico, itinerario o trayectoria, el punto de partida del actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida y las estrategias de futuro.

A diferencia de los trayectos que se encontraban en la modernidad hoy en día puede observarse una "superposición de las fases de la vida.

Los itinerarios individuales son menos lineales en la medida en que nuestras sociedades ya no ofrecen las mismas garantías. Estos tránsitos revelan las nociones singulares de esta experiencia.
Se utilizó una metodología cualitativa y diseño emergente. El método de selección de la muestra fue intencional para poder abordar la franja etaria entre 14 y 24 años equitativamente mostrada por sexo residentes de una zona periférica de la ciudad de Rosario. A partir de entrevistas semi-estructuradas se recolectaron los datos.

Si bien el análisis aún no fue finalizado algunas conclusiones a las que se llegó están en relación a la conformación de los hogares. La mayoría de las entrevistas arrojó como dato que los hogares estaban sostenidos afectiva y económicamente por mujeres. Además la referencia de la categoría tiempo futuro se ve distorsionada por los factores que inciden en la actualidad como la inseguridad, vivir el presente, pensar los proyectos como utopías etc. Pensar la adultez fue representado como lugar de responsabilidad aunque esta categoría entra en contradicción con el momento que se es

adulto y/o responsable. Cuando se habla de adultez no está en relación a las edades y el rango es tan variable que un niño puede ser calificado de adulto. Las estrategias de emancipación son complejas y en ninguna de los entrevistados da cuenta de independencia económica ni habitacional.

**Palabras clave**
Juventud – Trayectorias - Época

El estatuto del adulto ha sido un tema discutido en diversos ámbitos disciplinarios. Estas discusiones, que han dado lugar a encendidas polémicas, generalmente han tenido que ver con la compleja adaptación de los sujetos a las normas establecidas por las instituciones sociales que diagramaban una forma de actuar determinada y esperaban muchas veces respuestas estereotipadas frente a la asimetría impuesta por la autoridad (Foucault, 1976). De esta manera, se puede pensar que en la modernidad había una autoridad claramente delimitada en la figura de un otro a quien identificar como aquél que orienta y dirige la acción. Esto ha motivado innumerables abordajes que han dado cuenta de cuáles fueron las consecuencias de esta forma de relación social. Desde el ámbito de la sociología, la filosofía y la historia, hasta el psicoanálisis, se han producido estudios que se interrogan acerca de cuáles fueron las consecuencias de una forma de lazo impuesta desde las instituciones y que considera a la moral como orientador *princeps*. (Foucault, 1977; Kant, 1784; Freud, 1927; Bianchi, 2009).

A partir de las modificaciones y cuestionamientos de los fundamentos de la modernidad acaecidos sobre todo en las últimas cuatro décadas, podríamos pensar que esta forma de lazo con la autoridad fue transformándose sensiblemente, produciendo a su vez nuevas preguntas acerca del lugar de los adultos en la época actual. En efecto, lo que se cuestiona fuertemente es la forma de posicionarse frente a la herencia del pasado y las relaciones sociales formuladas por un orden impuesto desde la tradición. (Bauman, 2006; Narodowski, 2004; Bleichmar, 2009; RotherHornstein, 2008, Fernandez, 2013).

Estos cambios han obedecido, entre otras cosas, a las repercusiones en la trama social de vertiginosasmodificaciones que han tenido lugar en los últimos tiempos, a partir de las grandes crisis económicas y profundos cambios en las políticas a gran escala. Por una parte, se reconoce una crisis del empleo protegido, estable y con beneficios sociales, una expansión de la desocupación estructural y de larga duración y una transformación de la estructura sectorial de los mercados de los trabajos urbanos(Miranda, 2006). Por otra parte, se observa que "…actualmente el saber no está solo del lado de los adultos, está en ambos lados. Eso implica que la relación tradicional en que el adulto preparaba al joven para ser lo que él había alcanzado se ha modificado(Krauskopf, 1998). Estas modificaciones nos señalarían el cambio de las relaciones

inter-generacionales a partir de la nueva distribución de “saberes socialmente relevantes”(Miranda, 2006). Esto, sumado a las nuevas relaciones económicas, que igualan a grandes y chicos en la categoría englobante de “consumidor”, la conquista de los derechos de las mujeres en el ámbito social, el lugar de la diversidad sexual, el avance de las tecnologías, el lugar del niño como sujeto de derecho y la valoración de la adolescencia y juventud, configura una trama que nos cuestiona.

En este trabajo, la intención fue indagar las dificultades suscitadas a la hora de asumir el *rol de adulto* en nuestra época. Esto lleva a la pregunta: cuáles son las dificultades y los obstáculos de los adolescentes y jóvenes urbanos contemporáneos al momento de asumir los roles tradicionalmente requeridos por las instituciones sociales para la asunción de responsabilidades, el cuidado de sí mismos, la obtención del sustento propio, la proyección a futuro, la planificación de una familia y el sostenimiento de las personas que estén a su cargo. Teniendo en cuenta que los requerimientos de “ser adulto” que se han ido solidificando y manteniendo por las instituciones de la modernidad, han sido socavados por las modificaciones aludidas más arriba, el desafío que nos toca asumir es el de reflexionar acerca del desacople entre los mandatos desactualizados pero aun socialmente operantes del “ser adulto”, y una realidad social que se orienta según modelos discordantes con ese mandato.

Se eligió trabajar con el discurso que los jóvenes elaboran sobre sus propias historias así como sobre su cotidianeidad porque se explicita allí de modo ejemplar la conflictiva relación entre la dimensión del presente y la proyección futura, desde la cual puede analizarse la disonancia entre el espacio de experiencia (un presente como *jóvenes*) y el horizonte de expectativa (un futuro como *adultos*).

**Puntos de vista sobre la juventud**

En las investigaciones sobre juventudes existen diversos enfoques. Hay una gran disparidad de abordajes, pero básicamente podemos reducirlos a tres teniendo en cuenta los horizontes epistemológicos en los que se emplazan: el abordaje de la juventud como ciclo vital, el que la entiende como nueva generación y el que la concibe como tramo biográfico o itinerario (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2013).

Como ciclo vital engloba los desarrollos que han sido estudiados por la psicología genética. La relación del sujeto con su entorno estará en relación con los objetivos sociales y el crecimiento. En este sentido Piaget (1995) describió las siguientes etapas del sujeto: primera infancia, que comprende de los dos a los siete años e infancia comprendida desde los siete a los 12 años. Finalmente adolescencia y luego se pasaría a la vida social del adulto. En tanto desde la sociología del ciclo vital se propone la existencia de cuatro grandes etapas — infancia, juventud,

vida adulta y vejez— y dentro de cada ciclo algunas subdivisiones para atender a la diversidad de situaciones.

La segunda perspectiva está en relación a los estudios revisados sobre juventud y el acento puesto en el hecho generacional. El conflicto se pondría en juego entre las diferencias entre jóvenes y adultos. La configuración de las generaciones en tensión fue construida hace bastantes años: los jóvenes representarían los valores asimilados al cambio social y al progreso, en detrimento de los adultos y ancianos, que representarían los valores asimilados a la tradición y a las raíces identitarias (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2013).

Paralelamente y en tensión con este vector, los jóvenes representarían también las tendencias a la anomia, mientras que los viejos representarían los valores más inmutables y seguros (Jansen, 1977).

El tramo biográfico, itinerario o trayectoria, es el que se toma en el presente trabajo, considerando el punto de partida del actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, por identificación, lo inconsciente, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro.

**Cuestiones metodológicas**

En este trabajo se utilizó una metodología cualitativa y diseño flexible. De acuerdo a la comprensión de la juventud que se realiza en este estudio, consideramos la metodología cualitativa como la más adecuada, al ser la que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas(Rodriguez Gomez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996). Entendiendo además que en los diseños flexibles “hay cuestiones que pueden se pueden definir de antemano, pero hay muchas otras que no pueden ser definidas y que deberán ser decididas a lo largo de proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés” (Marradi, Archenti&Piovani, 2007, p. 77).

La investigación se incluyó dentro del marco descriptivo exploratorio. Teniendo en cuenta que la intención fue percibir mediante la exploración el significado de las categorías, describiendo cómo el pasaje a la adultez se piensa en este grupo de sujetos.

El método de selección de la muestra fue intencional para poder abordar la franja etaria entre 16 y 24 años de una zona periférica de la ciudad de Rosario, Argentina. Para la recolección de los datos, y teniendo en cuenta la importancia que adquiere el relato de la propia biografía para

entender al actor social como sujeto histórico y protagonista principal de su trayecto de vida y de sus estrategias de futuro, se efectuaron entrevistas semi-estructuradas.

Dado el carácter histórico y situado de los problemas del campo de la salud mental, se realizó además una investigación de corte bibliográfico, con la intención de reconstruir desde una perspectiva histórico-filosófica los problemas centrales suscitados por las categorías de las "edades de la vida" y por el estatuto de la juventud y de la adultez en la Modernidad y en la época actual.

A partir de entrevistas semi-estructuradas se recolectaron los datos. La entrevista se utiliza en general para acceder a la perspectivas de los actores y cómo interpretan las experiencias en sus propios términos. Tomamos esta modalidad planteando ciertos ejes que nos interesa recorrer como: cómo y cuándo alguien se convierte en adulto y qué determina ese pasaje; valoración de la propia comunidad; dificultades sobre el pasaje a ser adulto.

Las entrevistas se realizaron a finales del año 2015 a alumnos de diferentes niveles pero en el rango de edad entre 16 a 24 años. Los estudiantes en su totalidad eran asistentes a una escuela media para adultos ubicada en la zona de Nuevo Alberdi Oeste, Rosario.

Finalmente de las más de veinte entrevistas realizadas se seleccionaron diez. El criterio de selección estuvo dirigido por las entrevistas en las que los sujetos pudieron contestar la mayoría de las preguntas. Se descartaron las entrevistas que contaron con la mayor cantidad de respuestas contestadas sólo con monosílabos, "no se…" y silencios.

**Algunas de las conclusiones:**

**Estereotipos de la Modernidad y experiencias efectivas**

Uno de los propósitos fundamentales de este trabajo fue el de dilucidar dos aspectos de la trayectoria de un grupo de jóvenes entrevistados en un barrio de la zona oeste, alejado del centro de la ciudad de Rosario. En primer lugar, nos interesó el testimonio que podían brindarnos acerca del pasaje de la juventud a la adultez; en segundo lugar, el contenido de la categoría "adultez" adquiría para este grupo de personas entrevistadas. A medida que las entrevistas se fueron llevando a cabo, fueron apareciendo otras categorías de la Modernidad en forma de estereotipos discursivos que contradicen de forma llamativa la realidad de los entrevistados. Así sucedió con la idea de familia, con la noción de autoridad y con la representación del tiempo futuro.

El pasaje de la juventud a la adultez es una construcción que implica una posición subjetiva que se construye influenciada por aspectos sociales.

Las distintas realidades sociales dentro de un conglomerado urbano llevan a reafirmar la existencia de diferentes juventudes dentro de la misma época y centros geográficos y la modificación de la posición ante las instituciones.

Si se consideran las respuestas de los entrevistados en relación a las etapas de la vida desde una perspectiva historiográfica, las posiciones fueron diversas, pero confluyeron en el hecho de no encausarse en las estructuras que desde la Modernidad se fueron consolidando.

En términos generales, PhillipeAriès (1987) afirma que las nociones de adolescencia y juventud se construían en relación con la posibilidad de existencia de la preparación para el trabajo y la vida afectiva en el seno de la familia, con la mediación de la educación. Según las respuestas de los entrevistados, la preparación para el trabajo, la vida afectiva y la mediación de la educación como institución, presentaron y presentan dificultades en sus trayectorias de vida. El paso del "mundo familiar" al "mundo adulto" tiene una construcción diferente a las pensadas desde la Modernidad debido a las idas y vueltas de las trayectorias que se expresan como por ejemplo en tener que trabajar desde chicos, tener que cuidar a familiares, abandonar la escuela etc.

En cuanto al contenido de la categoría de “adultez”, los entrevistados postularon una mutua implicación entre esta etapa y el sentido de la “responsabilidad”, en el que la primera se define por la segunda. Una constante dentro de las respuestas sobre el ser adulto lo constituye el “arreglárselas solo”. Este es un sentido de lo social que atraviesa a los sujetos como un lugar común. Pensar la adultez fue representado como lugar de responsabilidad aunque esta categoría entra en contradicción con el momento en que se es adulto y/o responsable. Cuando se habla de adultez no está en relación a las edades y el rango es tan variable que un niño puede ser calificado de adulto. Hay un registro de dependencia e independencia de los otros que parece no negociarse a la hora de pensar a un adulto. Las dificultades señaladas para transformarse en adulto son justamente no poder arreglárselas solo. Esto señalaría un camino solitario que excluye lo comunitario, lo social, los lazos etc.

Cuando los entrevistados hablan de la constitución de una familia, las respuestas se acercan al *estereotipo* de la familia clásica. Se conserva idealmente lo que denominamos *oikia*, término griego traducido como hogar o centro cuyo alrededor se organiza la vida. Por fuera de estas descripciones, que los entrevistados sostienen como del orden de lo esperable, aparecen otras realidades que se alejan de este ideal, tales como hijos sin convivencia de los padres, parejas con diferentes orientaciones sexuales, embarazos con pareja sin convivencia, chicas que tienen hijos pero que no “reaccionan” ante esta realidad, etc. Llama la atención que si bien este tipo de familia contemporánea es parte de sus propias vidas, no está incorporada necesariamente al discurso. En todos los casos aparece desvinculada la idea de adulto con la de construir una familia. Tener una familia no convierte a los sujetos en adultos.

Aparece como una constante el hecho de que los jóvenes, en la mayoría de los casos, no cuentan con una familia compuesta de forma “tradicional”. En todos los casos los jóvenes entrevistados señalaron vivir en casa de sus familiares. Una particularidad de estos relatos marca que los hogares están conducidos por una mujer. En los dichos de los entrevistados aparece fundamentalmente la figura de lo materno. Cuando la madre no está como figura de conducción, una hermana toma el lugar del referente. Estas trayectorias tienen este punto en común, un protagonismo de las mujeres no sólo al interior de la casa sino también uno de los principales sostenes sociales de los sujetos entrevistados.

Las figuras que trasmiten valores es variable entre los entrevistados y en algunos casos no es clara. Las respuestas fueron variando entre: una madre, los pares, los padres de “antes” y en el caso de un entrevistado aparece la figura de un Dios como alguien que lo referencia. Está ausente la figura del padre como referente o trasmisor de valores. En el caso por ejemplo de una de las entrevistadas (BM19), ella no apela a alguien que la antecede en su existencia para ordenarla o trasmitirle valores. El cambiar o procurar ser mejor está condicionado, en cambio, por el hecho de

ver crecer a su sobrino. Este nacimiento le permite reorganizarse, poder pensarse, proyectarse. Todo esto lleva a pensar que la noción de autoridad no está establecida en forma consensuada para este grupo de jóvenes.

Las reflexiones con relación al futuro tienden a concebirlo como un tiempo mejor que el momento presente, pero sin embargo aparece como imposible el hecho de construir algo sustancialmente diferente a él. El futuro se ve distorsionado por los factores que inciden en la actualidad como la inseguridad, vivir el presente, pensar los proyectos como meras utopías, etc.

**Realidad de consumo**

La problemáticas que resaltaron, en relación a la zona, están vinculadas fundamentalmente por la violencia, robos y el consumo y la comercialización de drogas.

A lo largo de las entrevistas, el robo y el consumo aparecieron como dos realidades muy presentes. Todos los jóvenes entrevistados graficaron discursivamente esta realidad que los atraviesa. Ninguno de ellos puede sustraerse a esta lógica de consumo que parece estar muy presente en sus vidas, aunque no siempre su relato al respecto haya sido en primera persona. En las respuestas apareció una suerte de construcción de "mercado invisible" al que pertenecen y forman parte los habitantes de una zona determinada de la ciudad. Se crea un mercado, por ende, se construyen consumidores y colaboradores para la tarea. Y si bien en la actualidad todos somos potenciales consumidores, hecho por la cual tanto el marketing como la publicidad tienen el ojo puesto en nuestras conductas habituales en nuestro patrón de consumo, en contextos como el de la zona de residencia de los entrevistados con los que elegimos trabajar, se torna mucho menos sutil.

La psicoanalista Laura Boero (2015), cuando se refiere al consumo de drogas, habla de "cambiar las cadenas". Con esta metáfora, señala que el que consume, va más allá del canto de los placeres, de las contravenciones de debilidad. La realidad circundante de los entrevistados se ve dominada por una posibilidad de evasión impuesta, fabricada en laboratorios, que promete una evasión de satisfacción momentánea, aunque esta promesa tenga la condición de tapar su boca. En este sentido, lo que sucede es que solo logra convertirse en un sometido, "en un rehén de su insatisfacción que se dinamita para liberarse de su propia imposibilidad" (Boero, 2015, p. 17). Todos los entrevistados se refieren a las pérdidas que esta realidad de consumo les acarrea. Todos en mayor o menor medida se sienten perjudicados por esta construcción del entorno a la que ven desfavorable.

Los entrevistados que hablaron de su propio consumo de sustancias, señalaron que el comienzo fue desde la adolescencia. Al momento de las entrevistas, todos dijeron haber dejado de consumir.

Al respecto de la realidad el entrevistado JH18 decía: "*Droga, muerte, robo, los chicos se crían en la calle. Son las cosas que está perdiendo, y uno por ahí deja de lado valores que aprendió y se convierte en algo que no quiso*". Esta realidad, está sintetizada en las palabras de JH18, quien hace una síntesis de cómo piensa el presente y las consecuencias del consumo, tal vez haciendo una secuencia lógica sobre el orden del camino social que implica este consumo.

**Bibliografía**


Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Bauman, Z. (2006) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S.(2009) La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía.

Boero, L. (2015) Adicciones. Buenos Aires: Paidós.

Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2006) Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M5S1-Casal.pdf

Fernández, A. M. (2013) Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M.(1977) Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. México: Siglo Veintiuno Editores.

Jansen, N. (1977) La teoría de las Generaciones y el Cambio Social. Madrid: Espasa-Calpe.

Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En F. d. Unidas, Participación y Desarrollo Social en la (págs. 119-133). San José de Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Miranda, A. (2006) La condición joven. Acceso directo. Revista de estudio sobre juventudes Nº 1, 39-48.

Narodowski, M. (2004) El desorden de la educación. Buenos Aires: Prometeo Ediciones.
Piaget, J. (1995) Seis estudios de psicología. Colombia: Labor.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cuantitativa. Granada: Ediciones El aljibe.

RoterHornstein, M. C (2008) Adolescencias: trayectorias turbulentas. Buenos Aires: Paidós.

# Efectos de las migraciones en estudiantes universitarios. El duelo del desarraigo durante la primera etapa de la carrera.

Sandra María Gómez
Universidad Católica de Córdoba, UNC, Universidad Siglo 21
sgomezvinuales@gmail.com
Pucará 2236. Córdoba. Argentina
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El proceso migratorio que supone dar inicio a la carrera universitaria se puede comprender desde una mirada diacrónica y relacional, lo que permite dar cuenta de aspectos distintivos de los estudiantes directamente vinculados con las trayectorias previas (personales, familiares y escolares), las transformaciones en la cotidianeidad y los desafíos que se le presentan en la universidad. Cabe preguntarse acerca de cómo sobrellevan los jóvenes en situación de desarraigo estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio. El problema de investigación se ha formulado en una pregunta principal:¿Cómo inciden en los estudiantes las consecuencias del desarraigo y qué efectos tiene en el proyecto de vida universitaria inicialmente concebido?, planteando como objetivos generales identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de la incidencia de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios. Se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo. Desde esta elección es que se ha decidido utilizar la entrevista, con el fin de recuperar relatos de vida. Se trabajará con dos tipos de poblaciones: estudiantes migrantes que hayan transitado situaciones de desarraigo y que sostuvieron su plan de carrera y estudiantes migrantes en situación de desarraigo que abandonaron la carrera, ambos grupos pertenecientes a la Universidad Católica de Córdoba y a la Universidad Nacional de Córdoba. En esta ponencia se comparten algunos análisis preliminares de entrevistas realizadas a estudiantes avanzados de Ciencias Químicas de una las universidades ya mencionadas.

**Palabras clave**

Universidad – Estudiantes - Desarraigo

Una investigación realizada en el ciclo 2014-2015, anterior a la que se presenta, es la que motivó los interrogantes del actual proyecto. Dicho trabajo se denominó *El tránsito inicial del alumno en la vida universitaria. Experiencias de estudiantes de las carreras de Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía, Arquitectura en la Universidad Católica de Córdoba*, inscripto en la Secretaría de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba.

El problema indagado en esa etapa previa se ligó a la necesidad de conocer las características de los jóvenes que cursaban el primer trayecto de la vida universitaria dando cuenta de algunas referencias sociodemográficas a partir de las cuales luego poder leer aspectos psicosociales de los mismos, a los fines de identificar experiencias y cambios que se van produciendo durante los dos primeros años de cursado. Dichas referencias permitieron identificar cómo se van construyendo las disposiciones propias de la vida universitaria, en el nuevo contexto que les demandó cambios en los modos de percibir, apreciar, pensar y actuar distintos de los propios del nivel secundario. Consideramos clave este tramo en la vida universitaria en lo que respecta a la integración como alumnos en el nivel superior del sistema educativo. Se estima relevante en la vida de un sujeto el proceso que se desencadena ante el ingreso a la vida universitaria, lo que implica la necesidad de ir constituyendo un lugar en esta nueva institución.

La metodología de investigación fue cualitativa y cuantitativa, seleccionando como instrumentos de recolección de datos la encuesta, la entrevista individual y entrevista grupal. Se trabajó con la población de segundo año integrada por aquellos estudiantes en una franja etaria entre 18 y 24 años, que cursaban el segundo semestre de las carreras de grado Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía, Abogacía y Arquitectura, en la Universidad Católica de Córdoba.

Entre los datos relevados se observó que el 70% de los estudiantes de Ciencias Químicas, el 48% de Veterinaria y el 45 % tanto de Arquitectura como de Psicopedagogía, tuvieron que mudarse desde el interior de la provincia de Córdoba o desde otra provincia del país. Este dato es significativo a los fines de profundizar en el reconocimiento de los cambios en la cotidianeidad que les requerirá un proceso activo de adaptación.

Los cambios más significativos que han sido identificados por los alumnos a partir del ingreso a la universidad se ligan a las transformaciones en la vida cotidiana como asumir tareas domésticas que con anterioridad no tenían a cargo. Este dato se vincula con el alto porcentaje de estudiantes que se han tenido que mudar a la gran urbe. Cada estudiante que llega a la Universidad desde distintos espacios geográficos y diferentes grupos sociales trae consigo un acervo de saber también diferenciado. Ello significa que ha incorporado disposiciones vinculadas al mundo de la vida en el que ha crecido, tanto en lo referido a la familia como a la escolaridad.

Cuando esa cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos y cognoscentes para comprender y participar de manera eficaz ante las novedades. Gran parte de los estudiantes, como se vio en los datos sociodemográficos, deben trasladarse de otras ciudades más pequeñas o pueblos para vivir en una gran urbe. Los modos de hacer, en muchos aspectos, cambian radicalmente. Por otra parte, desde las experiencias escolares, se identifican diferencias entre las formas de apropiación de los objetos de conocimiento que se han incorporado en la escuela secundaria en comparación con las exigencias universitarias, lo que les requerirá la construcción de nuevas disposiciones para alcanzar resultados positivos en su plan de carrera.

Por otra parte, han generado nuevos vínculos intersubjetivos y se ha dado lugar a nuevas relaciones sociales que ofician de redes de contención entre pares. Finalmente reconocen que las exigencias académicas les han requerido nuevas formas de organizar el tiempo y otras maneras particulares de estudiar, para sortear exitosamente su plan de carrera (Gómez, Azar, Medina; 2015)

Esto adquiere particular relevancia si nos proponemos analizar la cotidianeidad de un estudiante migrante que tiene que afrontar, además de estas exigencias, el sentimiento de desarraigo.

La investigación que está dando inicio tiene por objetivos identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de la incidencia de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios.

**Referencias teórico-conceptuales**

Para comprender el modo en que se va articulando el ser estudiante universitario en situaciones de desarraigo, se requiere conocer al sujeto en el lugar de alumno y de migrante, lo que remite a la historia en la trama familiar y en la trama escolar.

Para muchos jóvenes la posibilidad de estudiar implica el alejamiento de la familia. Ese proceso es uno de los puntos a abordar en el presente proyecto. Hay una historia de vida en el grupo familiar y una trayectoria escolar que va generando significantes a los que el sujeto queda asido. El grupo familiar, la escuela, los docentes, los pares, pueden emitir palabras de tal eficacia simbólica que tienen efectos en la construcción identitaria de ese sujeto. Esto se da de este modo porque los sujetos nos constituimos y socializamos en función de la dependencia con otros. "Cada migración, su *porqué* y su *cómo,* se inscriben en la historia de cada familia y de cada individuo" (Grinberg, Grinberg, 1984)

El proceso migratorio que supone dar inicio a la carrera universitaria se puede comprender desde una mirada diacrónica y relacional, lo que permite dar cuenta de aspectos distintivos de los estudiantes directamente vinculados con las trayectorias previas (personales, familiares y escolares), las transformaciones en la cotidianeidad y los desafíos que se le presentan en la universidad. Estos rasgos distintivos dan la particular manera de inteligir que tiene cada alumno ante las nuevas circunstancias, proceso en el cual se reorganizan esquemas dando origen a la construcción de otras, nuevas, distintas disposiciones en virtud de los nuevos espacios sociales, de las nuevas reglas institucionales y/o las exigencias intelectuales -entre otras- según las demandas eventuales que van teniendo que encarar y resolver. A los alumnos en situación de desarraigo se les agrega el proceso migratorio como una de las modificaciones centrales en su vida cotidiana.

Las experiencias van conformando un acervo de saber, a partir y desde el cual, los sujetos se van integrando a nuevas situaciones que se le presentan. Es desde esas experiencias que el sujeto va construyendo nuevos aprendizajes, nuevos esquemas que le permiten ubicarse ante la novedad,

tramitando de manera significativa en función de esquemas y conocimientos previos. Pero cabe preguntarse acerca de cómo sobrellevan los jóvenes en situación de desarraigo estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio. Este es uno de los puntos que merecen especial atención para acercarnos y conocer los modos en que los alumnos van significando las transformaciones y los recursos a los apelan para sostener el proyecto universitario. Interesa particularmente porque la migración "es una de las contingencias de vida que exponen al individuo que la experimenta a pasar por estados de desorganización, que exigen una reorganización ulterior, que no siempre se logra" (Grinberg, Grinberg, 1984, p. 26) En algunos casos se ha podido dar cuenta de la dificultad de los estudiantes para resolver el desarraigo quedando atrapados en una situación cuyos resultados son el retorno anticipado a su lugar de origen abandonando así los estudios, o quedando atrapados en situaciones en las que las condiciones de angustia signan sus posibilidades de aprender.
La trayectoria del sujeto se comprende como una serie de cambios pequeños y grandes que requieren de un proceso de elaboración donde la tensión entre estabilidad- inestabilidad es tolerada de diferentes formas en función de los rasgos personales que posibilitan, en distinta medida, la tramitación psíquica de dichas transformaciones que afectan una continuidad. Se genera una angustia ante el cambio en función de lo desconocido, de situaciones no previsibles que llevan a los sujetos a aferrarse a lo familiar. Para Grinberg y Grinberg (1971) "la capacidad de seguir sintiéndose él mismo en la sucesión de cambios (…) implica mantener la estabilidad a través de circunstancias diversas y de todas las transformaciones y cambios en el vivir" (p. 115)

Las migraciones se vinculan a vivencias de desapego que en función de la singularidad de los sujetos podría provocar mayor sensación de desamparo. Cabe preguntarse por los recursos internos y externos a los que apelan los estudiantes para sobrellevar estos procesos de cambio. Enfrentar el desarraigo, se relaciona con la posibilidad de crear relaciones y nuevos vínculos, que remiten a las situaciones primarias de apego. El apego internalizado refiere a una figura específica y, el lazo que este implica perdura en el tiempo. Las relaciones primarias se pueden pensar como una matriz que se actualizará y teñirá los futuros vínculos. Es decir, sobre el primer vínculo de apego se constituirá la posibilidad de resolver las situaciones futuras en las cuales el sujeto vivenciará situaciones de desapego (Chockler, 1994)

Por otra parte, las migraciones son proyectos que pueden ser vividos de manera esperanzadora, como la "búsqueda de la tierra prometida", como la oportunidad de nuevos rumbos y lugares. Se da una especie de "mezcla de ansiedad, tristeza, dolor y nostalgia, por un lado, junto con las expectativas e ilusiones esperanzadoras, por el otro…" (Grinberg, Grinberg, 1984, p. 20)

¿Cuáles son las vicisitudes de estas experiencias migratorias que vivencian los estudiantes? Investigaciones anteriores muestran que los pares son parte del sostén psicosocial a partir de los cuales tramitan y compensan la sensación de pérdida. Los grupos dan una base común compartida que oficia de apuntalamiento en el proceso de integración a la nueva vida en la urbe. Las experiencias pueden llegar a ser tan disonantes que requieren mucha inversión de energía en el proceso de

integración. De esta forma podemos pensar que los estudiantes pueden llegar a abandonar su proyecto universitario por la discordancia entre su mundo de la vida y las nuevas formas sociales y culturales (Laino, 2000)

**Aspectos metodológicos**

Para esta investigación, en virtud del problema seleccionado, se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo. Desde esta elección es que se ha decidido trabajar con la entrevista, con el fin de recuperar relatos de vida, los cuales permiten profundizar en la dimensión diacrónica para captar lógicas de acción en la trayectoria que pone sobre relieve las relaciones y procesos sociales en un marco intersubjetivo, conduce de esta manera a analizar esos relatos para comprender los contextos sociales e institucionales en los cuáles se inscriben y que le dan un sentido.

Los relatos de vida proporcionarían datos necesarios para el análisis interpretativo de los procesos migratorios y los efectos en la subjetividad y sociabilidad de los estudiantes y la relación con la sustentabilidad del proyecto de carrera universitaria. El análisis de los relatos de vida se realizará a partir de tres grandes dimensiones: espacial, temporal, vincular; las cuales se abordarán desde la siguientes sub-dimensiones: referencias sociodemográficas y constitución familiar, proyecto migratorio, elección de universidad y carrera, primera etapa de vida en la ciudad, modificaciones en la cotidianeidad, sentimientos desencadenados por la migración, proceso de integración, recursos internos y externos para la sustentabilidad del proyecto, sociabilidad con los pares y nuevos vínculos. Se trabajan en esta ocasión con entrevistas realizadas a alumnos avanzados de la Licenciatura en Ciencias Químicas, de la Universidad Católica de Córdoba.

**Resultados alcanzados**

Se tomas tres entrevistas de estudiantes que se encuentran próximos a egresar, cursando el último año de la carrera. Ello implica ya un trayecto que, desde una mirada diacrónica, permite rememorar aspectos relativos a los cambios acontecidos a partir del ingreso a la universidad.

Las entrevistas corresponden a dos estudiantes mujeres y a un alumno varón. Dos son oriundos de otras provincias, Santa Fe y Catamarca, y el tercero es proveniente de una ciudad importante del interior de Córdoba. En los tres casos se reconoce otro ritmo de vida cuando comparan esta gran urbe con sus lugares de origen.

Uno de ellos es hijo de padre y madre, profesionales, quienes hicieron sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba. Una de las entrevistadas es hija de una madre ama de casa y de un padre que tiene actividad comercial. Las mujeres son hijas menores, el varón es hijo mayor de cuatro hermanos.

En los tres casos, estos alumnos arriban a Córdoba recibidos para convivir con un familiar. Ambas alumnas presentan un escenario semejante ya que en los dos casos tienen una hermana mayor con la cual, también en las dos situaciones, comparten el primer año porque luego dichas hermanas finalizan los estudios. En el caso del varón lo recibe su abuelo materno. En la casa contigua vive un tío y sus primos.

Los tres encuentran, en esta situación, un contexto facilitador, para los cambios que supone la mudanza y el inicio de los estudios universitarios. Ello puede haber sido un factor incidente en la sustentabilidad de su proyecto de carrera.

El proyecto migratorio ha sido sostenido por cada una de las familias quienes han dado apoyo de distintas formas. El discurso parental ha tenido fuerza en el sostenimiento de la meta, aun cuando reconocieran momentos de crisis, fundamentalmente durante el primer año.

El estudiante varón cursa Farmacia, es hijo de madre farmacéutica y de un padre odontólogo, su hermano menor ha iniciado esta misma carrera mientras él cursa el último año. La elección de la universidad se vincula a las experiencias anteriores de sus padres en la universidad nacional. Recuerda el día en que vino desde Catamarca para averiguar.

*"Me atendieron rebien, la secretaria, después uno de los profes me mostró los laboratorios (…) me encantó el trato bueno"*

El discurso de los padres ayudó en la decisión de la universidad:

*"Ellos…padecieron mucho una época que resultó no ser muy buena…toda la parte de los paros, bueno ellos me contaron las varias crisis…no tenían clases, la falta de recursos, todas esas cosas. Entonces, yo no lo experimenté, pero ellos sí (..)consejo de ellos fue".* Más adelante en la entrevista dice: *"Comparando Córdoba con Catamarca, hay mucha diferencia en el sentido de la oferta académica".*

El peso del discurso parental sostenía la decisión de estudiar en esta universidad, esa carrera, como así también el hacerlo en Córdoba y no en Catamarca. Por otra parte, en la trayectoria escolar previa, este joven era egresado de una escuela tradicional católica, la más antigua de la ciudad de Catamarca, en la cual había sido abanderado y de la cual hablaba con orgullo. La universidad era un destino naturalizado en su mundo familiar y era encarnado por él como un proyecto digno de ser sostenido.
Durante el primer año, a pesar de vivir con el abuelo, expresa haber extrañado su "hogar". Dice: *"fue feo, no es que fue traumático ni nada, sino feo en el sentido de* ***despegarse****…"me vine a vivir con mi abuelo, ehh…pero lo mismo, despegarte de la familia, aparte yo nunca viajé tanto tiempo".* Ha dejado esa parte de la familia y una novia del último año de la escuela secundaria. Extraña *"la familia, la familia, la casa, el hogar, no la casa en sí".*

Despegarse, desapegarse, distanciarse tanto tiempo le había significado un duelo, al punto que relata haber tenido un *"bajón anímico", "esa angustia de extrañar"* (en sus propias palabras). Continúa el año académico, pero en diciembre hace una crisis que lo lleva a plantear la posibilidad de no seguir estudiando en Córdoba.

*"...llegó diciembre y no quería seguir estudiando, extrañaba mucho y bueno, rendí todas las materias y me quedó una para rendir el final, me volví a mi casa diciendo que no quería volver, que no quería volver, que no quería volver…".*

Decide iniciar estudios en la Universidad Nacional de Catamarca, Ingeniería Agrónoma. Relata que inicia el cursado pero que se da cuenta que no es lo que él quería. Regresa a continuar sus estudios en Córdoba. El malestar subjetivo lo lleva a pensar en la opción de cursar alguna de las carreras dictadas allá para no tener que padecer esa "angustia de extrañar". Sin embargo, mantiene la apuesta aun cuando le implique estar lejos. Se va convenciendo de que vale pena. Por otro lado, cabe pensar que el relato de lo sucedido se retrotrae a los inicios y él se encuentra en la línea final del recorrido, por lo que seguramente puede significar le valor positivo que tuvo la renuncia, a pesar de su angustia.

*"En cuanto vine me siguió encantando la carrera…me encanta todo, los profes, la práctica…""El primer año de mi carrera fue terrible".*

Para él había que *"hacer el sacrificio, aguantar"*.

¿Qué lo ayuda a sobrellevar el sentimiento de desapego? Los familiares cercanos, los nuevos amigos, la contención ofrecida por la institución, la necesidad de cumplir con su plan, la satisfacción dada a sus padres, la continuidad del negocio familiar, el buen desempeño académico durante el primer año de la carrera, junto a otros móviles menos identificables.

Como recursos externos que pudieron ayudar en la superación de las situaciones de angustia podríamos considerar el ámbito hogareño, ciertamente semejante al de proveniencia, la convivencia con los primos, la contención dada en la Facultad por las formas particulares de acompañar y de comunicarse que tienen los profesores, lo que él reconoce similar a su escuela secundaria, los primeros amigos. En este caso la presencia de los parea en la facultad tuvo menor relevancia y podemos suponer que lo compensó la contención familiar.

Como recursos internos: el sentirse que "tenía buena base", el haber sido abanderado, el reconocerse "capaz", la necesidad de "despegar". El doble uso que hace se ese verbo. Tenía que poder *despegarse para despegar.* Ese es el gran desafío de un estudiante en situación de desarraigo.

Parado en el tramo final de su plan de carrera, viendo esa meta cercana, sugiere que quienes están iniciando la carrera, *"aprovechen todo, que cada cosa tiene su tiempo, hay momentos para estudiar,*

*aprovechar a full las clases teóricas…a la hora de facu, saber aprovecharlo…".* El alumno, próximo a egresar, tiene ya pensado retornar a Catamarca para dar continuidad al proyecto económico familiar vinculado a las farmacias que ya tienen.

La segunda alumna entrevistada procede de un pueblo cercano a la ciudad de Rosario. Se traslada a Córdoba ya que en esta ciudad vivía su hermana, siete años mayor que ella. Al año de vivir en la nueva urbe, se queda sola dado que su hermana retorna al pueblo.

Cuando queda sola siente más la nostalgia de lo dejado en el lugar de origen. *"Yo extrañaba mucho, aparte tenía mi novio también en Rosario…sola estaba todo el día…me volvía casi todos los fines de semana a mi pueblo".*

La compañía de una amiga (*su mejor amiga*) venida del mismo pueblo ayudada a superar la angustia. Se reunían por las noches a cenar.

Una forma de compensar el sentimiento nostálgico era pensar en el fin de semana y el regreso a su casa. *"Yo estudiaba o trabajaba con mucha intensidad durante la semana porque el fin de semana me podía ir a casa".* La gratificación que daba el regreso la impulsaba con fuerza a seguir y apostar su energía en el estudio.

En el primer año hace un grupo de cuatro amigas, grupo que oficia de soporte subjetivo y social, que ayuda a sostener las acciones. *"Éramos cinco, hacíamos todo juntas, íbamos a los prácticos, nos juntábamos a estudiar, hacíamos los trabajos, hacíamos todo juntas".* Luego se van separando porque elijen distintas carreras, unas cursan bioquímica, otras hacen farmacia. Por otra parte, están *"los chicos del edificio",* quienes estando en situación semejante, se ayudan y sostienen. La sobrevivencia, la superación de las situaciones de angustia, es entendida por esta estudiante pronto a egresar, como parte de un proceso de acompañamiento entre pares que se da por la empatía que se produce entre ellos al encontrarse en situaciones parecidas. "*Sacan fuerzas de donde no tienen"*, es la expresión de ella. El recibirse es la gran meta, van sorteando los obstáculos y renuncian a algunas actividades de tipo social para no fracasar en los exámenes parciales. *"Tu prioridad es recibirte y además tampoco vas a estar angustiándote, pasándola mal".* Una de las claves es encontrar un compañero de estudio, *"el que va a terminar siendo tu amigo toda la vida porque terminas compartiendo todo, más si viene a vivir solo".*

A pesar de haber sufrido el desarraigo, al final de la carrera piensa su proyecto profesional en esta ciudad, sin desear el regreso al pueblo. *"Estoy tan acostumbrada a la ciudad, a lo que es el ritmo…mi pueblo es un pueblo muy chiquito…además este año tengo un ritmo de vida terrible…yo tengo miedo de que cuando vuelva a mi pueblo no sepa qué hacer…tengo pensado quedarme unos años más".* Podemos decir que se ha dado un proceso de re-arraigo, han pasado unos años y la vida ha comenzado a armarse en este nuevo espacio. Las formas de acción propias de la gran ciudad se han

internalizado, los nuevos lazos sociales, la vida independiente respecto de los padres, las posibles oportunidades laborales comienzan a imaginarse fuera del pueblo de origen.

La tercera alumna era oriunda de Villa María, una ciudad relativamente grande, pero con un ritmo distinto al de la gran urbe. Viene a Córdoba porque sus hermanos ya habían estudiado acá. El primer año convive con su hermana, cinco años mayor. Ello le facilita la llegada porque todo lo relativo a lo doméstico estaba organizado. Aun así, reconoce que el primer año fue el período más complicado.

*"Ella me guiaba, o me mandaba, hasta que bueno, poco a poco fui haciéndome sola…"* "*Fue impactante ver tanta cantidad de gente en la calle…todo el ritmo de Córdoba es así como acelerado. Villa María no es un pueblo, pero tiene un ritmo de vida más tranquilo y era* ***todo nuevo"***

Los siguientes cuatro años vive sola. Considera que ha sido más independiente que sus hermanos, que necesitó menos de la presencia de los padres porque en la universidad privada le dieron mayor contención que a sus hermanos en la universidad nacional.

*"No me hizo falta porque me sentí todo el tiempo contenida en la carrera…me sentí muy bien acá. Me encantaba siempre venir a clases y ahora que estamos terminando es como…(risas)"*

La imagen de sí misma como una persona independiente fortalecía su posibilidad de acción ante la novedad. Durante la semana, con las actividades, no extrañaba.

*"Los fines de semana me quería ir siempre, me angustiaba mucho estar aquí un domingo, comer sola, pero con los años me fui haciendo más fuerte y ahora me encanta estar sola..."*

En este caso también apelaba a sus amigas, oriundas de la misma ciudad, con las cuales se reunían, si ello no era posible la situación le ocasionaba mucha angustia.

*"Si no, me quedaba en mi casa, llorando porque extrañaba o me aburría, no sabía qué hacer. Me parecía que solamente tenía que estar acá para estudiar y que, si tenía tiempo libre, era para estar en mi casa"*

Al cabo de los años, ya llegando al final de su carrera, siente haber superado los obstáculos y reconoce el valor de conocer gente nueva, el aprender a vivir sola, hacer cosas por su cuenta, administrar el dinero, limpiar, ordenar, todas acciones novedosas que la han ido empoderando, dando fuerza y disposiciones para desenvolverse con soltura en la ciudad y en la universidad.

Del mismo modo que la alumna anterior expresa que ya se ha hecho a la ciudad y que no desea volver a su lugar de origen. Han armado un nuevo proyecto y la independencia conquistada no quiere ser perdida.

**Algunas conclusiones**

Las migraciones implican procesos de desarraigo por la discontinuidad que se genera en la vida del sujeto. Este proceso se liga a un abandono en el que se pierden los espacios conocidos, los aromas, las formas cotidianas de hacer las cosas, el espacio propio.

Dicho proceso puede tener distintos efectos en función de los recursos internos de los estudiantes como también otros factores. Son significativos, la acogida en un entorno agradable (la nueva casa, la universidad), la convicción del proyecto iniciado, el apoyo familiar, la seguridad económica y los lazos sociales generados. Los tres alumnos han sido recibidos por un familiar, no han llegado a la gran ciudad totalmente solos. Ello pudo ser un factor importante en el sostenimiento de la carrera en términos del acompañamiento afectivo en la primera etapa que es la más difícil de sortear desde el punto de vista subjetivo, social e intelectual.

Reconocen el impacto del desarraigo y la sensación de pérdida del espacio hogareño como lugar de acogida y distensión. Si bien no son pérdidas definitivas las mismas los colocan en situación de duelo el que será tramitado psíquicamente de manera particular por cada uno de los migrantes, en relación a sus rasgos distintivos, a su personalidad.

Habiendo llegado al final de carrera, luego de cinco de años de vida en la nueva ciudad, se sienten cómodos en el nuevo lugar construyendo una nueva pertenencia, lo que ahora duele dejar. Las transformaciones dadas en la cotidianeidad, y la incorporación de la novedad, requieren de los sujetos una gran inversión de energía psíquica para poder manejarse en los espacios y en función de los tiempos que cambian sustantivamente si lo comparan con los lugares de origen. Las formas de acción son otras y los jóvenes debieron ir construyendo nuevas disposiciones, en términos de Bourdieu (2007), que les permitieron, de manera progresiva, ir sintiéndose como pez en el agua. Cuando los estudiantes migran deben realizar una especie de reajuste en relación a su habitus. Esta estructura subjetiva ha sido incorporada por los sujetos en el proceso de socialización a lo largo de su trayectoria de vida e historia, dentro de ciertas condiciones objetivas (estructura del campo). Esas disposiciones son esquemas de percepción, apreciación, pensamiento, de acción que delimitan en parte lo que es posible o no posible para ese agente.

El plan de acción proyectado ha podido ser cumplido y se sienten que ha valido la pena la superación de cada obstáculo. Tanto los desplazamientos al campus, el paso por los exámenes, la angustia de los fines de semana, así como la asunción de las tareas domésticas, han sido aprendizajes necesarios para el alcance de la independencia.

La universidad ha sido un espacio alentador y contenedor. Han sentido allí un espacio que no los excluía, teniendo los docentes un lugar importante dada la presencia constante ante las necesidades de los estudiantes. Han encontrado allí un lugar de reconocimiento y, progresivamente, han hecho de

esas aulas y laboratorios “su lugar” para estudiar, expresando disfrute en las actividades académicas. Han construido pertenencia.

Los amigos de sus lugares de origen han tenido un papel fundamental en el apoyo afectivo ante las situaciones de angustia, organizando actividades que compensen la soledad y el desamparo que produce la ausencia de la familia, especialmente los fines de semana.

No nombran actividades organizadas desde la universidad que hayan operado como experiencias sustantivas ante los sentimientos de desarraigo. Los estudiantes se identifican entre ellos sufriendo las pérdidas, y de manera espontánea, despliegan redes que colaboran con el sostenimiento subjetivo que les permiten sobrellevar las transformaciones dadas por la mudanza.

Dice una de las entrevistadas:

*“Porque estudiar en una universidad implica un montón de cosas más que nada cuando venís del interior, que te tenés que desarraigar de tu casa, de tu familia, de valerte por ti mismo…no creo que todos estén preparados.”*

**Bibliografía**


Bertaux, D. (1997) El enfoque biográfico: su validez, sus potencialidades. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de “L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, 1980, pp.197–225.

Bourdieu, P. (2007) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama Gómez, S.; Azar, E.; Medina, S. (2015) Aspectos distintivos y semejantes en poblaciones estudiantiles universitarias de diferentes carreras. Primeras referencias sociodemográficas. En *Revista Educación* Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) En prensa

Grinberg, L., & Grinberg, R. (1971). *Identidad y cambio.* Buenos Aires: Mauri Hermanos.

Grinberg, L; Grinberg, R. (1984) *Psicoanálisis de la migración y el exilio.* Alianza Editorial: Madrid

Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje* Homo Sapiens: Santa Fe.

# Experiencias laborales, educativas y expectativas futuras en jóvenes que asisten a Escuelas Técnicas con Orientación en Construcciones, en el Gran Resistencia.

Luraschi, María Antonella
Instituto de Investigaciones en Educación, Sec. Gral. de Ciencia y Técnica, UNNE
anto.lura@hotmail.com
Las Heras 727, Resistencia, Chaco

Butti, Federico
Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE
fbutti@hotmail.com
Las Heras 727, Resistencia, Chaco
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El siguiente trabajo se deriva de una beca de pre-grado Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional Convocatoria 2015, titulado “Trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes que cursaron el sector Construcciones en escuelas técnicas del Gran Resistencia”, en la provincia del Chaco. Dicho estudio se inscribe dentro del proyecto de investigación: “Formación para el trabajo para jóvenes y trayectorias socioeducativas y laborales. Análisis de la articulación entre el mundo laboral y educativo en sectores productivos específicos de Chaco y Corrientes” (acreditado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la UNNE).

Tomando la perspectiva biográficade J. Casal (2006), entendemos el concepto de transicióna la vida adulta,como una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar, que describen itinerarios y trayectorias, incorporando la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, y cuya intervención condiciona en algunos aspectos, tales itinerarios. En este sentido, el joven es un actor social,dentro de un contexto histórico y geopolítico,donde su trayectoria vitalse va articulandode forma compleja entre la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro.

En este marco pretendemos caracterizar las experiencias laborales, educativas y las expectativas a futuro de jóvenes, como parte de su trayectoria social y en tanto aportan a la construcción de una identidad.

El trabajo de campo se realiza en dos Escuelas de Educación Técnica en el Gran Resistencia, en la orientación vinculada al sector Construcciones, dentro de las cuales se selecciona una muestra intencional de 42 estudiantes que cursaban el último año.

Para la obtención de datos, se elabora un cuestionario partiendo del modelo elaborado por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) para el año 2009. Además, se utilizan para su elaboración, aportes de entrevistas a los directivos de las instituciones, el supervisor regional de Escuelas Técnicas, estudiantes y docentes.

Considerando los datos obtenidos, se puede visualizar como se va configurando una cierta trayectoria social que parte desde el contexto familiar, pasando por las experiencias y las proyecciones a futuro.

**Palabras claves**

Experiencias- Expectativas- Formación Técnica

**La escuela técnica como oferta de formación para el trabajo**

El presente trabajo busca caracterizar cómo se van configurando las experiencias laborales, educativas y las expectativas a futuro, en jóvenes que cursan el último año en dos Escuelas Técnicas en el Gran Resistencia.

El trabajo deriva de los resultados de una beca de pre-grado Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional Convocatoria 2015, titulado “Trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes que cursaron el sector Construcciones en escuelas técnicas del Gran Resistencia”, en la provincia del Chaco[1].

Teniendo en cuenta algunos antecedentes específicos de investigaciones referidas a las escuelas técnicas en la región NEA, encontramos los trabajos de D’ Andrea (2001) y Codutti, Sánchez y Serrano (2008) que, si bien no está centrado en un estudio de trayectorias de los estudiantes,

[1]Beca que se inscribe, a su vez, dentro del proyecto de investigación: “Formación para el trabajo para jóvenes y trayectorias socioeducativas y laborales. Análisis de la articulación entre el mundo laboral y educativo en sectores productivos específicos de Chaco y Corrientes” - acreditado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la UNNE, 2015-2018.

permiten abordar la problemática de las escuelas técnicas en los últimos años. Además, podemos mencionar investigaciones que caracterizan el mercado de trabajo juvenil particularmente en Chaco y Corrientes y algunos dispositivos estatales (políticas y programas) implementados a nivel local destinados a mejorar la situación educativa y laboral de los jóvenes (Barbetti, 2007, 2010; Barbetti, D'Andrea, Sobol, 2011; Barbetti, D'Andrea, Sobol, Almirón, Ortiz, 2012).

Es importante aclarar que la Educación Técnico Profesional (ETP) se refiere*"prácticamente en todos los casos a la formación en profesiones, especialidades, ocupaciones o carreras, directamente relacionadas con el desempeño laboral, que –con variaciones mayores o menores en cuanto a las categorías de clasificación- se localizan en todos los países"* (De Ibarrola, 2009: 73 citado en Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2011).

En la Argentina, la ETP comprende tanto la educación secundaria como la educación técnica de nivel superior y la formación profesional. La modalidad técnica, está dirigida a formar a sus alumnos simultáneamente para el mundo del trabajo y para proseguir estudios superiores, y ha tenido históricamente una fuerte demanda social.

Según Gallart, A (2003) el origen de la educación técnica en la Argentina es muy temprano, dentro del modelo de país que se estableció a fines del siglo XIX en los momentos de mayor prosperidad, donde la educación pública tuvo un rol clave y dentro de ella se previó el lugar de la educación tecnológica secundaria, con el objetivo de contribuir con mano de obra calificada. Por lo tanto, la ETP desde un principio estuvo destinada a la formación para el trabajo, principalmente de aquellos que necesitaban insertarse rápidamente al mercado laboral.

Siguiendo a la misma autora, la educación técnica tuvo una fuerte demanda de los sectores medios bajos y, en las épocas de auge de la industrialización, de los hijos de obreros calificados que llegaban a la enseñanza secundaria. El doble propósito de tener un título secundario, que brindaba acceso a la universidad, y un título de técnico medio, que se presumía abría las puertas del mercado de trabajo, fundamentaba esta demanda.

Ya en el transcurso del siglo XX, la educación técnica mantuvo su lugar, aunque la modernización de equipamiento y de currícula sólo se dio en algunos momentos específicos como en el período peronista y en el desarrollismo, seguidos por largas etapas de continuidad sin innovación. Así se llegó, a finales del siglo, a contar con un extenso sistema técnico, con gran demanda social, ya que de alguna manera se la continua asociando con un pasado de expansión industrial (Gallart, 2003).

No obstante, luego de la crisis económica y social del año 2000, se abrió un nuevo debate acerca de los límites, falencias y problemas de la educación en general y de la ETP. Se consideró

necesario reconocer su carácter estratégico, su complejidad y especificidad, para el desarrollo con mayores niveles de inclusión e igualdad social, para constituirse en un factor clave en el crecimiento económico sostenido y sustentable de los países, en términos regionales y locales. Por tal motivo, luego de una prolongada ausencia de políticas y estrategias de fortalecimiento y mejora, y una sostenida falta de inversión en el sector, en septiembre de 2005, se sanciona la Ley 26.058 de Educación Técnico-profesional. (Almandoz, 2009).

Por otra parte, es preciso tener en cuenta algunos rasgos específicos del sector de la Construcciónen Argentina (en las últimas décadas), para comprender su relevancia dentro de la ETP y su impacto en las trayectoriaslaborales. Ruggirello (2011)[2], identifica como un primer rasgo específico del sector,el bajo nivel de instrucción de sus trabajadores. En el casode trabajadores (asalariados) que no completaron sus estudios primarios se observa un 16%, un bajo valor comparado con otros sectores. Del mismo modo, sólo el 13% de los trabajadores en la construcción ha terminado sus estudios secundarios, mientras que en la industria y los servicios los valores se elevan respectivamente.

También, la edad de los trabajadores presenta un aspecto relevante en la búsqueda activa de empleo. En tareas que involucran un esfuerzo físico, como es el caso de la construcción, estas restricciones juegan un rol más visible, ya que el sector se caracteriza por la concentración de una gran masa de trabajadores en edades tempranas y por su elevado porcentaje de informalidad, que si bien tiende a disminuir, sigue siendo considerable en comparación al resto de los sectores.

Finalmente, la distribución de los ingresos es otro rasgo a tener en cuenta, ya que a mayores requisitos de capacitación corresponde una mejor retribución económica. En este aspecto, la construcción por sus características no ofrece a los trabajadores estabilidad laboral, pudiendo haber periodos de tiempo entre empleos en los que el trabajador no recibe ingresos. Ambos puntos hacen que la construcción tenga desventajas adicionales al momento de competir en el empleo con otros sectores.

**Acerca de las trayectorias y las transiciones**

En los últimos años han proliferado los trabajos que estudian los procesos vitales de los jóvenes en el ámbito educativo y laboral, como así también relacionados con diferentes sectores sociales

[2]El autor, analiza la dinámica del mercado de trabajo del sector de la construcción, y caracteriza un perfil del trabajador de la construcción. Utiliza dos fuentes de información principales: la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), a través de un estudio muy exhaustivo y pormenorizado de la misma realizado por el IERIC en el año 2005 y un informe de coyuntura del mes de marzo de 2009 también realizado por el Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción (IERIC).Ruggirello, H. (2011: 51)

(Dávila O. y Ghiardo F, 2011; Jacinto C. y Otros, 2007; Jacinto, C; Millenaar V; Dursi, C. y Otros, 2015; Córica, A. 2015).

En este marco, el estudio de las trayectorias socio-educativas y laborales de los jóvenes adquiere una importancia significativa en el momento actual, debido a las transformaciones dadas en el sistema educativo y en los mercados laborales en las últimas décadas, así como alos fenómenos crecientes de inclusión y exclusión de este grupo etario. Es por ello que nos interesa particularmente visualizar cómo se va configurando en los jóvenes una cierta trayectoria que parte desde el contexto familiar, pasando por las experiencias (educativas y laborales), sus significaciones y las proyecciones a futuro.

Siguiendo la perspectiva de Pierre Bourdieu, asumimos que:*"Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (…), y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc.*" (Bourdieu, P; 2002:108).
Este autor, muestra la correlación que existe entre las prácticas y el origen social, siendo la resultante de dos efectos: "*el efecto de inculcación ejercido directamente por la familia o por las condiciones de existencia originales" y "el efecto de trayectoriasocial propiamente dicho, es decir, el efecto que ejerce sobre las disposiciones y sobre las opiniones, la experiencia de la ascensión social o de la decadencia"* (Bourdieu, P 2002:110). Esto implica que el origen social orienta determinadas prácticas y ejerce un efecto a lo largo de la biografía del sujeto, quien experimentará un recorrido hacia la adquisición de una posición social. En esta lógica, como lo plantea Bourdieu, la posición de origen no es otra cosa "*que el punto de partida de una trayectoria, el hito con respecto al cual se define la pendiente de la carrera social"* (ibid).

Otros autores, por su parte, entienden que las trayectorias permiten aprehender el modo en que se construye la identidad social, mediante un proceso bidimensional donde coexiste lo relacional y lo biográfico.

Estos procesos se distinguen como una trayectoria objetiva, identificada como el conjunto de posiciones ocupadas a lo largo de la vida, más bien como categorías estadísticas; y una trayectoria subjetiva que expresa categorías construidas por los sujetos, a partir de sus experiencias y de sus relatos de vida(Dubar 1991, citado en Kossoy, 2012).

Las identidades sociales, desde esta perspectiva:

> *"… resultan de una doble negociación subjetiva y objetiva. En las transacciones subjetivas los sujetos dirimen internamente entre la identidad heredada (o el mandato) y lo que*

> *desean y proyectan. En cambio en la transacción relacional, el proceso de construcción de identidad se plantea en la interacción entre las identidades que proponen o atribuyen las instituciones (escolares, familiares, laborales, etc.) y las asumidas por los grupos y sectores sociales. Así definida, la identidad social no expresa una "esencia", sino que es una construcción social dinámica que se transforma."*(Kossoy, 2012: 54)

De este modo el origen social es una causalidad, pero la trayectoria va tomando una caracterización propia, a partir de la subjetividad que se construye, en la particular experiencia de cada persona.

Para Casal y otros (2006), desde la perspectiva biográfica, el itinerario vital del sujeto está construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico. Este determinismo no es mecánico, ya que el sujeto atraviesa por experiencias ligadas a los hechos de su vida cotidiana, y este enfoque busca interpretarlos en relación al pasado y a las expectativas a futuro, en una secuencia temporal con probables direcciones.

En este marco conceptual, la Juventud se piensa como un tramo biográfico de las personas y al joven como un actor social, dentro de un contexto histórico y geopolítico, donde su trayectoria vital se va articulando de forma compleja entre la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales, los mandatos familiares y las estrategias a futuro. La transición a la vida adulta, emerge como una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar*,* que describen itinerarios y trayectorias, incorporando la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, y cuya intervención condiciona, también en algunos aspectos, tales itinerarios (Casal, 2006).

Para finalizar esta breve discusión teórica, cabe decir que, si bien reconocemos la existencia de ciertas fuerzas que condicionan la posición que el sujeto va tomando dentro de su trayectoriay que de algún modo se imponen a él (como es el caso del capital familiar heredado y la clase objetiva a la que pertenece junto a las posibilidades que el contexto ofrece);hay a su vez, un margen de posibilidad de pensar al sujeto (en tanto agente)donde puede ofrecer resistencia, proyectar a futuro y/o adquirir diversas propiedades a través de diferentes prácticas (como ser, un título de nivel secundario y/o experiencias laborales previas),recuperando en ello un margen de autonomía.

**Enfoque metodológico y caracterización de las dos escuelas técnicas**

Para desarrollar nuestro estudio adoptamos un diseño de tipo cuanti-cualitativo, mediante el análisis de datos primarios obtenidos a partir de la realización de cuestionarios semi-

estructurados,teniendo en cuenta un modelo elaborado por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) para el Censo Nacional 2009 de Último Año de Educación Técnico Profesional.

El instrumento aborda cinco ejes: datos familiares, experiencia laboral, experiencias escolares, relaciones interpersonales, opiniones y expectativas futuras. Con el mismo, se busca recuperar las diversas experiencias de los jóvenes junto con los sentidos y valoraciones que construyen en su trayectoria, identificando características de sus recorridos educativos y laborales y cómo emergen las proyecciones a futuro.

El instrumento así elaborado, fue aplicado a una muestra de42 jóvenes (30 varones y 12 mujeres) entre 18 y 20 años, que cursaban el último año en dos Escuelas de Educación Técnica en la orientación vinculada al sector Construcciones, una de la ciudad de Resistencia y otra de la ciudadde Barranqueras (localidades que son parte del conglomerado denominado Gran Resistencia). Además, se realizaron entrevistas a informantes claves como un supervisor, los directores de ambas instituciones educativas y a docentes.

Con respecto a las Escuelas Técnicas donde se realizó el trabajo de campo, si bien pertenecen al mismo conglomerado poblacional, cabe hacer una breve caracterización de ambos contextos a fin de comprender mejor el análisis de los datos obtenidos[3].

La *Escuela de Educación Técnica N° 2 "Gral. José de San Martín"*, se ubica en la ciudad de Barranqueras, Chaco. Inicia sus actividades en 1962, luego de que los vecinos de la localidad detectaran como necesidad la preparación de mano de obra calificada, al ser una zona de desarrollo industrial, y así evitar que los estudiantes deban trasladarse 5km para estudiar en la ciudad de Resistencia.

Actualmente, se ubica en una zona muy poblada de clase media-baja, sobre calle de tierra, a cuatro cuadras de dos avenidas densamente transitadas, ambas pavimentadas y por las cuales circulan en su mayoría los medios de transporte y colectivos públicos. En sus alrededores se encuentran una fábrica, talleres metalúrgicos, de mecánica del automotor, aserraderos, carpinterías, plazas, entre otros.

La *Escuela de Educación Técnica N° 21 "Gral. Manuel Belgrano"*, se ubica en la ciudad de Resistencia, Chaco. Inicia sus actividades en 1925, como una escuela industrial para formar operarios técnicos, a pedido de los habitantes de esta zona.

[3]Para esta caracterización, tomaremos algunos aportes de Codutti, Sánchez y Serrano (2008).

Actualmente, se ubica en el microcentro de la ciudad de Resistencia, sobre una de las más importantes avenidas y cuya población circundante puede caracterizarse como de clase media y media-alta. Es una zona de gran actividad comercial y cultural, donde es posible encontrar bancos, financieras, sanatorios, departamentos en torre, farmacias, plazas, entre otros.Sin embargo, la población estudiantil que asiste a la escuela seria de clase media y media-baja.

**Discusión de resultados**

**Contexto familiar**

Según Casal (2006)la secuencia biográfica en el análisis de la transición a la vida adulta, se inicia con una posición social (o punto de partida) que es la familia de origen y sus determinantes sociales. Es importante destacar, como ya se mencionó en un apartado anterior, quehablar de determinantes (en tanto condicionantes sociales) no se piensa como un mecanicismo lineal y/o ingenuo, sino que implica reconocer la resonancia y presencia de las influencias familiares y del entorno social a lo largo de todo el tramo biográfico de los jóvenes.

Desde esta perspectiva se indagó acerca del contexto familiar de los estudiantes, resultando interesante caracterizar los niveles educativos y ocupaciones laborales de la madre y el padre (y eventualmente de abuelos).

En la Escuela N° 2 (Barranqueras), tomando como ref erenciael máximo nivel educativo alcanzado, encontramos que:

Las madres de los estudiantes, en su mayoría solo cuentan con el nivel primario completo (50%), a lo que le sigue el nivel secundario completo/en curso (25%). Pocos casos presentan el nivel Universitario/Terciario completo (17%) y un menor porcentaje manifiesta tener el nivel secundario incompleto (8%).

Los padres, presentan valores similares, en el nivel primario completo (50%) y en el nivel secundario completo/en curso (25%). Sin embargo, hay quienes no presentanningún tipo de estudios (8%) así como un nivel secundario incompleto (9%). Pocos casos cuentan conel nivel Universitario/Terciario completo (8%).

Por su parte, los abuelos de los estudiantes, en su mayoría, manifiestan tener el nivel primario completo y algunos, el nivel secundario completo[4].

[4]Cabe aclarar que un 55% de los estudiantes no contestó cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por sus abuelos.

En la escuela N° 21 (Resistencia), con respecto al máximo nivel educativo alcanzado observamos que:

Las madres, cuentanen su mayoría con el nivel universitario/terciario completo (40%),a lo que sigue el secundario completo o en curso (37%). Algunos casos presentan sólo el nivel primario completo (20%) y en menor porcentaje el nivel universitario incompleto (3%).

Los padres, por su parte, cuentanen su mayoría con el nivel secundario completo (56%) y el nivel universitario/terciario completo (30%). Algunos pocos casos refieren sólo el nivel primario completo (7%) y el nivel secundario incompleto (7%).

Los abuelos de los estudiantes, en su mayoría registranel nivel secundario completo (44%) y algunosel nivel universitario/terciario completo (13%). Otro grupo presenta soloel nivel primario completo (37%) y algunos el nivel primario incompleto (6%).

En términos generales y comparativos, se aprecia un bajo nivel educativo en los miembros del grupo familiar de origen de los jóvenes estudiantesde la Escuela de Barranqueras, teniendo en cuenta que tanto madres, padres y abueloshan accedido en su mayoría sólo a la educación básica. En cambio en la Escuela de Resistencia las madres y los padres presentan niveles educativos más altos (en el nivel universitario y secundario) así como un cierto porcentaje de abuelos.

Respecto de las principales ocupaciones laborales que presentan los familiares de estos jóvenes, se encontró que:

Las madres de los jóvenes de la Escuela 2 (Barranqueras), principalmente se desempeñan en el sector servicios (59%) esto incluye actividades de enseñanza (profesorados o magisterio), atención al público (vendedora en kioskos de familiares),ayudante en reparto de electrodomésticos, empleada doméstica personal de maestranza en colegios yatención a la salud (cuidado de ancianos). El resto informa que se dedican a las tareas del hogar (41%).

Los padres, también se desempeñan mayormente en el sector servicios (67%), informando actividades de docencia, repartidor de electrodomésticos, navegante, seguridad y control de empresas (guardias rotativas). Otro grupose dedica al sector de la Construcción (25%), particularmente en actividades de albañilería, y hay un porcentaje que se encuentra desempleado (8%).

Las madres de los estudiantes de la Escuela 21 de Resistencia se dedican principalmente al sector servicios (54%) realizando actividades de enseñanza (profesorado en tecnología, magisterio, bibliotecología) y de gestión educativa en el Ministerio de Educacióno en dirección de escuelas. También, se desempeñan como empleada administrativa; en actividades de atención al público (secretaria, atención de un kiosko familiar, peluquería, venta de propiedades,) y atención a la salud (enfermera, jefa de sala en Oncología). En otros casos, se dedican a tareas del hogar (38%), y en menor porcentaje se desempeñan en el sector de la Construcción (8%), como la dirección de obras y como arquitecta realizando actividades en una empresa.

En el caso de los padres, la mayoría se desempeña en el sector servicios (80%) como administrador de una panadería, oen actividades de atención al público (vendedor de motos, vendedor de prendas de vestir, de servicios de internet, vendedor en empresa de correos).También se desempeñan en actividades dedocencia como profesorado de educación física, en gestión educativa en el Ministerio de Educación, seguridad en empresas. En otros casos, mencionan al sector de la industria, realizando actividades como técnico en reparación de redes, electricista monotributista, técnico electromecánico y reparación de máquinas industriales.Otro grupo menciona al sector de la Construcción (Oficial albañil, ingeniero en obras, sanitarista) (16%) y un mínimo porcentaje se encuentra desempleado (4%).

En este punto observamos, en general, que las madres de los estudiantes, principalmente se desempeñan en el sector servicios, pero las diferencias se observan al comparar los cargos ocupados en cada contexto. En el caso de la Escuela de Resistencia, se visualizan en su mayoría, cargos a los que se acceden con un título Universitario/Terciario, e incluso se desempeñan en actividades dentro del sector de la Construcción (esto último no se observa en las madres de estudiantes de la escuela de Barranqueras). Por otro lado, en el caso de las madres de los estudiantes que asisten a la escuela de Barranqueras, se observa un mayor porcentaje dedicado a las tareas del hogar.

Tomando los datos de los padres, ellos también -en su mayoría-manifiestan estar insertos laboralmente en el sector servicios. Sin embargo, en el caso de los padres de los estudiantes que asisten a la escuela de Resistencia, se observa algo similar en cuanto a los puestos laborales, es decir, quienes se insertan en el sector servicios y de la Construcción lo hacen en puestos que se supone requieren mayores credenciales educativos. Otro aspecto a destacar es el mayor porcentaje de desempleados entre los padres de los estudiantes de la Escuela de Barranqueras, en comparación con los de Resistencia.

Ahora bien, considerando los niveles educativos y características de las ocupaciones laborales de madres y padres, podríamos sostener que el grupo familiar de los jóvenes que asisten a la escuela

de Barranqueras tienenalgunas condiciones socio-educativas y laborales más desfavorables, comparativamente con aquellos de la escuela situada en Resistencia.

**Experiencias educativas**

En este aspecto, Casal (2011) plantea a la escuela como itinerario formativo central en la transición profesional, donde el sujeto pasa por la institución escolar en búsqueda de una acreditación laboral para acceder al mercado de trabajo.

En este sentido, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los sujetos, de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. Pero además, los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional. En este proceso, es importante analizar los mecanismos mediante los cuales se reproducen las posiciones sociales de origen, y/o se habilitan espacios de producción, en los que la escuela ofrezca medios para fomentar y valorar la motivación y subjetividad de los jóvenes(Pérez Gómez, 2009).

En el trabajo de campo, al indagar acerca de las valoraciones que los jóvenes hacen de la formación recibida en la Escuela técnica y la orientación construcciones, en términos de aspectos positivos (o fortalezas) y aspectos negativos (o debilidades), se pueden mencionar que:

En la escuela N° 2 (Barranqueras),los jóvenes en su mayoría valoranpositivamente la formación integral que ofrece la escuela técnica. En esta valoración se destacanlas competencias para el trabajo y la vida (30%), así como la cuestión de recibir un aprendizaje acerca del oficio y de la profesión (Maestro mayor de obras) (30%). También se pone en valor, el aprendizaje variado que reciben respecto de contenidos específicos del sector (como “medir”, “normas de construcción”, “levantar paredes”) (20%), y también se cita la buena base de conocimientos que ayuda a fomentar un mejor entendimiento y comprensión de contenidos (10%). Por último, en algunos casos se menciona que la formación recibida ayuda para la continuación de alguna carrera relacionada a la orientación (10%).

Dentro de los aspectos que los estudiantes consideraron negativos acerca de la Escuela Técnica y la orientación construcciones, una mitad no contestó o señaló que no encuentran aspectos negativos (50%), y la otra mitad señaló la demanda de excesivo tiempo personal que les conlleva el estudio, en especial la realización de tareas escolares (50%).

En la escuela N° 21 (Resistencia), al igual que la anterior en su mayoría destacan la formación integral que ofrece la escuela, en especial las competencias para el trabajo y la vida (61%), a lo que le sigue el recibir un aprendizaje acerca del oficio y de la profesión (Maestro mayor de obras) (31%). Además señalan como algo positivo, el aprendizaje variadorespecto del sector (diseñar, realizar proyectos), aspectos personales como compartir (4%) y la buena base de conocimientos, que ayuda a fomentar un mejor entendimiento y comprensión de contenidos (4%).

Dentro de los aspectos que los estudiantes consideraron negativos, un porcentaje no contesta o señala que no encuentran aspectos negativos (25%). Sin embargo, otros destacaron la demanda de excesivo tiempo personal que les conlleva el estudio, con la realización de tareas escolares (19%) y la cantidad de horas de clase que conlleva el doble turno (19%). Además señalaron limitaciones en la organización escolar en cuanto a la poca exigencia por parte de las autoridades hacia los estudiantes, o la necesidad de enseñanza de más contenidos específicos para el trabajo luego del egreso (19%). Finalmente, algunos manifestaron la falta de profundidad en los contenidos de algunas asignaturas que orienten la ejecución de obras luego de egresar (18%).

Teniendo en cuenta los datos anteriores, se observa en general, que los estudiantes tienden a resaltar la formación integral que ofrece la Escuela Técnica y la Orientación, pero con una mirada más crítica –en estas valoraciones-por parte de los jóvenes de la escuela de Resistencia.

Aquí es importante retomar la función que históricamente caracterizó a la ETP, lo quepuede aparecer como un aspecto internalizado por los propios jóvenes y sus familias de origen. Es decir, que este tipo de formación ofrece mayores oportunidades de movilidad social, ante situaciones económicas desfavorables, que las ofrecidas por otras escuelas secundarias, en tanto posibilitan el acceso al mercado laboral. Concepción que, a su vez,evidencia la incidencia delas aspiraciones familiares respecto del futuro de los hijos que tienen que ver con las condiciones históricas y sociales en que las mismas se producen(Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009).

En línea con estos datos, el supervisor expresaba las concepciones que las familias mantienen acerca de la ETP, principalmente aquellas en situación socioeconómica más desfavorable:

(…) "*básicamente los padres sí mantienen la tradición por antaño, envían a sus hijos a la escuela técnica porque consideran que la escuela técnica es "la salvadora" y una solución económica laboral. Porque sus hijos al egresar tienen un título profesional que les permite: a algunos trabajar directamente, otros trabajar y estudiar, y otros estudiar solamente, iniciar estudios universitarios o de posgrado (lo que nosotros llamamos posgrado) que sería un Instituto Tecnológico. Pero persiste la idea que la escuela técnica es "la salvadora" de una situación de pobreza o económica…[a diferencia] de una escuela que no sea técnica."(…)*

También es interesante destacar, siguiendo a Kossoy (2012), que para las familias de los estudiantes la legitimidad de la educación técnica, juega un papel muy importante en las trayectorias escolares ya que el logro de la certificación es más factible, incluso si el nivel educativo familiar es bajo. En el caso de los jóvenes en contextos favorables, tratan de mantener la posición de sus padres, mediante la obtención del diploma escolar ya que se constituye en una vía para mantener posiciones y evitar el desclasamiento social descendente. En el caso de los jóvenes en contextos más vulnerables, la certificación de estudios medios no garantiza la movilidad social ascendente, pero, aparece como un requisito para ingresar a condiciones de trabajo registrado y aspirar a mejores posibilidades laborales.

En cuanto a los aspectos negativos hallados en la formación, los jóvenes estudiantes de ambas escuelas coinciden en el excesivo tiempo personal que les conlleva el estudio y la realización de tareas escolares. Sin embargo, se observan algunas diferencias, ya que en Escuela de Resistencia, los estudiantes se manifiestan más críticos respecto de la formación recibida y la organización escolar.

De este modo, si bien hay ciertas valoraciones positivas en línea con las expectativas históricas asociadas a la ETP, también,existen en la escuela espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora, teniendo en cuenta que los estudiantes logran elaborar críticas, y asumir una posición respecto de la educación recibida. Lo interesante aquí, es que el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones *y* resistencias de profesores/as *y*estudiantes como individuos o como grupos pueden llegar a generar la visibilización de las tendencias reproductoras de la institución escolar (Pérez Gómez, 2009).

**Experiencias laborales:**

En esta instancia, Casal (2011) aporta que la transición de la escuela al trabajo es una fase importante de adquisiciones, expectativas y acciones, que se concretan en un proceso de posicionamiento social en la estructura ocupacional. Ya sea la continuidad de una primera posición adquirida con las experiencias laborales previas, o el logro de una calificación profesional que implique posibilidades de movilidad intergeneracional ascendente.En estos casos, las primeras experiencias laborales dan cuenta de las primeras posiciones a las que han accedido los jóvenes, y que en este caso son más bien endebles y vulnerables por la precariedad y la contratación temporal.

En relación a ello, se observó en los jóvenesestudiantes de la Escuela N° 2 (Barranqueras), que el mayor porcentaje posee alguna experiencia laboral previa (67%), a diferencia de quienes no la poseen (33%).

Dentro del grupo de jóvenes con experiencia laboral previa, la mayoría ha desempeñado diferentes actividades en el sector de la Construcción, en tareas como construcción a cargo, ayudantes de albañil, carga y descarga de madera (71%). Otro porcentaje se ha desempeñado en el sector de servicios, en tareas de atención al público en negocios familiares o de terceros (29%).

Hasta el momento en que se realizó el cuestionario, un porcentaje (27%) estaba desempeñándose en algún empleo, principalmente en el sector de la Construcción, desarrollando actividades como construcción y refacción, y ayudante en albañilería.

Por su parte, en los estudiantes de la Escuela N°21 (Resistencia), se observó que es levemente superior el porcentaje que no posee alguna experiencia laboral previa (52%) comparando con quienes sí la poseen (48%).

Dentro del porcentaje con experiencia laboral previa, la mayoría ha desempeñado diferentes actividades en el sector de la Construcción, en tareas como construcción a cargo, ayudantes de albañil, pintor, ayudante en plomería (46%). Otro porcentaje se ha desempeñado en el sector de servicios, en tareas de atención al público en negocios de terceros, transporte, enseñanza de inglés, enseñanza de música, imprimir documentos en oficina, guía de turistas (23%). Y hay un menor porcentaje que se ha desempeñado en trabajos temporales diversos, sin especificar el tipo de actividad realizada (31%).

Hasta el momento en que se realizó el cuestionario, un porcentaje de los estudiantes (21%) estaba desempeñándose en algún empleo. Principalmente en el sector servicios realizando actividades como dibujante de planos, secretaría, profesorado de música, venta de pollos, transporte (72%). Además, se insertan en el sector de la Construcción, desarrollando actividades como ayudante en plomería (14%), y otro porcentaje manifestó desempeñarse en cualquier tipo de trabajos (14%).

En términos generales, se observa que un porcentaje importante de los jóvenes ya presenta alguna experiencia laboral previa, principalmente en actividades dentro del sector de la Construcción. Considerando los jóvenes por escuela, encontramos que en la Escuela N°2 (Barranqueras) es mayor el porcentaje de estudiantes que ha tenido alguna experiencia laboral previa que quienes no la tuvieron; y además, hayun 27 % del grupo que actualmente está trabajando, destacándosecomorama de actividad involucrada principalmente el sector de la Construcción.

En los jóvenes de la Escuela N°21 (Resistencia), se observa un porcentaje prácticamente similar entre los estudiantes con y sin experiencia laboral previa, y en el caso de quienes trabajan actualmente(que es un 21 % del grupo) se desempeñan, en mayor medida, en el sector de servicios.

**Expectativas futuras**

Los procesos biográficos de socialización que intervienen en la vida de las personas, y van articulándose entre sí, proyectan al sujeto joven hacia la adquisición de posiciones sociales, como puede ser la emancipación profesional o familiar. Cabe aclarar que ésta última tiene que ver con las motivaciones que llevan al joven a tomar decisiones económicas y personales complejas que le permitan una concreción real. En este sentido, la transición se constituye en un proceso de adquisición y resoluciones respecto de las relaciones de producción y reproducción, que mucho tienen que ver con el origen social (Casal, 2011).

En este sentido, los datos obtenidos acerca de las proyecciones a futuro, muestran cómo los jóvenes piensan las posibilidades de proseguir estudios y/o insertarse en el mercado de trabajo.

Los estudiantes de la Escuela N° 2 (Barranqueras), en su amplia mayoría,manifestaron la intención de continuar estudios superiores (92%), principalmente en carreras como Ingenierías (Civil, en Agrimensura) (37%), así comoArquitectura y Diseño (27%).También se demostró interés por Profesorados de diversas disciplinas, y en algunos casos manifestaron la intención de enseñar en Escuelas Técnicas (18%). En otros casos, optaron por carreras relacionadas al ámbito de la Programación e Informática (9%). Finalmente, un mínimo porcentaje dice no saber qué estudiar luego de egresar (9%).

Por otra parte, expresaron el deseo de trabajar luego de egresar (92%) pero aún no cuentan con ofertas laborales (67%), y quienes sí las tienen (33%), las mismas están relacionadas al ámbito de la Construcción.

Los estudiantes de la Escuela N° 21 (Resistencia),t ambién manifestaronampliamente la intención de continuar estudios superiores (90%), principalmente en carreras como Arquitectura, Diseño (55%), Ingenierías (Civil, en Sistemas, en Agrimensura, en Petróleo), y Tecnicaturas en Higiene y Seguridad (28%). También demostraron interés por Profesorados de diversas disciplinas y, en algunos casos, manifestaron la intención de enseñar en Escuelas Técnicas (4%). En otros casos, optaron por carreras relacionadas al ámbito de la Salud (7%). Finalmente, un mínimo porcentaje manifestó no continuar estudios superiores (3%).

En cuanto a lo laboral, plantearon el deseo de trabajar luego de egresar (78%) pero aún no cuentan con ofertas laborales (59%), y quienes sí las tienen (41%), las mismas están relacionadas principalmente al ámbito de la Construcción (75%) y también al sector servicios (25%).

A partir de este conjunto de datos, se aprecia cómo la mayoría de los estudiantes desea continuar con estudios superiores, principalmenteen carreras que tienen alguna relación con la orientación, a saber: Arquitectura, Ingenierías y Diseños; poniendo en evidencia una cierta continuidad en la trayectoria educativa.

Según lo expresado en las entrevistas por los directores de ambas instituciones y del supervisor, hay una fuerte incidencia del contexto familiar de origen en este tipo de decisiones. En algunos casos los familiares los apoyan a finalizar los estudios secundarios para obtener un título que los habilite a trabajar y en otros casos, para la continuación de estudios superiores. En torno a esto último, hay referencias a que los mismos familiares se dedican a trabajar en el sector Construcciones y requieren ayuda del joven, o también en otros casos porque algunos integrantes de la familia transitaron por la escuela técnica y consiguieron buenos puestos laborales al continuar con estudios superiores.

También, la amplia mayoría de los jóvenes expresan el deseo de trabajar luego de egresar, pero menos de la mitad tiene alguna oferta laboral al momento de la encuesta.

Comparando los jóvenes de ambas escuelas, resulta que quienes asisten a la Escuela N°2 (Barranqueras), expresan mayormente el deseo de continuar con estudios superiores y simultáneamente trabajar. Los estudiantes de la Escuela N°21 (Resistencia), manifiestan mayor intención de continuar con estudios superiores, que de trabajar luego del egreso. Sin embargo, son estos últimos quienes cuentan con mayores ofertas laborales para luego del egreso, principalmente en el sector de la Construcción, pero también en el sector servicios.

En ambos casos, la escuela técnica ofrece en su socialización una formación para el trabajo, que implica brindar una certificación que habilita a los jóvenes a la inserción laboral inmediata, sin tener que continuar con estudios superiores. No obstante, esto tendrá diferentes efectos según el origen social de los estudiantes, las proyecciones que ellos realizan para su futuro y las decisiones que efectivamente tomen luego de egresar.

En este sentido, Pierre Bourdieu explica que generalmente existe un mecanismo de ajuste entre las disposiciones asociadas a una posición y las exigencias que se inscriben en la misma, generando una dialéctica entre disposiciones y posiciones, aspiraciones y realizaciones:

*“La homogeneidad de las disposiciones asociadas a una posición y su aparentemente milagroso ajuste a las exigencias inscritas en la misma son el producto, de una parte , de los mecanismos que orientan hacia las posiciones a unos individuos ajustados de antemano, sea porque se sienten hechos para unos puestos que parecen a su vez hechos para ellos -esto es la "vocación" como adhesión anticipada al destino objetivo que se impone mediante la referencia práctica a la trayectoria modal en la clase de origen-, sea porque se presentan como tales a los ocupantes de estos puestos -es la cooptación fundada en la inmediata armonía de las disposiciones- y, por otra parte, de la dialéctica que se establece, a lo largo de toda una existencia, entre las disposiciones y las posiciones, entre las aspiraciones y las realizaciones”.*(Bourdieu, 2002:109)

Los jóvenes pertenecientes a la Escuela N° 2 de Barranqueras, se sienten preparados para estudiar y empujados a trabajar a fin de acceder a una movilidad social ascendente, por lo que el trabajo es un valor que se sostiene y pareciera ser el destino objetivo que se les impone. El supervisor corrobora esto cuando expresa:*(…) los que mayor inclusión laboral tienen son los estudiantes de la escuela de Barranqueras, ya que deciden trabajar inmediatamente en sectores productivos al salir de la escuela, y si pueden continúan estudios universitarios. A la inversa de lo que sucede con los egresados del microcentro (de Resistencia) (…)*

Además, la cuestión laboral en los jóvenes de la Escuela N° 21 (Resistencia), pareciera tener otra dinámica, ya que se observa que los puestos laborales, en cierto sentido “ya los están esperando”. Como comentaba un directivo al respecto:*(…) el impacto de las grandes empresas se focaliza en la escuela de Resistencia. Estas posibilitan prácticas profesionalizantes, capacitando los estudiantes desde los últimos años para incorporarlos una vez que egresen. (…).*Sinembargo, en los estudiantes es mayor la intención de continuar con estudios superiores que la de trabajar al finalizar su trayecto de formación en la escuela.

**Comentarios finales**

Las trayectorias socioeducativas y laborales delos jóvenes están condicionadas por una multiplicidad de factores. Desde aquellos más relacionados al plano biográfico, como la incidencia familiar, las experiencias escolares y laborales, así como las propias expectativas a futuro; hasta la dimensión relacional, con la desigualdad de los contextos socioeconómicos, las características de los mercados laborales y lasparticularidades que adquieren los procesos de formación (como es la ETP con un sentido y prestigio social construido históricamente).Dentro de este marco de condiciones sociales, históricas y personales, es que los jóvenes realizan las transacciones subjetivas que permiten ir configurando una identidad social, entre lo heredado, lo posible y sus propias expectativas.

En el tramo biográfico de los jóvenes, se puede observarque bajo la apariencia de trayectorias individuales se descubren trayectorias sociales, evidenciándose los trayectos típicos que recorren quienes poseen un determinado tipo y volumen de capitales, y donde se abre un abanico de trayectorias más o menos probables que los conducen a posiciones más o menos equivalentes.

Al comparar el contexto familiar y las experiencias de los jóvenes de las dos escuelas referidas, se fue poniendo en evidencia el impacto de las condiciones sociales que van orientando las prácticas y el mantenimiento y logro de ciertas posiciones sociales, así como la posibilidad de adquirir nuevas propiedades y disposiciones.Por lo tanto, las biografías de los jóvenes tienen sentido en el marco de las estructuras y culturas, más allá de los caminos particulares que van configurando la construcción individual (Kossoy, 2012).

Cada generación construye su identidad social sobre la base de categorías y posiciones heredadas de la generación precedente, pero también a partir de estrategias desplegadas en las instituciones que atraviesan los individuos.En estos casos, la socialización escolar juega un papel importante en el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere tomar posiciones en sus biografías.

Resulta interesante seguir explorando cómo estos jóvenes continuarán elaborando transacciones subjetivas paraconciliar o refrendar su identidad heredada con la proyectada por ellos mismos, y tomar distancia oaceptar la identidad atribuida en los diversos ámbitos de socialización.También, es necesario observar los aspectos que constituyen la transición a la vida adulta de jóvenes en contextos socioeconómicos, culturales y políticos particulares, como es el Latinoamericano, para elaborar marcos conceptuales que reflejen y comprendan las experiencias de estos sujetos.

**Bibliografía**

ALMANDOZ, M. R. (2010) Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina. En ALMANDOZ, M. R. y otros (2010)*Educación y trabajo: articulaciones y políticas.*(p.p.233-273)Buenos Aires – UNESCO.Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Educacion%20y%20Trabajo%20web.pdf

BOURDIEU, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* México: Taurus. Pp. 97-113.

CASAL, J., M. GARCÍA, R. MERINO, M. QUESADA (2006): Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *PAPERS* Nº 79, p.p 21-48. Barcelona.

CASAL, J. y otros (2011).”Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes”. *PAPERS*. 96/4 p.p. 1139-1162. Barcelona.

CODUTTI, A.L.; SÁNCHEZ, C.L.; SERRANO, N.B. (2008). *Las Representaciones Sociales acerca de la Formación Laboral de los Maestros de Enseñanza Práctica de los Talleres de las Escuelas Técnico-Profesionales del Gran Resistencia.* Formosa, Universidad Nacional de Formosa, Programa Nuevas Ofertas Académicas, Licenciatura en Gestión Educativa, Tesis de licenciatura.

GALLART M.A; OYARZÚN MIRANDA, M; PEIRANO C; y otros. (2003)La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa: Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En:*Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile.* (p.p. 33-146) UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de:*http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136066s.pdf*[en línea].

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN(2011). *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009. Serie de Alumnos y Alumnas de ETP, Elección de Estudios y Expectativas Juveniles.* Buenos Aires.

KOSSOY, A. (2012). “Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares”. *III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud deArgentina (RENIJA). De las Construcciones Discursivas sobre lo Juvenil hacia los Discursosde las y los Jóvenes.* Viedma, Universidad Nacional del Comahue. En: http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%20x11.pdf [en línea].

PEREZ GÓMEZ, Á. (2009) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.*Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*(Año 6 no. 27 jul 2009) LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf

RUGGIRELLO, H. (2011).*El Sector de la Construcción en perspectiva: internacionalización e impacto en el mercado detrabajo.* - 1a ed. - Buenos Aires: Aulas y Andamios. (p.p.51-83) Recuperado de: http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/investigacion/El-sector-de-la-Construccion-en-perspectiva-web.pdf

# Estudiantes universitarios de profesorado: trayectorias educativas y sociales

Macarena Rocío Martínez
Natalia Sofía Hernández
Melisa Cristiani
Diego Díaz Puppato
Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo
macarenarociomartinez@gmail.com
Sobremonte 81, Ciudad Mendoza
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

El presente trabajo se enmarca en la investigación *Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial*, financiada por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, en la que se elaboró un diagnóstico socio-cultural de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo.

El objetivo de esta comunicación es compartir los resultados del procesamiento de datos cuanti y cualitativos relevados durante el periodo 2013-2015, para caracterizar algunas trayectorias educativas y sociales de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial.

Los resultados antes mencionados fueron obtenidos a partir de la sistematización y análisis de bases de datos institucionales (Sistema SIU Guaraní), de las producidas a partir de instrumentos propios de recolección y de la categorización inductiva de grupos focales realizados con estudiantes de todas las carreras de profesorado de la institución.

Los resultados más relevantes arrojan que gran parte de los estudiantes de primer año de la cohorte 2014 constituyen la primera generación en cursar estudios superiores dentro de su grupo familiar. Asimismo se obtiene que muchos de los estudiantes trabajan, estos realizan actividades laborales poco calificadas, de medio tiempo, con menores remuneraciones y con escasa o nula protección social. En cuanto a las representaciones obtenidas a partir del análisis de los datos cualitativos sobre la elección de la carrera, se puede apreciar que los estudiantes consideran a la docencia como ayuda, como posibilidad de cambio o

transformación social, como el resultado de experiencias de vida o como un don. Respecto de las problemáticas sociales detectadas, en gran parte de los estudiantes observamos que las más relevantes y recurrentes son la violencia, la inseguridad y, también, la vulneración de derechos de los niños.

**Palabras claves**

Trayectoria – Educativa - Social

El presente trabajo se construye a partir de los principales resultados de la investigación *Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial*, financiada por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. En ésta se elaboró un diagnóstico socio-cultural de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEyE) – UNCuyo. También constituye una primera sistematización en relación con el proyecto recientemente aprobado *Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis desde las representaciones de estudiantes universitarios*.

El propósito de esta comunicación es dar a conocer los principales resultados del procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos, relevados durante el periodo 2013-2015, para caracterizar algunas trayectorias educativas y sociales de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial.

Al momento de reflexionar sobre las juventudes argentinas, en el marco de la formación docente inicial, nos parece fundamental considerar sus trayectorias sociales y educativas, las mismas dicen mucho de quiénes son los estudiantes de profesorado. Asimismo, el reconocimiento arroja elementos de contraste con las representaciones que se tienen en el imaginario social sobre los mismos, a veces distantes del estudiante real.

El trabajo se realizó sólo con estudiantes de las carreras de profesorado de la FEEyE. En una primera etapa, la investigación se centró en el análisis cuantitativo de datos obtenidos a través del sistema de gestión *Siu Guaraní* y de instrumentos desarrollados por el equipo, lo que permitió caracterizar algunos aspectos respecto de la población estudiantil de dicha cohorte (edad, ciudad de origen, estado civil, situación laboral, antecedentes familiares, entre otros). La segunda etapa estuvo marcada por la realización grupos focales con los estudiantes, que aportaron los datos cualitativos que se sistematizarían posteriormente. Finalmente, se realizó una categorización inductiva, a partir de diversas lecturas del material empírico obtenido, que dio lugar a la construcción de algunas representaciones significativas.

A continuación compartiremos una resignificación de los resultados más relevantes del trabajo realizado en vistas a la caracterización preliminar de las trayectorias de los estudiantes de profesorado de la cohorte 2014 de la FEEyE.

## Algunas características generales de la población

La FEEyE cuenta con cuatro carreras de profesorado. El profesorado más elegido por los estudiantes es el Profesorado de Educación Inicial con el 41%. Luego le sigue el Profesorado de Educación Primaria, con un 36% de la matrícula, y el Profesorado en Discapacidad Intelectual, con un 19%. En la cohorte 2014, un 2% optó por las carreras del Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual y, otro tanto, por el Profesorado para Personas Sordas.

El 85,36% de los estudiantes expresa estar soltero, el 10,32% casado y un 4,32% en otro estado. Si bien es esperable que las franjas etarias menores presenten mayor cantidad de solteros, debe señalarse que el 8% de los estudiantes que tiene entre 17 y 21 indican que no están solteros. Al respecto, inferimos que los estudiantes que están solteros tienen otra disponibilidad horaria para realizar las actividades académicas que requiere la Facultad.

En relación con la caracterización de los estudiantes, además de los datos aportados, en el trabajo de investigación nos encontramos que los sujetos que optan por la docencia no difieren de los caracterizados hace varios años por Cristina Davini y Andrea Alliaud:

> …la gran mayoría de los alumnos-maestros son mujeres, muy jóvenes, que trabajan a la par que estudian; son consumidores de medios masivos de comunicación y portadores de una formación escolar previa que evidencia signos de deterioro. Estas jóvenes, en general, provienen de familias de sectores medios y medios bajos, aunque también encontramos chicas más humildes. Asimismo, pudimos comprobar que muchos de estos estudiantes siguieron la carrera docente para obtener un título que les permita tener un empleo seguro y luego, quizás, para acceder a los estudios que verdaderamente hubieran deseado. (1995: 33-34)

Respecto del departamento de procedencia de los estudiantes, podemos señalar que el 74,1% ha nacido en el Gran Mendoza (Capital, Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras, en menor escala), lugar en el que se encuentra la Facultad. Actualmente, sólo el 27,13% del total de la matrícula viaja a cursar desde departamentos que están afuera del Gran Mendoza hasta la sede de la Facultad. Como la formación docente para la Educación Inicial y Primaria, tiene varias propuestas en los distintos departamentos provistas por los institutos dependientes del INFD, los estudiantes de estas carreras usualmente son sólo de localidades cercanas. En

cambio, los estudiantes de las llamadas carreras especiales son los que recorren más distancia para cursar en la Facultad. Podemos suponer que los estudiantes que tienen que hacer mayores distancias para acceder a la formación deben hacer una inversión adicional económico – temporal respecto del resto y esto es un condicionante frente a la elección de la carrera y el desarrollo de su trayectoria en la misma.

## Trayectorias sociales

En la búsqueda de particularidades de los estudiantes de profesorado, emergieron algunas características que dan cuenta de ciertos aspectos relevantes de sus condiciones y trayectorias sociales, éstas se presentan como justificación de la opción por la docencia. Aunque estas consideraciones no tienen, en principio, un valor determinante, son significadas por los estudiantes como relevantes en su recorrido para optar por el estudio de profesorado.

En este sentido, acordamos con Kaplan y Fainsod cuando consideran los tres aspectos que contemplan las trayectorias:

- la trayectoria es un resultado de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;
- en este resultado intervienen las decisiones de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella. (Kaplan y Fainsod en Merlo, 2007: 1 – 2)

A continuación se presentan algunas características de las condiciones de vida y trayectorias de los estudiantes que dan cuenta, de acuerdo a sus representaciones, de los condicionantes para elegir la docencia.

### Elección de la carrera por razones económicas

Algunos estudiantes consideran que un aspecto para optar por las carreras de la UNCuyo es su gratuidad. Para algunos estudiantes ésta ha sido una variable relevante, para otros, determinante. En estos casos, la vocación parece restringida o circunscripta a determinadas posibilidades financieras personales o familiares.

- *"Habían muchas otras ramas acerca de la discapacidad que me gustaban, pero también por un tema económico también elegí esta carrera. Eh… por ser una carrera estatal…" (J.)*

- *“Me gustaba Psicopedagogía […] Pero por temas económicos no fui y me vine a averiguar acá. Y me gustó, bueno, mentales y motores y después me cambié.” (C.)*

**Elección de carreras como resultado de experiencias vividas**

En las expresiones de los estudiantes, de las distintas carreras de profesorado, se puede observar que muchos de los estudiantes optan por la docencia tomando como parámetro las satisfacciones que han obtenido en distintas experiencias personales en su trayectoria de vida y buscan, en la formación docente inicial, no sólo la profesionalización, sino también, una realización personal. En este aspecto, la opción por la docencia se explica prioritariamente por las experiencias vividas.

Algunas expresiones que dan cuenta de esto:

- *“Eh… empecé porque para mí, mi primaria fue algo muy importante porque yo tuve la pérdida de mi mamá cuando estaba en la primaria y las docentes fueron para mí, muy importantes.” (M.J.)*

- *“Yo, en mi caso, de siempre me gustaron los niños chiquitos. Tengo muchos hermanos muchos primos, entonces siempre los cuidé […] Y me decidí que esto me gusta y que no lo voy a dejar. No lo quiero dejar.” (C.)*

En este sentido, como recurrencia, en el marco de esta recuperación de experiencias personales para justificar la opción vocacional, también se encuentra una alusión permanente al gusto por la niñez y por el trabajo en contacto con niños.

- *“…yo era catequista y justo… una de las chicas que era también catequista y se recibió en esta facultad […] y yo estaba buscando también donde hacerlo... pero no quería hacerlo en un terciario, porque no es el mismo nivel... o sea, la salida laboral. Siempre toman más lo que es de la Facultad. Y me dijo, lo buscamos y me inscribí. Así que… a través de ella fue.” (P.)*

- *“A mí lo que me atrae de un principio, también desde que era chica es… siempre he sido niñera, porque siempre he tenido que trabajar, y la satisfacción que te da estar con los niños, y enseñarles y que aprendan, y que todos los días es algo diferente […]”. (A.)*

En el caso de los estudiantes que optaron por carreras para trabajar con personas con discapacidad, también refieren a la vocación apelando a experiencias personales que involucran a sujetos cercanos que tiene alguna discapacidad.

- *“…siempre me atrajo la docencia, y más que la docencia los niños, y los niños con ciertas patologías o problemas más […]” (C.)*

- *“…la elegí por mi hermano, tiene discapacidad múltiple…” (R.)*

De las vivencias de los estudiantes, se recuperan valoraciones positivas respecto del estudio en la Universidad. Algunos estudiantes eligen su carrera en la Universidad como sinónimo de calidad educativa, diferenciada de las carreras de profesorado en institutos superiores. Esta elección supone una construcción social de la valoración de las instituciones.

- *"Yo tenía como una cercanía de una profesora que daba clases acá, y bueno, me comentó de que existía la carrera de educación inicial […] y quería como acercarme a la educación. Estudiar en la de Cuyo. Así que por eso también la elegí." (J.)*
- *"…Me gusta mucho la educación. Y me averigüé primero qué carreras había en esta facultad. Porque yo quería estudiar en la de Cuyo por un tema de que había muchos lugares terciarios y cosas así, pero no tiene tal vez tanto valor, sería, como estudiar en la facultad. En una facultad pública. Y más en la de Cuyo." (R.)*

## Trayectorias educativas

Así como algunas condiciones de vida y vivencias personales de los estudiantes son atribuidas, por ellos mismos, como condicionantes para optar por la docencia como desarrollo profesional, también pueden reconocerse algunas características en las trayectorias educativas que se encuentran vinculadas con la elección de estas carreras. En algunos casos se observan continuidades y, en otros, algunas rupturas respecto de la trayectoria educativa familiar.

Al respecto cabe señalar que hacer referencias a trayectorias educativas, supone considerar que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2008)

Sin embargo, las posibilidades de acceso y permanencia de los sujetos en los diferentes niveles de educación, como así también el egreso de los mismos del sistema, no están directamente asociadas con estas trayectorias escolares, sino que están también altamente condicionados por las posibilidades existentes, tanto en lo económico, social y/o personal y, como dijimos por la confluencia de otros aspectos propios de la biografía de los estudiantes.

### Antecedentes familiares

En la población estudiada, podemos observar que, en gran medida, los estudiantes son la primera generación en su familia en acceder a estudios superiores, esto se sustenta al conocer la escolaridad de los padres y madres.

Respecto de los padres, el 18,33%, declara que su padre completó el nivel primario; el 20,18%, el secundario; y el 6,47%, posee terminados estudios superiores y/o universitarios. En referencia a la madre, el 17,87%, declara que su madre completó el nivel primario; el 21,57%, el secundario; y el 14,48%, posee terminados estudios superiores y/o universitarios.

Sólo 2 padres y 2 madres, del total, poseen estudios de posgrado completos.

Únicamente el 22% de las madres y el 15% de los padres ha cursado y/o completado estudios superiores. Esto supone el inicio de una trayectoria en el ámbito familiar que requiere de un proceso de iniciación para estos alumnos en los ritos y alfabetizaciones propios de estos estudios. Como contrapartida, cabe señalar en este aspecto que 6 padres y 5 madres no tienen ningún tipo de estudios.

Con respecto a la ocupación de los padres, se analizó que un 20% de los padres se dedica a trabajar independientemente, un 23 % son obreros o empleados del sector privado, entre otras ocupaciones. Pero sólo el 1% de los padres se dedica a la docencia como lo van hacer en un futuro sus hijos. El 44% de las madres es ama de casa, un 8% son obreras o empleadas del sector privado y otro 8% del sector público. Sólo el 5% de las madres se dedica a la docencia como lo van hacer en un futuro sus hijos. En ambos casos, esto nos permite señalar que no hay relación directa entre el trabajo de ellos y los estudios de sus hijos.

En el caso de los padres, también se observa que un alto porcentaje de padres son obreros públicos o privados y realizan trabajos no profesionales de forma independiente. En el caso de las madres se observa un alto porcentaje que son amas de casa, que trabajan en servicios domésticos o que su trabajo no es profesional. Esto nos permite inferir que pertenecen a una clase social medio-baja y que su poder adquisitivo solo alcanza para los bienes y servicios que son indispensables para vivir. El 71% aproximadamente del total, no poseen un trabajo con una remuneración fija.

**Los estudios secundarios de los estudiantes de profesorado**

Algunos aspectos sociales, económicos y culturales inciden en otras variables como la edad esperable para el ingreso a una carrera de Nivel Superior. Del total de estudiantes, sólo un tercio tiene entre 18 y 19 años, edad de la trayectoria teórica considerada para el comienzo de los estudios superiores. Asimismo, sólo el 25% de los alumnos ingresó a la Facultad el año posterior a su egreso de la escuela media. Estos datos deconstruyen el imaginario que ubica a los estudios universitarios como el paso inmediato posterior de la escuela secundaria y, en todo caso, invita a pensar en trayectorias diferenciales en cuanto a recorridos y duraciones. Se observa un 10% de los estudiantes que tiene 32 años o más al comienzo de sus estudios. En este sentido, para estos casos, también se verá impactada la trayectoria laboral, debido a que

el tiempo de duración de la carrera, más los años de trabajo necesarios para acceder a los beneficios jubilatorios, provocarán dificultades para acogerse a estos beneficios.

En muchos casos, las discontinuidades entre los estudios secundarios y superiores se ha debido a situaciones económicas y familiares. Algunos ejemplos recurrentes de esta situación, son:

- *"Eh… yo terminé en el año 99, 2000, 2001, la crisis, digo, -"yo voy a estudiar para docente", le digo a una profesora y me decía: -"No, mira, hace como cuatro meses que nosotros no cobramos el sueldo, estudia otra cosa", -"Ay, no, pero a mí me gusta eso…" (…) después de mucho tiempo, fui, trabajé, ganaba un buen sueldo, pero había algo que faltaba, que faltaba en mí, y era ese sentimiento que yo tenía en la escuela de estar, de compartir" (N.)*
- *"Yo terminé en el 2001. Trabajo, trabajo, hijo, trabajo, hijo. Hasta que dije bueno llegó la hora de estudiar." (C.)*

Al analizar los datos de escolarización secundaria de los estudiantes obtuvimos que sólo el 30% señala provenir de estudios secundarios en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, formación que se supone propedéutica a los estudios de profesorado. Del total, casi un 20% ha comenzado otros estudios superiores antes de comenzar su formación docente inicial en la FEEyE.

Estos datos indican que en muchos casos la formación docente no es la primera opción para el desarrollo profesional, ni que ésta responde a una construcción de larga data que da continuidad la escuela secundaria.

Al respecto nos encontramos expresiones que dan cuenta de estas discontinuidades:

- *"Bueno, yo terminé y…la secundaria y quería empezar turismo porque la orientación de la escuela era turismo. Eh…no tenía la plata para pagar la matrícula y se me pasó la inscripción. Y se me pasó la inscripción de todas las facultades así que estuve un año sin estudiar pero estuve haciendo orientación vocacional y entre todas las carreras que te dan como posibilidad en… al final de hacer la orientación el que más me gustó fue, en realidad me figuraba como educación especial, como a mí no me gustaba lo que era educación sino más formación eh…encontré esta carrera y por eso entré…". (D.)*

Las experiencias personales y las educativas se imbrican trazando trayectorias diversas que distan de las teóricas. Asimismo, la opción por un determinado profesorado no es lineal y definitiva, la experiencia de la cursada de una carrera da lugar a alteraciones en el trazado original de la trayectoria:

- *"…En primer momento empecé con motores pero tuve la experiencia, por suerte, temprana de cuidar a una nena con problemas motores y no… no me la aguanté, como quien dice. Así que me cambié a Inicial. Pero igual, siguen siendo niños y…una que otra patología espero encontrar". […] El año pasado cursé inicial y el anterior con mentales y motores. […]". (C.)*
- *"…Me metí en primer año en visual porque mi hermano iba a terapia visual y me encantaba la profes…la terapeuta, me enamoré de la terapeuta, por eso elegí la carrera. Y después me dijeron que…me enteré de intelectuales y motores y me empezó a gustar más que lo visual y me cambié a intelectuales y motores…" (R.N.)*
- *"Yo hice un año y medio de profesorado de inglés, también en la UNCuyo. En Filosofía y Letras… Y, simplemente al llegar a la mitad de segundo año fue como muy… Dije: No, ya no es lo mío. Es como que uno va y está escribiendo cosas en el borrador. Ya no presta atención en clase y dije: No, no es lo mío. Y me enfoqué en buscar algo, buscar… primero arranqué con auxiliar de Jardín Maternal y cuando me vine a inscribir, chau, cambió…" (M.)*

## El contexto laboral como condicionante de las trayectorias actuales de los estudiantes.

El aspecto laboral opera claramente como un condicionante de las trayectorias educativas actuales de los estudiantes, esto es, afecta las condiciones, el recorrido y los plazos que los estudiantes de profesorado se proponen en sus estudios y los esperados en las trayectorias teóricas.

Los datos declarados indican que el 22,5% de los estudiantes trabaja. Al observar la cantidad de horas que dichos estudiantes trabajan, vemos que del 22,5% de los que trabajan hay un 40,41% que desempeñan labores de menos de 20 horas semanales, lo que implicaría que tienen empleos medio tiempo y esta situación favorecería la posibilidad de contar con más horas para poder estudiar en la Facultad. No obstante, los datos existentes en las bases consultadas no permiten afirmar que existan otras razones por las cuales casi la mitad de los estudiantes trabajadores tienen empleos de medio tiempo. Una posible razón de esta situación podría ser que en el mercado de trabajo actual existen empleos precarios para este grupo poblacional.

En el análisis de las bases de datos, se observa que el 36,98% de los estudiantes trabajadores realizan actividades laborales entre 20 y 35 horas semanales y el 22,61% restante trabaja más de 35hs. Este último dato demuestra que casi un cuarto de los estudiantes que trabajan, se encuentra empleado gran cantidad de horas, lo que complicaría el cursado de los profesorados pues deben destinar una parte significativa de tiempo para cumplir con sus actividades

laborales. Cabe advertir sobre este aspecto tratado que hay estudiantes que no declaran su situación laboral por temor a que se les excluya de las becas que ofrece la universidad.

- *"…trabajo en un consultorio de administrativa…" (N.)*
- *"…en mi caso si me ayuda mi mamá y por ahí si, por ahí yo doy clases particulares. Ya sea en alguna materia que yo tenga de primaria, ya sea que tengan alguna dificultad y me manejo con eso." (M.)*
- *"Yo antes de… […] empecé a trabajar en una farmacia. Hacia horario de comercio 4 y 4 como administrativa y cajera. Pero cuando ingresé a la facultad intenté hablar y me dijeron bueno, podes hacer las 8hs de mañana. Entraba a las 7 y salía a las 15…" (R.)*
- *"Yo he estado trabajando de niñera los últimos dos años." (C.)*

Si analizamos a los estudiantes trabajadores por carrera, podemos afirmar que el 36,3% pertenecen al Profesorado de Educación Primaria, el 35,6% cursan el Profesorado de Nivel Inicial, el 20,55% pertenecen al Profesorado en Discapacidad Intelectual, el 4,1% cursan el Profesorado en Discapacitados Visuales, mientras que el restante 3,45% de los estudiantes que trabajan cursan el Profesorado para Personas Sordas.

En cuanto a la rama de actividad en la que se desempeñan los estudiantes que trabajan y estudian los profesorados de la FEEyE, se observa que el 30,13% de éstos desempeñan labores en comercio, un 20,54% realiza actividades independientes (cuentapropistas), mientras que un 10,27 % trabaja en el ámbito de la enseñanza, entre otras actividades significativas. En el caso de los empleos en ramas de actividad no docente, se podría afirmar que son trabajos coyunturales, que los ingresantes realizan para pagar sus estudios o mantener a su familia hasta recibirse de docente y poder trabajar como tales. En el caso de los empleos ligados con actividades educativas, los mismos serían considerados por los ingresantes como trabajos que permiten atesorar experiencia en la docencia, lo que llevaría a estar en mejores condiciones para cuando comiencen a ejercer su profesión.

## Trayectorias y vocación: tensiones entre el condicionamiento y el deseo de cambio

Hasta aquí hemos tratado de señalar aquellos aspectos que pueden estar condicionando la opción por el estudio de profesorados en la población abordada. Estas características de las condiciones de vida de los estudiantes, sus trayectorias sociales y educativas, sus antecedentes familiares y su presente laboral operan, sin lugar a dudas, como una fuerza que atrae o repele hacia una u otra opción. No obstante, estas trayectorias también dan lugar a que la docencia constituya una posibilidad de cambio. El emergente de las trayectorias: la vocación, no sólo es un resultado, sino una construcción de sentido que orienta el deseo de cambio y

resignificación de la propia vida del estudiante de profesorado. Los estudiantes encuentran en la docencia una herramienta válida para la transformación personal, familiar y social.

En este sentido, la vocación es un aspecto que toma mucha relevancia en el marco de las trayectorias, a la hora de elegir una carrera, ésta está muy ligada a las representaciones sociales que se tienen de cada carrera y a cómo deconstruye o reinventa esa representación un estudiante.

La vocación marca fuertemente a quien elige la docencia como futura labor. A pesar de las diferencias entre los estudiantes y aunque la carrera pareciera ser una elección individual, existen algunas motivaciones comunes dentro de cada grupo. Estas motivaciones permitieron crear categorías de análisis en donde se observan diferentes conceptualizaciones de la vocación y de la forma en la que se responde a la misma desde las propias características de los estudiantes.

**Vocación docente como agente de cambio**

Es necesario reafirmar, en la formación docente inicial, una preparación que responda a las nuevas necesidades educativas. Sin embargo, paradójicamente, en la actualidad tenemos una docencia empobrecida, haciéndose cargo de una labor que está desprestigiada socialmente, que debe hacer frente a una tarea mucho más compleja que la de hace algunas décadas atrás.

> La adaptación de los sistemas escolares y los requisitos de las sociedades modernas exige una preparación mucho más amplia y profunda del personal docente llamado a preparar a los jóvenes a vivir y trabajar dentro del marco de una organización económica y social cada vez más compleja. (Maheu en Torres, 2000: 9).

En muchos países la brecha entre el educador requerido por el contexto actual y el que efectivamente existe, no solo no ha disminuido, sino que ha ido incrementando.

Este contexto social se hace presente también en las expresiones de los estudiantes dando cuenta de una toma de conciencia de diferentes problemáticas que afectan a la sociedad y que, por ende, tienen una correlación directa con su futuro campo laboral: la educación. Las más relevantes son el trabajo infantil, la pobreza, e incluso, la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva les da a los estudiantes la sensación y certeza de que en la educación se pueden encontrar las herramientas para cambiar el rumbo de la vida de una persona y de la sociedad en su conjunto.

- *“Realmente eso (violencia y pobreza) es algo también por lo que más me interesa estudiar nivel inicial a mí. […] Es como que me llama hacer algo por esos niños […] Yo creo que en la hora de estar en el jardín es cuando sacan también esas dudas. Dicen: Seño vi una*

*noticia donde el papá le pegaba a la mamá y tal vez un nene levanta la mano y dice: Mi papá un día le pegó a mi mamá. Porque ellos lo cuentan con una inocencia. Claro, naturalidad. Entonces se ve mucho eso y es lindo intervenir, involucrarse e intentar como dije recién que los niños sean niños. Intentar demostrarles que la infancia no pasa por trabajar o involucrarse tal vez en los problemas de los padres." (R.)*

En ciertos casos las situaciones sociales problemáticas que les conmueven han sido vividas en primera persona. Por ello, el cambio social no se percibe como una expresión idealista, sino como una forma cierta de posibilitar, en otros, vivencias distintas.

- *"Yo en algún momento me vi en la necesidad de elegir entre comer un pedacito y sacar una fotocopia, un pedacito de pan o una tortita y sacar una fotocopia, las primeras culpas que uno se las echa son a los padres o a es… y después con los años, uno puede darse cuenta de que hay todo un sistema detrás, eh… que hace que muchas veces todas esas injusticias se sigan perpetuando en el tiempo […](hablando de los primos) Sin embargo, en la vida el sistema los llevó a una posición injusta, y ellos habla… siempre terminan, eh… como que la… cierran el círculo como que la culpa fue de ahí, de su casa porque nacieron en el lugar que nacieron, y como que era el destino que les tocó, y me parece que no, que eso hay que romperlo definitivamente. […] A mí el tema, me apasiona la educación… la educación como… eh…. La educación como formadora en la vida también […] como docente, espero… que de cada clase los niños se lleven algo." (N.)*

**Vocación docente al margen de la desvalorización del rol docente**

Existe en la actualidad una marcada postura de descontento, no sólo del docente debido a las condiciones materiales en las que debe realizar su labor, sino también por parte de la sociedad.

Este descontento se observa claramente a través los cuestionamientos que se hacen del rol docente ejercido, sin embargo, se pierde de vista que las condiciones propicias para desarrollar correctamente esta función deben estar garantizadas por el Estado.

Al respecto, Fernando Savater, afirma:

> La tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. […] El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada

> adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social. (Savater en Gavilán, 1999)

Este desprestigio que sufre la tarea docente, y el docente, no se da sólo en nuestro país, es un fenómeno que se da en muchos países del mundo, sin embargo, a pesar de esta desvalorización y tensión permanente, podemos observar cómo prima la vocación docente aún cuando existe el conocimiento de la decrecida valoración de la tarea. Estas son algunas de las concepciones de nuestros estudiantes:

- *"Claro. Tengo a mi madrina, mi tía que es docente y me dice: Mirá, y yo desde que me recibí que tenemos problemas con el sueldo y que no sé qué… Pero bueno, ya está, tuve que ponerme firme por alguna vez en la vida y decir: No, es lo que quiero." (R.)*
- *"…yo terminé en el año 99, 2000, 2001, la crisis, digo, -"yo voy a estudiar para docente", le digo a una profesora y me decía: -"No, mirá, hace como cuatro meses que nosotros no cobramos el sueldo, estudia otra cosa", -"Ay, no, pero a mí me gusta eso…" (N.)*
- *"Y que también nos plantean el problema de que… como que los maestros se sienten en veredas opuestas con los padres, como que estuvieran enfrentados. Siendo que tendría que ser todo lo contrario, trabajar en equipo para el bien del niño, entonces eso es lo que me gustaría el día de mañana, cuando trabaje de maestra, […]Como equipo, digamos, todos juntos, con los padres, con los maestros, para un bien en común que es el niño…" (A.)*

**Vocación para la realización personal del educando**

El reconocimiento de la posición compleja en la que se encuentran los docentes y la posibilidad de intervenir en el porvenir social también encuentran correlato en la necesidad de trabajar con los sujetos destinatarios de la educación. En estos casos, se considera a la tarea docente como una posibilidad de ayudar.

- *"A mí siempre me gustó este tema de la vocación de ayudar… siempre tiré para ese lado, ahora, lo otro… no sabía desde qué lado. […] Y… a mí me gusta la educación para gente más grande, para primaria para gente grande […] es como satisfactorio también cuando la otra persona aprende lo que vos le estás enseñando, entonces es como una gran alegría decir Wow, planté una semillita chiquita. Ése fue mi trabajo y todo lo otro fue él, que lo aprendió solo, eh… con la ayuda de uno." (B.)*

**Vocación docente como realización personal del docente**

Por otra parte, la vocación docente, que se presenta como acción hacia otros no deja de pensarse en términos de realización y gratificación personal.

- *"Sí, realmente, otra de las que me atrae mucho de esta carrera es que siempre uno ve, gracias, por ejemplo, a lo que hemos aprendido acá, que hay otras formas de mirarse, de cómo mirar lo que nos está pasando, lo que nos ha pasado, y bueno, y de ahí en más qué podemos esperar para un futuro, […] realmente lo que hacemos ahora, sí va a impactar el día de mañana, y mucho, entonces, ver esta… esta historia todas las cosas desde una manera crítica, yo creo que si no hubiera venido a esta facultad quizás no, no lo hubiera tenido. No hubiera podido pensar así, eh… tener en cuenta más factores, tener en cuenta un montón de intereses que hay alrededor de un montón de cosas, y especialmente lo que nos compete a nosotros que es la educación, eh, como realmente hay intenciones de qué enseñar, de qué no enseñar, de por qué, de, de, de un modelo de alumno, de ciudadano, de todo…" (E.)*

**Conclusiones**

La caracterización de los estudiantes nos ha permitido esbozar algunas particularidades de sus trayectorias sociales y educativas en relación con la opción por las carreras de profesorado y la representación en torno al rol profesional futuro.

Esta construcción, con sus continuidades y rupturas, permite establecer vínculos entre las trayectorias y los condicionantes que dieron a su constitución y devenir. Con ello, se abre la puerta a la posibilidad de indagar en mayor profundidad los pormenores de esta relación, en vistas a comprender mejor la situación actual y de colaborar en el desarrollo de nuevos recorridos impregnados de sentido por parte de los sujetos que los recorren.

Por ello, realizar en una mirada retrospectiva y pretendidamente explicativa no se reduce a un intento de comprensión, sino que trata de constituirse en un punto de partida que busca poner el acento en la comprensión para la resignificación. Esto es, se busca conocer y reconocer a los estudiantes en sus trayectorias para facilitar y posibilitar otras nuevas con sentido, tanto para ellos mismos que las construyen a diario, como para la sociedad que demanda y necesita de la realización de plena de cada ciudadano.

**Bibliografía**

Davini, M.C. y Alliaud, A. (1995) Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Gavilán, M. (1999) La desvalorización del rol docente. En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 19. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm

Goodson, I. (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docente. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 8. Nº 019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Merlo, A (2007) Trayectorias y contexto institucional de la formación docente. En I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve

Mórtola, G. (2001) Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc libros.

Terigi, F (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.Torres, R.M. (2000) Reformadores y docentes, el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

# Juegos en Red. Juventudes, capital social y redes de vínculos en la transición familiar y al mercado de trabajo

Pablo Molina Derteano
IIGG-UBA/UNMdP
Pablomd2009@gmail.com
Uriburu 950, 6to piso Oficina 21, CABA
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

Numerosos estudios de campo indican que los contactos y el capital social juegan un rol centra en el acceso al primer empleo así como a otros eventos laborales. Nuestro análisis se centra en tratar de colocar estas redes bajo un supuesto de estratificación: tomando las redes como supuesto, de realizan comparaciones entre diferentes estratos y se busca estudiar la forma, dimensiones y alcances de tales redes.

Consideramos a las redes una forma de desigualdad, un denso conjunto de vínculos que conforman cadenas de movilidad, según el término de Piore, que hace que los fenómenos tales como la alta rotación laboral, desempleo o precariedad laboral juvenil adquieran nuevas consideraciones a la luz de la comparación interclases. En este sentido, la propuesta es comparar las transiciones laborales y familiares de jóvenes de clases medias altas y clases populares residentes en zona norte.

El análisis estará puesto no sólo en los hallazgos, sino en la posibilidad de desarrollar una metodología de redes para el estudio de transiciones juveniles.

**Palabras claves**

Juventudes – Redes de contacto - Transiciones

Puede señalarse que una buena parte de la literatura en estudios sobre juventudes, trayectorias y transiciones (Miranda,2008; Saraví,2009; Jacinto,2010a; 2010b); o bien, sobre juventudes y terminalidad educativa (Goux y Maurin, 1997; OCDE, 2012; Ferreira, 2015;Molina Derteano y

Baier, 2015; Vicente, 2015; Viego, 2015; Langer, 2016); o sobre jóvenes y acceso al mercado de trabajo (Hernández y Martínez, 2013;Gutierrez y Asusa, 2015; Jacinto, 2015; Miranda y Corica, 2015; Del Valle et al, 2016) enfatizan el rol jugado por el capital social o por redes de contactos personales en las transiciones asumiendo que su mayor volumen y calidad actúa como facilitador. O bien, su ausencia es un factor cuya ausencia complejiza y/o tiene efectos adversos en las transiciones. En una ponencia anterior, se revisó algo de la literatura existente sobre redes sociales, capital social, lazos fuertes y débiles y otros conceptos, privilegiando el enfoque de Piore y su concepto de cadenas de movilidad (2014). La presente ponencia se propone exhibir los avances de la aplicación de un modelo de análisis reticular basado en dos relatos de dos transiciones de una joven de clase media alta y un joven de sectores populares, ambos residentes en zona norte.

Adoptamos a su vez, la perspectiva de transiciones de Casal explicita un poco más este alcance de una transición en dos dimensiones la transición profesional y la transición familiar. “Desde nuestro enfoque de investigación sobre transición, proponemos la distinción entre condición social y situación social. La condición juvenil (naturaleza o esencia del proceso juvenil) basada en la transición profesional (escuela, trabajo y profesión) y en la transición familiar (emancipación familiar del domicilio parental al domicilio propio) supone que lo juvenil consiste precisamente en el camino (itinerario) que el joven sigue en pos de la posición social (transición profesional) y la autonomía plena (domicilio o lugar de residencia). La situación social de los jóvenes (cambios sociales y afectaciones sobre los procesos de transición) es cambiante y, según como, emergente; por ejemplo: determinadas modalidades de transición en el marco del capitalismo informacional pueden constituirse como dominantes (o hegemónicas) o como emergentes (significativas)”. (Casal et al, 2011:1153).

**Hipótesis**

Consideramos que muchos de los procesos de transición familiar y profesional se presenta desde entramados de clases que se manifiestan en las cadenas de movilidad disponibles para las y los jóvenes según la clase social en que inscriben.

**Metodología**

El análisis que aquí se presenta partió de una estrategia de investigación cualitativa con entrevistas en profundidad. Una de las dimensiones de análisis en la guía original, fue aislada para esta ponencia. Se trata del eje de capital social para estudiarlos desde una metodología reticular. Este análisis propone una articulación cuanti-cuali. Desde el punto de vista cuantitativo, se propone una metodología descriptiva (Lozares, 1987; Scott, 2005) que grafica la red de relaciones entre un

centro que se denomina Ego y que es el sujeto cuya transición es estudiada. En nuestros casos, veremos cómo ese esquema puede cambiar en el tiempo diacrónico en que se analiza la trayectoria.

Cada sujeto mencionado en las verbalizaciones es identificado como un nodo. De las múltiples formas que pudieran alcanzar esos nodos, aquí se estudian dos tipos. Uno de ellos son los personales que son relaciones de parentesco o afectivas (familia, amigos, conocidos, etc) y las otras son las de transferencia de recursos que pueden ser relaciones de parentesco o afectivas, o de otro tipo, las cuáles se caracterizan por proveer a los sujetos de recursos para desarrollar la transición profesional o bien para la reproducción o expansión de sus condiciones materiales de existencia. A lo largo de las transiciones consideradas, se muestran las diferentes vinculaciones – recíprocas o no – entre los sujetos considerados. En los gráficos en el punto 5, serán representados con los siguientes íconos.

Nodos Personales

Nodos Transferencia de recursos

Los vínculos entre nodos personales y/o transferencia de recursos pueden ser ocasionales (muy poco probable) o bien tener una cierta regularidad en el tiempo. Pero además pueden establecerse vínculos entre ellos, que son estables y los cuáles se pueden visualizar más allá de la situación de sujeto analizado.Estos nodos pueden articularse en grupos según su tamaño y subgrupos, siendo que el criterio que los distingue es, relativamente, arbitrario.[1] (Lozares, *opcit*). Otras agrupaciones, en cambio, pueden constituir un espacio institucional, definido en un sentido similar al campo bourdeano, pero con una identidad propia que se presenta como un conjunto de reglas de inclusión y pertenencia (Berger y Luckmann, 1997). Allí el conjunto de nodos , incluyen a otros nodos potenciales, con los que no se relaciona el sujeto ni formal ni realmente. Gráficamente, se los representa con los signos a continuación.

Subgrupo

Grupo

Espacio Institucional

Finalmente, debe señalarse que los agrupamientos parten no sólo de los relatos, sino de la forma que los sujetos verbalizan en sus relatos, la presencia de los nodos y cómo se relacionan.

[1] Para algunos autores, la diferencia podría estar en que los grupos son autoonclusivos abarcando la total de un tipo de nodo. Por ejemplo, la totalidad de los nodos que son familiares serían un grupo, mientras que la familia de origen es un subgrupo.

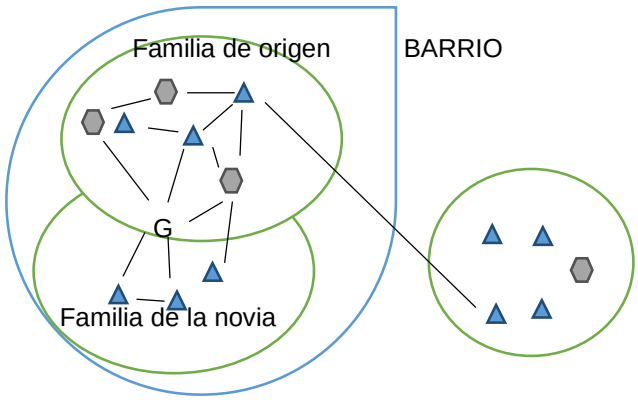
**Hallazgos**

**La transición de Gastón [2006 (16) - 2014 (24)]. “Un laburo posta, en blanco”.**

En el momento de la entrevista, Gastón vive en un barrio popular cerca de una conocida villa de emergencia de zona norte del GBA. Vive con sus padres y con su hija de 7 años “*la razón de mi vida, yo hago todo por ella*”. Sus transiciones profesional y familiar se entroncan en común a la edad de 16 años cuando su novia queda embarazada, y Gastón decide continuar la escuela pero al mismo tiempo busca trabajo y su primer evento es en una casa de comidas como delivery.

A lo largo de los eventos laborales, hay una reflexión que hace Gastón que resulta interesante “*Me jode que hay gente que es muy envidiosa, que tiene buenos laburos y que te puede dar una mano para que entres y tengas un buen laburo. Pero no. Te dan un laburo de mierda. Prefiero a los que tienen un laburo de mierda y te dan un laburo de mierda, porque es lo que hay*”. Para Gastón los principales contactos de laburo son hasta 2012, los que provienen del barrio y los familiares de sangre y políticos. El espacio de sus relaciones laborales es un espacio de díadas y tríadas que se confunde con el barrio. Sus empleadores están tanto dentro como fuera del barrio, pero es en ese espacio en donde se dan la mayoría de las interacciones en los proveedores de empleo. Veamos el gráfico a continuación. Entre 2006 y 2012, Gastón se relacionaba mayormente con su familia de origen, amigos y familia de la novia (el hermano era su mejor amigo) y sus trabajos, changas en gas, electricidad, albañilería y pintura, provenían de ese entorno y se realizaban mayormente fuera del barrio. Pero en el proceso de su transición, ese espacio institucional que es el barrio, ocupaba la mayoría de su horizonte de sentido y el sentido primario de sus estrategias. Sin embargo, en ese espacio, se planteaba una relación complicada con su exnovia, la cual, según Gastón, era adicta al paco y al alcohol.

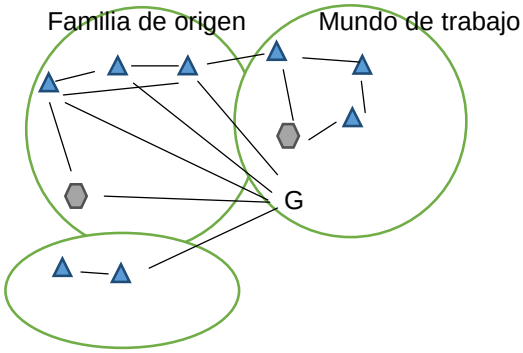
**Gráfico 1**. Esquema de redes de relaciones de Gastón antes de Abril de 2012.




Fuente: Elaboración propia – Proyecto UBACyT 20020100300083

Gastón decide intentar terminar el secundario, recurriendo al Plan Fines lo que empieza a viajar a San Martín para cursar y avanzar en su plan de terminar la escuela secundaria. Paralelamente, recurre a ayuda de un plan Nacional y consigue asistencia legal para restringir el acceso de la madre a la hija. "*Porque cuando esta pasada no sabes que mierda puede hacer*". A principios de 2012, se va a Mar de Ajo con su hija, para "despejarse" y retoma contacto con un tío, que le ofrece ayuda para entrar como ayudante de bedel en una universidad nacional. Inclusive su tío se ofrece a disimular que no tenía el título secundario completo; sin embargo, Gastón se compromete a terminarlo cuanto antes. A partir de esa experiencia, su esquema de redes cambia. El espacio desestructurado que se encuentra por fuera del barrio en el gráfico 1, pasa a ser central y se convierte en un nuevo espacio grupal que denominamos mundo de trabajo. Obsérvese el gráfico 2, que muestra los cambios en el modelo de redes de relaciones de Gastón

**Gráfico 2**. Esquema de redes de relaciones de Gastón desde Abril de 2012.




**Fuente**: Elaboración propia – Proyecto UBACyT 20020100300083

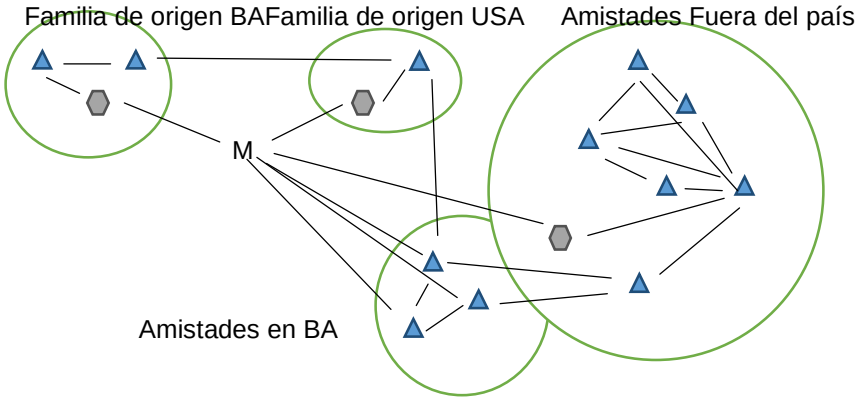
En el nuevo gráfico, desaparece el Barrio como espacio institucional. Lo que no indica que Gastón se ha mudado – quiere hacerlo, en el momento de la entrevista sino que ese espacio va perdiendo centralidad como articulador de ambas tradiciones, y la representación dominante de su relato es un espacio abierto. El barrio pasa a ser el espacio en donde, quedan los amigos de otras épocas y son representados como un obstáculo frente a sus responsabilidades familiares "*A veces me dicen acá lo vago' "Dale, gato, salí con nosotros". Pero la veo a ella [su hija] y ni en pedo*.". En cambio, el acceso a un empleo en blanco se convierte en una cadena de movilidad para consolidar su transición profesional de changas a un oficio; y para mejorar su transición familiar hacia la conformación de un hogar propio con su hija. En el momento de la entrevista, en todo caso, nos cuenta que podría ser padre nuevamente.

**La transición de Milena [2008 (18) - 2013 (22)]. “The world is not enough”.**

Milena tiene 22 años en el momento de la entrevista y vive en un barrio de clase media alta. Su padre se ha divorciado de su madre cuando ella era niña y vive en Miami. Al menos una vez al año, ella viaja a verlo. Milena completó el secundario en tiempo y forma, y con “ahorros” resultantes de regalos en efectivo, emprendió dos años después un viaje a Nueva Zelanda, Australia y Polinesia que describe como una “aventura”. Al volver, ingreso a estudiar publicidad en una universidad privada; previamente había empezado el CBC de Arquitectura pero lo abandonó. El estudio, en su relato, no aparece como una prioridad. Estudia, dice “*para que mi vieja no me rompa más las guindas y porque ella paga la cuota*”.

Un rasgo central de la presentación de la transición de Milena es que difícilmente puede explicitar cierta estrategia sostenida en el tiempo. En su transición profesional, registra sólo dos eventos. El último lo describe casi como surgido de una casualidad “*Me fui a Nueva Zelanda (..)Cuando volví una amiga me dijo que me presentara a una entrevista. Recién volvía y me tomaron porque les interesó mi perfil aventurero y mi facilidad para usar las redes sociales. No lo pensé , hice la mía (risas)”.*Tanto en su trabajo como en la descripción de sus actividades de ocio, Milena se presenta como “desanclada”, con una red que se extiende a otros países; en cambio, espacios como el barrio, la escuela o la universidad aparecen ausentes o desarticulados. Obsérvese el gráfico 3

**Gráfico 3**. Esquema de redes de relaciones de Milena.




Fuente: Elaboración propia – Proyecto UBACyT 20020100300083

A diferencia de Gastón. Milena no muestra un cambio o alteración de su esquema de relaciones; por el contrario, Milena tiende a expandir la red lo más posible sobre un criterio de fusionar los espacios de sus relaciones personales y laborales. Está en “*tu perfil de Facebook.Quieren ver como son tus gustos, con quien salís, que fotos colgás, adonde te fuiste de vacas…hoy tu perfil es*

*tu perfil laboral también*"En un sentido, en su relato, enfatizó más de una vez, como las relaciones se vuelven contactos. Así puede inferirse que de algún modo su transición profesional tuvo varios antecedentes.

En cambio, su transición familiar parece mucho más lenta. Aprovecha vivir en su hogar de origen y no planea mudarse en el corto plazo. Además, señala una fuerte reticencia a la maternidad. "*Mi mejor amiga de toda la vida tiene un año más que yo [23] Quedó embarazada con el novio; se casaron y viven juntos. Todo tan fuckin´rosa. Pero la veo cambiando pañales y digo: 'Esta mina se cagó la vida'*".

**Discusión**

Estas dos transiciones que aquí se presentaron son sólo dos ejemplos exploratorios, que fueron deliberadamente elegidos por su marcada diferencia entre sí. Aunque tanto Gastón como Milena residan en zona norte, sus condiciones de vida son muy diferentes y opuestas entre sí. De hecho, en las entrevistas, cada uno referenció en modo muy despectivo al otro. Muy seguramente, Gastón referiría a Milena como una "cheta", en sentido muy despectivo. En sentido inverso, Milena calificaría a Gastón de "negro" o "villero".

El análisis de redes de relaciones sociales es aquí empleado para vincular la incidencia del capital social desde una perspectiva de estratificación. Es decir, sobre el supuesto de que tal capital social tiene un perfil de clase determinado y que contribuye a ejercer influencia importante en la forma en que se van dando las transiciones profesionales y familiares. Podemos ver algunas diferencias claves entre las dos transiciones y entre Gastón y Milena.

a) En lo que respecta a la transición profesional, Gastón tiene una temprana inserción en varios rubros, pero en torno a lo que denomina un oficio vinculado a la reparación y a la construcción. En su relato se da un claro corte cuando logra un empleo en blanco que reorienta sus vínculos. Milena, en cambio, manifiesta poco interés en acelerar su transición profesional y describe como sus eventos laborales son más bien resultados de contingencias, antes que de una búsqueda necesaria.
b) En lo que respecta a la transición familiar, esta se ha acelerado notablemente en el caso de Gastón al tener un evento de paternidad a los 16 años, haciendo esta transición paralela a la profesional. En cambio, Milena, prácticamente no se ha movido en esta transición y manifiesta un marcado rechazo a la posibilidad de ser madre e inclusive a la de tener un hogar propio unipersonal. Esto último, en cambio, es algo que Gastón añora.
c) En el caso de Gastón, la transición profesional se explica mayormente por la transición familiar que acelera la búsqueda de un hogar propio, o, ante su imposibilidad material, proveer de recursos a su hija y a la madre. Luego, aportar al hogar de los padres para el mismo fin. En

cambio, la situación de Milena es de una escisión considerable entre ambas transiciones. Disfruta de su moratoria social (Margulis y Urresti, 2008) por lo que su transición profesional parece más pautada y cuidada, mientras que la transición familiar no ha empezado siquiera.

d) Es interesante destacar que ambos se describen como poseedores de lo que se podría definir, en términos *emic* como un "oficio".

Ahora bien, considerando nuestra propuesta de análisis puede verse como en sus transiciones ambos jóvenes fueron articulando sus redes de contactos entre vínculos personales y ellos se volvieron o partieron de ser nodos de transferencia de recursos. Mientras en Gastón se puede observar un agrupamiento en torno a un espacio institucional (el barrio), en Milena se presentan como subgrupos dispersos, disponibles en forma constante y con vínculos más laxos.

En el caso de Gastón, la principal red de nodos de transferencia de recursos es, antes de 2012, el barrio en el que el entrevistado destaca que se trata de transferencia de "baja calidad", inclusive en algunos casos, resultantes de mala voluntad. Lo observado en Gastón está presente en muchos análisis sobre las estrategias de reproducción y ampliación de los hogares populares, en donde el ámbito local del barrio pesa mucho. Inclusive, conforma para las coordenadas de nuestro análisis un espacio institucional, con reglas de pertenencias que pueden generar una diferenciación, e inclusive segregación, con respecto a otro espacio.

Pero en la transición de este joven, se observa un quiebre importante. El acceso a un empleo en blanco, a través de un nodo de relación personal que luego se volvió un nodo de transferencia, cambia su esquema de redes y le empieza a restar importancia, hasta desarticular, en términos discursivos el espacio institucional del barrio. Es posible, que esta desarticulación sea más enfatizada por Gastón como una estrategia que como una condición existente. Es posible que el barrio siga teniendo un eso sustancial, pero el joven intente despegarse. En cambio, el mundo del trabajo, categoría que se hace presente en el relato, a partir del acceso a un empleo en blanco, es presentado en las verbalizaciones como un proyecto de construcción de un nuevo espacio institucional. Puede especularse que este espacio, conjuntamente con un reordenamiento de los grupos de vínculos familiares y de amistad, sea el horizonte de la estrategia de Gastón. Pero en todo caso, el ordenamiento de los grupos, es una característica constante de estas transiciones.

Para Milena, "el mundo no es suficiente pero es un buen lugar donde empezar".[2] A lo largo de su relato, Milena verbaliza un intento de mostrarse como un EGO capaz de construir gran cantidad de vínculos personales y de transferencias de recursos a escala global. Se presenta en esa construcción, mientras que su aprovechamiento parece ser más bien circunstancial. Pero en su

[2]Traducción de la letra de la canción TheWorldisnotenough"(1999), compuesta e interpretada por el grupo de rock Garbage para el film con el mismo título de la saga de James Bond.

relato, Milena deja en claro que el suyo es un trabajo de minería, que sitúa su inicio en los "tarjeteros de los boliches". Su relato es perfectamente concomitante con la perspectiva de la moratoria social, pero contra lo que pueda suponerse, Milena las presenta como estrategias a futuro.

Michel Piore (opcit) presenta de la siguiente forma el concepto de cadenas de movilidad. Éste "representa un intento de formalizar la idea intuitiva de que el movimiento socioeconómico de nuestra sociedad no es aleatorio, sino que tiende a producirse a través de canales más o menos regulares. Estos canales son tales que un puesto de trabajo tenderá a ser cubierto por trabajadores procedentes de un número limitado y característico de puntos concretos. Como consecuencia, la gente tiene empleos en un orden o secuencia regular. A esa secuencia la llamaremos cadena de movilidad (…) así pues la gente de un empleo dado tenderá a proceder de una limitada gama de escuelas, vecindades y tipos de características familiares; y, a la inversa, la gente que sale de la misma escuela o vecindad tenderá a entrar en una situación de empleo perteneciente a un conjunto limitado" (Piore, 1983:197-8).

Nuestra propuesta supone que el conjunto de nodos y su agrupamiento son algunos de los elementos constitutivos de las cadenas de movilidad; contribuyendo a la reproducción y movilidad de clase. Demasiado prematuro para juzagarlo, pero en lo que va de sus transiciones, encontramos ejemplos de movilidad (Gastón) y de reproducción (Milena). Puede decirse entonces, que se trata de un análisis parcial de sus cadenas de movilidad, a través del ordenamiento y reordenamiento de sus nodos. La presencia y la acción de estos vínculos ya no sería un factor interviniente, sino el sustrato mismo de las transiciones. Desde luego, son sólo observaciones preliminares y se requerirán futuras indagaciones al respecto.

**Bibliografía**

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Buenos Aires:Paidós.

Del Valle, Alejandro H.; Boga, Dante J.; Retamales, Rocío (2016)"Avances y desafíos en la agenda de las políticas públicas para la inclusión social de los jóvenes. El caso del progresar en el partido de General Pueyrredón."En *Desarrollo, Economía y Sociedad*vol. 3, no 1, p. 37-57.

Goux, D. &Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. Economie et statistique, 306-307, p. 27-31

Gutierrez, Alicia y Assusa, Gonzalo (2015) “The articulation of labor logics and domesticlogicsinayouth employment policy in Argentina: individuals, autonomy and personal relationships in the world of work.”*Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología, no 22*, p. 21-44.

Ferreyra, Horacio.(2015)“Educación permanente de jóvenes y adultos en la Argentina: innovaciones en el marco del programa Formación para el trabajo (2009-2010). La línea de base como dispositivo para la acción.” *StudiaPoliticæ*, no 32, p. 53-83.

Hernández, Adriana (Dir.) y Silvia Martínez (Co-Dir.) (2013). “Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo.” General Roca: Publifadecs.

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, Buenos Aires, Teseo; IDES. Pp. 15-49.

Jacinto, C. (2010b). “Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general”, en Secundaria en el bicentenario, nº2, agosto de 2010, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Argentina. Pp. 24-28

Jacinto, Claudia (2015)“Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social.”*Perfiles educativos*, vol. 37, n 148 120-137

Langer, Eduardo (2016)“Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 2016, vol. 14, no 2, p. 1017.

Lozares Colina, Carlos.(1996) "La teoría de redes sociales." *Papers: revista de sociologia48* : 103-126.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires:Biblos.

Mazzeo, Victoria (2016) ¿ Quiénes son y qué hacen los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires?.*Población de Buenos Aires, vol. 13, no 23*, p. 53-67.

Miranda, Ana (2008): “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, En Revista de Trabajo, Año 4, Número 6 pp 185-198.

_____; Corica, Agustina. (2015) Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. Perfiles educativos,vol. 37, no 148, p. 100-118.

Molina Derteano, Pablo y Baier José Luis (2015) “El espinoso objeto de la educación Media y la vinculación con el mercado de trabajo. Un estudio de caso en Mar del Plata” en Estudios Regionales n°11, CIPSA, pags 195-220

Piore, Michel (1983) *Paro e inflación*. Madrid:Alianza.

Portes, Alejandro (1999) “Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna, en Carpio Jorge y Novacovsky, Irene(comps) De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. Buenos Aires:SIEMPRO-FLACSO-FCE

OCDE. (2012). Education at glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. Consulta Febrero 12, 2015. (http:/8/dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en)

Rofman, Rafael y Apella, Ignacio (2016)“La protección social en Argentina en un contexto de transición demográfica.”*Apuntes: Revista de Ciencias Sociales vol. 43, no 78*, p. 89-120.

Scott, John (2005) *Social Network Analysis*. New York: Routledge.

Vicente, María Eugenia (2015)“Inclusión social y educación secundaria: breve estado de la cuestión.” *Investigación Joven, vol. 2.*

Viego, Valentina. Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 2015, vol. 23.

# De cronotopos juveniles (urbanos)
# los nuevos patios escolares: las plazas

Silvia Susana Montañez
Universidad Nacional de San Juan
ejetrayectoriasjovenes@gmail.com
smontanez@unsj-cuim.edu.ar
Coronel Díaz 545 oeste, San Juan Capital
GT 11: Trayectorias sociales de los jóvenes

**Resumen**

La comunicación siguiente expone ciertos resultados de la tesis doctoral denominada *Joven y escuela. Un estudio en colegio estatal*[1], cuyo objetivo general consistía en "comprender el sentido[2] de "ser alumno", desde los jóvenes actualmente escolarizado en el espacio educativo de nivel secundario. El tránsito por las huellas de estos jóvenes permitió visualizar *nuevos formatos relacionales en lo juvenil*. Detectándose mutaciones que irrumpen en las pautas relacionales y que podrían definirse como un "*proceso de personalización"*[3]*.*

Asimismo, el juego de subjetividades *escolares y no escolares* que despliegan los jóvenes en los diversos espacios institucionales se extiende a los espacios simbólicos que constituyen acompañando las identidades escolares. La expansión o prolongación de los márgenes institucionales, que definen identidades y constituyen sentidos en los grupos adolescentes, se expresa en *nuevas territorialidades,* que funcionan —parafraseando a las ideologías— a modo de point de capiton ("punto de acolchado")[4]**,** sosteniendo "partes de la red estructurada de significado" que conjugan los nuevos sentidos de ser joven escolarizado.El *lugar-escuela* no está escindido del *lugar-plaza* son una continuidad, en términos de relaciones, en términos de identidad. Pretender conocer a los alumnos escolarizados en instituciones del micro centro sanjuanino implica mirarlos, incluso, en sus *nuevos territorios*. Estas zonas liminares, zonas de expansión, diálogo y negociación, donde establecen nuevas relaciones o combinaciones de

[1] Universidad Nacional de Córdoba. 2015
[2] Marc Augé: "Cuando en antropología hablamos de sentido, nos referimos al sentido que unos hombres pueden dar a sus relaciones recíprocas, al sentido social": *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología,* Editorial Paidós, España, 1996, pág.116
[3] Definido como: "*la trama de mutaciones en los formatos relacionales de agrupaciones juveniles, con propensión a reducir la composición y temporalidad de los grupos*. El *proceso de personalización de las juventudes estudiantiles, estructura y es estructurado, desde la trama de variaciones —sustentadas en pasiones personales— en los formatos grupales juveniles".* Montañez, Silvia. Tesis doctoral
[4] El "acolchamiento" realiza la totalización mediante la cual ésta libre flotación de elementos ideológicos se detiene, se fija, es decir, mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado. (…) Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los "puntos nodales*", points decapiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes. Zizek, Slavoj*El sublime objeto de la ideología,* Siglo XXI, México, 1992, pág. 126

elementos o particularidades culturales, revelan que se han fracturado los adentro/afuera desde las construcciones sociales que los alumnos están generado No son zonas opuestas, son complementariase imbricadas con los espacios escolares.

**Los nuevos patios escolares: las plazas**

*"…porque hay ambiente de jóvenes..."*

En el desarrollo de la tesis doctoral denominada *Joven y escuela. Un estudio en colegio estatal*[5], cuyo objetivo general consistía en "comprender el sentido[6] de "ser alumno", desde los jóvenes actualmente escolarizado en el espacio educativo de nivel secundario, se develaron algunas pistas muy interesantes sobre las tramas *adquiere para los jóvenes, su proceso de escolarización, constituyéndose cotidianamente en las interacciones de los espacios escolares, surcados por los procesos sociohistóricos que los configuran.*Una de dichas pistas se desarrolla en la presente exposición.

**Escuelas y plazas**

Estudiar "el caso" de los estudiantes de un colegio secundario envolvía, al inicio del trabajo, a los jóvenes/adolescentes de sectores medios que, procedentes de los alrededores de la capital provincial, accedían a estudiar allí. El tránsito por las huellas de estos jóvenes permitió visualizar *nuevos formatos relacionales en lo juvenil*. Formatos que obligaron a mirar otros espacios de interacciones como "la ciudad" —las plazas, específicamente— que van definiendo el contorno visual y entorno sensorial de los *nuevos cronotopos*[7] *urbanos*. Topos que se construyen y sostienen desde la pertenencia —desde la identidad— de alumno, de determinada institución escolar. Podría considerarse como una suerte de "prolongación" de espacios escolarizados que conforman una trama estudiantil vivida, en donde se desarrollan diversas tensiones juveniles. El *lugar-escuela* no está escindido del *lugar-plaza* son una continuidad, en términos de relaciones, en términos de identidad. Pretender conocer a los alumnos escolarizados en instituciones del micro centro sanjuanino implica mirarlos, incluso, en sus *nuevos territorios*.

Siendo a De Certeau, "hay *espacio* en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades. A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio". En suma, *el espacio es un lugar practicado*. (…) En un examen de las prácticas

[5] Universidad Nacional de Córdoba. 2015
[6] Marc Augé: "Cuando en antropología hablamos de sentido, nos referimos al sentido que unos hombres pueden dar a sus relaciones recíprocas, al sentido social": *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología,* Editorial Paidós, España, 1996, pág.116
[7] Al proponer la categoría de *cronotopo*, Batjin plantea que la concepción del tiempo es indisociable de la de espacio (1975 (1978)).

cotidianas que articulan esta experiencia, la oposición entre "lugar" y "espacio" remitirá más bien, en los relatos, a dos tipos de determinaciones: una, por medio de los objetos que podrían finalmente reducirse al *estar ahí;* otra, por medio de *operaciones* especifican "espacios" mediante las acciones de *sujetos* históricos[8].

El contexto físico sostiene y conforma el texto constitutivo de las poblaciones juveniles y los formatos relacionales que ellas construyen. Las pistas analíticas llevaron a pensar la inclusión de ciertos modos de *"territorialidad"* en la relación joven-escuela.Las ciudades conforman contextos de prácticas y significaciones y construyen, con sus sujetos, textos sobre su decir, hacer y desear. El caso de esta ciudad, como fragmento copartícipe de diversas problemáticas sociales de las ciudades latinoamericanas, acaso aproxime a comprender a los jóvenes mexicanos, paraguayos, uruguayos u otros, de pequeñas ciudades de América Latina, puesto que es, "un caso de los posibles".

***Lo joven en una ciudad provinciana….***

Las ciudades latinoamericanas comparten historias de fundación y de ancestros, poseen comunidades de orígenes similares y, también, actual heterogeneidad vital producto de las diferencias sustantivas en sus trayectorias vitales. Así, los procesos sociohistóricos han devenido concentrando en los núcleos urbanos poblaciones que estructuran prácticas características de grandes aglomerados, en las ciudades más importantes de los países latinoamericanos. Otras ciudades menores también han concentrado núcleos urbanizados, pero de menor magnitud, conservando las costumbres y prácticas más tradicionales. Las comunidades de pequeñas ciudades de provincias pueden parecerse entre sí y tal vez, diferenciarse de las ciudades grandes de su propio país. El proceso de globalización, al atravesarlas, las instituye más localmente.

La plaza central de la provincia ha sido el espacio aglutinador de la vida provinciana, pues a sus alrededores de localiza el sistema bancario, centros de salud, el área comercial, la hotelería, la catedral, el histórico Club Social, y la Casa España que existían antes del terremoto, y ambos existen hoy, con nuevos edificios posteriores al terremoto de 1944, y algunas dependencias administrativas del poder ejecutivo y judicial. Hasta hace dos décadas también, los cinco cines del núcleo central provincial. A ella debe llegar para distintos trámites, la mayoría de los habitantes por lo cual, durante el día, el tránsito es permanente.

Desde el retorno a la democracia y, especialmente durante los años 90, la plaza fue y sigue siendo el punto de encuentro de marchas y concentraciones por razones heterogéneas. Toda

[8] De Certeau, Michel: op. cit. pp 129-130

forma de protesta se concentra en la Plaza 25 de Mayo. También es centro de congregación de espectáculos masivos organizados desde los organismos estatales.

Durante gran parte del siglo XX la institución *"jóvenes"*, como grupo social particular, no mostraba conformación definida en ese espacio. Es recién a mediados de los años 90 cuando *estrenan visibilidad* en la capital provincial "los jóvenes", especialmente porque se sucedieron algunos graves accidentes automovilísticos con muertes de jóvenes hijos de reconocidos profesionales sanjuaninos que organizaron una asociación de padres que acompañaba a la policía para el control de menores y de alcoholemia. Así, se comenzó a tematizarse a la "juventud", inicialmente, como problemática —desde noticias periodísticas— como nuevo tópico en el espacio social sanjuanino: las peleas nocturnas, los desmanes callejeros por el consumo de alcohol, los accidentes o situaciones similares. El hito que transparenta la "presencia de los jóvenes en la capital provincial", emerge, desde conflictos con jóvenes de sectores sociales altos generalizándose testimonialmente, hacia todos los jóvenes, asumiendo una adulterada representación de "todos los jóvenes sanjuaninos".

Desde entonces, los grupos más pudientes económicamente se han apropiado de la tarde-noche de una zona localizada a quince cuadras de la plaza citada.Todo ello en razón de que los grupos familiares económicamente bien posicionados cambiaron de domicilio más hacia el oeste de la ciudad, en barrios privados. En el sector se concentran el rubro confiterías, restaurantes, pubs, boliches y servicentros donde los jóvenes realizan "la previa" a la entrada a los lugares bailables nocturnos. Tanto de día como de noche, la zona es ocupada por jóvenes que proceden de colegios privados caros o de institutos pre-universitarios, que pertenecen a sectores sociales altos.

Así, el tópico juventud/es fue instalándose desde distintos sectores sociales, y conllevó a ser motivo de investigaciones con distintas miradas por académicos universitarios de ciencias sociales. Especialmentelas relaciones "jóvenes y política", educación y trabajo, presentaban situaciones problemáticas en el fin de siglo y se desarrollaron varios trabajos. Especialistas en Comunicación social[9] centraron su atención en la temática *urbanidady jóvenes*, durante la última década del siglo anterior, preocupados por los rituales juveniles y por cómo los jóvenes visualizaban en el año 2000, la urbanidad en la provincia, para el año 2010. Tal estudio permitió conocer los *formatos urbanos* que los jóvenes de sectores medios-altos y altos empezaban a configurar, en los años 90, ocupando las zonas oeste de la ciudad en las horas nocturnas. "Así la plaza, el parque, los espacios verdes, son el marco de la puesta en escena. Las prácticas culturales avanzan sobre otros escenarios e incorporan a nuevos actores. El desfile de moda, la murga callejera, los pubs, los salones de gimnasio, las maratones, etc. constituyen el novedoso espectro de las prácticas culturales de los adolescentes de la ciudad de San Juan. Expresan el espacio y el tiempo del narcisismo y el hedonismo. (…) habría una

[9]AmiraCano y Ana Celina Puebla: op. cit. pp 168-170

contradicción entre la construcción simbólica de la ciudad que los adolescentes producen en sus "discursos del decir" y la que efectivamente realizan en sus "discursos del hacer". Las ritualidades juveniles de los adolescentes sanjuaninos, sus "discursos del hacer" los posicionan en un tiempo cero y en una práctica posmoderna de no futuridad. Por otro lado, sus "discursos del decir" responden al modelo de la modernidad y se adecuan al esquema de sus padres.".

En la cotidianeidad sanjuanina en los últimos diez añospuede reconocerse una consolidación de dichos territorios juveniles por parte de sectores sociales altos y, además, trasladarse hacia los sectores sociales intermedios. Detectándose asimismo, mutaciones que irrumpen en las pautas relacionales y que podrían explicarse como un "*proceso de personalización"*[10]*.*

Siguiendo las huellas en los recuerdos de ex–alumnos, las primeras señales de agrupaciones en plaza 25 de Mayo datan de aproximadamente los años 2004, 2005 cuando los modelos globalizados de emos, floggers, punk, empezaron a poblar las imágenes ciudadanas, charlas cotidianas y publicidades. Se trataba, entonces, de pequeños grupos no relacionados, estrictamente, con identidades estudiantiles. Se juntaban particularmente los fines de semana, participando algunos jóvenes de sectores sociales medios-altos y altos. Fue una práctica que sólo duró un par de años y aunque no perduraron como tal, la denominación de floggers, se sigue usando (ofensivamente) entre los jóvenes, con la connotación de *chetos*, *niño rico*, o similar. Aludiendo a los desplazamientos periódicos de los lugares de encuentros, Jesús Martín Barbero, señala que *los jóvenes habitan nómadamente la ciudad* (1998: 33).

La visibilidad de la juventud sanjuanina desde finales del siglo XX, asociada a *lojuvenil*[11] en la ciudad capital, estuvo relacionada con la consolidación de la territorialidad de los jóvenes de mejor poder adquisitivo en el área de las confiterías del sector oeste y los conflictos con accidentes y/o consumo de alcohol y drogas. Proceso que proyectó una serie de medidas policiales y también a las autoridades escolares, generando nuevas pautas de conducta para sus estudiantes: prohibición de reunirse en la puerta o inmediaciones de los colegios. Tal complejidad social estructura el actual paisaje urbano sanjuanino.

La consolidación del sector oeste de la ciudad por los jóvenes de sectores económicos más pudientes tiene, como *contraimagen*, la estructuración de territorios por parte de sectores medios en la plaza central. En circunstancias en que la muy breve presencia las distintas tribus urbanas que la globalización introdujo y que fue sistemáticamente desapareciendo, se afianzó con fuerza, la territorialidad ganada por los alumnos de nivel secundario, de sectores medios y medios bajo, en la zona central de la ciudad. Los *nuevos grupos* de jóvenes fueron

[10] Definido como:"*la trama de mutaciones en los formatos relacionales de agrupaciones juveniles, con propensión a reducir la composición y temporalidad de los grupos*. El *proceso de personalización de las juventudes estudiantiles, estructura y es estructurado, desde la trama de variaciones —sustentadas en pasiones personales— en los formatos grupales juveniles".* Montañez, Silvia. Tesis doctoral

[11] "*lo juvenil* hace referencia a las producciones culturales y contraculturales que estos grupos sociales despliegan o inhiben en su cotidianeidad": KlaudioDuarte Quapper: "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente", en*Ultima década,* N°13, CIDPA, Viña del Mar, Chile, sep. 2000, pág. 62.

apropiándose resueltamente de la plaza central (25 de Mayo) y de cada una de las plazas cercanas a sus establecimientos educativos conformando *el actual retrato urbano, representativo de fragmentos del tejido social contemporáneo sanjuanino*[12].“Esta diferenciación, por oposición o por semejanzas entre uno y otro grupo de jóvenes, entre sus estilos (contra) culturales, les permite construirse una posición en el mundo, les da la posibilidad de atribuir sentidos desde dicha posición y a la vez situarse ante ellos y ellas mismas y ante los y las demás con una cierta identidad”[13]

Así, los *jóvenes de sectores medios*, han ido estructurando el espacio urbano capitalino en cronotopos distintivos, que adquieren contenido durante los días hábiles de la semana. Los fines de semana —especialmente el sábado— son los días para “hacer presencia” los adultos: compras familiares y reuniones en las confiterías. En la plaza central —25 de Mayo— el día viernes a la tarde-noche, representa un cronotopo paradigmático juvenil de los sectores medios: los jóvenes se aglutinan en pequeños grupos ubicados en sectores definidos; sectores que señalan territorialidad y poder simbólico, siendo el uniforme escolar constitutivo del “*estar siendo*” en ese espacio social.

El “estar”, el “ser mirado”, la *visibilidad* es la meta; las explicaciones transitan por: tomar coca, pasarse música a través de los celulares, organizar la salida del sábado. Los agrupamientos poseen entidad para sí y para otros; las distinciones simbólicas configuradas están abiertamente ancladas en la heterogeneidad de las juventudes:representada no sólo por la vestimenta, sino por el consumo de determinada música —rock o reggae para los “chetos” y cumbia “villera” para los “chimberos”[14]— y, hasta por el deporte que practican —jockey o patinaje para los grupos medios y fútbol para los grupos de menores recursos— distanciándose inclusive, por el club del cual son hinchas. A esta puesta en escena estudiantil asisten, los viernes en las últimas horas de la tarde, alumnos de colegios de gran parte de la capital provincial y hasta de colegios bastante lejanos (más de 20 kms) porque es la cita de los jóvenes; estar allí es sentirse miembro de *lo juvenil.*

Cabe aquí la explicación que los trabajos de Rossana Reguillo Cruz aportan respecto a que “en el uso selectivo de los objetos que hacen los jóvenes, hay un acto de apropiación del sistema de producción de formas estéticas. Siguiendo a De Certeau (1996), puede decirse que estos jóvenes usuarios “trafican con y de la economía cultural dominante (…) para inscribir en ella sus intereses y sus reglas propias”. El riesgo es sin embargo, atribuir a estos elementos el valor de una accesibilidad directa a las identidades sociales. La dimensión expresiva no agota la identidad”.[15]

[12]Ciudad capital de la provincia de san Juan. Argentina
[13]KlaudioDuarte Quapper: op. cit. pág. 71
[14] Gentilicio de quienes viven en el departamento Chimbas, el área más precaria socialmente, del Gran San Juan. Expresión denotativa, con fuerte carga negativa, usada genéricamente para desvalorizar, independiente del lugar de procedencia.
[15]PossanaReguillo Cruz: op. cit. pág. 100

**Plazas-escuelas**

El hábito de juntarse antes y después de las clases, fue lenta pero persistentemente, convirtiéndose en ritualidad desde hace más de diez años, aunque entonces, se trataba de pocos grupos que se quedaban poco tiempo y, en menos de una hora los uniformes escolares desaparecían de las zonas cercanas a los colegios. Es alrededor de los años 2005 cuando adquieren presencia constante las "juntadas" en la plaza central, introduciéndose tan nativamente en el paisaje urbano que, las últimas generaciones las asumen como partícipes de las tradiciones cotidianas[16]. Tan familiarizados se sienten con el ritual heredado que, la mayoría de quienes estudian actualmente en las escuelas, están convencidos de que "*siempre fue así*".

Dentro del contexto mexicano explica Rosana Reguillo que "Hay (…) una tendencia fuerte a (con) fundir el escenario situacional con las representaciones profundas de estos jóvenes o, lo que es peor, a establecer una relación mecánica y transparente entre prácticas sociales y universos simbólicos. Por ejemplo, la calle en tanto escenario "natural" asume en muchos de los estudios un papel de antagonista en relación con los espacios escolares o familiares y pocas veces ha sido pensada como espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles[17].

Esta tendencia a la agrupación, en sus diversas formas, se revela como característica típica de los jóvenes, inscrita en sus expresiones de valoración de la amistad, genéricamente hablando. Atributo que agencia formatos particulares en consonancia con los contextos sociohistóricos en que los jóvenes desenvuelven sus prácticas. Se trató, entonces, de mirar un tanto más profundamente, la atribución de sentido de las mismas.

En otro contexto —Chile— y en referencia a jóvenes de distintos sectores sociales de su país, el sociólogo chileno Klaudio Duarte Quapper, desarrolla en uno de sus trabajos[18] la importancia de considerar "*los distintos modos de agruparse en el espacio, que se caracterizan básicamente por la tendencia a lo colectivo con una cierta organicidad propia que les distingue y que las más de las veces no siguen los cánones tradicionales".* Apreciación a la que agrega que "no creemos que el instinto gregario por sí solo sirva para explicar la tendencia juvenil a la agrupación. Más bien consideramos que ella responde a condiciones sociohistóricas". Tal como se exponía al inicio del tema, las juventudes se asimilan y se diferencian sincrónicamente, en los también diversos pueblos de Latinoamérica.

[16]Un hecho muy penoso se vivió en el año 2006 cuando la caída de una palmera por un viento Zonda muy fuerte produjo la muerte de una alumna de la Escuela Normal Sarmiento.
[17]Rossana Reguillo: "Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión", Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Estudios Socioculturales, en *Revista Brasileira de Educação,*Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003,.pág. 107
[18]KaludioDuarte Quapper:op. cit. pág. 74.

Los conocimientos sobre jóvenes señalaban hacia la estética como símbolo distintivo de los adultos y, también, de los otros jóvenes. Desde los fuertes movimientos sociales de la juventud en los años 70, la representación juvenil a través de determinado estilo estético fue imponiendo modelos “de ser y deber ser” para sentirse incluido en la categoría de joven. A principios del siglo XXI, las denominadas “tribus urbanas” introdujeron pautas globalizadas aún en ciudades pequeñas como las del estudio presente. Actualmente, los agrupamientos juveniles, además de cambiar la estética de los anteriores grupos, y por supuesto, los estilos musicales, pretenden distinguirse —por lo menos, en el ámbito provincial— por atributos relacionados con grupos de pertenencia y/o de referencia a los que *están afiliados las instituciones escolares*. Los cambios en los modelos de uniformes en las instituciones estatales aproximándolos a los de las instituciones privadas, eliminaron casi el antiguo guardapolvo. Incorporándose asimismo camperas y buzos de egresados al vestuario escolar-juvenil.En esta línea, puede plantearse una dualidad de sentidos: mutaciones en uniformes, pero consolidación identitaria institucional y, como proyección de sentido, *institución de identidad personal*. La nueva estética de lo juvenil urbano sanjuanino, además de los vestuarios “de moda” y la incorporación de teléfono celular, *fusiona los uniformes escolares* al efecto simbólico de representación de “la juventud”. Toda identidad necesita “mostrarse”, comunicarse para hacerse “real”, lo que implica por parte del actor individual o colectivo la “utilización” “dramatúrgica” de aquellas marcas, atributos y elementos que le permitan desplegar su identidad. Así, irrumpe con fuerza la presión por construir la identidad *desde —y con—* la del establecimiento a que concurren. La imbricación existencial entre joven de sectores medios y estudiante, trama los nuevos estilos de ser joven en el espacio social sanjuanino. Los estudiantes han *extendido sus territorios institucionales* apropiándose de espacios públicos socialmente significativos:

Tal configuración se vio reforzada con la entrega de neetbook a los colegios estatales secundarios y la instalación de sistema de Internet abierto en las plazas de la capital provincial.Situación que consolida los agrupamientos no sólo como momento de distracción, sino también, como instancia complementaria de aprendizajes, porque allí terminan y se intercambian tareas. Así “la plaza” ha transmutado en patio del colegio, pero *sin loslímites* que pueden imponer algunas normas escolares. En esta *iniciadaterritorialidad* suceden —deliberada o irreflexivamente— experiencias formativas para los jóvenes. En ella se articulan estéticas, entretenimiento, tecnologías, aprendizajes y proyectos, desde la tensión grupalidad-individualidad. Lo que a priori parecía una situación efímera, de alta movilidad, se fue consolidando y aunque, puede alterarse, circunstancial y temporalmente, por la novedad de la inauguración de alguna plaza cercana a la central, las grupalidades y sus prácticas, adquieren alta presencia visual y auditiva, los viernes en la tarde en la plaza central de la provincia. Los jóvenes alumnos se “hacen visibles” públicamente, más allá del espacio escolar. Podría pensarse a esta configuración como “*punto de acolchado*” (Zîzêk. 1992) para las juventudes de sectores medios?

**A modo de cierre**

Propositivamente puede considerarse que las instituciones escolares —en razón de las prácticas cotidianas de sus alumnos— han ido adquiriendo presencia *hacia fuera*, porque la plaza más cercana se ha transformado, en un "patio más" de los colegios; es "un lugar" (Augé), del colegio. Se han fracturado los adentro/afuera desde las construcciones sociales que los alumnos están generado. Estas zonas liminares, zonas de expansión, diálogo y negociación, donde establecen nuevas relaciones o combinaciones de elementos o particularidades culturales. No son zonas opuestas, son complementarias a los espacios escolares. Las plazas hoy, son espacios estudiantiles y, cada una de ellas, de "pertenencia" a determinados estudiantes. Este *proceso deterritorialización* se conforma entramado en un denso "*proceso de personalización"*[19]*.*

SAN JUAN, octubre de 2016

[19] Definido como: "*la trama de mutaciones en los formatos relacionales de agrupaciones juveniles, con propensión a reducir la composición y temporalidad de los grupos*. El *proceso de personalización de las juventudes estudiantiles, estructura y es estructurado, desde la trama de variaciones —sustentadas en pasiones personales— en los formatos grupales juveniles".* Montañez, Silvia. Tesis doctoral