



RIDUNAJ
Repositorio Institucional
Digital UNAJ



Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE

Tesinas de Grado

Pistola Maximiliano

Las experiencias de un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Allan en Florencio Varela en el plan FinES2 y su relación con el trabajo entre los años 2019 y 2020

2023

*Instituto de Ciencias Sociales y
Administración*

*Carrera: Licenciatura en Relaciones del
Trabajo*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.
Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Pistola, M. (2023). *Las experiencias de un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Allan en Florencio Varela en el plan FinES2 y su relación con el trabajo entre los años 2019 y 2020* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3236>

Trabajo Integrador Final para optar por el grado de
Licenciatura en Relaciones del Trabajo
Instituto de Ciencias Sociales y Administración

**Las experiencias de un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Allan en
Florencio Varela en el plan FinES2 y su relación con el trabajo entre los años 2019 y
2020**

Autor: Pistola Maximiliano

Correo Electrónico: maximilianopistola@abc.gob.ar

Director: Dr. González Federico Martín



Resumen

La presente investigación tiene como principal objetivo analizar las experiencias que construyen un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Allan en Florencio Varela sobre el plan FinES2 y su relación con el trabajo entre los años 2019-2020. Para ello, se desplegaron los lentes conceptuales utilizados, especialmente los enfoques teóricos de la sociología de la experiencia escolar, las ideas de trayectorias y trayectorias escolares. Así como también son insumos fundamentales los aportes de los conceptos de desigualdad social y disposiciones laborales.

Desde este entramado conceptual, nos centramos en la construcción de las experiencias que realizan un grupo de jóvenes y adultos que transitaron el plan FinES2 y su relación con el concepto de trabajo, las disposiciones al trabajo y de las posibilidades futuras de educación y empleo. Para dar cuenta de esta empresa se utilizó un enfoque de investigación cualitativo que tuvo como insumo principal una serie de entrevistas en profundidad, que permitió conocer cómo construyeron las experiencias este grupo de estudiantes del plan FinES2 en el período 2019-2020, y su relación con el trabajo.

Palabras claves

Experiencia social – Experiencia escolar – Trayectorias – Trayectoria Escolar – Desigualdad Social – Disposiciones Laborales – Plan FinES2.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the experiences constructed by a group of students from the town of Ingeniero Allan in Florencio Varela about the FinES2 plan and its relationship with work between the years 2019-2020. For this purpose, the conceptual lenses used were deployed, especially the theoretical approaches of the sociology of school experience, the ideas of school trajectories and school trajectories. As well as the contributions of the concepts of social inequality and labor dispositions are also fundamental inputs.

From this conceptual framework, we focus on the construction of the experiences made by a group of young people and adults who went through the FinES2 plan and their relationship with the concept of work, the dispositions to work and the future possibilities of education

and employment. To account for this enterprise we used a qualitative research approach that had as main input a series of in-depth interviews, which allowed us to know how this group of students of the FinES2 plan in the period 2019-2020 constructed their experiences, and their relationship with work.

Key words

Social experience - School experience - Trajectories - School trajectory - Social inequality - Work arrangements - FinES2 Plan.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| I. Metodología de trabajo. | 6 |
| II Objetivos de esta investigación | 7 |
| Capítulo 1. Marco teórico..... | 9 |
| 1.1 De la Experiencia Social a la Experiencia Escolar..... | 9 |
| 1.1.1 El concepto de experiencia social como herramienta de análisis | 9 |
| 1.1.2 La experiencia escolar: escuela y sociedad | 12 |
| 1.2 Trayectorias..... | 14 |
| 1.2.1 Trayectorias y escuela | 17 |
| 1.3 Desigualdad social y construcción de la experiencia | 18 |
| 1.4 Disposiciones laborales y la construcción de las trayectorias y las experiencias sociales. | 21 |
| 1.5 Educación para el trabajo | 22 |
| 1.6 Reflexiones finales | 23 |
| Capítulo 2. Experiencias educativas, trayectorias discontinuas y terminalidad | 25 |
| 2.1 Trayectorias intermitentes: un análisis de las discontinuidades | 25 |
| 2.1.2 Trayectorias Intermitentes: continuidades..... | 27 |
| 2.2 FinES2: Los estudiantes y la construcción de la experiencia..... | 29 |
| 2.3 Reflexiones finales | 32 |
| Capítulo 3. Trabajo y experiencias laborales: de las disposiciones sobre el trabajo y expectativas laborales futuras. | 34 |
| 3.1 Disposiciones Laborales..... | 35 |
| 3.2 Expectativas Laborales Futuras..... | 37 |
| 3.3 Reflexiones finales | 39 |
| Capítulo 4. Desigualdades en torno al binomio educación-trabajo..... | 41 |
| 4.1 Reflexiones finales | 44 |
| Capítulo 5. Conclusiones..... | 46 |
| Referencias bibliográficas | 50 |

Introducción

La relación educación-trabajo asume en las sociedades modernas una innegable importancia que ha sufrido distintas transformaciones y sometidas a múltiples tensiones, y cuya problematización es abordada desde variados campos teóricos. Si bien la educación institucionalizada se percibe como un proceso que inicia en la infancia y cuyo recorrido es leído con carácter etario y donde el sujeto va atravesando sus niveles de acuerdo a ello, existen muchos sujetos que por diversos motivos no pudieron realizar este recorrido y que hoy se inscriben en un paradigma educativa que construye al adulto como un sujeto pedagógico diferente, con necesidades diferentes y que, siguiendo a las normativas que organizan el sistema educativo argentino, puede denominarse como educación permanente de jóvenes y adultos (González, 2018).

Es en este paradigma, que junto a otras políticas públicas de carácter educativo y laboral, surge el Plan FinEs (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos). Esta es una iniciativa nacional creada en 2008, que tuvo por fin revincular a jóvenes y adultos mayores de 18 años que por diversos motivos no pudieron concluir sus estudios, tanto en el nivel primario como el secundario. Por lo que el propósito de este plan fue ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus estudios secundarios y/o primarios a través de un plan específico, adaptado a sus posibilidades Resolución N° 66/08 (Consejo Federal de Educación), por el cual se establecen los parámetros de implementación del plan FinEs).

A su vez, en la provincia de Buenos Aires se puede rastrear el origen del programa FinES, relacionado a la necesidad de posibilitar una política pública con orientación en la educación permanente de jóvenes y adultos. En la Resolución N° 6321 /95 se da cuenta de que el proceso de transformación educativa requiere un plan de bachillerato para adulto que: unifique los distintos planes existentes, que no contemple una duración mayor a tres años, ya que la excesiva escolarización provoca deserción, que tome en cuenta el marco referencial del adulto aportando una sólida formación general a la vez que brinde la posibilidad, desde el primer año de formación, de ofrecer una orientación especializada que permita a los estudiantes integrarse a la realidad productiva.

Es así que en una primera etapa este plan pretendía garantizar espacios para aquellos, que habiendo realizado el último año del nivel medio o polimodal, adeudaban materias para finalizar dichos trayectos formativos (González, 2018). En el 2009, en una segunda instancia, se

proyectaba desarrollar otra política de terminalidad destinada aquellos que no habían iniciado o finalizado el nivel secundario dando nacimiento al plan FinES2 orientado a generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios.

El educando del plan FinEs2, según Crego y González (2015), son jóvenes con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa. En el marco de estas discusiones, en este trabajo de investigación para la finalización de la carrera me propongo indagar: *¿Cómo se construyen las experiencias de un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Juan Allan, en Florencio Varela, sobre el plan FinEs2 (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos) y su relación con el trabajo?*

I. Metodología de trabajo.

La presente investigación hará eje en una serie de entrevistas en profundidad realizadas en grupo de estudiantes del plan FinES2 que transitaban este programa durante los años 2019 y 2020. La entrevista se destaca como una herramienta que permitió indagar sobre las experiencias y trayectos que estos estudiantes del Plan FinES2 construyeron.

Este trabajo es abordado desde un enfoque cualitativo, el cual se desarrolló a partir de una variedad de técnicas de investigación. Las mismas, buscan comprender las dinámicas derivadas de las realidades sociales que se pretende analizar. El diseño en una investigación cualitativa, según Salgado (2007), se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y las acciones a emprender son definidas por el campo.

- De las fuentes de la investigación

Las fuentes de investigación cualitativas son aquellas cuya información no puede ser interpretada de forma estadística, por lo que su análisis se basa en interpretaciones de los analistas (Ortega 2016). Es así que se abordará esta investigación con fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias serán aquellas desprendidas de los datos arrojados en las entrevistas en profundidad. Las fuentes secundarias será toda aquella bibliografía necesaria para el desarrollo de esta investigación y normativa del sistema educativo.

- De las técnicas metodológicas:

De las variadas técnicas abordadas por las investigaciones de corte cualitativas, esta investigación hizo foco en la entrevista en profundidad. La entrevista como herramienta que

permite indagar sobre las experiencias y trayectos que estos estudiantes del Plan FinES2 realizaron. Según Piovani (2007):“La entrevista refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar un determinado tipo de información. Esta técnica permite acceder a la perspectiva de los actores, para conocer como ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Piovani, 2007:220). Entonces, la entrevista semiestructurada en profundidad permite, por un lado, abordar el campo con la posibilidad de indagar sobre determinadas dimensiones y, por otro lado, estar atentos a indagar y percibir cuestiones emergentes y que puedan ser de interés para la investigación.

Estas entrevistas se realizaron a un grupo de 6 estudiantes, en el de entre 18 y 45 años, Que transitaban su último año del Plan FinES2 en en el C.E.N.S 455 de la localidad de Ingeniero Juan Allan durante los años 2019 y 2020. Cuyos testimonios, cabe aclarar, fueron recopilados durante el año 2022.

- De la construcción de la muestra:

La muestra fue construida en base al muestreo teórico, no probabilístico. La selección de los casos es por conveniencia dado que los estudiantes son convocados, a través de los distintos medios de comunicación entablados entre docente y estudiante, a participar voluntariamente de esta investigación. En cuanto a cuestiones relativas al género se establecerá el interrogante de autopercepción, es decir, se consultará a cada entrevistado sobre si se auto percibe Mujer, Varón, Trans, Heterosexual, homosexual, otro, etc

II Objetivos de esta investigación

Objetivo General:

- Analizar las experiencias que construyen un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Allan en Florencio Varela sobre el plan FinES2 y su relación con el trabajo.

Objetivos Específicos:

- Dar cuenta de las trayectorias educativas discontinuas de estos jóvenes-adultos
- Analizar la experiencia educativa de los jóvenes y adultos en el plan FinES2.

- Explorar las experiencias laborales de los jóvenes y adultos que concurren al plan FinES2.
- Indagar sobre las expectativas laborales futuras de los jóvenes adultos que conforman este proyecto.

El presente estudio se estructura en una serie de cinco capítulos. En el primero, se desarrollan los constructos conceptuales de las nociones de experiencias y trayectorias que conforman los lentes desde el cual se abordó esta investigación. En el segundo capítulo se da cuenta de las experiencias educativas, sus trayectorias educativas y la terminalidad de los procesos. En el tercero, se aborda la construcción de las experiencias que construyeron estos estudiantes en torno a la idea de trabajo y de disposiciones laborales. En el cuarto, se estudian los procesos de desigualdad en torno al binomio educación-trabajo. Por último, se cierra el texto con una serie de conclusiones derivadas de este trabajo.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1 De la Experiencia Social a la Experiencia Escolar

Abordar las experiencias de los estudiantes del plan FinEs2 en relación a la educación y al trabajo se convierte en una empresa sumamente compleja cuya construcción teórica distingue diferentes estadios conceptuales. Para Dubet y Martuccelli (1997), la sociología de la experiencia permite dar cuenta de la heterogeneidad de principios culturales, sociales e individuales que se ponen en juego y que organizan las conductas de los actores.

Es en este sentido que para la construcción de nuestro objeto de estudio se hace necesario comprender que la experiencia que se busca analizar no es solo vislumbrada a la luz de uno o unos sujetos que estudian, es decir sólo como sujetos pedagógicos, sino también y principalmente como sujetos sociales. Advirtiendo con ello que la noción de experiencia para el presente trabajo no se agotará en la construcción de la misma en el aula o en las instalaciones que funcionen como tal, sino que dará cuenta de las articulaciones que los jóvenes y adultos estudiantes del Plan FinES2 realizan con otros planos de su existencia social vinculadas a sus vidas cotidianas, principalmente la dimensión del trabajo.

Iniciaremos dando cuenta del concepto de experiencia social acuñado por Dubet (1994), para sí abordar de forma más concreta el concepto de experiencia escolar esgrimidos por Dubet y Martuccelli (1997), permitiendo un abordaje más integral y que complejiza la idea de experiencia como tal para generar algunas de las herramientas necesarias que permitan enriquecer el análisis de las experiencias de quienes transitan por este plan de finalización de estudios.

1.1.1 El concepto de experiencia social como herramienta de análisis

La idea de experiencia permite dar cuenta de un recorrido individual y grupal, que si bien comparte ciertas características más o menos similares teniendo en cuenta el espacio social, cultural e institucional donde se lleven adelante es también una construcción subjetiva y desigual que puede guardar cierta similitudes entre unas y otras dependiendo de los sujetos y el grupo de sujetos en los que tenga lugar. Es decir, su análisis no se agota en las construcciones culturales e institucionales establecidas para un determinado grupo social, sino que la experiencia social se forma allí donde la representación clásica de la sociedad no es ya adecuada (Dubet, 1994). Por lo

que en adelante comprenderemos que: “La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema” (Dubet, 1994: 96).

Ya se ha advertido más arriba que la experiencia social es una construcción y que esta construcción es subjetiva. La noción misma de la idea de experiencia social partirá de la subjetividad en tanto y en cuanto se percibe como una actividad social generada por la pérdida de adhesión al orden del mundo (Dubet, 1994). Donde las explicaciones del mundo parecen agotadas, donde diferentes fenómenos sociales parecen no ser explicados por los encuadres de razonamientos hegemónicos es donde dirá Dubet (1994) se introduce una separación del sujeto, del individuo y de las leyes de la naturaleza, creando de esa manera el espacio de la subjetividad.

Desarrollado el carácter subjetivo del concepto de experiencia social se hace claro establecer que la misma será siempre una construcción social, donde los individuos munidos de su propio bagaje cultural irán significando y resignificando las experiencias que les toque o se propongan transitar, a la vez que se construirá como una experiencia colectiva que impactará y hará impacto en su propia experiencia y en la del colectivo con la que se comporta el espacio social en la que tiene lugar. La experiencia social, como refiere Dubet (1994), no es la expresión de un ser o de un sujeto puro, pues esta socialmente construida.

La experiencia social entonces necesita ser validada por otros, reconocida por otros aun cuando el individuo apela a código cognitivo que designa las cosas, que designa objetos rebuscando dentro del stock cultural disponible. Incluso si la experiencia se quiere, muy frecuentemente, puramente individual, no por eso deja de ser cierto que a ojos del individuo exista de verdad solamente al ser reconocida por otros, compartida y confirmada por otros (Dubet, 1994).

En tanto y en cuanto la experiencia social como construcción deba ser significada y resignificada por tanto justificada y rejustificada es, que también, reportará un carácter crítico de la misma en la medida en que los individuos deban explicarlas y reconsiderarlas, relacionarlas y adaptarlas a las situaciones en las que tienen lugar apelando como dirá Dubet (1994) a normas más o menos latentes movilizadas para la ocasión. En otras palabras, las experiencias sociales son prácticas reflexivas donde los actores no viven en la adhesión inmediata, pues están siempre reconstruyendo una distancia en relación a sí mismo (Dubet, 1994). Entonces, cuanto menos codificadas las situaciones en las que se encuentren los individuos más arduos será el trabajo reflexivo (Dubet, 1994).

Por lo que en consonancia con la sociología de la experiencia expuesta por Dubet (1994), la categoría de experiencia invita a considerar a cada individuo como a un intelectual, como un actor capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo. Idea que este trabajo comparte en tanto los jóvenes y adultos objeto de nuestra investigación son capaces de advertir en el estadio en que se encuentra su propia experiencia, evaluar posibilidades de futuros ganadas y pérdidas, planificar líneas de acción en base a su propio estadio temporal y social. Es decir, las experiencias no son solo opciones recetadas, específicas e inalteradas de destinos marcados, sino que son capaces de dar cuenta y resignificar el camino desandado y por andar.

En estas primeras páginas, desarrollamos que la construcción de la experiencia social es un proceso donde los sujetos buscan combinar distintas lógicas de acción y así dan forma y sentido al mundo cultural y social que les rodea. Es en este sentido que podemos, en relación con los individuos, distinguir una heterogeneidad de lógicas de acción que nos permitirán dar cuenta de las relaciones que los distintos sujetos establecen entre sí.

Cada experiencia social tiene como punto de partida la articulación entre tres lógicas de la acción que, siguiendo a Dubet (1994), podemos establecer como las lógicas de la integración, la estrategia y la subjetivación.

“De ese modo, en la lógica de la integración el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces “como” un mercado. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación”(Dubet, 1994:101)

El sujeto individual o colectivo adoptará estos tres tipos de acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás (Dubet, 1994). Por lo que dar cuenta de las articulaciones entre las lógicas de la acción de la experiencia social implica prestar atención a un fenómeno cargado de subjetividad, que es siempre una construcción social, que comporta una carácter crítico y por tanto pasible de ser juzgada, configurada y re configurada, y que podrá ser concebida individualmente, pero deberá ser validada colectivamente. Esto posibilitará comprender y dar mayor amplitud al análisis de los

procesos de construcción de las experiencias sociales que un grupo de estudiantes del plan FinES 2 de la localidad de Ingeniero Allan construyen.

1.1.2 La experiencia escolar: escuela y sociedad

En la sección anterior hemos abordado el concepto de experiencia social y las implicancias de la misma para este trabajo. Así como establecimos anteriormente que el análisis de este estudio no se agotará en lo que sucede en el aula, no podemos dejar pasar inadvertido que los recorridos y tránsitos de nuestros sujetos de estudios por la institución escuela han marcado el derrotero de las experiencias sociales que estos actores construyeron, construyen e intentan construir. Por lo que dar cuenta del bagaje conceptual aportado por Dubet y Martuccelli(1997) en su “Sociología de la experiencia escolar” permitirá analizar de manera más específica el entramado de construcción de experiencias que realizan estos jóvenes adultos.

En este punto es que se hace necesario dar cuenta del concepto de experiencia escolar desde la perspectiva de Dubet y Martuccelli (1997). Los autores establecen que se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esto da cuenta de que la escuela como institución y como sistema, dentro de un conjunto que articula las experiencias sociales, operará con lógicas de acción que le son propias y que los actores desplegarán con el fin de habitarla, recorrerla, construirla y deconstruirla de la forma en las que les sea posible.

En este estadio de la cuestión es que apremia dar cuenta del fin en sí de la institución escuela que es la educación. Esta comporta una construcción de significaciones y valores sociales y culturales que una sociedad considera valioso de aprender y así generar los ciudadanos necesarios para recorrer sus instituciones, habitarlas y reproducirlas. En si podemos decir que la educación es un sistema que promueve y estimula la reproducción de la idea hegemónica de sujeto valioso para una sociedad.

En nuestro país, las ideas de escuela y educación provienen de los fundamentos sarmiéntanos cimentados en la noción de lo común y su mandato de homogenización de la naciente sociedad nacional (Crego, 2012), donde se dan cuenta los ideales de integración y unidad nacional que promueven y dan origen al sistema escolar, a la idea de educación y de aquello valioso de enseñar, en otras palabras, lo valorado por una sociedad para ser transmitido culturalmente.

Ahora bien, varios autores coinciden que los ideales homogeneizadores e igualitarios, con la masificación del sistema escolar, entraron en crisis, alcanzando posteriormente la fragmentación social y el crecimiento de la heterogeneidad (Crego, 2012). El fragmento es un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden observar continuidades y diferencias (Tiramonti, 2005). Así los espacios ya no son un todo articulado vinculado a una institución central, sino que cada institución escuela se comportará como isla con problemáticas que le serán propias, lo que hasta ayer nombrábamos como sistema hoy no es otra cosa que un agregado institucional fragmentado donde es difícil reconocer sentidos compartidos (Tiramonti, 2005).

En sintonía, Dubet y Martuccelli (1997), advertirán que la escuela ya no puede ser considerada como una institución única y común que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos jóvenes y adultos que construyen su experiencia escolar.

Los valores de igualdad y homogeneidad sujetos a la institución escuela tradicional ya no alcanzan para explicar fenómenos sociales como los procesos educativos actuales y se hace necesario recurrir a otras construcciones analíticas, como el de experiencias escolares, que permite dar cuenta de los procesos de construcción que realizan los jóvenes y adultos que transitan los espacios educativos. La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reducible a la forma burocrática general que lo encierra (Dubet y Martuccelli, 1997).

Entonces, las experiencias se componen de lógicas integradas de acción que los actores sociales construyen en sus recorridos, mediatizados por las tres lógicas de acción como son la integración, la estrategia y la subjetivación y que para el sistema escolar se corresponden con tres funciones esenciales como son la socialización, la distribución de las competencias y la educación.

Es aquí que se hace potente comprender que a la escuela también la habita un sujeto particular, con características particulares tanto en la construcción de las experiencias escolares individuales, como las colectivas y sus consecuentes validaciones o no de la forma de transitar la escuela. Este sujeto es el sujeto que estudia, el estudiante, el alumno, es decir, el sujeto pedagógico.

La sociedad y, particularmente la escuela, desarrollan una construcción de lo que debe delimitarse como un modelo de estudiante. Así compatibilizando con una lógica de la integración podemos decir que ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la

organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares. Es también socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia (Dubet y Martuccelli, 1997).

Por lo que la construcción de la experiencia escolar se presenta como una prueba donde los actores, principalmente los estudiantes, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción (Dubet y Martuccelli, 1997). Por una parte, establecerán el por qué, el para qué y el cuándo estudiar. Así comprendiendo desde una lógica de integración el por qué, está dado en este principio socializante de la educación donde los sujetos son preparados y formados para el mundo que los rodea, aunque cabe aclarar que no todos son preparados en igualdad de condiciones. El para qué está mediatizado por la lógica de la estrategia en tanto y en cuanto permita valorar y dar cuenta de las posibilidades de presente y futuro, según el recorrido de la experiencia social y escolar que el sujeto desarrolle.

Por último, el cuándo está atravesado por las lógicas de subjetivación. Si bien se hace palpable que las sociedades propongan ciertos limitantes relacionados al cuándo transitar determinados espacios educativos, la proliferación de los casos de deserción y las políticas estatales de reinscripción y finalización educativa van cargando de procesos críticos estos preconceptos vinculados al cuándo transitar por la escuela y difuminando los límites institucionalizados.

1.2 Trayectorias

La experiencia, dirán Crego y González (2015), es siempre una construcción social y relacional desarrollada y significada por sujetos atravesados por distintas lógicas sociales. Esto posibilita comprender la relevancia que los estudiantes otorgan al tránsito por el Plan FinEs2 y las aspiraciones de futuro que la obtención de un título pone de manifiesto en estos sujetos.

En la línea de los trabajos de Kessler (2014) y Saravi (2009), problematizar políticas y experiencias del campo educativo y del laboral permite captar mediaciones entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales (Crego y González 2015). Entonces, teniendo en cuenta la idea de experiencias como proceso construido socialmente que permite dar cuenta de las articulaciones entre las distintas lógicas de acción y el tránsito de los sujetos por los distintos sistemas sociales, es necesario abordar el concepto de trayectorias. El mismo permite profundizar sobre las distintas variaciones de destinos sociales que los sujetos deben enfrentar y qué contingentes vinculados a edad, género y procedencia social hacen mella, dificultan o posibilitan accesos.

En sintonía con la forma de construcción de este entramado conceptual partiremos del concepto de trayectorias laborales abordado por Roberti (2017) para luego continuar con la idea de trayectorias escolares llevada adelante por Terigi (2009). De esta manera, se intenta dar cuenta de esta dialéctica que se da entre los procesos de construcción de experiencia social y experiencia escolar y las trayectorias que los jóvenes adultos objetos de esta investigación emprenden.

El estudio de las trayectorias laborales proporciona información sobre las decisiones de los individuos, su capacidad de interpretar las oportunidades y desarrollar estrategias de empleo trasluciendo una relación subjetiva con el trabajo (Dumbois, 1998 en Robertti, 2017). Así, siguiendo la línea del trabajo de Roberti (2017) podemos advertir que la conceptualización de trayectorias procede de una construcción teórica proveniente del campo del enfoque biográfico y el paradigma del curso de la vida. Allí, se encuentran los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que enmarcan y dan sentido a los estudios con trayectorias (Roberti, 2017). Entonces podemos advertir que será fundamental para nuestros objetivos de análisis dar cuenta de con quiénes, en tanto sujetos sociales construidos y en construcción, trabajamos dando cuenta de sus recorridos e historias de vida en determinados contextos histórico-sociales que condicionan su desarrollo.

Teniendo en cuenta este anclaje al contexto histórico-social, el paradigma de cursos de vida se sustentará en cinco principios básicos. Estos, se hacen interesantes al momento de comprender las trayectorias emprendidas por los sujetos de nuestra investigación, donde se pondrá particular énfasis en el carácter socio-histórico en tanto las decisiones de trayectorias de vida estarán mediatizadas por los principios abajo establecidos en el trabajo de Roberti (2017).

- Principio de desarrollo a lo largo del tiempo: para la comprensión de los recorridos biográficos es necesario una perspectiva a largo plazo que permita analizar racionalmente el cambio social y el desarrollo individual. Comprendiendo que la vida individual no estará ajena del interjuego histórico social
- Principio de tiempo y lugar: este principio radica en la importancia que tiene en ubicar al actor social en el contexto particular en el que se desarrolla su biografía.
- Principio de timing: este principio está relacionado al particular momento en que uno o varios acontecimientos tendrán impacto en la vida de los individuos de acuerdo al momento y a las circunstancias.
- Principio de vidas interconectadas: Aquí es importante establecer que la vida de un individuo no se constituye aisladamente, sino que estará interrelacionada y mediatizada por los entornos y estos pueden influenciar el desarrollo de las trayectorias personales.

- Principio de libre albedrío: Se corresponde con una estructura de oportunidades disponibles para los sujetos, que implica limitaciones de acuerdo con el contexto histórico-social que le toque atravesar. Así, de acuerdo a un abanico de opciones disponibles, los sujetos construyen su vida.

Es evidente que durante el análisis de las trayectorias de vida el contexto socio-histórico determina, condiciona y ofrece un conjunto de posibilidades y decisiones que tendrán efectos sobre los destinos de los actores. Sin olvidar también que el entorno social representado en capacidades económicas, capitales culturales y sociales también tendrán un alto grado de influencia sobre los tránsitos que desarrollaron, desarrollan y desarrollarán los estudiantes objeto de esta investigación.

En consecuencia, debemos referir al enfoque de curso de vida y a los procesos de institucionalización (Roberti, 2017). El curso de vida de un sujeto está determinado por una pluralidad de tiempos concebidos como tiempo histórico, social y biológico (Roberti, 2017). Con lo que podemos comprender, en definitiva, que las trayectorias de vida guardarán una estrecha relación con el carácter temporal, es decir, cada trayectoria se emplazará sobre una determinada línea temporal que se encontrará mediatizada y permeada por los contextos históricos y sociales.

A su vez, en el análisis de las trayectorias de vida se encontrarán procesos de institucionalización. El tránsito por las distintas instituciones de los sistemas sociales también comprenderá un efecto temporal y de entramado. Entramado en tanto y en cuanto las distintas instituciones atraviesan a los sujetos, en mayor o menor medida, en simultáneo. Un ejemplo claro es la institución familia y la escuela, la universidad y el trabajo, entre otras, que convivirán y tendrán mayor o menor relevancia, dependiendo de la edad biológica de los sujetos, en la vida de los actores. Pero serán innegables las huellas, tanto de su presencia, como, de su ausencia.

La institucionalización del curso de la vida implica un conjunto de etapas socialmente previstas y estipuladas, donde el ciclo de vida representa la secuencia ideal de acontecimientos que los individuos esperan experimentar y de posiciones sociales que esperan ocupar a medida que avanzan a lo largo de su vida (Roberti, 2017: 271).

Para los fines de esta investigación se hace relevante indagar sobre la institucionalización del curso de la vida y cómo experimentan los sujetos el desfase entre edad biológica y edad institucional. Específicamente, cómo en la primera no se coincide con lo institucionalmente esperado, por ejemplo, para el caso de lo educativo y la edad institucional pertinente para su finalización o directamente la deserción. O, en la institución familia y las edades socialmente

aceptadas para ser madres y padres y las nuevas realidades cargadas de embarazos adolescentes. Estos, son procesos que harán relevante el estudio de las trayectorias de vida y su vinculación con la construcción de la experiencia social.

1.2.1 Trayectorias y escuela

Hasta este punto ya dimos cuenta del concepto de trayectorias de vida. Los autores recuperados destacan la afirmación de que es un recorrido condicionado por el contexto socio-histórico, económico y cultural y cuyo derrotero se encuentra altamente institucionalizado.

Así es que en este apartado observaremos la idea de trayectorias escolares en tanto herramienta de análisis que permita comprender la construcción de las experiencias y las trayectorias en los sujetos objeto de este estudio. Donde al encuadrarse este proceso al interior de la institución escuela nos permitirá indagar sobre cómo los sujetos lo codifican y la recodifican dependiendo del contexto temporal, social y biológico en que los actores se encuentren. Comprendiendo de antemano que este análisis busca abordar las experiencias de jóvenes y adultos que forman parte de un plan de finalización de estudios, como el plan FinES2, sus vínculos con el trabajo.

Teniendo en cuenta este objetivo, será de gran valor indagar sobre las trayectorias escolares desde los aportes de Terigi (2009) sobre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Según la autora (2009), las trayectorias escolares teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista para éste en los tiempos programados por una periodización estándar. Por lo que el sistema educativo comportará tres rasgos principales al momento de la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema escolar por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2009).

Es entonces que las trayectorias escolares teóricas marcan un modelo de recorrido ideal. Es decir, el tránsito ideal, en lo referido a edad biológica y temporal, que pretende la institución. Sin embargo, Terigi (2009), como otros autores, advertirán que los tránsitos y construcciones sociales no siempre coinciden con lo institucionalmente diagramado. Es allí donde irrumpe la idea de trayectorias escolares reales, donde los itinerarios de los sujetos no coinciden con lo recetado institucionalmente. La autora refiere aquí a trayectorias no encausadas pues gran parte de los niños, jóvenes y adultos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009). Esto se debe a la incidencia de múltiples factores que comprenden

las formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo.

Las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales darán cuenta de lo recetado y esperado y lo que realmente sucede, entiendo que esto último está supeditado a múltiples factores que complejizan las trayectorias y experiencias construidas socialmente y escolarmente. Así, por ejemplo, los adolescentes y jóvenes de condiciones socioeconómicas vulnerables encontrarán mayores adversidades para ingresar al nivel medio, permanecer y aprender en él (Terigi, 2009). Esto último, también es vislumbrado a la vista del creciente número de planes de finalización de estudios secundarios que, al calor de la obligatoriedad del nivel expuestos en la ley nacional de educación N° 26206, han surgido en las dos últimas décadas, entre los que se encuadra el plan FinES2.

El curso de vida de los sujetos es el resultado de entrelazamientos de múltiples trayectorias que representan diversas dimensiones – trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.- en los que una persona se desenvuelve a lo largo de su vida, conformando su articulación la “trayectoria vital de un sujeto” (Roberti, 2009: 308).

1.3 Desigualdad social y construcción de la experiencia

Otro constructo teórico que se viene imponiendo a medida que avanzamos en el proceso de construcción teórico de nuestra investigación, ya presente en muchas de las precisiones teóricas expuestas más arriba, y que tendrán impacto en las construcciones de las experiencias y trayectorias que los actores objeto de este análisis realicen, es el de desigualdad social. Esta no es producto o el resultado de una sola causa sino que será la articulación de una serie de relaciones que, según Reygadas (2004), harán énfasis el individuo, en las relaciones entre individuos y en las características asimétricas de la sociedad.

Cuando el énfasis se pone en el individuo, este enfoque no hará foco sólo en sus capacidades, sino también en las certificaciones que poseen. Es aquí donde Reygadas (2004) distingue la idea de status como facilitador o no a accesos a determinado nivel educativo, pertenecer a determinado sector social, distinción y diferenciación en cuanto a perspectiva de género – favoritismo de lo masculino sobre lo femenino y sobre otras percepciones de género-. El status que se posea genera condiciones que explican las desigualdades desde una orientación netamente individualista y por tanto es allí donde, desde políticas de Estado, se busca “atacar” por ejemplo educando al pobre. En otras palabras, la desigualdad se explica en la no apropiación de los

capitales materiales y simbólicos necesarios para destacar en estos tipos de sociedades posmodernas. Pero no da cuenta, dirá Reygadas (2004), de los procesos de expropiación. Es decir, por qué determinados colectivos no cuentan con los artefactos simbólicos y los capitales culturales y económicos necesarios para ser considerados exitosos o no.

Los procesos de la desigualdad pueden hacer eje, también, en las relaciones entre individuos. Las interacciones dentro de los campos sociales inciden sobre la desigualdad. Las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios (Reygadas, 2004).

Ahora bien, la desigualdad no solo puede explicarse desde una perspectiva individualista o en los campos de acción que articulan las relaciones entre individuos, sino que también deben explicarse en las características asimétricas de la sociedad. Estas pueden explicar porqué un determinado grupo social accede a determinados consumos culturales, posee artefactos simbólicos vedados a otros grupos y goza de mayor estatus. Según Reygadas (2004), este proceso podría encontrar clivaje en las redes estructuradas de la desigualdad. Así, estudiar las capacidades acumuladas en cada colectivo y las relaciones entre ellos, la distribución de la riqueza, entre otros factores podrá dar cuenta de las distintas apropiaciones y acumulaciones de cada colectivo (Reygadas, 2004).

Los factores que estructuran las causas de las desigualdades sociales permiten y censuran accesos, donde los espacios sociales en disputa se encuentran atravesadas por lógicas de poder acumuladas por la sistemática apropiación de artefactos culturales y capitales simbólicos por parte de un colectivo en detrimento de otro. Es dentro de este cuadro de situación donde debemos dar cuenta que los procesos de institucionalización, como la escuela, también organizan y reproducen las condiciones que promueven y ensanchan estas desigualdades.

Por lo que se hace particularmente interesante en el estudio de la configuración escolar, en tanto espacio social, comprender el modo en que las múltiples dimensiones de la desigualdad atraviesan las experiencias de los sujetos (Crego y González, 2021). Específicamente, recuperamos del enfoque de la desigualdad social la centralidad de la segregación urbana, educativa y del mercado de trabajo.

Entendiendo a la segregación urbana como procesos de diferenciación y exclusión que hace a la relación entre el espacio físico y social. Estableciéndola como un conjunto de campos en el que los agentes sociales se constituyen como tales Bourdieu (1999). Es decir, el espacio social se

constituye como sustrato identitario de los sujetos que lo habitan, permite explicar por qué determinados grupos habitan en determinado lugar y que ello no es azaroso sino que está estrechamente vinculado con los procesos de segregación. Dado que la distribución del espacio urbano repercute en las oportunidades vinculadas al acceso de bienes y servicios (Crego y González, 2015)

La segregación educativa se desprende directamente del concepto de segregación urbana y hace referencia a la distribución desigual de las escuelas. Es así que las características asociadas a las posiciones en el espacio social vinculadas a criterios de clase inciden en la oferta educativa dando lugar a oportunidades diferenciales en el acceso a la educación (Crego y González, 2015). Si bien la educación secundaria en la Argentina tiene carácter de obligatoria desde el 2006, con la sanción de la ley Nacional de Educación N° 26206, no garantiza su acceso en forma igualitaria. Esto vinculada a las distribuciones desiguales de las escuelas, donde las periferias urbanas suelen contar con una menor proporción de oferta educativa cercana y quienes la habitan deben viajar grandes distancias para acceder repercutiendo en su posibilidad de acceso y calidad.

Generando circuitos diferenciales de acceso a la educación, donde se comprenden áreas con mayores accesos y posibilidades educativas y áreas con menores posibilidades y mayores obstáculos para acceder a una educación de calidad. Las sedes del plan Fines se emplazan en zonas como esta, donde la escuela ha tenido un alcance insuficiente. Así tanto, los propios estudiantes, como los familiares que habitan zonas desfavorecidas en los procesos de distribución de las escuelas es que han alcanzado niveles primarios de educación completo y en general secundarios incompletos, naturalizando las dificultades y fracasos desprendidas de ellas y dando como resultado circuitos diferenciales de acceso a oportunidades futuras en lo laboral y vinculadas a la movilidad social.

Por último, para los autores la segregación del mercado de trabajo está vinculada a una estructura productiva-ocupacional desigual, el origen social de los jóvenes constituye una de las variables centrales a tener en cuenta en la definición de los puestos laborales. El peso del origen social, el acceso desigual a la educación permite preguntarnos sobre las posibilidades de inserciones laborales que estos jóvenes poseen. Si los empleo a los que accederán podrán ser de los llamados de calidad, es decir con todas las ventajas y derechos relacionados al empleo registrado o bien estarán más vinculadas a inserciones laborales precarios y no registradas.

Estas concepciones de la desigualdad y sus formas de segregación permiten echar luz sobre procesos por los cuales los estudiantes del plan FinEs2 son atravesados en su gran mayoría y que permiten analizar sus trayectorias educativas discontinuas y la precariedad de las mismas, a la vez que la idea de experiencia permite observar el tránsito que cada sujeto en forma individual y colectiva realiza en su relación con la educación y el trabajo. Por lo que siguiendo a Crego y González (2015) problematizar el campo educativo y laboral en clave de la desigualdad permite tender puentes entre las trayectorias biográficas, las experiencias y los procesos sociales más generales.

1.4 Disposiciones laborales y la construcción de las trayectorias y las experiencias sociales.

Los estudiantes del plan FinES2 son jóvenes adultos con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y que han sufrido alguna forma de discriminación educativa. A su vez, el paso por un plan de finalización de estudios permite observar esas trayectorias educativas desencausadas (Terigi, 2009), además de dar cuenta de que sufren otros procesos discriminatorios en torno, por ejemplo, a los accesos a el trabajo, entendido este último en términos de “buen empleo”. Es decir, el empleo como derecho y acceso a sus beneficios: retribución de un salario, vacaciones pagas, aguinaldo, obra social y aportes a la seguridad social.

Ahora bien, las modalidades flexibles y precarias se traducen en nuevas transiciones y relaciones de los trabajadores con el trabajo, el empleo y la actividad aumentado la diferenciación de las trayectorias (Longo, 2014). Es por eso que este trabajo también tiene por finalidad indagar sobre cómo articulan estos estudiantes el concepto de trabajo, el impacto del mismo en la construcción de sus historias de vida, tanto las referidas a ellos mismos, como a su entorno más cercano.

Para hacer frente a la empresa antes mencionada es que utilizaremos la noción de disposición al trabajo para referirse a lo que une a los sujetos al trabajo. Más allá de un sistema de organización social e histórico (Bouffatigue, 1997;Paugam,2000;Longo, 2014), forman parte de una construcción analítica necesaria que permite dar cuenta sobre cómo estos jóvenes adultos construyen sus trayectorias laborales.

Estas disposiciones sintetizan las relaciones simbólico-prácticas que los diferentes sujetos asumen en torno a la actividad, al trabajo, al empleo y al mundo laboral, y definen la modalidad y la fuerza del compromiso con el que el individuo se asume como trabajador (Longo 2014). Es decir, esta categoría permite estudiar cuál es el posicionamiento que estos estudiantes tendrán en

torno al trabajo y el rol de la educación y su relación a las posibilidades de mejora o cambio en sus perspectivas futuras.

Esta construcción simbólico-práctica que los jóvenes adultos construyen sobre el concepto trabajo está comportada sobre diferentes disposiciones al trabajo y las cuales serán caracterizadas en distintas dimensiones dependiendo de la importancia que se le otorgue al trabajo respecto de otras esferas. Según la autora: "centralidad (prioridad e importancia), naturalización (prioridad sin importancia), propensión (importancia sin prioridad), no centralidad (sin importancia ni prioridad) o aversión a la actividad (sin prioridad y rechazo)" (Longo 2014: 108).

Trabajar sobre la noción de disposiciones laborales permite dar cuenta de los múltiples posicionamientos desde los cuales los jóvenes encaran y actúan en la esfera laboral. Estos se componen además de dimensiones distintas referidas a la actividad, al trabajo, al empleo o al mundo laboral, y en conjunto muestran las múltiples facetas de la vida laboral de estos jóvenes adultos en un contexto de transformaciones y degradación del mercado de trabajo (Longo, 2014)

1.5 Educación para el trabajo

El concepto de trabajo como parte constituyente de los procesos identitarios de los sujetos es una idea que se encuentra presente a lo largo de toda esta investigación. En particular el trabajo, este grupo, lo asocia a la idea del Buen empleo y la relación con el acceso a más y mejor educación. Es entonces que en esta sección nos interesa problematizar la idea de educación para el empleo y las formas de concebir el buen empleo (González 201588). Es decir, aquel trabajo remunerado y con todos los derechos y obligaciones propios de un trabajo registrado. En el cual la concepción clásica de la educación secundaria hacía hincapié en construir como el objetivo deseable para todo aquel que la transitase. En este modelo, la educación secundaria constituía uno de los canales centrales para la movilidad social ascendente; aspecto que ha sido estudiado por la sociología de la educación como la relación entre empleo y educación.

Con lo que podemos recurrir a idearios funcionalista de la sociología de la educación que cobran relevancia, principalmente después de la segunda guerra mundial y en contexto de la guerra fría, donde se irá construyendo, jerarquizando y asociando a la educación con la idea de desarrollo nacional y ascenso social. La nueva función social de la educación en el cambio social, no sólo para la movilidad social, sino también para la eliminación de la pobreza y la desigualdad social (Bonaf 1998) es el ideario que permite explicar la construcción que realizan los estudiantes

sobre la valoración de los títulos y credenciales educativas. A la vez que también el carácter individualista y meritocrático de esta corriente, que dominará gran parte del escenario del pensamiento de las instituciones educativas, también permitirá dar cuenta sobre la percepción de fracaso individual que muchos de estos estudiantes atribuyen a su paso por las instituciones educativas y como el plan FinES2 viene, en alguna medida, a reparar ello.

Otros aportes, como las teorías del capital humano, permiten dar cuenta de cómo se construyen los programas de estudios de este plan y que se inscriben dentro del paradigma de educación permanente de jóvenes y adultos, pero hacen eje en una formación más ajustada a las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por el mercado de trabajo donde el conocimiento se transforma en una herramienta acumulativa necesaria para acceder a mejores empleos.

1.6 Reflexiones finales

En este capítulo se desarrolló el marco conceptual de la investigación. Es decir, a la construcción de los lentes teóricos a través de los cuales observaremos la experiencia que construyen un grupo de estudiantes del plan FinES2 de la localidad de Ingeniero Juan Allan y su relación con el trabajo.

Abordamos las ideas de experiencia y experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1997), definiéndola como la aplicación de las diversas lógicas de acción en el mundo escolar. La construcción de la experiencia social y escolar no puede estar aislado de la idea de trayectorias (Roberti, 2017), vinculadas a los caminos transitados tanto en la construcción de la experiencia social, como la escolar. Así la idea de trayectoria permite dar cuenta de los recorridos y cursos de vida individuales y grupales que los sujetos de esta investigación transitaron.

A su vez, profundizamos en la idea de trayectorias escolares, como el derrotero de estos sujetos vinculado al paso por la institución escuela y al desarrollo de las trayectorias educativas teóricas y las trayectorias educativas reales. Ahora bien, las experiencias y trayectorias de los sujetos de esta investigación no podían ser comprendidos por completo si no prestamos atención a los procesos de desigualdad social (Reygadas, 2004). Para profundizar la idea de desigualdad social expuesta por Reygadas (2004) hicimos foco en los procesos de segregación urbana, segregación educativa y del mercado de trabajo (Crego y González, 2021).

Vinculándose más estrechamente con la relación con el concepto trabajo que este grupo de estudiantes realiza es que surge la idea disposiciones laborales (Longo,2014) que permite dar cuenta de la relación que este grupo establece con la idea de trabajo y de empleo. Por último, abordamos un conjunto de relaciones entre la idea de “buen empleo” y obtención de credenciales académicas.

Capítulo 2. Experiencias educativas, trayectorias discontinuas y terminalidad

Complejizar las experiencias y las trayectorias educativas de este grupo de estudiantes del plan FinEs2 y su relación con el trabajo deben analizarse a luz de la siguiente pregunta: cómo los recorridos y tránsitos por la institución escuela han marcado el derrotero de las experiencias sociales que estos actores construyeron, construyen e intentan construir.

Por lo que para encuadrar este análisis se hace necesario dar cuenta de la idea de experiencia escolar. Según Dubet y Martuccelli (1997) se definirá a la experiencia escolar como la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar.

A la vez que la idea de trayectorias escolares desprendidas de las conceptualizaciones de Terigi (2009) permite profundizar este proceso al interior de la institución escuela distinguiendo entre trayectorias escolares teóricas, que son aquellas que el sistema escolar prevé y receta y las trayectorias escolares reales, donde lo programático y lo recetado no siempre coincide con el recorrido del o los sujetos y donde gran parte de los estudiantes atraviesan trayectorias desencausadas (Terigi, 2009). Es así que en este capítulo nos proponemos abordar, desde las voces de los propios estudiantes, las experiencias y trayectorias educativas que fueron atravesando este grupo de educandos del Plan FinEs2 de la localidad de Ingeniero Allan.

2.1 Trayectorias intermitentes: un análisis de las discontinuidades

Los estudiantes que acceden a este plan de finalización de estudios lo hacen porque en algún momento de su recorrido académico, por diferentes motivos, debieron discontinuar su actividad educativa. Como dijimos, el educando del plan FinES 2, según Crego y González (2015), son jóvenes con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa.

Varios son los motivos que hacen que un recorrido educativo se transforme en una trayectoria educativa discontinua y que este cargada de intermitencias, donde la finalización se convierte en un objetivo que se extiende en el tiempo. En no pocos casos, se hace inalcanzable a la luz del surgimiento de nuevas y, muchas veces, tempranas responsabilidades que los sujetos

deben afrontar, como la familia y el trabajo, produciendo la postergación y/o abandono de los estudios.

En esta investigación, nos preguntamos por: ¿cuáles fueron los motivos de dejar de estudiar? Durante el trabajo de campo, dimos cuenta que se destacan los conflictos familiares y las inserciones tempranas al mercado laboral. Al respecto uno de los entrevistados manifestaba lo siguiente:

“Pelear con mi madre. Me echó tan joven y bueno me fui a vivir con un amigo. Después retomé a la noche en El Pato, después volví a dejar porque a los 19 me quedé embarazada” (China, 32, Cooperativista)¹

Los entrevistados en su mayoría dan cuenta de situaciones familiares conflictivas de mayor o menor envergadura, pero que tuvieron un impacto sobre el desarrollo de su vida académica produciendo hitos personales de inflexión que permiten comprender las intermitencias en el desarrollo de sus trayectorias educativas. A este respecto uno de los entrevistados nos dice:

“Yo me fui de casa a los 13 años, vivía en San Eduardo, me peleé con mi mamá. Me junté con mi pareja, él tenía 19 años. Me vine a cinco esquinas y a los 15 años tuve a Aron. Me dediqué a mi casita y a mi peque, ya no había tiempo para estudiar” (Vicky T, 33, Cooperativista-ama de casa)

A la luz de los testimonios anteriores, no solo se desprende el carácter conflictual de las relaciones familiares primarias y su incidencia en las trayectorias discontinuas de estos sujetos, sino que también aparece con fuerza las problemáticas vinculadas a las relaciones de género. El embarazo adolescente y la conformación temprana de la propia familia también se convierten en factores que entran en tensión con los procesos de formación educativa de este grupo. A su vez, las tareas de cuidado y reproducción de la vida son llevadas adelante, casi totalmente, por mujeres que postergan sus propios recorridos para priorizar el de sus hijos, profundizando así la desigualdad de género. En relación a este argumento que hemos planteada, una estudiante sostiene al preguntarle por ¿cómo fue estudiar durante la pandemia?:

¹ En todos los testimonios los nombres fueron modificados o se utilizaron apodos con el fin de preservar la privacidad de los entrevistados.

“En casa teníamos internet, una compu y dos teléfonos, para tres chicos. Imagínate que yo no les iba a sacar a ellos para estudiar yo”(Jaky, 31, ama de casa)

Los jóvenes y adultos de esta investigación, iniciaron su derrotero académico en instituciones tradicionales y/o formales donde la institucionalización del curso de la vida implica un conjunto de etapas socialmente previstas y estipuladas (Moreno Colom, 2009). Ahora bien, la inserción temprana en el mercado de trabajo y los conflictos intrafamiliares y la maternidad o paternidad temprana hacen que este sendero se vea reformulado.

Y es allí donde la secuencia ideal y lineal de acontecimientos que los individuos esperan experimentar, y de posiciones sociales que esperan ocupar a medida que avanza a lo largo de su vida (Moreno Colom, 2009) no se da y que confluyen en experiencias y recorrido sociales particulares que no necesariamente coinciden con las modelizaciones hegemónicas del curso de vida, tanto dentro de la institución escuela, como fuera de ella.

2.1.2 Trayectorias Intermitentes: continuidades

Aquí lo que se impone como herramienta de análisis para dar cuenta del proceso de construcción de la experiencia escolar y los procesos de discontinuidades-continuidades que atravesó este grupo de estudiantes es la idea de trayectorias escolares. Terigi (2009) destaca que las trayectorias escolares teóricas se distancian de los cursos de vida que no siempre coinciden con lo institucionalmente propuesto y que podemos denominar como trayectorias escolares reales. Por lo que entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales darán cuenta entre lo esperado y lo que realmente sucede.

El plan FinEs2, en tanto plan de terminalidad de estudios, toma nota sobre el gran universo de sujetos que no comportan un recorrido institucional preestablecido para su edad biológica y que deben finalizar sus estudios primarios y secundarios en otros espacios. Es aquí donde ingresa la idea de continuidad, entendida como el proceso que iniciaron estos estudiantes luego de haber atravesado un período de deserción escolar y que hoy intentan desarrollara través de cursar el plan FinES 2.

Las motivaciones para volver a estudiar son variadas y podemos destacar dos. La primera está relacionada a la obtención del título secundario en sí, mientras que la segunda guarda relación con la pertenencia a movimientos cooperativistas, percibidas como beneficios sociales, cuya

condición además de una contraprestación laboral es la de que aquellos que no hayan finalizado sus estudios deban completarlos. Generalmente lo hacen a través de dicha política de terminalidad educativa

En relación al primer motivo, relacionado a la pregunta ¿por qué volviste a estudiar?, un entrevistado reflexiona:

“Yo siempre quise aspirar a tener un título. Siempre digo que la base de un ser humano, más allá de los valores que nos inculcan nuestros viejos y todo va en referencia a ser alguien en la vida. Para mí ser alguien en la vida es tener la capacidad de decir, bueno, yo me esforcé para llegar a hacer esto. Porque a que voy yo ya soy alguien en la vida, soy Karen, claro, pero quiero ser alguien que en su camino deje algo como un ejemplo para mis dos hijas” (Karen, 42, emprendedora y estudiante universitaria).

La obtención del título, la validación institucional y por tanto social de un recorrido efectivamente realizado funciona como un catalizante de expectativas futuras que vinculan el ascenso social a las posibilidades de acceso a la educación superior, tanto universitaria como terciaria. A referencia de esto último otro entrevistado da cuenta de la educación como motor de acceso a mejores oportunidades laborales:

“Y, mucho por eso lo estoy haciendo, o sea ahora. Quiero terminar para poder seguir, quiero ver si me puedo anotar en un profesorado, la intención es esa. Además, para mostrarle a mi hijo que no importa la edad que tengas para estudiar” (Horacio, 39, trabajador del área de seguridad)

A la vez que, como ya habíamos advertido, la construcción de la experiencia es un proceso singular que contempla diversos matices en los sujetos, pero que debe ser valorada y aprobada por otros por lo que también se torna en una construcción colectiva. Lo cual se aprecia en los dos testimonios anteriores que no solo valorizan el título como una posibilidad de crecimiento y mejora personal, sino como algo para, en modo de ejemplo, ser ofrendados a sus hijos e hijas.

A su vez, los testimonios recogen otros motorizantes para continuar estudiando y que tienen que ver con la percepción de un beneficio social, muchas veces vinculado a las labores realizadas en los movimientos cooperativistas. En esta situación, es requisito que aquellos que no hayan finalizado sus estudios deban completarlos para seguir percibiendo dicho beneficio.

“Yo llego al plan FinES a través de la cooperativa. No había otra opción. En sí no había más motivaciones que por la cooperativa, porque yo no quería perder, hace años que estoy en esta cooperativa y no la quería perder” (China, 32, Cooperativista)

Del grupo de entrevistados que accedió al plan a través de los movimientos cooperativistas, ingresan movilizados por no perder un beneficio social, pero en general terminan dando cuenta de las posibilidades que les reporta la obtención del título secundario. En muchos testimonios se recoge la idea de una vez finalizado este trayecto educativo se constituye como proyecto continuar su derrotero académico en alguna otra casa de estudios del nivel superior y/o formación profesional.

“Al principio me costaba, pero después me gustó y ahora quisiera seguir estudiando. Seguro, cuando lo pueda pagar, hare un curso de asistencia gerontológica” (Jaky, 31, ama de casa)

Es así que, si bien en un primer momento, la idea de estudiar no se presentó sino como una imposición o un requisito a cumplimentar con el fin de sostener un beneficio social, posteriormente se reconfigura y se presenta como la posibilidad de un futuro mejor o bien la finalización de un recorrido académicos que se vio postergado por diferentes circunstancias del curso de vida de cada uno de estos sujetos.

2.2 FinES2: Los estudiantes y la construcción de la experiencia.

Hemos abordado la construcción de trayectorias que trajeron a este grupo de sujetos hasta un plan de terminalidad educativa, como lo es el plan FinES2. En lo subsiguiente nos adentraremos en la construcción de la propia experiencia dentro de este programa.

La idea de experiencia, como ya hemos advertido, permite dar cuenta de un recorrido individual y grupal, que si bien comparte ciertas características más o menos similares que toman en cuenta el espacio social, cultural e institucional donde se producen. Es también una construcción subjetiva y desigual que puede o no guardar ciertas similitudes entre unas y otras, dependiendo de los sujetos y el grupo de sujetos en donde tenga lugar.

La construcción y tránsito por la experiencia educativa del plan FinES2 se caracteriza por generar lugares de aprendizaje, no solo en instituciones formales como la escuela, sino también en diferentes espacios comunales como sociedades de fomento, asociaciones

barriales, iglesias, merenderos, comedores y hasta en casas particulares. La definición de acuerdos con el fin de conseguir lugares físicos para llevar adelante el acto educativo da cuenta de la singularidad que este programa conlleva. Siendo no solo responsabilidad de las autoridades designadas por el ministerio de educación para la generación de entendimientos que permitan contar con una multiplicidad de sitios que posibiliten llevar la escuela a aquellos lugares donde la institución formal no puede llegar, sino también que los propios estudiantes se convierten en agentes que motorizan la demanda de desembarco de este tipo de programas en sus comunidades, se encargan de promocionarlos y, de ser necesario, gestionar nuevos espacios.

Es entonces que la experiencia de FinES es contada por sus propios protagonistas donde se les consultó por los tipos de espacios de cursada, cómo eran esos espacios, la relación con los referentes de sede (referentes sociales, directivos escolares, dueños particulares), la relación con los docentes, la articulación entre estudiar, trabajar y su vida cotidiana, entre otros interrogantes que permiten dar cuenta de la construcción de la experiencia que estos estudiantes hacen del FinES2. Referido esto, una de las entrevistadas nos cuenta el derrotero por las sedes de este programa:

“De la sede, nosotros terminamos en la René Favaloro, pero antes habíamos pasado por la E.P 64, también a la noche, ahí hice mi primer año. Después en la esquina de mi casa apareció una sede, la chica me preguntó si yo estudiaba y si quería estudiar ahí. A mí, ahí, se me hacía más fácil por los horarios, pero bueno en esa sede tuvimos un pleito y pude hablar para irnos a la René Favaloro”(China, 32, Cooperativista).

De este último testimonio se desprenden algunas consideraciones que van desde la generación de acuerdos a la precariedad de los mismos. Cuando la consultada refiere por su tránsito por el FinES2 damos cuenta de lo contingente del programa, donde los conflictos personales o por mantención de los espacios hacen notar lo precario de los acuerdos vinculados a la gestión de las sedes. A la vez que también se da cuenta del compromiso que asumen algunos participantes al ponerse al frente de gestionar nuevos espacios.

Es allí que podemos decir que quienes transitan por este plan lo hacen sobre caminos precarios, en instalaciones que a veces no son acordes o no coinciden con lo que institucionalmente se puede llamar un aula, pero donde lo educativo sucede y la experiencia

de enseñanza- aprendizaje se lleva adelante ya que se despliega un proceso de construcción de lo áulico.

Esta construcción áulica se produce de forma diferente, en tanto y en cuanto, los estudiantes asumen roles que en las instituciones tradicionales no podrían desempeñar, ya que se encargan de gestionar cuestiones de cursada, de mantener el orden y la limpieza de los establecimientos, de reparar mobiliario o bien hacerse del mismo con el fin de garantizar los espacios de cursada. A este respecto se recoge el siguiente testimonio:

“Nosotros llegamos armamos lo que serían las mesas, que son tablones grandes con caballetes, bueno, para estudiar (...) tratábamos de mantener el orden. Armamos los martes y desarmamos los viernes. Ya hablaba con el propietario y trataba de dejar siempre limpio” (Emanuel, 26, encargado de edificio).

A su vez, cuando se indaga por la relación con los docentes se advierte una interacción particular donde los acuerdos individuales y grupales entre alumnos y docentes están a la orden del día, ya que atienden a tratar las necesidades de un sujeto educativo particular, con sus particulares necesidades. Allí, la articulación entre los tiempos de estudio, la familia y el trabajo complejiza el acto de aprender.

“Yo tuve que hablar con mis profes de 3 a 5, porque tenía que estar a las 5 para buscar los chicos de la escuela. Entonces les pedí salir media hora antes y ninguno tuvo problemas, va uno medio no le gustaba, pero me dejo”(Vicky T. Cooperativista-ama de casa).

De lo anterior se desprende, como ya advertimos, lo complejo que se torna para estos jóvenes y adultos articular y complementar sus estudios con los que hacen del hogar, la familia y el empleo. Lo cual se vislumbra aún más complejo para las mujeres, que suelen encargarse tanto de los hijos, del hogar, de trabajar y a la vez estudiar; donde muchas veces el acompañamiento, si lo tienen, de sus parejas es escaso y/o se limita a ayudar y no a compartir tareas por igual.

“No, pues, bastante difícil porque a veces bueno, como te dije al principio fui de noche y en la familia medio como que se complicaba por los horarios de comida de los chicos y mi marido. Porque mis nenes iban muy temprano a la mañana y yo llegaba tarde. Trataba de buscar los horarios y siempre cumplir y siempre tarde, pero cumplía (...) tarde, pero al fin llegaba” (China, 32, Cooperativista).

Estudiar en el FinES2 supone una significativa diferencia en relación a otros formatos pedagógicos. Lo educativo se convierte en una construcción compartida y sostenida en tres patas: docentes, coordinadores/referentes de sede y principalmente los estudiantes que contienen la demanda y la necesidad de acceso a la educación. La experiencia se convierte en un hecho singular propio de cada sujeto que lo transita, que sin embargo comparte con el otro una estructuración colectiva de la experiencia que les permite articular ciertas lógicas de acción, más o menos, similares con el fin de dar cuenta del camino acontecido y efectivamente recorrido por este programa de finalización de estudios.

2.3 Reflexiones finales

En suma, en este capítulo abordamos la construcción de experiencias y trayectorias educativas de este grupo de estudiantes. Dimos cuenta de los procesos de intermitencia académica, los motivos de abandonar los estudios y las motivaciones para retomarlos. Se advierte, entonces, que las trayectorias educativas de este grupo de estudiantes oscilan en intermitencias que comportan periodos de abandono de la escuela y periodos de retorno a la vida académica.

Los procesos de discontinuidades, en general, están relacionados a inserciones tempranas al mercado laboral, a las responsabilidades surgidas de la maternidad y/o la paternidad. Estos tuvieron impactos en la construcción de la experiencia escolar y en las trayectorias educativas de estos sujetos produciendo hitos de vida que derivaron en la decisión de abandonar los estudios.

Por otro lado, la decisión de volver a retomar los estudios guarda relación estrecha con dos grandes motivantes. El primero relacionado a una decisión vinculada a la realización personal y el impacto positivo y de prestigio social vinculada al acceso a los títulos educativos. El segundo vinculado con la necesidad de mantener un beneficio social desprendido de la pertenencia movimientos cooperativistas cuya requisitoria imponía a sus integrantes que no completaron sus estudios secundarios, finalizarlos. Pero de este último grupo, en general, encontraban, a posterior, valoraciones superiores a la percepción de un beneficio social sobre la obtención del título secundario.

Así, se dio cuenta de las intermitencias de los derroteros académicos, entre la discontinuidad y la continuidad. Se abordó la construcción de la propia experiencia dentro del plan FinES2. Las singularidades que los procesos de construcción de la enseñanza varían de distrito en distrito, de escuela en escuela, de sede en sede y de curso en curso. Por lo cual pudimos establecer que

la construcción de las experiencias está matizada por el contexto individual y grupal de cada uno de los individuos que conformen estos espacios áulicos.

A la vez, el FinES2 se caracterizará por ser un programa que funciona en base a construcción de acuerdos que superan a las instituciones formales, donde cada individuo que participa en él, eventualmente, pueda convertirse en agente de motorización de iniciativas que permitan mejorar sedes y/o bien entablar acuerdos con otras instituciones, solucionar problemas al interior de los espacios áulicos y con su entorno. De esta manera, es posible afirmar que el plan se convierte en un proceso colectivo que desborda a los parámetros establecidos institucionalmente y abre un espacio social para la construcción de experiencias heterogéneas.

Capítulo 3. Trabajo y experiencias laborales: de las disposiciones sobre el trabajo y expectativas laborales futuras.

Este capítulo tendrá por finalidad indagar sobre cómo articulan estos estudiantes el concepto de trabajo, el impacto del mismo en la construcción de sus trayectorias y experiencias sociales. Para hacer frente a esta empresa es que utilizaremos la noción de disposición al trabajo aplicada para referirse a lo que une a los sujetos al trabajo, más allá de un sistema de organización social e histórico (Bouffatigue, 1997; Paugam, 2000; Longo, 2014). Comprendemos que la idea de disposiciones sintetiza las relaciones simbólico-prácticas que los diferentes sujetos asumen en torno a la actividad, al trabajo, al empleo y al mundo laboral, definiendo la modalidad y la fuerza del compromiso con el que el individuo se asume como trabajador (Longo 2014).

Una dimensión clave del proceso de transición a la adultez en las sociedades contemporáneas se refiere a la inserción en el mercado de trabajo (Saravi, 2009). Esta inserción no solo repercute en la capacidad económica y por ende en los procesos de autonomía e independencia de los sujetos, sino que también en la construcción de identidades y en las dinámicas relacionales con sus familias, en los proyectos familiares y/o individuales de vida (Saravi, 2009).

Ahora bien, durante en el desarrollo del capítulo anterior, desprendido de la observación de las trayectorias escolares y la construcción de la experiencia de los sujetos de nuestra investigación, uno de los principales motivos de la deserción escolar y las trayectorias educativas discontinuas guardaba estrecha relación con el mundo del trabajo y un acceso precoz al mercado laboral.

“Tuve que abandonar por temas laborales, yo empecé a trabajar cuando tenía 14 años, tenía un trabajo muy complicado en horas y no rendía físicamente (...) llegaba a la clase y me dormía en clase” (Karen, 42, emprendedora-estudiante universitaria)

Otros testimonios vinculan el temprano acceso al mercado de trabajo con cuestiones familiares. Sobre este tema, el siguiente entrevistado nos comenta:

“Yo empecé a trabajar cuando tenía 9 años, con mi abuelo en la construcción (...) digamos esto informal. Y tenía 9 años e iba a trabajar con mi abuelo. De ahí ya arranqué y trabajo hasta el día de hoy” (Horacio, 39, Seguridad)

Es así que las transiciones entre educación y trabajo en este grupo de jóvenes y adultos tiene como principal característica el compartir barreras difusas que oscilan entre procesos de deserción escolar con el hecho de estar empleado, el retomar la actividad académica y el no estar empleado y la convivencia entre empleo y seguir estudiando. En un primer momento observamos que la actividad laboral interrumpe a la actividad escolar; mientras que en un segundo momento el retorno a los estudios se relaciona con el no estar empleado; y encontramos una situación intermedia, que suele ser la más común, donde se articula la vida laboral con la académica.

La mayoría del grupo de alumnos del FinES2 atravesó y atraviesa procesos que se caracterizan la complementariedad de actividad laboral y sus estudios. A referencia de indagar sobre la complementariedad una estudiante sostenía:

“Y me hago los tiempos, trato de hacerme los tiempos. Me levanto más temprano de lo que me levantaba. Ahora me acuesto más tarde del que me acostaba. Mi marido se levanta para irse a trabajar y me dice ¿vos todavía acá? (...) y yo en la cama escribiendo” (Noelia, 23, estudiante- ama de casa)

Es entonces que el tránsito de la escuela al mercado de trabajo es un proceso que se ha ido extendiendo y caracterizando por situaciones intermedias, por idas y vueltas entre una y otra esfera, y con frecuencia por retiros momentáneos de ambos espacios (Saravi, 2009).

3.1 Disposiciones Laborales

Cómo dijimos, los estudiantes del plan FinES2 son jóvenes y adultos con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables (Crego y González, 2015). Ahora bien, modalidades flexibles y precarias se traducen en nuevas transiciones y relaciones de los trabajadores con el trabajo (Longo, 2014). En este punto, indagar sobre las disposiciones laborales implica comprender que estas sintetizan las relaciones simbólico-prácticas que los diferentes sujetos asumen en torno a la actividad, al trabajo, al empleo y al mundo laboral. (Longo, 2014).

La idea de disposiciones laborales permite categorizar la importancia que se le otorga al trabajo respecto de otras esferas de la vida: centralidad (prioridad e importancia), la cual implica una importancia absoluta. La actividad laboral constituye un fin en sí mismo; naturalización (prioridad sin importancia); propensión (importancia sin prioridad) a la actividad; no centralidad (sin importancia ni prioridad); y por último aversión a la actividad (sin prioridad y rechazo) (Longo 2014).

En definitiva, la complejización y descripción de las disposiciones a la actividad, permite descubrir sobre qué representa y para qué creen que le sirve el trabajo a este grupo de alumnos. En este sentido, este grupo de estudiante oscila entre los procesos de centralidad, naturalización y propensión, destacando que de ninguno de los testimonios recogidos dio cuenta de una no centralidad o aversión a la actividad. En todos los casos realzaban la necesidad de trabajar, pero es en la estructuración de sus relatos, en la relación que establecen con la idea de trabajo, empleo y actividad donde debemos decir que no será posible establecer categorías puras, pero si mixturas entre los procesos de centralidad, naturalización y propensión. Según el tipo de trabajo que desarrollan o pretenden, a futuro desarrollar, tendrá que ver con la construcción que hagan de su relación simbólica-práctica con la idea de trabajo.

Así, por ejemplo, en el siguiente testimonio, cuando se consulta por qué significa el trabajo podemos dar cuenta de esta mixtura entre centralidad y naturalización:

“Primero es el sostén de mi casa. El trabajo es aprender porque uno sigue aprendiendo a pesar de que sabe, sigue aprendiendo” (China, 32, Cooperativista)

En la idea de “*sostén de mi casa*” se establece la idea de naturalización, donde la importancia o prioridad destaca por el hecho de que el empleo remunerado sirve para atender las necesidades de mantención de un hogar como ser: comprar alimentos, indumentaria, comestibles y pagar servicios, es decir, el carácter necesario del empleo como fuente de ingresos económicos. Sin embargo, en la concepción de la idea “*El trabajo es aprender*” se presenta a la relación con el trabajo con un carácter cargado de centralidad, de una alta prioridad e importancia ya que se lo entiende como una forma directa de relacionarse con el mundo que le rodea, comprenderlo y actuar en consecuencia.

A su vez, las disposiciones, si bien comportan un carácter subjetivo, también pueden ser propensas de tomarse como artefactos culturales que un determinado grupo considera digna

de ser validadas y transmitidas a otras generaciones. Por lo que se desprende la idea de trabajo que los sujetos construyen y asumen como validas y pretenden transmitir las a sus hijas e hijos. Un estudiante planteaba al respecto:

“Y el trabajo lo es todo, sin trabajo no sos nada, no sos nadie, no tenes nada y eso le quiero enseñar a mi hijo” (Emanuel, 26, encargado de edificio).

Así también podemos observar en el siguiente testimonio, cuando se los consultaba sobre el significado del trabajo, a la propensión como característica central para una parte del grupo, donde al trabajo sirve como medio para alcanzar otras cosas. Es decir, solo se considera al trabajo en su dimensión empleo o sea como aquello que le permite obtener un ingreso económico para hacerse de los bienes necesarios para su subsistencia.

“Lo que es el trabajo, me sirve para llevar el día a día, o sea no es que tengo una gran vida con este trabajo, llego a fin de mes, pago mis cuentas y pago los estudios, o sea las cosas para la escuela y para de contar” (Horacio, 39, Seguridad).

Trabajar con el concepto de disposiciones laborales permite dar cuenta de cómo estos estudiantes del Plan FinES2 construyen su relación simbólica-práctica con el concepto de trabajo, empleo y actividad y donde las trayectorias y experiencias, tanto educativa, como, laborales y familiares influyen sobre esta construcción. Construcción que se caracterizará por ser de orden individual y subjetiva, pero que, a la vez, se producen procesos de identificación colectiva que permiten dar cuenta de trayectorias y experiencias similares pero que sin embargo son significadas y resignificadas y apropiadas de formas diferentes por cada sujeto.

3.2 Expectativas Laborales Futuras

El plan FinES2 en la medida que se conforma como un programa de finalización de estudios permite a sus egresados, no solo avizorar nuevas posibilidades de destinos académicos vinculados a la formación superior, sino que también y en estrecho vínculo con lo anterior, generar expectativas laborales a futuro, tanto para sí como para sus familias, particularmente para sus hijas e hijos. Estas expectativas, generalmente, se relacionan con la idea del buen empleo entendido como aquel empleo que goza de todas las prestaciones asociadas al trabajo registrado: obra social, aportes jubilatorios, aguinaldo y vacaciones remuneradas.

Otra arista, no menos importante, sugiere la importancia de la adquisición de herramientas conceptuales necesarias para llevar adelante emprendimientos comerciales propios. Estos emprendimientos surgen al calor de coyunturas socioeconómicas vulnerables, como fue el proceso de pandemia derivado del Covid-19², cuyo aislamiento social preventivo y obligatorio dejó mucho más expuesto la trama desigual y precaria del mercado laboral argentino. Obligó a amplios sectores de la sociedad, pero particularmente a los más vulnerables, a implementar estrategias de supervivencia económica. Así, surgieron las ferias de ventas virtuales, los modelos de teletrabajo improvisados a través de las redes sociales (venta de ropa y perfumería por catálogo, emprendimientos gastronómicos, entre otros) que permitió a distintos sujetos observar la posibilidad de generar opciones laborales por cuenta propia.

“Lo empecé en 2020, (...) en plena etapa de pandemia. Empecé vendiendo productos de limpieza sueltos, químicos y así. Después sumé cosas. Y ahora, vendo un poco de todo. Es venta por catálogo a conocidos, contacto boca a boca.”

(Karen, 42, emprendedora- estudiante universitaria)

Otro factor relacionado a las expectativas laborales futuras que emerge con gran importancia para este grupo de estudiantes está vinculado, ya no al anhelo propio, sino a las expectativas que proyectan sobre sus hijas e hijos (todos los entrevistados tienen al menos una/un hija o hijo). Estos anhelos en general tienen que ver con que su familia no repita trayectorias de vida similares a las propias y pueda realizar construcciones de futuros más asociadas a una trayectoria académica deseada y a una construcción de las experiencias que permitan afianzar recorridos laborales mucho más estables y ligadas, dentro de lo posible, a oficios o profesiones que gocen de cierto prestigio dentro de sus comunidades.

“Vos pensa que un lápiz pesa menos que una pala” (Vicky T, 33, Cooperativista-ama de casa)

Con estas palabras, resultantes de un fragmento de entrevista, se resume el ideario que estos sujetos realizan de los procesos de construcción de significación sobre el trabajo y el anhelo de futuros para sus familias en general, pero para sus hijas e hijos en particular. El lápiz como

² Este trabajo, aunque produce su corte temporal entre 2019 y 2020, no pretende ser un derrotero de las estrategias de supervivencia económica desplegadas durante el ASPO, sino que pretende profundizar sobre aquellas estrategias que utilizaron, utilizan y utilizarán este grupo de estudiantes y las experiencias que construyen en torno a la educación y el trabajo.

símbolo de una actividad derivada de haber transitado una casa de estudios y la pala como aquel elemento que debió tomarse para salir a sobrevivir y ganar el día a día.

El trabajo, así como el empleo, juegan un papel clave en la inserción social de las personas, constituye la principal fuente de ingresos, proporciona integridad social y conlleva legitimidad y reconocimiento social (CEPAL/OIJ 2004:205).

3.3 Reflexiones finales

Este apartado abordó las disposiciones simbólico-prácticas que este grupo de estudiantes realizan en torno a la idea de actividad y trabajo. Se indagó, a su vez el para qué creen que les sirve el trabajo y que construcciones realizan en torno al concepto de trabajo. Desde las disposiciones y sus caracterizaciones de centralidad, naturalización, propensión, no centralidad y aversión o rechazo se hizo plausible dar cuenta del tipo de construcción conceptual que este grupo de estudiantes realiza de los idearios en torno al concepto de trabajo.

Así se estableció que parte de los sujetos le otorgaban un lugar que oscilaba entre la centralidad y la naturalización, es decir el trabajo como eje de su vida y/o bien como algo naturalmente dado y que debía ser llevado a cabo. A la vez que otra parte del grupo construía categorizaciones más asociadas al carácter utilitario del trabajo ligado a la idea de propensión, es decir, como un medio para alcanzar un fin y/o un bien. Se hace necesario destacar que ninguno de los sujetos de esta investigación manifestó expreso rechazo y/o aversión al trabajo o actividad.

Se observó las expectativas laborales futuras asociadas primero a la idea del buen empleo, es decir, aquel que goza de todas las protecciones establecidas por ley (vacaciones pagas, aguinaldo, obra social, aportes jubilatorios). Pero, también, el asociado a actividades propias, a emprendimientos personales y familiares que generalmente se encuentran relacionados a la comercialización de productos como alimentos, indumentarias, cosméticos, bazar.

Por último, otro punto relacionado a las expectativas futuras y a las posibilidades de mejoras se encuentra vinculado al ideario personal de erigirse como ejemplo para sus hijos. Accediendo a mejores posibilidades laborales a través del robustecimiento de las trayectorias académicas y la acumulación de nuevas competencias derivado del tránsito por experiencias

laborales previas, este grupo cree que es posible consolidar más y mejores destinos sociales para sus familias y en particular para sus hijas e hijos.

Capítulo 4. Desigualdades en torno al binomio educación-trabajo

En este apartado se tendrá por finalidad dar cuenta de los mecanismos que motorizan y perpetúan los procesos de acumulación de desigualdades. De esta manera, daremos cuenta que los accesos a oportunidades académicas y laborales influyen sobre la construcción de trayectorias y experiencias del grupo de estudiantes objeto de nuestra investigación. A la vez, haremos foco en las distintas conceptualizaciones que intentan explicar la desigualdad y que lo harán haciendo foco en el individuo, en las relaciones entre individuos y en el carácter asimétrico de la sociedad.

Los procesos relacionados a la educación y el trabajo y su acceso representan para la mayoría de las comunidades la posibilidad de mejoras en sus condiciones sociales y laborales. Es entonces que la educación y el empleo constituyen canales masivos para la integración social. La falta de acceso a niveles superiores de escolaridad puede implicar condiciones de exclusión o marginalidad, sin capacidad de integrarse adecuadamente a la cambiante realidad social, económica y comunicacional (Schkolnik, 2005). El tránsito de la educación al trabajo puede desencadenar procesos de acumulación de desventajas que definirán las trayectorias biográficas (Saravi, 2009).

Desventajas que se traducen posteriormente en desigualdades que no son el producto de una sola causa, sino de una serie de relaciones que, según Reygadas (2004), harán énfasis en el individuo, en las relaciones entre individuos y en las relaciones asimétricas de la sociedad. Cuando el énfasis se coloca en el individuo el foco no estará puesto sólo en sus capacidades, sino también en las certificaciones que acreditan que este sujeto las posee. Es por ello que se comprende el impacto que produce el los hitos de vida de los sujetos de nuestra investigación el acceso a un plan de finalización de estudios secundarios que se propone como una herramienta que permita reducir desigualdades.

Sin embargo, Reygadas (2004) permite dar cuenta de ciertos mecanismos invisibles de exclusión e inclusión relacionados a la idea de estatus que facilitan o no el acceso a ciertos niveles educativos, a ciertos puestos de trabajo a través de la pertenencia a determinado sector social y/o las distinciones en cuanto a género. Se puede dar cuenta de esto en palabras de la siguiente estudiante

“Viste que para nosotros es difícil, porque para estudiar tengo que trabajar. Ya fue difícil terminar el secundario y cuidar a mis chiquitos. Imagínate si voy a la facultad, por ahora me quedo con mi título secundario”(Jaky, 31, ama de casa)

Es entonces que si bien es cierto que la puesta en marcha y fortalecimiento de programas vinculados a la educación y el trabajo promueven y desarrollan estrategias vinculadas a acortar las brechas de la desigualdad entre individuos, no es menos ciertos que continúan operando mecanismos invisibles que actúan de barreras o techos de acceso para los sujetos que pertenecen a determinados sectores sociales y favoreciendo a otros grupos sociales cuyas oportunidades de acaparamiento de capacidades y adquisición de competencias y saberes les aseguran mejores posibilidades de desarrollo individual y social.

A la vez que también los procesos de desigualdad se pueden explicar, no solo en su carácter individualista vinculados con el acceso o no a determinadas oportunidades, sino también en las relaciones entre individuos. Las interacciones dentro de los campos sociales inciden sobre la desigualdad. Ya que las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios (Reygadas, 2004). En este sentido, las relaciones entre individuos también motorizan y perpetúan los procesos de desigualdad, donde operan mecanismos de poder e institucionalización que definen los lugares a ocupar por los distintos sujetos.

Hasta este punto dimos cuenta de que las desigualdades pueden explicarse por su carácter individual cuya relación estriba en las credenciales y estatus al que pueda o no acceder el sujeto y que también pueden ser el reflejo de las relaciones entre individuos y la perpetuación de mecanismos culturales y de poder. Pero la desigualdad no agotará su explicación en su carácter individual o en las relaciones entre individuos, sino que encontrará una mayor claridad en las formas estructurales de organización del poder y la distribución de propiedades (Raygadas, 2004).

Entendemos que estudiar las capacidades acumuladas de cada colectivo y las relaciones entre ellos, la redistribución de la riqueza, entre otros factores podrá dar cuenta de las distintas apropiaciones y acumulaciones de cada colectivo (Reygadas, 2004). Es entonces que podemos no solo hacer referencia a los procesos de acumulación de desventajas, como un recipiente en donde desafortunadamente recaen ciertos tipos de obstáculos y otros no. Además, de esta acumulación la desigualdad es el reflejo de procesos de segregación social en términos urbanísticos, educativos y del mercado de trabajo. El primero hace relación al espacio físico y

social; el segundo se desprende directamente del concepto urbano y hace referencia a la locación y distribución de los establecimientos educativos; mientras que el tercero es afectado directamente por los dos anteriores donde el origen social de los jóvenes adultos constituye una de las variables centrales a tener en cuenta en la definición de los puestos laborales (González, 20015).

“Y cuando tuve que dejar mi primer secundario, después tuve que ir a la noche en el 17, en Orione, me quedaba muy lejos y tuve que dejar” (Noelia, 23, estudiante-ama de casa)

Para el grupo de sujetos objeto de esta investigación y como participantes de un programa de finalización de estudios se hace simple evidenciar en el derrotero de la construcción de sus experiencias sociales los procesos que articulan las redes de la desigualdad. Todos, sin excepción, comportan trayectorias educativas discontinuas, las cuales afectan y en muchas ocasiones truncan el acceso a niveles superiores de educación, a la vez que la ausencia de credenciales estudiantiles, también les dificulta el ingreso a empleos de calidad. En sintonía con este último, Reygadas (2004) ha señalado que no solo cuentan las capacidades de los individuos, también las certificaciones que las poseen.

En diálogo con este enfoque conceptual sobre la desigualdad, cuando se los consulta a los estudiantes por la importancia del título secundario sostenían que, en mayor o menor medida, la necesidad de la acreditación con el fin de acceder a diferentes puestos de trabajo. Como lo expresa uno de los testimonios:

“Ahora ¿qué es lo que te piden?, el secundario terminado. Si no lo tenés, no podés hacer nada” (Vicky T, 33, Cooperativista-ama de casa)

En consonancia, para este grupo en general, la obtención del título secundario no solo comporta el haber terminado una parte del trayecto académico, sino que también define la posibilidad de acceder o no a mejores posibilidades de empleo.

Otro aspecto que sin lugar a dudas juega un papel central en la construcción de las desigualdades tiene que ver con lo referido a género y a la división de tareas entre varones y mujeres. Esta división, generalmente, pone en carga de las mujeres todo aquello referido al cuidado de sus hijos o hijas, las tareas del hogar y toda actividad relacionadas a las tareas de reproducción de la vida.

A lo largo de la historia, el cuidado fue considerado una actividad predominantemente femenina y maternal (Faur, 2014). Esto es palpable en los testimonios recogidos en las mujeres, todas madres, sujetos de esta investigación que anteponen el cuidado de sus hijos y hogares a aspiraciones académicas y profesionales propias.

Así sustentadas en lo que Faur (2014) llama el mito del “instinto maternal” el cuidado de los niños quedó amparado por el trabajo cotidiano y silencioso de las madres. Lo cual configura una profundización de las desigualdades, aun compartiendo similares características socioeconómicas y culturales, entre hombres y mujeres.

Entonces, podemos advertir que los procesos de construcción de tramas de la desigualdad social producen trayectorias desiguales que marcan las trayectorias educativas y laborales de los sujetos. A su vez, profundizan los distintos tipos de construcción de las experiencias tanto del recorrido del plan Fines², como de la relación y articulación que estos estudiantes construyen con el trabajo.

4.1 Reflexiones finales

En el binomio educación-trabajo, la transición de los espacios educativos al mercado de trabajo configura en sí mismo un proceso cargado de complejidades y contingencias. Pero si le sumamos los aspectos que motorizan los mecanismos que producen las desigualdades el escenario se complejiza aún más.

En este capítulo se observó que las desigualdades pueden ser explicadas desde lo individual, vinculadas a la obtención de credenciales académicas y estatus de los sujetos, a lo relacional, entre individuos y la interacción de las relaciones de poder y finalmente, a las relaciones asimétricas de la propia sociedad.

Comprender a las desigualdades como soportadas dentro de las mismas relaciones asimétricas de la sociedad, permite dar cuenta de los acaparamientos, acumulaciones y apropiaciones que explican la robustez de oportunidades que gozan determinados sectores sociales y las famélicas opciones que poseen otros grupos donde se perpetúan y acentúan los procesos de desigualdad social. También, se encuentra la perspectiva de la mujer y los roles de cuidado y maternalización que construyen su figura y que aseguran determinadas oportunidades y roles para mujeres y que difieren de las pensadas para hombres.

El grupo objeto de esta investigación no recala fuera de estas conceptualizaciones, se siguen construyendo asimetrías sociales vinculadas al acceso o no a las credenciales, las relaciones entre individuos continúan comportando estructuras de poder que mediatizan dichas relaciones. A la vez que las asimetrías derivadas de la propia sociedad también continúan generando brechas de desigualdades, cuyo plan de finalización de estudios no hace más que mitigar, dado que las características sociales asignadas a este grupo siguen vigentes al igual que las dificultades de acceso a determinados consumos culturales y bienes. Estas asimetrías se profundizan más en las mujeres dado que el acceso a oportunidades también se ve restringido producto de la asignación de roles sociales vinculados a los cuidados del hogar y de la familia.

Capítulo 5. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo analizar las experiencias que construyen un grupo de estudiantes de la localidad de Ingeniero Juan Allan en Florencio Varela sobre el plan FinES2 y su relación con el trabajo entre los años 2019 y 2020.

Lo primero que se tuvo en cuenta fue describir al FinES como política pública orientada a la finalización de estudios primarios y secundarios. Teniendo en cuenta que el contexto de su surgimiento se relaciona con los paradigmas socioeducativos vinculados a la formación permanente de jóvenes y adultos y la obligatoriedad del nivel de educación secundario promulgado y reconocido a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006. Las políticas públicas vinculadas al acceso a la educación para personas mayores de 18 años, que por diversos motivos no habían finalizado sus estudios, se vio incrementado.

En este camino iniciado con el fin de preguntarnos por cómo son las experiencias que construyen este grupo de estudiantes de Ingeniero Allan en el plan FinES2 y su relación con el trabajo es que se hizo necesario proporcionar una estructura conceptual que nos permita analizar los recorridos de este grupo. La idea de experiencia se fue mancomunando con la de trayectorias, para después derivar en la indagación de las experiencias escolares y trayectorias escolares como conceptos similares a los primeros, pero que guardan diferencias, en tanto y en cuanto, se encuentran atravesados por las lógicas de la institución escolar.

A través del concepto de disposiciones laborales se dio cuenta de cuál es la construcción que estos sujetos realizan en torno a su relación con el trabajo, trabajándolo desde un compendio de categorizaciones asociadas a la construcción simbólica-práctica que estos jóvenes y adultos desarrollan sobre el concepto de trabajo, empleo y actividad. Categorizaciones que van desde: centralidad (prioridad e importancia), naturalización (prioridad sin importancia), propensión (importancia sin prioridad), no centralidad (sin importancia ni prioridad), aversión a la actividad (sin prioridad y rechazo) (Longo 2014).

En el texto, se complejiza aún más la mirada trayendo a escena el concepto de desigualdades sociales y el de segregación social. Entendiendo a las primeras como un conjunto de desventajas que pueden hacer foco en lo individual, en la relación entre individuos y en las características asimétricas de la sociedad (Reygadas, 2004)

Este andamiaje teórico permitió facilitar el análisis de los senderos que cada uno de los sujetos de este trabajo fue llevando adelante. Posibilitó, además, observar recorridos o trayectorias escolares intermitentes que guardaban estrecha vinculación con accesos tempranos al mercado de trabajo derivadas de la acumulación de desventajas que, por diferentes motivos, obligó a estos sujetos a iniciarse a temprana edad en el mundo laboral. Esta precoz iniciación al mercado de trabajo provocó una serie de conflictividades con los recorridos académicos donde se demostraron ciertos estadios que daban muestra de esta relación no simbiótica entre escolarización e ingresos tempranos al mercado de trabajo. En muchos casos se iniciaba tratando de complementar la actividad educativa y la laboral con lapsos intermitentes de deserción y finalmente la deserción total.

Posteriormente, ya transitando el plan FinES2 como programa de finalización de estudios, se observaba un último estadio de la relación dicotómica donde, en otra etapa de su vida, los sujetos complementaban de formas más armónicas la relación entre trabajo y estudio.

Entonces para iniciar con el análisis de los procesos de construcción de la experiencia por el plan FinES2, fue que primero debimos dar cuenta de trayectorias de vida y escolares, observar los procesos de discontinuidades y continuidades, su vinculación con procesos precoces de ingreso al mercado de trabajo, la posterior deserción de la vida académica y para finalmente, por diferentes motivos, retomar los estudios a través del plan FinES2.

La experiencia como construcción subjetiva e individual, también debe ser validada en forma grupal por lo que entonces se propone como una dinámica social que atiende reglas que le son propias y permite construir conceptualizaciones, más o menos, diferentes del mundo que les rodea. Por lo que este grupo construye experiencias que le son significativas y que dan cuenta del tránsito en este espacio de enseñanza aprendizaje. En este proceso, generan dinámicas que les permiten evaluar y reevaluar sus condiciones y oportunidades sociales, generan significaciones sobre la importancia de la obtención del título secundario, fomentan y crean ideas y valores que consideran necesarios transmitir a sus hijos e hijas.

La construcción de las experiencia socio-educativa comporta un factor relacionado al género donde, generalmente, las mujeres que fueron madres a edades tempranas suelen anteponerlos recorridos vitales y, en particular, los escolares de sus hijas o hijos a los suyos propios. Lo que da cuenta sobre diferentes construcciones históricas y sociales de la distribución de las funciones sociales de hombres y mujeres.

A su vez, las trayectorias laborales de este grupo de jóvenes y adultos dieron cuenta de inserciones tempranas al mercado laboral que produjeron hitos vitales que determinaron las trayectorias de vida y las relacionadas con la escolaridad, produciendo, sobre todo en ingresos más tempranos, contradicciones entre unas y otras que desembocaron en procesos de deserción escolar. Para posteriormente -por motivos relacionados a la obtención del título secundario como motorizador de acceso en las mejoras de posibilidades laborales y escolares futuras y las relacionadas con la mantención de algún programa de beneficio social- ingresar al programa FinES2 y allí complementar la educación y el trabajo de forma más armónica.

Una vez vistas las trayectorias y empezado a desandar el camino de la construcción de la experiencia social es que dimos cuenta de las disposiciones laborales como categorización que permitió observar la relación simbólica-práctica que este grupo origina en torno a la idea de trabajo. Así, siguiendo las categorías expuestas por Longo (2014) se observó, en primer lugar, que en ninguno de los testimonios recogidos era susceptible de ser categorizado dentro de los conceptos de no centralidad y aversión. Mientras que para los conceptos de centralidad y naturalización no fue posible recoger ninguna apreciación pura al respecto, sino que la relación que este grupo, casi en general, construye en torno a su relación con la idea de trabajo es posible solo a través de una mixtura entre las categorizaciones de centralidad y naturalización. Permitiendo explicar el lugar de privilegios que ocupa el concepto de trabajo como motorizador de oportunidades y ascenso social para, parte, de este grupo.

Este trabajo tuvo, como una de sus intenciones, preguntarse sobre las expectativas de futuro que este grupo de jóvenes y adultos tenían sobre educación y trabajo. Referido a la educación se dio cuenta de la importancia que estos sujetos que le dan a la obtención del título secundario y que canaliza diferentes expectativas relacionadas a accesos a mejores empleos, a la vez que a la posibilidad de continuar su derrotero académico en la educación de nivel superior, tanto terciaria como universitaria. En muchos casos se da cuenta de la relación que se establece entre una mejor educación y un mejor trabajo.

En relación con lo anterior surge la idea de completar trayectorias, no solo por un anhelo de superación personal o individual sino ya como ofrenda y/o ejemplo para sus hijas e hijos. En este punto este anhelo deja traslucir cuestiones de género donde, particularmente las mujeres, muchas veces priorizan los recorridos académicos laborales y escolares de sus hijas, hijos y a veces sus parejas.

Para finalizar, no se puede comprender la experiencia que construyen estos estudiantes del plan FinES2 si no es a la luz de dar cuenta de las desigualdades sociales que este grupo enfrenta y que hacen que se concentren y acumulen una serie de desventajas que muchas veces repercuten en los hitos vitales de estos sujetos produciendo un entramado cargado de dificultades, intermitencias y deserciones vinculadas a las asimetrías propias de la sociedad, al contexto socioeconómico que les toca atravesar y a las cuestiones de género asociadas a los roles y expectativas que se construyen socialmente.

Los entramados de la desigualdad generan trayectorias discontinuas, tanto laborales como educativas, que dan por resultado condiciones de posibilidades menos favorables para estos sujetos y donde ciertos programas y políticas públicas como el plan FinES2 intentan soslayar a fin de atenuar y mejorar las posibilidades de miles de jóvenes y adultos de nuestro país. De esta manera, en este trabajo se buscó, principalmente, visibilizar las experiencias particulares y grupales para dar cuenta de las diferentes realidades que nuestra sociedad atraviesa y las lógicas de acción que diferentes grupos ponen en práctica al momento de interactuar con el mundo que les rodea y traccionar procesos de mejoramiento de la vida.

Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós. Barcelona
- Bouffartigue, P. (1997). Introducción Fin du travailoucrise du salariat. En Bouffartigue P. y Eckert H, Le travail â l apreuve du salariat. A proposdela fin du travail, L ‘Harmattan, París.
- Bourdieu, P. (1988). Los tres estados del capital cultural. En Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, París.
- Crego, M. L. (2012). Juventud y escuela: Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Crego, M. L.y González, F. (2015).Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. Cuestiones de sociología, 13, 1-13.
- Dombois, R. (1998). Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. EnLulle, T., Vargas, P,; Zamudio, L. (coords.). Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I. Colombia, Anthropos-CIDS.
- Dubet, F (1994). Sociología de la experiencia. Editorial Complutense. España
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Dubini, M. (2018). Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs. RELAPAE, (8), 63-70.
- Faur, E (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Siglo XXI editores. Buenos Aires
- González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013). Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

- González, F.M (2018). El plan FinES2. Elementos para el análisis de la terminalidad educativa”. En Suasnábar, C; Rovelli, L; Di Piero, E. (Coord) Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. La Plata: Edulp.
- González, F. (2014) Dinámicas desiguales de inserción laboral: Posiciones en el mundo del trabajo, estrategias de búsqueda y mecanismos de acceso a empleos en jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Longo, M.E. (2014). ¿Singularidad o desigualdad? Las disposiciones laborales en las trayectorias de los jóvenes. En Busso, M. y Pérez, P. (coord.), Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Editorial Miño y Dávila Buenos Aires.
- Marradi, A. Archenti, N. Píovani, J.I. (2007) Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Moreno Colom, S. (2009). Uso del tiempo, desigualdades sociales y ciclo de vida”. Política y sociedad, 46, 191-202.
- Ortega Barba, C. (2016). El proceso de investigación: construyendo el proceso. Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo, 23, 117-129.
- Paugam, S. (2000). Le salarié de la précarité, PUF, Paris
- Resolución N° 66/08. Consejo Fderal de Educación.
- Resolución N° 6321/95. Poder ejecutivo Provincia de Buenos Aires.
- Reygadas, L. (2004). Un enfoque multidimensional. Política y Cultura, 22,7-25.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. Sociologías,19, 300-335.
- Salgado Levano, A (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liber, 13, 71-78.
- Saraví, G. (2009). Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y excusión enMéxico. Publicaciones de la Casa Chata, México
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de educación. Argentina.

- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. En revista Pro-Posiciones, 16, 48.