



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

**TESIS DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA**

***¿Y AHORA QUÉ SIGUE?* LAS EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL Y/O EDUCATIVA DE LAS JUVENTUD(ES) PRÓXIMAS A EGRESAR DE ESCUELAS SECUNDARIAS COMUNES DE GESTIÓN ESTATAL DE BAHÍA BLANCA**

**María Soledad Boquin**

**BAHÍA BLANCA ARGENTINA**

**2019**

## **PREFACIO**

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado académico de Magíster en Sociología, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Economía (UNS) y en el Área Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación (UNS) durante el período comprendido entre el 17 de Diciembre de 2015 y el 20 de Agosto de 2019, bajo la dirección de la Doctora Elda Margarita Monetti y la Doctora Verónica Soledad Walker.

**María Soledad Boquin**



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR  
Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el ..../..../..... , mereciendo la calificación de .....(.....)

## **AGRADECIMIENTOS**

Son muchas las personas que me han acompañado de diferentes maneras en este proceso. Sin duda alguna mi hijo Camilo es merecedor de un puñado de inmensas gratitudes, ya que desde la panza fue motor y guía durante las últimas etapas de este proceso que intenta ser acabado (no clausurado). A mi compañero y a mi familia, en especial mi madre, quienes fueron, cada uno/a a su manera, soportes sin los cuales hubiera sido posible pensar este desenlace.

Se suman a esta lista mis compañeras/os y/o directoras de tesis con quienes dialogué; entré en contradicción; reflexioné y asumí la complejidad de esta construcción “con otras/os” que intenta mediar entre la academia y la realidad de quienes transitamos las escuelas secundarias estatales. Fue también gracias al aporte de cientos de jóvenes y a los consejos y enseñanzas de profesoras/es y auxiliares de la educación que fue tomando forma este “hacer investigación”.

Por momentos, los ciclos de escritura se tornaron arduos a la vez que apasionantes, en los que se conjugaron instancias de maternaje, de compañera, de amiga, pero nunca olvidando mi rol como trabajadora de la educación.

En todo este tiempo, no dejaron de asomarse consideraciones sobre las políticas que atraviesan la educación de jóvenes y es, en este sentido, que el presente abordaje pretende, además de incentivar investigaciones sobre las expectativas postsecundarias, realizar aportes significativos al campo de estudios sobre juventud, educación y trabajo. En definitiva, esta tesis fue pensada como insumo para la configuración de políticas públicas a través de la descripción de tendencias educativas postsecundarias juveniles en escenarios de crecientes desigualdades educativas.

## RESUMEN

La presente investigación aborda la relación entre los procesos de egreso de la escuela secundaria, el mundo del trabajo y las propuestas de educación postsecundaria en la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, con el objetivo de describir las expectativas de las y los jóvenes que se encuentran transitando su último año en escuelas secundarias comunes de gestión estatal endicha ciudad. De acuerdo con Giddens (1997), ese último año de etapa escolar constituye un momento decisivo en el que las y los jóvenes escolarizados construyen una serie de planes posibles de ser llevados a cabo en el futuro próximo, dando lugar, así, a la enunciación de expectativas de inserción laboral y/o educativa.

Considerando que estos proyectos no se dan en un vacío, sino que intervienen, en su conformación, una compleja red de condicionantes, la presente investigación se propone brindar una mirada sociológica que tiende puentes entre los sujetos que atraviesan este proceso de transición y los factores sociales que intervienen en él. Puentes que conectan variables económicas, culturales y educativas con procesos de individuación y/o subjetivación que las y los jóvenes del nivel secundario tramitan de manera singular.

En este sentido, adoptando una perspectiva descriptivo-interpretativa, se configuró un diseño de investigación mixto que articula enfoques cuantitativos y cualitativos. Así, se realizaron indagaciones sobre las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar, con el fin de describir en qué medida influye el contexto social, cultural y económico en el que estas se enmarcan. Asimismo, se buscó comprender los significados y sentidos que el colectivo juvenil otorga a esta etapa decisiva, teniendo en cuenta las vivencias y sentimientos que acompañan la delimitación de las expectativas postsecundarias.

El recorrido planteado en esta tesis permitió conocer la diversidad de expectativas juveniles y observar que la tendencia general se dirige hacia la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior. De esta manera, se confirma la vigencia de esperanzas de movilidad social asociadas a mayores niveles educativos formales. A este respecto, mientras que la mayoría de las y los jóvenes consultados eligen las propuestas educativas que ofrecen los institutos superiores por sobre los formatos universitarios, la minoría restante se inclina por la formación de oficios e inserción en el mercado laboral, entre otras expectativas enunciadas.

En síntesis, detrás de esta delimitación de expectativas, factibles de ser agrupadas en conjuntos generalizables, se encontró que en las vivencias y significaciones que acompañan

este proceso de egreso se presentan deseos y mandatos conjugados con representaciones epocales y personales. Si bien las y los jóvenes ponen en juego estrategias singulares, es indiscutida la presencia de factores sociales que inciden en el particular reordenamiento de su toma de decisiones.

En este marco, al entenderlos procesos educativos atravesados por dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales, este trabajo insta a la profundización de espacios de reflexión y acción colectiva en torno a la existencia de procesos de diferenciación de expectativas según la concurrencia a determinados circuitos educativos. La presente tesis pone en el tapete la necesidad de continuar con discusiones, ya instaladas, acerca de la democratización del nivel superior y la conformación de políticas públicas dirigidas hacia el mejoramiento de las condiciones juveniles de escolarización.

## **ABSTRACT**

The present paper focuses on the relationship between secondary school graduation, the labour market and the post-secondary education alternatives available in the city of Bahía Blanca (Province of Buenos Aires) with the aim of describing the expectations held by the youths attending their last year in local state-run institutions. According to Giddens (1997), the final secondary school year is a turning point in their lives, since it is then that they formulate their plans for the future based on their own expectations concerning their prospects in terms of work and education.

Considering that such projects are not conceived in a vacuum but are shaped by a wide range of factors, this research attempts a sociological approach to bridge the gap between the young individuals that go through this transition and the social, economic, cultural and educational variables that intervene in this process, which is characterised by a high degree of individuation or subjectivation.

Consequently, a descriptive-interpretive approach was adopted in the creation of a mixed methods research design, featuring both quantitative and qualitative elements. Accordingly, surveys were conducted to determine the expectations held by the youths close to graduation and assess the extent to which their social, cultural and economic backgrounds influence the formulation of their plans. In addition, an attempt was made to understand the

meaning and relevance assigned by the group to this crucial stage, based on the life experiences and feelings which help define their post-secondary school expectations.

The approach adopted by this dissertation has made it possible to identify the diversity of said expectations and observe that the prevailing trend indicates a clear interest in pursuing some form of further education- a fact which confirms the continuing belief in formal post-secondary or higher education as a means of achieving social mobility. In this respect, while most of the youths interviewed showed a marked preference for further education colleges (teacher-training institutes, Art schools and technical schools) over universities, the remaining individuals chose vocational schools with a view to increasing their chances of getting a job.

To sum up, even though it is possible to generalise when determining young adults' expectations, the process undergone by secondary-school graduates involves experiences, meanings and hopes both of a personal and age group nature. Moreover, despite the uniqueness of the strategies adopted by youths, social factors are an undeniable variable when taking a decision.

Taking into account the present setting, in which educational processes are influenced by social, political, economic and cultural factors, this paper urges that more spaces for engaged discussions and collective action be created to cater for the multifarious expectations linked to the attendance to a particular post-secondary institution. This dissertation reveals the need to continue with the ongoing discussion regarding the democratisation of higher and further education, and the development of public policies aimed at the improvement of schooling conditions for young people.

**Cerfitico que fueron incluidos los cambios y correcciones sugeridas por las y los jurados.**

**Firma de la Directora**

**Firma de la Co-Directora**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. Presentación del tema.....	1
I.1. Estado del arte.....	2
I.2. ¿Por qué indagar sobre jóvenes próximos/as a egresar de escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca?.....	4
I.3. La implicación de la /del investigadora/or en la temática a abordar.....	5
II. Estructura de trabajo.....	6
PRIMERA PARTE.....	9
CAPÍTULO I: Reflexión sobre la noción de juventud(es) y expectativas postsecundarias.....	9
I.1. Introducción.....	9
I.2. Juventud, más que una palabra. Enfoque teórico sobre el concepto de juventud(es) y sus transiciones.....	10
I.3. Juventud(es) escolarizadas y trayectorias educativas plurales.....	13
I. 4. Perspectivas juveniles acerca de las trayectorias laborales en escenarios inciertos.....	15
I.5. Representaciones a futuro y expectativas post-secundarias de las juventud(es).....	18
I.6. Condicionantes sociales y posibilidad de agencia. Diálogo entre conceptos.....	21
CAPÍTULO II: Consideraciones metodológicas.....	26
II.1. Introducción.....	26
II.2. Principales interrogantes que guiaron la presente investigación.....	27
II.3. Combinación e integración de enfoques para el abordaje de las expectativas.....	29
II.4. Acerca del diseño mixto.....	30
II.4.1. La mirada cuantitativa: primer momento.....	31
II. 4.1.2. Muestra representativa: del todo a la parte.....	32
II.4. 1. 3. Sobre el instrumento: encuesta administrada.....	32
II.4.2. La mirada cualitativa: segundo momento.....	34
II. 4.2.1. Criterios para delimitar la muestra intencional.....	34
II. 4.2.2. Entrevistas en profundidad. Con-vivencias de tramas con-sentido.....	35
II.4.3. Sobre la construcción de las categorías de análisis.....	36
SEGUNDA PARTE.....	39

CAPÍTULO III: Debates en torno a la función social de la escuela secundaria en la actualidad.	
Puentes con el nivel superior y el mundo del trabajo.....	39
III.1. Introducción.....	39
III.2. Miradas sociológicas sobre la función social de la escuela: ¿igualdad de oportunidades, reproducción de un orden social desigual o espacio de lucha y transformación?.....	40
III.3. Una mirada histórica y socio-política sobre los orígenes de la educación argentina: el nivel secundario.....	46
III.3.1. Expresiones de inequidad educativa en el nivel secundario: segmentación y fragmentación educativa.....	50
III.3.2. La escuela secundaria hoy: entre controversias sociales, políticas y pedagógicas.....	54
III.3.2.1. La redefinición del vínculo entre Sociedad-Escuela Secundaria-Trabajo.....	57
III.4. Las expectativas juveniles y los puentes que articulan el nivel secundario con el nivel superior.....	58
III.4.1. Binarización del nivel superior: convivencia de formatos educativos diferentes e inconexos.....	59
III.4.1.1. Circuitos diferenciados en el nivel superior. Factores sociales, culturales y económicos asociados a la elección de las propuestas educativas.....	61
CAPÍTULO IV: Una mirada descriptiva de la situación laboral y educativa de la localidad de Bahía Blanca.....	64
IV.1. Introducción.....	64
IV.2. Proceso de transformación de las identidades laborales de la juventud en nuestro país.....	65
IV.2.1. Desempleo y precariedad en cifras: efecto desaliento para las juventud(es).....	67
IV.2.1.1. Caracterización socio-demográfica y laboral de la población joven de la localidad de Bahía Blanca.....	68
IV.3. Situación educativa de la localidad de Bahía Blanca: la escuela secundaria en números.....	73
IV.3.1. Características del sistema de educación postsecundaria de la localidad de Bahía Blanca.....	83
IV.4. Políticas públicas y juventud. Análisis descriptivo de la situación local.....	87
TERCERA PARTE.....	93



CAPÍTULO V: Las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar del nivel secundario en la localidad de Bahía Blanca. Una mirada descriptiva.....	93
V.1. Introducción.....	93
V.2. Expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias.....	94
V.2.1. Seguir estudiando en el nivel superior, como opción mayoritaria.....	94
V.2.1.1. Expectativas binarias hacia el nivel superior.....	96
V.2.1.2. Expectativas hacia el nivel superior, según áreas del conocimiento e instituciones.....	97
V.2.2. Estudiar y trabajar.....	99
V.3. Factores condicionantes diferenciadores de las expectativas.....	101
V.3.1. Factores educativos.....	101
V.3.1.1. Expectativas y regularidad/ linealidad en los itinerarios escolares en el nivel secundario.....	101
V.3.1.2. Percepción de continuidad/afinidad entre las orientaciones de egreso de la secundaria y las expectativas.....	104
V.3.1.3. Percepción de la funcionalidad de los dispositivos de orientación vocacional-ocupacional.....	106
V.3.2. Factores culturales.....	108
V.3.2.1. Expectativas y género.....	108
V.3.2.2. Expectativas y nivel educativo de la madre y/o sostén de familia.....	109
V.3.3. Factores socio-económicos.....	112
V.3.3.1. Expectativas y situación laboral actual de las y los jóvenes próximos a egresar.....	112
V.3.3.2. Expectativas y situación laboral del mayor aportante en la familia.....	116
V.3.3.3. Expectativas y presencia de becas y/o subsidios en la familia (conviviente) de las/os estudiantes.....	118
V.4. Entre síntesis e interrogantes.....	121
CAPÍTULO VI: Las expectativas. Hablan las/os protagonistas. Con-vivencia..s de tramas consentido.....	127
VI.1. Introducción.....	127
VI.2. La voz protagonista: jóvenes próximas/os a egresar.....	128
VI.2.1. Aspecto educativo.....	129

VI.2.1.1. Emociones y sentimientos alrededor de la transición de la escuela secundaria hacia otras esferas.....	129
VI.2.1.1.1. Satisfacción ante la finalización de una etapa preparatoria para lo que se viene.....	12
9	
VI.2.1.1.2. Incertidumbre acerca del tránsito de un nivel heterónimo hacia escenarios que requieren autonomía creciente.....	130
VI.2.1.2. Valoración del nivel secundario y su vinculación con las expectativas.....	133
VI.2.1.2.1. Funcionalidad de los conocimientos que se imparten en la escuela secundaria.....	134
VI.2.1.2.2. Oscilación entre la dis/continuidad de las modalidades con respecto a las expectativas.....	135
VI.2.1.2.3. Las primeras generaciones que egresan y la promesa in/cumplida de ascenso social.....	136
VI.2.2. Aspecto socio-económico.....	138
VI.2.2.1. Lo familiar, lo económico y las políticas gubernamentales como amortiguadores para la concreción de las expectativas.....	138
VI.2.2.2. El significado de trabajar en el marco de las expectativas.....	142
VI.2.2.2.1. Trabajar como fin último de las expectativas.....	142
VI.2.2.2.2. Trabajar como medio subordinado al estudio: un complemento necesario.....	143
VI.2.2.2.3. No trabajar como elección.....	144
VI.2.2.2.4. Trabajar como esfera práctica en las expectativas de ingreso a las fuerzas de seguridad.....	146
VI.2.3. Aspecto personal.....	147
VI.2.3.1. Características subjetivas y su incidencia en la concreción de las expectativas.....	147
VI.2.4. Aspecto cultural.....	149
VI.2.4.1. Entre múltiples referentes y dispositivos que orientan la delimitación de las expectativas.....	149
VI.2.4.2. La cuestión de género y las expectativas.....	151
VI.3. ¿Y ahora qué sigue? Enhebrando los significados que acompañan la delimitación de las expectativas.....	153

CONCLUSIONES QUE INVITAN A SEGUIR REFLEXIONANDO.....	157
1. Las expectativas postsecundarias en constante interacción con los factores sociales.....	157
2. Lo “visto-mirado” como constitutivo de las expectativas.....	159
3. Repensando el trabajo pedagógico-institucional en el marco de la articulación inter-niveles como política pública tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida juveniles.....	163
FUENTES.....	166
BIBLIOGRAFÍA.....	167
ANEXO.....	182

## INTRODUCCIÓN

### I. Presentación del tema

La presente tesis tiene como objetivo indagar acerca de las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes que se encuentran en proceso de egreso de instituciones educativas secundarias de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Es en estos momentos decisivos (Giddens,1997) cuando las y los jóvenes escolarizados explicitan una serie de planes posibles de ser llevados a cabo en un futuro próximo, dando lugar a la enunciación de una serie de expectativas.

Se parte de considerar que estos proyectos no se dan en un vacío o zona neutral, sino que en su conformación interviene una compleja red de condiciones sociales, abriendo o cerrando posibilidades para ser llevados a cabo. En esta delimitación intervienen las experiencias vitales por las que cada joven ha atravesado, siendo, en definitiva, *lo visto-mirado* por ellas/os ingredientes que inciden significativamente al momento de ensayar posibles anticipaciones hacia *lo que se viene* después de la secundaria.

La presente investigación brinda una mirada sociológica que trata de tender puentes entre los sujetos que atraviesan este proceso de transición y los factores sociales. Puentes que conectan variables económicas, culturales y educativas con procesos de individuación y/o subjetivación que las y los jóvenes que concurren al nivel secundario tramitan de manera singular.

En este sentido, se decidió abordar metodológicamente el fenómeno a estudiar desde una mirada descriptivo-interpretativa que pone de manifiesto la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación postsecundaria desde el complejo y vasto mundo de las expectativas juveniles. Para tal fin, se previó un diseño de investigación mixto que articula enfoques cuantitativos y cualitativos.

Por un lado, se realizaron indagaciones sobre las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal bahienses delimitándolas en cinco grandes grupos con el objetivo de describir la relación entre estas y los factores sociales, económicos, culturales y educativos. Por otra parte, en forma paralela, se trató de comprender los significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a este momento, considerando los sentimientos y vivencias que acompañan la delimitación de las expectativas de inserción laboral y/o educativa postsecundaria.

## **I.1. Estado del arte**

En los últimos veinticinco años, se han llevado a cabo investigaciones sociológicas (Jacinto, 1996; Aguirre Briones, 2004; Miranda y Otero, 2005; Miranda, 2006; Corica, 2010; Roberti, 2016) y del ámbito de la psicología de la orientación vocacional-ocupacional (Aisenson, et al., 2002; Aisenson, et al., 2009 a y b; Rascovan, 2010) que abordan en el contexto latinoamericano y nacional la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación postsecundaria. En dichas investigaciones, se describe y da cuenta de las diversas significaciones que acompañan la delimitación de proyectos y expectativas de las y los jóvenes que se encuentran transitando su proceso de egreso de la escuela secundaria; tránsito en el que inciden las condiciones sociales en las que ellas/os se insertan.

En relación a esta temática, también deben mencionarse aquellos estudios en torno a seguimientos y reconstrucciones de trayectorias educativas vinculadas con concreciones de expectativas (atendiendo a su formulación original), que tienen en cuenta una multiplicidad de dimensiones: localización geográfica, ubicación en la estructura social, género, condición socio-económica, nivel educativo familiar, circuito educativo (escuela pública/privada), características de las trayectorias escolares, entre otras (Tuñon, 2005; Bonfiglio, 2008; Guerra Ramírez, 2008).

En el imaginario social, la acreditación de títulos de nivel superior constituye un requisito indispensable para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente como vía para la mejora de condiciones laborales que culminarán en una mejor calidad de vida. Es por esto que muchas/os jóvenes acceden a una multiplicidad de propuestas educativas postsecundarias. En nuestro contexto nacional, la ilusión de concretar trayectorias de este tipo sigue siendo el mayor anhelo de las y los jóvenes pertenecientes a diversos sectores y aparecen asociadas, en sus imaginarios, a movimientos sociales ascendentes (Corica, 2010).

Esta expectativa muchas veces se presenta combinada con la posibilidad de trabajar en empleos part-time, complemento que adquiere diferentes significados y funcionalidades de acuerdo al contexto socio-económico de la familia de origen (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Macri, 2010), si bien en la mayoría de los casos el trabajo se constituye en medio para la consecución y mantenimiento de las trayectorias educativas en el nivel superior.

Por otra parte, muchas/os jóvenes perfilan sus expectativas únicamente hacia el ámbito laboral, a pesar de ser conscientes de las dificultades que conlleva la inserción y permanencia en este medio signado por escenarios socio-laborales inciertos. Dicha problemática ha sido

abordada por expertos en juventudes, quienes suministran información valiosa a distintas esferas gubernamentales y organismos internacionales para el diseño de programas y políticas con el objetivo de contrarrestar esta situación.

Las características del contexto laboral actual, en el que muchas/os jóvenes realizan sus primeras inserciones difieren, en ocasiones, con las representaciones de los roles ocupacionales que han construido a lo largo de su vida. Al mismo tiempo, en estos momentos de transición, comienza a operar cierto descrédito con respecto a la validez de las credenciales educativas como requisito para el ingreso al mundo laboral.

Diversas investigaciones afirman que las y los jóvenes comienzan a tener percepciones sobre la dificultad de ingresar y mantenerse en el mercado de trabajo, aun cuando medien trayectorias educativas de nivel secundario. De hecho, este trayecto formativo les resulta insuficiente pero necesario a la vez (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001).

Precisamente, en el análisis del contexto socio-epocal que se realizó en la presente investigación, se caracterizó el escenario laboral y educativo, local y nacional entendiéndolo como una dimensión influyente en el proceso de delimitación de las expectativas por parte de este colectivo de jóvenes. Es sabido que las transiciones desde el egreso de la escuela secundaria hacia el mundo educativo y/o laboral postsecundario son plurales y difieren según la multiplicidad de formas de asunción de las condiciones juveniles.

Estos procesos se relacionan con el habitus y las representaciones que las y los jóvenes tienen de sus capacidades personales, de las redes de apoyo económico-familiar y de los mandatos del entorno próximo. Asimismo, inciden en las posibilidades de delimitar y proyectar la concreción de estas expectativas los modelos institucionales, los itinerarios escolares, las condiciones socio-económicas del contexto en el que buscan insertarse laboralmente y la herencia cultural y educativa de las familias de origen (Aisenson et al, 2006).

De allí que estas/os jóvenes armen un repertorio de expectativas posibles que auspiciará de guía en donde cada una/o aporta su impronta personal a la construcción del mismo. En este sentido, en la selección subjetiva del camino a recorrer (Corica, 2010) se evidencia una interconexión entre cuestiones de época, modelos educativo-institucionales, experiencias de clase y representaciones socio-laborales, aspectos que se conjugan de manera única con ingredientes y disposiciones personales donde media una cuota de creatividad que cada sujeto imprime.

Esta concepción escapa a la noción de determinismo, ya que parte del supuesto de que la toma de decisiones de los sujetos es fruto de procesos de reflexividad inherentes a la conducta humana (Giddens, 1997). Desde esta perspectiva, en el presente trabajo se consideraron a las y

los jóvenes bahienses próximos a egresar de las escuelas secundarias estatales como sujetos activos y creativos en la delimitación de sus expectativas de inserción laboral y/o educativa. Se indagó en la vinculación de determinados factores relacionados con el contexto socio-epocal y el papel que estos juegan en aquellos momentos decisivos donde se enuncian las expectativas postsecundarias, en cada una de las subjetividades situadas.

## **I.2. ¿Por qué indagar sobre jóvenes próximos/as a egresar de escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca?**

Como ya se anticipó, la presente investigación se centra en el análisis de la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación postsecundaria, circunscribiéndola a la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, con el objetivo de indagar sobre las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de establecimientos de gestión estatal de dicha ciudad. Para ello, se decidió trabajar con aquellas/os estudiantes que se encontraban transitando su último año de la escuela secundaria en los ciclos lectivos 2015-2016.

La focalización del presente estudio se fundamenta en distintos trabajos realizados sobre circuitos escolares diferenciados dentro del Sistema Educativo Argentino (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Braslavsky, 1985; Pereyra, 2007). Estas investigaciones dan cuenta de la homogeneidad que caracteriza la composición socio-económica (Morduchowicz, 1999; Llach y Shumacher, 2002) y el nivel socio-cultural, entre otros factores, de las familias de las y los estudiantes que concurren a diferentes instituciones educativas posibles de ser agrupadas (Dussel, 2004; Cerletti, 2005; Krüger, 2012; Tuñón y Gonzáles, 2012).

Siguiendo estas líneas de investigación, se parte del supuesto de que la oferta educativa de nivel secundario de gestión estatal en nuestro país se constituye como la única opción de escolarización para las clases populares y/o trabajadoras. Difícilmente estos sectores puedan acceder a otros circuitos o segmentos que, en cambio, son el destino para franjas poblacionales con mayor poder adquisitivo, diferenciándose estos modelos institucionales en cuanto a una mejor dotación de capital físico, humano y social (Kessler, 2002; Poliak, 2004; Llach, 2006; Pereyra, 2010).

La presente investigación se realizó con jóvenes que transitaban por un circuito educativo específico dando por sentado la homogeneidad en la composición social, cultural y económica de las familias de las y los estudiantes que optan por esta propuesta educativa. Cabe aclarar que, si bien las instituciones secundarias de gestión estatal se constituyen en redes escolares de concurrencia masiva de jóvenes provenientes de familias de nivel socio-económico

medio y bajo, en la presente investigación se decidió no abordar la heterogeneidad intra-circuito<sup>1</sup> (Tedesco y López, 2002; Filmus, Miranda y Zelarrayán, 2003). Aunque se entiende que las trayectorias sociales y educativas son plurales, diversas y complejas, en el presente estudio se consideró que las escuelas secundarias comunes estatales locales conforman un circuito socio-escolar diferenciado de otros, pudiendo condicionar las expectativas de inserción laboral y/o educativa de su alumnado.

Por tal motivo, se decidió no incluir a las y los jóvenes que concurren a las escuelas pre-universitarias locales dependientes de la Universidad Nacional del Sur, a las Escuelas Secundarias Técnicas y a las Escuelas de Gestión Privada: en estos circuitos institucionales se está en presencia de factores socio-culturales diferenciadores que influirían significativamente en los itinerarios proyectados y las expectativas postsecundarias que las y los jóvenes van construyendo en sus procesos de escolarización.

Por todo lo expuesto, este trabajo de investigación procura realizar aportes al campo de estudios sobre juventud, educación y trabajo desde una perspectiva sociológica, contribuyendo así al diagnóstico para la elaboración de políticas tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida juveniles. Dicha problemática resulta relevante en pos de comprender el proceso de transición de las y los jóvenes desde la escuela secundaria hacia escenarios laborales y/o educativos, en especial si se tiene en cuenta la escasez de investigaciones a nivel local y los debates que se estimulan desde sectores educativos y/o gubernamentales sobre esta temática.

### **I.3. La implicación de la /del investigadora/or en la temática a abordar**

La implicación de la/del investigadora/or está siempre presente a la hora de observar y dejarse atravesar por los fenómenos sociales. Aquí la relación sujeto-objeto pareciera fundirse sin mantener tan marcadamente separadas las fronteras de esta dupla, contrario a lo que se pretendió en los albores de la Ciencia Moderna, que persiguió durante siglos regularidades universales, objetivas y predictivas. Sujeto-objeto no están uno frente al otro: se implican y se exigen mutuamente. Constituyen momentos dialécticos de un mismo proceso (Ander-Egg, 2001).

---

<sup>1</sup>En este sentido, no se niega la existencia de la diversidad poblacional que accede a las propuestas educativas estatales, siendo muchas de estas escuelas instituciones prestigiosas, con cierto renombre dentro de la ciudad. Algunas de estas últimas se encuentran ubicadas en el centro y macro centro de la localidad, diferenciándose de otras de reciente creación, que se encuentran emplazadas en zonas alejadas del casco histórico. Estas últimas atraviesan por procesos de pugna por reconocimiento social para contrarrestar fenómenos de segregación residencial (Salvia y De Grande, 2008).



No existe posibilidad de no estar implicada/o en el fenómeno o acontecimiento que se estudia. La mirada del sujeto investigador se encuentra condicionada por su historia personal, por la comunidad cultural en la que está envuelto, por las circunstancias históricas y sociales de su comunidad científica y por el grado o intensidad del compromiso ético asumido. A este respecto, se pueden identificar distintos niveles de implicación (Barbier, 1977; Ardonio, 1997): en primer lugar, la subjetividad de quien investiga, en segundo, lo institucional y/o profesional y, en último lugar, el nivel social como horizonte de las prácticas situadas en un contexto histórico-epocal determinado.

Si concretizamos estos niveles de implicación en mi persona como hacedora de esta investigación, es clave mencionar que el principal móvil para la realización de este estudio se encuentra en el hecho de desempeñarme como profesora de nivel secundario en el sexto año de diversas modalidades de bachilleratos locales de gestión estatal.

Cada año, a lo largo del último semestre, las y los alumnos comienzan a problematizar y reflexionar sobre sus intereses y expectativas en relación con la continuidad de estudios postsecundarios y/o inserción en el ámbito laboral. Al contrario de lo que comúnmente se espera, muy pocas/os de ellas/os tienen expectativas universitarias, sino que la mayoría se proyecta hacia Institutos de Formación Superior. Asimismo, se vislumbran necesidades de trabajar en empleos part-time para poder solventar dichas trayectorias educativas.

En síntesis, son estas enunciaciones compartidas las que me llevaron a reflexionar y cuestionarme por tales elecciones y/o decisiones, con el objetivo de llevar a cabo una propuesta de indagación sistemática a fin de superar estas nociones previas, ese primer conocimiento vivencial construido desde mi experiencia docente y estancia institucional.

Las escenas descritas me interpelaron a re-actualizar mi implicación desde mis propios circuitos de socialización secundaria y trayectorias escolares en este nivel, donde las expectativas versaban principalmente en un mandato de consecución de una carrera universitaria. Siendo egresada de escuelas pre-universitarias, cualquier opción que no se dirigiera hacia una propuesta de formación en una casa de altos estudios significaba para familiares, docentes, directivas/os y compañeras/os un desajuste, puesto que no conformaba una continuidad en el circuito educativo de origen.

## **II. Estructura de trabajo**

La presente tesis de maestría se encuentra estructurada en tres partes. La primera está compuesta por dos capítulos inaugurales en los que se exponen los aportes teórico-

metodológicos pertinentes para el abordaje de la temática a investigar. Así, en primer lugar, se problematiza y reflexiona sobre el concepto de juventud, entendiéndolo como una construcción social, histórica, cultural y relacional que responde, a la vez, a una franja epocal y a enclavamientos sociales. La diversidad y la complejidad se constituyen en patrones comunes alrededor de los cuales se entienden las diversas manifestaciones de la condición juvenil, haciendo foco en las transiciones desde el egreso de la escuela secundaria hacia otras esferas.

Esta heterogeneidad implica múltiples formas de transitar las experiencias escolares y socio-laborales y es, en medio de escenarios inciertos, donde se construyen y delimitan las expectativas juveniles postsecundarias de inserción laboral y/o educativa. En la presente tesis, estas fueron consideradas como posibles elecciones donde entran en juego, en cada una de las subjetividades situadas, las representaciones que las y los jóvenes tienen de sí mismos y de su contexto socio-cultural próximo.

Estableciendo como finalidad conocer la vinculación de determinados factores sociales, pensados como condicionantes de las expectativas post-secundarias presentes en este grupo de jóvenes, se argumenta la decisión de abordar el fenómeno a estudiar desde una propuesta metodológica descriptivo-interpretativa configurando un diseño de investigación mixto que articula enfoques cuantitativos y cualitativos. La interacción de lo macro y lo micro se plasma en el abordaje del objeto de estudio en una progresión de momentos secuenciales.

En lo que respecta a la segunda parte, esta se compone de dos capítulos y en ella se abre el debate en torno a la función social de la educación, focalizando en las variaciones socio-históricas de la escuela secundaria en el país. Así, se discute sobre la vigencia de su formato original, puesto que, por un lado, priman marcos legislativos de equidad e inclusión pero, por el otro, existe una marcada diferenciación horizontal (intra e intergestión estatal/privada) que denuncia niveles de inequidad crecientes.

El eje, entonces, está puesto en el ámbito local entendido como plataforma de anclaje en donde se construyen las identidades sociales de las y los jóvenes. De esta manera, se realiza una descripción de la situación laboral y educativa, teniendo en cuenta en el análisis los programas de transferencia condicionada que se intentan implementar desde el campo gubernamental-estatal en pos de vincular ambas esferas.

Por un lado, se pone en evidencia el desaliento que generan fenómenos coyunturales como el desempleo y la precarización, que pareciera instalarse en las biografías de estas/os jóvenes, incidiendo en el trazado de sus aspiraciones postsecundarias en cuanto a lo laboral. Por el otro, ya en el plano de lo educativo, si bien se observa y celebra un aumento de la

matrícula en el nivel secundario, en los últimos años las trayectorias escolares de un número considerable de jóvenes se ven friccionadas por la repitencia y el abandono inter-anual.

En este escenario, muchas de las expectativas de las y los jóvenes que egresan del nivel medio tienden a generar puentes de articulación con el nivel superior, pero se encuentran con una marcada e inconexa binarización (carreras universitarias y terciarias) en las que se vislumbran tendencias de acceso diferenciado.

Los dos capítulos que conforman la tercera parte del presente trabajo se centran en la descripción y caracterización de las expectativas entrelazadas con los factores sociales, económicos, culturales y educativos, para luego indagar sobre las vivencias y significados enunciados por estas/os jóvenes.

A ellas/os se las/os pensó como protagonistas singulares, dada la variedad de sentidos que atribuyen a esta situación de decisión y formulación de expectativas. Situación en la que, cabe destacar, no solo delimitan posibles trayectos futuros sino que, a su vez, realizan un cálculo consciente entre riesgos y oportunidades. Se dan a conocer, así, cuestiones estrechamente relacionadas con la presencia de representaciones sociales que hacen a la constitución de hábitos como anclajes o basamentos de las expectativas que decantarán en las posteriores decisiones de este colectivo de jóvenes.

A modo de cierre, se esbozan conclusiones que invitan a seguir reflexionando acerca de los aportes de la presente investigación en torno a las expectativas postsecundarias de las y los jóvenes y su estrecho vínculo con *lo social*. Asimismo, se presentan determinadas nociones para el diseño de políticas educativas, conjuntamente con ciertas líneas de estudio, para re-pensar el trabajo pedagógico-institucional en el marco de la articulación inter-niveles como política pública.

## **PRIMERA PARTE**

### **CAPÍTULO I: Reflexión sobre la noción de juventud(es) y expectativas postsecundarias**

#### **I.1. Introducción**

En este capítulo inaugural se aborda el concepto de juventud, realizando un recorrido teórico de esta noción desde sus diversas acepciones con el fin de desnaturalizarlo como categoría esencialista y universal que lo reduce a una etapa evolutiva psico-biológica. Por el contrario, en el presente trabajo, se considera la existencia de juventudes, en plural, como una construcción social, histórica, cultural y relacional que responde a la vez a una franja epocal y a enclasmientos sociales.

Dentro de una misma época existen diferencias sustanciales en el modo en que vivencian su tránsito por esta etapa las y los jóvenes de diferentes estratos socio-económico-culturales, produciendo impactos significativos en cómo son pensadas las expectativas, los riesgos, las oportunidades y las representaciones vinculadas a sus proyectos socio-ocupacionales.

Puesto que no puede hablarse de una única manera de ser joven, sino que existen mundos juveniles situados y subjetivados por escenarios histórico-culturales, se considera que los itinerarios educativos tampoco son homogéneos, sino diversificados y no lineales. Es decir que las y los jóvenes no transitan una experiencia educativa común e idéntica, sino que esta es diversa y adquiere rasgos propios y singulares.

Así, para emprender el análisis de las trayectorias sociales y educativas de las y los estudiantes desde una perspectiva socio-educativa crítica (Kaplan, 2005), se requiere tener en cuenta el contexto social que opera condicionando recorridos, avances, retrocesos y tiempos de espera.

El mosaico conformado por la interacción entre lo que el sujeto adquiere, acumula y pone en juego en las prácticas sociales, y los condicionantes que operan en determinada época es lo que les permite a las y los jóvenes desarrollarse en distintas esferas de la vida y trazar proyecciones y estrategias de continuidad laboral y/o educativa luego de egresar de la escuela secundaria.

En este sentido, las representaciones del contexto laboral actual, signado por la incertidumbre propia de escenarios en donde prima el desempleo y la precariedad laboral

juvenil, moldean las concepciones del trabajo que estas/os jóvenes han construido a lo largo de sus trayectorias sociales. Es así que sus proyecciones se desarrollan sin tener certeza de si lo que decidan llegará a cumplirse o de si podrán insertarse en la dinámica de los puestos laborales requeridos en el momento oportuno.

En el presente trabajo, estas construcciones culturales de lo juvenil son abordadas bajo coordenadas situacionales que portan memoria histórico-social, donde entran en juego representaciones sociales sobre los modelos individuales y/o familiares, experiencias de clase, relatos laborales, etc. Estos son los componentes que, en contextos singulares de subjetivación, influyen en las diversas expectativas que tienen las y los jóvenes escolarizadas/os respecto del futuro educativo y/o laboral, dando lugar a procesos creativos que escapan a la noción de determinismo.

## **I.2. Juventud, más que una palabra. Enfoque teórico sobre el concepto de juventud(es) y sus transiciones**

Como todas las categorías que se impregnan de lo social, el concepto juventud, desde el sentido común, suele referirse a un estado evolutivo común a las sociedades modernas, aunque variable y complejo, según las múltiples miradas que se depositen sobre él. Si se propone un proceso hacia la aprehensión de su significado, se estaría en presencia de una heterogénea y diversificada tarea que convocaría a un “marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente” (Margulis, 2001:41).

Generalmente, la palabra juventud se asocia a tres significantes diferentes: franja etaria, madurez cognitiva y del cuerpo. Estos estarían estrechamente relacionados con una etapa evolutiva que va desde la infancia a la adultez y parecerían condensarse en lo psico-biológico. Varios de los estudios desarrollados (Reguillo, 2000; Urresti, 2000; Chavez, 2005; Kaplan, 2009; TentiFanfani, 2011) acuerdan sobre el leve peso que tienen los aspectos que refieren a la transición de períodos psico-biologicistas inmersos en categorías universales y positivistas. A su vez, sostienen la necesidad de desnaturalizar la categoría de juventud y conceptualizarla en términos socio-culturales, cuestionando así una visión esencialista y unificadora del término:

(...) en la sociedad contemporánea, la noción de juventud resiste a ser conceptualizada partiendo únicamente de la edad, a ser reducida a una mera categoría estadística, de hecho no hay “juventud” sino juventudes. Se trata de una condición históricamente construida y determinada cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo

las más notorias la diferenciación social, el género y la generación (Margulis, 2001:42).

Desde una mirada socio-histórica, podría situarse la aparición de la categoría juventud en la emergencia de las sociedades capitalistas occidentales, donde ser joven estaba íntimamente asociado al horizonte de la adultez como etapa en la cual un individuo conseguía un trabajo, en tanto empleo asalariado, y concretizaba una salida exogámica conformando su familia nuclear.

Dentro de este contexto, la juventud se concibió como etapa temporal preparatoria para ensayar dichos roles, es decir, se trataba de una moratoria psico-social que aunaba la interacción entre la subjetividad-objetividad, esta última ordenada desde los parámetros sociales, más específicamente los del mercado laboral capitalista industrial.

Esta primer aproximación de juventud, circunscripta en la perspectiva eriksoniana<sup>2</sup> y característica a partir de mediados del siglo XIX, ha recibido numerosas críticas que entendían esta moratoria como condición excluyente, puesto que estaba destinada solo a jóvenes de clases sociales acomodadas y, por tanto, capaces de sostener este período en el plazo que abarcaran los estudios superiores. Al mismo tiempo, quedaban fuera de esta construcción conceptual aquellas/os jóvenes que se insertaban tempranamente en el ámbito laboral o que conformaban su familia a edades tempranas.

En este marco, la presente investigación considera la categoría juventud como una construcción social, histórica y relacional que responde a una franja epocal y a enclasmientos sociales que tienen en común un estado evolutivo en el cual se vislumbran y ensayan aproximaciones a roles socio-laborales. En lugar de visualizarla como homogénea y en singular, hablaremos de juventud(es) en plural, considerando los diversos ambientes en relación a las vivencias o experiencias diferenciadas por las que transitan los sujetos según su clase social, su lugar de residencia y la generación a la que pertenecen (Dávila Leon, 2004).

No se impregnan de los mismos significados y vivencias las y los jóvenes que pertenecen a zonas rurales, a sectores marginados o a clases de altos ingresos económicos, ni tampoco aquellas/os jóvenes con construcciones alternativas de género. Es por esta razón que la variabilidad socio-histórica y la heterogeneidad son dos patrones comunes alrededor de los

---

<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, Erik Erikson (psicólogo estadounidense) durante finales de los años 1950 elabora el concepto de *moratoria psico-social* como aspecto central en su teoría sobre el desarrollo de la identidad adolescente. Esta moratoria conlleva la idea de “tiempo muerto” en la búsqueda de la identidad, al constituir un momento de intensa interacción y experimentación con el entorno, ya sean personas, objetos, sentimientos, etc., aplazando las posibles consecuencias y convirtiéndose así en una especie de “campo de pruebas”. Desde esta teoría psicológica, esta moratoria facilitaría el desarrollo del yo y la percepción personal (Erikson, 1972).

cuales se tendrían que mirar las diversas manifestaciones de juventud(es). A este respecto, Bourdieu afirma que “sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo un mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común” (2002:166).

En tal sentido, el concepto de condición juvenil (Reguillo, 2000) nos resguarda de significar a todos los jóvenes por igual como un grupo sin diferencias. Como todas las categorías sociales, el concepto de juventud suele referirse a una nominación que intenta dar cuenta de la existencia de múltiples formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a este período:

(...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan y establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (2000: 24).

Desde una perspectiva socioeducativa crítica, es indudable que las juventud(es) están atravesadas por condicionantes de época que suelen ser los marcos que dibujan su contenido. Estos podrían ser, entre otros, las características de la sociedad, la dinámica de los mercados, los contextos culturales vigentes, el género, etc. Dichos condicionantes modifican sustancialmente el momento, el sentido y los atributos que definen lo que significa ser joven y formar parte de la juventud en un lugar y en momentos históricos determinados (Margulis y Urresti, 1996).

Como puede observarse, los factores socio-históricos mencionados influyen significativamente en la construcción de proyectos juveniles en relación al mundo social e institucional vivido y habitado. Dentro de una misma época existen diferencias sustanciales en el modo que vivencian su tránsito por esta etapa las y los jóvenes de diferentes estratos socio-económico-culturales, con todo lo que esto implica en relación a las oportunidades y representaciones vinculadas a proyectos ocupacionales a futuro. Al respecto Aparicio (2008) afirma:

Actualmente se constata que los jóvenes experimentan un proceso profundo de diferenciación y pluralización social e identitario fuertemente arraigado a la versatilidad, flexibilidad y movilidad permanentes, que se erigen como cánones determinantes de la vida familiar, individual y colectiva. Esto, a su vez, pone en jaque la legitimidad de la visión universal homogénea en torno a los jóvenes y a sus proyectos de vida, que aún operan en el imaginario de la sociedad y de las instituciones socializadoras, como por ejemplo las escuelas (2008:7).

### **I.3. Juventud(es) escolarizadas y trayectorias educativas plurales**

En el apartado anterior se sostiene que no existe una única manera de ser joven, sino que, por el contrario, existen mundos juveniles situados y subjetivados por escenarios histórico-culturales acotados, que disputan las diversas configuraciones de lo que hoy entendemos como experiencias juveniles. Pensar a las y los jóvenes desde esta perspectiva implica asumir sus heterogeneidades y desigualdades, es decir, requiere un abordaje desde las transiciones y condiciones que hacen posible el desarrollo de sus subjetividades en el mundo social.

El transcurrir por las instituciones, en este caso se hace especial mención a la escuela secundaria, también configura una determinada manera de ser joven escolarizado. Bourdieu (2002) vincula la categoría de condición juvenil con la de condición estudiantil y sostiene que esta última no es homogénea, sino que presenta una diferencia sustantiva en cuanto a la pertenencia social de estos grupos:

(...) en la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas (...) no existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica (...) homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes (...) (En Bracchi y Gabbai, 2013:35).

Asimismo, Dubet y Martuchelli (1998) afirman que el sentido que le otorgan a la escolaridad las y los estudiantes es fabricado por ellas/os mismas/os en sus experiencias, relaciones y negociaciones: mientras se socializan se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar sus experiencias escolares siendo autores de este proceso. En consecuencia, no transitan una experiencia educativa común e idéntica sino más bien diversa y con rasgos propios y singulares (Gabbai, 2012):

(...) son los actores mismos quienes, en función de sus recursos escolares y sociales, construyen su experiencia escolar, se construyen como sujetos de sus estudios. Algunos alcanzan este objetivo, otros no. Algunos lo consiguen en la escuela, otros lo llevan a cabo a pesar de ella. (Dubet y Martuccelli, 2000: 211).

De acuerdo a Dubet y Martucelli, la sociología de la experiencia escolar comprende una forma de aproximarse al análisis y conocimiento de las trayectorias educativas como caminos



a recorrer, a través del sistema educativo o fuera de él, no necesariamente estereotipados, predecibles y/o homogéneos. Los puntos de partida son individuales y particulares, y admiten diferentes modos de apropiarse de las propuestas institucionales que se ofrecen, suponiendo, en consecuencia, diferentes puntos de llegada.

Tradicionalmente, el sistema educativo estructura un recorrido mecanizado (Nicastro y Greco, 2009) que delimita itinerarios temporales organizados por niveles, gradualidad del currículum y anualización de la instrucción moldeando, en definitiva, una única cronología de aprendizajes posibles. El ingreso a la escolaridad, por tanto, se produce en forma indeclinable a determinada edad y los caminos que recorren los sujetos son homogéneos y lineales. El avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2007).

Sin embargo, desde la empiria se observa que en algunas trayectorias educativas reales reside una característica no lineal, que implica múltiples formas de transitar una experiencia educativa, y, en este sentido, se hace necesario habilitar otros modos de pensar, derribando estereotipos establecidos y analizando un complejo de relaciones vinculadas con las experiencias vividas y con todo aquello que el sujeto adquiere, acumula y pone en juego en las prácticas sociales.

En los últimos años, dentro del nivel secundario, se evidencia cómo proliferan las trayectorias no lineales, zigzagueantes y complejas de grupos poblaciones vulnerables que chocan con las propuestas y prácticas institucionales de un nivel que fue pensado, desde su constitución socio-histórica, con una lógica selectiva expulsora (Tiramonti, 2012).

A poco más de diez años de sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26.206, si bien se reconoce un incremento en el ingreso de las y los jóvenes a la escuela secundaria, también se registra un aumento paulatino en su sobreedad. Es decir que la mejora en el acceso a la educación no ha constituido un real proceso integral de democratización, ya que son significativas las tasas de repitencia y abandono en la transición del ciclo básico al orientado.

Para emprender el análisis de las trayectorias sociales y educativas de las/os alumnas/os desde una perspectiva socio-educativa crítica, resulta relevante considerar el contexto social que opera condicionando recorridos, avances, retrocesos y tiempos de espera. Nunca debe abordarse su singularidad de manera independiente a la historia social y generacional en la que se desarrolla una persona, por el contrario, es necesario tener en cuenta los condicionantes sociales, culturales y económicos.

De esta forma, es posible analizar cómo tales trayectorias constituyen el recorrido singular que realizan las y los estudiantes por los diversos años, ciclos y niveles a lo largo de

su historia escolar e institucional. Asimismo, se incluyen las experiencias de intercambios con otras instituciones como las laborales, deportivas, recreativas y políticas en constante interacción con los condicionantes objetivos (materiales) y simbólicos. Es decir que el mosaico conformado por los capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos permitirá a las y los jóvenes desarrollarse en distintas esferas de la vida y abrir el juego trazando proyecciones y estrategias de continuidad luego del egreso de la secundaria:

Así, el análisis de trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, los límites objetivos configuran un sinsentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Kaplan, 2005:7).

#### **I. 4. Perspectivas juveniles acerca de las trayectorias laborales en escenarios inciertos**

Si se pone atención a los cambios sociales mundiales ocurridos en los últimos cuarenta años, es posible observar cómo se produce lo que se da en llamar un cambio epocal (García Delgado, 2006), una mutación de las características del capitalismo nacional industrial propio de tiempos anteriores. En este sentido, tiene lugar un surgimiento de sociedades post-nacionales que configuran un mundo de economías más abiertas, sobre todo en cuanto a lo financiero, comercial y de capitalismo salvaje, a causa de la falta de regulación ético-pública de los mercados globales por parte de los estados nacionales.

Paralelamente, existe una creciente importancia del poder trasnacional vinculado a organismos multilaterales (FMI, OMC, Banco Mundial) y empresas trasnacionales que marcan una agenda en lo que refiere a las políticas sociales, educativas y económicas de los Estados. En consecuencia, se produce un pasaje de las clásicas sociedades industriales, de pleno empleo, asalariadas, taylor-fordistas, hacia sociedades postindustriales, de servicios, de información, más heterogéneas, desiguales y postfordistas-toyotistas.

En este contexto, priman los procesos de deslocalización de la producción, tercerización y desnacionalización de las empresas, caracterizadas por una lógica de disminuir costos, sobre todo, los costos laborales/salariales. Este cambio va a promover el pasaje de la vieja a la nueva cuestión social (Castel, 1997), caracterizada por el desempleo estructural, la precarización, la vulnerabilidad de los sujetos y, también, la exclusión. No es que desaparezca la explotación o las malas condiciones de trabajo, sino que se incorpora una dimensión estructuradora del campo social, en donde aparece como eje el par inclusión-exclusión.

A estas transformaciones estructurales en lo social y económico, debe sumarse el hecho de una revolución tecnológica sin precedentes. Se genera, entonces, la imagen del “fin del trabajo” (Rifkin, 1996) basada en la idea que la tecnología habría alcanzado el momento en que el capital podría prescindir paulatinamente del trabajo. Así, la revolución de la técnica junto con el capitalismo de libre mercado marcan un punto en donde el ascenso de las incertidumbres (Castel, 2010), para la planificación de proyectos a futuro, eclosiona en las subjetividades de los trabajadores, en especial en las juventud(es).

Estas profundas transformaciones sociales y económicas afectaron considerablemente las perspectivas y expectativas reales del heterogéneo colectivo de jóvenes y, más lentamente, las imaginarias, en relación a la inserción laboral, ya sea mediando o no trayectorias educativas secundarias. Por lo tanto, y como se abordó en los apartados anteriores, la idea de joven que planifica su futuro en torno a un escenario laboral estable estaría estrechamente ligada a una sociedad salarial pasada y vivenciada sólo por algunas/os. Es así que las diversas proyecciones a futuro de las y los jóvenes que egresan hoy en día de su escolaridad media se desarrollan en escenarios inciertos, donde no se tienen respaldos ni certezas (Salvia y Tuñón, 2006).

En lo que respecta al ámbito laboral internacional, las “metas del milenio” planteadas por las Naciones Unidas consideran que la generación de empleo para los jóvenes constituye una pieza clave en la lucha contra la pobreza. Actualmente, se estima que existen 200 millones de desempleados<sup>3</sup> en todo el mundo, de los cuales 73 millones son jóvenes (un 36% del total) de entre 15 y 24 años (Poggi y Feijo, 2013).

En nuestro país, la juventud experimenta mayores tasas de desempleo y precariedad laboral que los adultos, sin contar la inestabilidad y la rotación de puestos que impregnan las trayectorias laborales de este colectivo (Maurizio, 2011). Este grupo estaría atravesado por condiciones significativas de vulnerabilidad, es decir, un bajo nivel educativo, procedencia de familias pobres e insuficientes redes de inserción laboral lo que decantaría en destinos laborales precarios.

Dos de cada tres jóvenes trabajan en actividades informales, en las que frecuentemente la remuneración es menor que el salario mínimo y sin cobertura en seguridad social. Cuentan con menor protección social en salud que los adultos, si bien las diferencias se han reducido en

---

<sup>3</sup>Aunque no solo hoy importa la condición de desempleo, sino que en los últimos años se pone en cuestión la calidad del empleo o lo que denomina la Organización Internacional del trabajo como “empleo decente” siendo que en el ámbito juvenil predomina el empleo informal con el agravante de que para ellos/as las transiciones hacia esta categoría son lentas y difíciles y hasta en algunos casos nunca se logra afianzar este salto cualitativo.

las últimas décadas, pues los procesos de flexibilización en el país acercaron a los adultos a las condiciones de trabajo de los jóvenes (Jacinto, 1996).

Existen numerosos trabajos de investigación que versan sobre las experiencias laborales de jóvenes signados por el desempleo, subempleo, falta de oportunidades y de trabajos precarios en sectores informales de la economía, sin cobertura social y de salud (Jacinto, 1996; Batlle y Aisenson, 1998; Jacinto y Gallart, 1998). En nuestro medio, la relación entre juventud y trabajo se caracteriza por la vulnerabilidad y la tendencia a la exclusión social. Las características del contexto laboral actual, en el que muchas/os jóvenes realizan sus primeras inserciones, contrastan con las expectativas y representaciones del trabajo que han construido a lo largo de su trayectoria de vida (Aisenson et. al, 2007; Jahoda, 1987).

En medio de un panorama tan desalentador, se constituyen las identidades de estas/os jóvenes como estudiantes y trabajadores. En primer lugar, esta situación de incertidumbre impacta en la subjetividad generando un efecto “desestímulo” (Poggi y Feijo; 2013) que en muchos casos las/os expulsa de la condición de activos desocupadas/os a la de inactivos. Este hecho, a largo plazo, generaría un gran sentimiento de desconfianza en los sistemas socio-económicos y políticos, así como también en el mismo sistema democrático.

Como puede advertirse a partir de lo previamente expuesto, se evidencia un significativo deterioro de la sociedad salarial como proceso de invalidación que afecta irreversiblemente a grupos de jóvenes demasiado pobremente calificados y cuyo porvenir parece condenado incluso antes de que ingresen en la esfera laboral activa (Castel, 2010).

Si bien este autor<sup>4</sup> deja abierta la pregunta sobre la actitud de las y los jóvenes en relación a sus futuras inserciones laborales en el marco de la actual “*cultura de la precariedad, o cultura de lo aleatorio*” (2010: 121), Castel deja entrever que los jóvenes de las clases populares serían los más castigados en este nuevo escenario laboral caracterizado por el deterioro de la sociedad salarial. Su “*Modelo Biográfico*” (Beck, 2002) sería un itinerario profesional caótico, complejo, andado y desandado en simultáneo. Algo muy desorientador, confuso y con ausencias significativas de certidumbres que impactarían en lo subjetivo.

Lo importante a subrayar aquí es que las juventudes escolarizadas, circunscriptas al egreso de la escuela secundaria, ven cuestionada su lógica de linealidad “de la escuela al trabajo”, patrón predominante bajo el cual se ha consumado y conceptualizado desde el período de la posguerra (Otero, 2011). La lógica que marchaba acorde con la demarcación de un tiempo

---

<sup>4</sup>Cabe destacar que Robert Castel hace referencia a estas preocupaciones en un contexto europeo, especialmente situado en Francia a finales del siglo XX.

vital propio de la era industrial, en un escenario de pleno empleo, pareciera que ha caducado o por lo menos se ve re-configurada para amplios sectores de la sociedad.

Cabe aclarar que esta lógica lineal se encontraba organizada sobre tres estadios centrales: juventud, adultez y vejez; en correspondencia con alternativas laborales más o menos predecibles conjuntamente con el paso a través de instituciones de socialización preestablecidas. Actualmente, se está en presencia de trayectorias juveniles no lineales o sin un horizonte pre-establecido que, lejos de vislumbrarse como una opción más creativa, genera ansiedad e incertidumbre, configurando sentimientos de apatía y abulia generalizada hasta, en casos extremos, sinsentido:

Desde esta perspectiva, la transición desde la etapa juvenil a la vida adulta, ha dejado de ser un tipo de “trayectoria lineal”, o concebida como una trayectoria de final conocido y de manera tradicional donde el eje de la transición fue el paso de la educación al trabajo; donde actualmente, con mayor propiedad, este tránsito está más vinculado a una fase imprevisible, vulnerable, de incertidumbre mayor que en las trayectorias tradicionales o lineales, donde pueden denominarse tipos de “trayectorias reversibles, laberínticas o yo-yo” (Dávila León, 2004: 99).

### **I.5. Representaciones a futuro y expectativas post-secundarias de las juventud(es)**

Luego de presentar la heterogeneidad y pluralidad que conlleva el concepto de juventud entendido como construcción socio-cultural que responde a una franja epocal y a enclasmientos sociales, se abordó la idea de trayectorias diversas por las cuales las y los jóvenes transitan infinidad de experiencias educativas en el nivel medio. Tal como se indicó, es necesario tener en cuenta las experiencias personales y el contexto socio-institucional y laboral que opera delimitando recorridos, avances, retrocesos y tiempos de espera en el sistema educativo e influyendo en las proyecciones de continuidad laboral y/o educativa luego del egreso del secundario.

Estos momentos decisivos<sup>5</sup> (Giddens, 1997) deben entenderse como puntos de transición que obligan al individuo, en este caso las y los jóvenes próximos a egresar de su escuela secundaria, a tomar decisiones trascendentes mediante un proceso reflexivo que tenga

---

<sup>5</sup> En la investigación denominada *En ese momento todos estaban contra mí: momentos críticos en las narrativas de transición de los jóvenes*, llevada a cabo en el marco de la universidad de South Bank en Londres, cuyas conclusiones fueron publicadas en la revista *Nómadas* N° 13 (Universidad Central de Colombia, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos), se identifica como *momentos decisivos* de transición por los que atraviesa la juventud aquellos que refieren al egreso de la escolaridad media e ingreso a propuestas universitarias o college. Recuperado de: [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_13/13\\_2TBHHMS\\_Enesemomentotodosestabancontrami.PDF](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_13/13_2TBHHMS_Enesemomentotodosestabancontrami.PDF).

en cuenta el riesgo, la incertidumbre y la oportunidad. Es aquí cuando las y los jóvenes escolarizados vislumbran, ensayan, imaginan, fantasean y sueñan con la posibilidad de un plan (Corica, 2010) poniendo en juego un abanico de expectativas que deberán filtrar entre lo ideal y lo posible.

La delimitación de estas proyecciones se realiza, entonces, en torno a la experiencia vital de cada joven, puesto que las condiciones materiales y simbólicas interactúan ejerciendo influencias y generando una multiplicidad de moldes que intervienen en la construcción de posibles escenarios futuros, abriendo o cerrando posibilidades de ser llevadas a cabo, según la singularidad y creatividad de cada sujeto. Podría decirse que es un período en donde se proyectan deseos y aspiraciones, los cuales delimitarán expectativas. Estos forman parte de un proceso íntimo, profundamente personal y su fuente no está puesta en el vacío, fuera de toda conexión con la realidad:

Estas aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los «mundos de vida» que configuran esas condiciones; se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo, lo que llegó a ser él conocido, lo que tuvo que hacer el familiar para «ser lo que es» o «tener lo que tiene». Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa (Dávila León y Ghiardo Soto, 2005: 72).

Por expectativa (palabra derivada del latín *expectātum*, que se traduce como “mirado” o “visto”<sup>6</sup>) se entiende la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito sin que se tenga certeza absoluta de alcanzarlo (Bajoit, 2008). En este sentido, las expectativas consisten en depositar confianza en aquello que se considera como más probable que ocurra. Se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo a las circunstancias, puede ser más o menos realista.

Como se anticipó anteriormente, las expectativas no se dan en un vacío o zona neutral, sino que interactúan condicionantes sociales, objetivos y simbólicos ejerciendo influencias y generando una multiplicidad de moldes para tales aspiraciones (Corica, 2010). En el caso de las y los jóvenes próximos a egresar sus expectativas se consideran como posibles elecciones en un marco de cierto conocimiento de sí mismos y de los aspectos del contexto social y laboral próximos. Así, darán la pauta para la construcción de proyectos identitarios, fruto del interjuego entre el presente y el futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible.

---

<sup>6</sup>Definición extraída del diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=expectativa>

De esta manera, podría pensarse que en el origen de las expectativas se encuentran las representaciones sobre el futuro elaboradas por las y los jóvenes. Si se realiza un recorrido conceptual del término representaciones sociales<sup>7</sup> (Jodelet, 1986) proveniente de la psicología social, este refiere a la construcción de imágenes acerca de alguna cosa, evento, acción o proceso:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (...) la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otro lado, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto” (1986: 478).

De acuerdo a Jodelet, es a través de las representaciones sociales que las personas aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, incorporando información y delimitando un repertorio de acciones. Una de las funciones de las representaciones sociales es la de guiar comportamientos y prácticas que producen un sistema de anticipaciones y expectativas, delimitando las estrategias o planes de acción a seguir.

En consecuencia, los contenidos de las representaciones sociales se dirigen hacia la información y las actitudes. La primera refiere al conocimiento de un determinado objeto social, y las segundas expresan orientaciones positivas o negativas hacia este último. Por lo tanto, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa ante esta representación (actitud).

En síntesis, se construyen a partir de distintas experiencias sociales que viven los miembros de la sociedad como así también de los distintos modelos de pensamiento que se incorporan por medio de la tradición, la educación y la comunicación social<sup>8</sup>. Se trata de un

---

<sup>7</sup>El antecedente conceptual de representación social es el de “representación colectiva” acuñado por el sociólogo Francés Emile Durkheim (2000). Estas representaciones colectivas se configuran como producciones mentales sociales o formas de conocimiento o ideación construidas colectivamente asumiendo el carácter de objetivas, universales e impersonales y se impondrían a los individuos con una fuerza constrictiva constituyendo hechos sociales. De estas derivarían las representaciones individuales, estas últimas variables y efímeras. Moscovici (1979) diferencia este concepto acuñando el de “representación social” y tornando este último hacia un carácter más relacional, dinámico, individual y psicológico (abandonando las características durkheimianas de preestablecido, estático y universal) en tanto que las mismas se van construyendo en productos mentales y construcciones simbólicas en el juego de la interacción social. Es así que guían las relaciones entre los sujetos y son construidas y asimiladas por ellas/os a través de sus interacciones, dotando de sentido a la realidad y actuando conforme a las mismas.

<sup>8</sup> Los mecanismos internos que intervienen en la conformación de las representaciones sociales son la objetivación y el anclaje. El primero permite poner en imágenes las ideas abstractas volviéndolas accesibles al pensamiento

conocimiento espontáneo, ingenuo; una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Constituyen un conocimiento práctico que permite a los sujetos dar sentido a sucesos sociales, interactuar con los otros y sobre el entorno (Balduzzi, 2011).

Ahora bien ¿las representaciones sociales adquieren un carácter determinante o solo condicionante? Al respecto, Jodelet (1986) afirma que “las representaciones no ejercen de manera absoluta la determinación entre la sociedad y el individuo, en el sentido que no producen simplemente reproducciones del tipo causa efecto; sino más bien, reconstrucciones o recreaciones más o menos plásticas mediadas por las experiencias vitales de los sujetos” (472). Es decir, las representaciones no constituyen tendencias estrictas de acción sino una sugerencia, guía u orientación susceptible de ser modificada. En otras palabras, aunque no son permanentes, sí son duraderas.

Para la psicología de la orientación vocacional-ocupacional, las representaciones se consideran centrales en la construcción de las trayectorias de las y los estudiantes y en su desarrollo identitario. Estas se construyen a través de contextos de socialización en lugares significativos, particularmente la familia, la escuela, el grupo de pares y el trabajo, ofreciendo soportes identificatorios, socialmente reconocidos y subjetivamente significativos.

A partir de todo lo expuesto, en la presente investigación, se considera que las representaciones sociales son centrales en la constitución de las expectativas juveniles, puesto que inciden en el desarrollo de las identidades personales y profesionales a lo largo de la vida (Aisenson et al. 2006), constituyendo formas de pensamiento y acción acerca de procesos y acciones relacionados con la delimitación de las diversas expectativas de este colectivo de jóvenes.

## **I.6. Condicionantes sociales y posibilidad de agencia. Diálogo entre conceptos**

Según Bourdieu (1998), las representaciones sociales deben ser entendidas como construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, emergiendo desde y vinculándose a las posiciones sociales que ellos ocupan por medio de intereses y esquemas de percepción a los que denomina habitus. Es así

---

concreto y podría definirse como una operación formadora de imágenes y estructurante. El anclaje, por su parte, tiene lugar cuando el individuo interpreta y da sentido a su vida y al mundo que lo rodea, constituyendo las representaciones sociales un sistema de referencia para él y los de su grupo. Sirven para regular sus relaciones y las que median con su entorno. En tal sentido, el anclaje permite “clasificar a los individuos y los acontecimientos, para construir tipos respecto de los cuales se evaluará o clasificará a otros individuos y a los otros grupos” (Jodelet, 1986: 488).



que se podrían tender puentes teóricos articulatorios entre la teoría de las representaciones sociales, proveniente de la psicología social, y el concepto de habitus elaborado desde una perspectiva sociológica (Piñero Ramírez, 2008).

Bourdieu sugiere, para desmenuzar la génesis y el complejo engranaje de “lo social”, ir más allá de la dicotomía entre el poder de las estructuras y de los agentes aunando estas posturas antinómicas<sup>9</sup> que en la sociología teórica han teñido la interpretación de las situaciones sociales. Desde este enfoque, no se privilegia uno por sobre el otro, sino que se entienden como la “correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social (...) y los principios de visión y división que les aplican los agentes” (Bourdieu y Wacquant, 1995:21).

La presente investigación, entonces, se propone abordar lo social concatenando estas perspectivas, con el objetivo de adentrarse en una sociología como ciencia social total y analizar, entre otras cosas, la reproducción de la vida social y la posibilidad de cambio, tanto de las condiciones objetivas como así también de la subjetividad y representaciones de los agentes.

Desde la vertiente subjetiva, son los agentes quienes elaboran determinadas cosmovisiones en sus socializaciones, que emergen desde y a la vez los ubican en una determinada posición social, dentro de la trama de un campo específico, dando lugar al concepto de habitus. Este último es entendido como un sistema de disposiciones duraderas que, a la vez que configura las representaciones sociales, orienta las prácticas sociales funcionando como esquemas de percepción, pensamiento y acción corporales que guían las acciones de los sujetos.

La interacción de los planos objetivos y subjetivos en este concepto se puede observar al afirmar que “el habitus expresa, además de una posición objetiva en la realidad social, las disposiciones subjetivas relativas a ese espacio; esto significa que las personas tienen cierto margen para reconstruir esas posiciones objetivas a través de formas simbólicas” (Piñero Ramírez, 2008:10). Dicho de otra manera: “la posición social es objeto de percepciones y de apreciaciones por parte de los agentes, que dependen de la posición actual y también de la trayectoria efectuada (por tanto, del habitus) y de los marcos de referencia posibles” (Bourdieu, 2011: 25).

El habitus se considera, por un lado, como estructura estructurada, predispuesta a funcionar como estructurante, es decir, en tanto que es principio de generación de prácticas y

---

<sup>9</sup> Las posturas antinómicas a las cuales hacen referencia las diferentes teorías sociológicas constituyen los siguientes pares antitéticos: subjetivismo-objetivismo, simbólico-material, teoría-investigación empírica, macro-microanálisis, etc.

representaciones que pueden estar objetivamente reguladas, a su vez, por las posiciones sociales, en conjunción con las condiciones materiales de existencia, sin constituir un producto de la obediencia a reglas. Funciona como matriz que guía el cómo miramos, pensamos y actuamos en el mundo y paralelamente es resultado de lo que hemos vivido sin constituir un producto acabado.

Por otro lado, es definido como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo) y es así que se complementa con el concepto de campo<sup>10</sup>, entendido este como lo social hecho cosa (lo objetivo). Cabe destacar que estos conceptos son caras de una misma moneda en lo empírico. Asimismo, también el concepto de hábitos también puede comprenderse como el conjunto de relaciones históricas “depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu y Wacquant 1995: 23). Aquí, entran en juego conjuntos de disposiciones durables y transferibles para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera, interiorizadas e incorporadas por las personas a lo largo de su historia.

Como se desprende de todo lo expuesto, el habitus es un conocimiento in-corporado, que conforma esquemas mentales mediante los cuales las personas guían la mayor parte de sus prácticas sociales sin necesidad de hacerlas conscientes. Cabe mencionar que si bien portar habitus es una tenencia inconsciente que pareciera cerrada y totalmente acabada, debe entenderse como históricamente condicionada pero flexible y con posibilidades de cambio a través de la concientización, reaprendizaje o re-significación:

El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado permanentemente por ellas. Es duradero pero no inmutable. (Bourdieu, 1992: 109).

De esta forma, se concluye que entre la estructura social y la estructura mental o cognitiva de las personas existe una relación de implicación y complementariedad, posible de observarse tanto en el término de representaciones sociales como en el de habitus. En este sentido, ambas formulaciones teóricas comparten el constituir formas de pensamiento, entre

---

<sup>10</sup>Desde la perspectiva de las estructuras objetivas el autor considera la sociedad como un conjunto partes, “esferas de juego” con una lógica de funcionamiento relacional que las identifica. Es así que este autor define el concepto decampo como un espacio socialmente estructurado en el cual “los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo, ya sea para conservar sus fronteras y configuración” (Bourdieu, 1995: 24). Formalmente el campo sería un “... conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder” (Bourdieu, 1995:23). Cada campo se rige por valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Ejemplos de campos pueden ser el económico, el cultural, el artístico, el educativo, el médico, el comunitario etc.

otras cosas, producidas en contextos específicos ligadas por la ubicación socioeconómica y cultural del agente o grupo social. Funcionan como lentes a través de los cuales se dota de significado a la realidad social contribuyendo, en paralelo, a conformarla de una manera u otra.

El habitus, como principio generador de prácticas, ha sido adquirido primeramente en la socialización primaria (habitus primario, Bourdieu, 1999) y, luego, mediante otras instancias socializadoras como las instituciones educativas<sup>11</sup>, a través de la familiarización con comportamientos y espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos en los que se hallan inscriptas las divisiones del mundo social.

Por todo lo expuesto, se concluye que tanto las representaciones sociales como el habitus se encuentran en el origen de las anticipaciones y las expectativas. Es así que una de las funciones de las representaciones sociales junto con el concepto englobador de habitus consiste en guiar comportamientos y prácticas que producen un sistema de anticipaciones y expectativas. Desde esta perspectiva, se considerará en la presente investigación a las representaciones sociales y al habitus como anclajes de las expectativas que este grupo juvenil elabora en el proceso de egreso de la escuela secundaria.

Las formas en que las transiciones desde el egreso de la escuela secundaria hacia el mundo educativo postsecundario y/o del trabajo se relacionan con el habitus en tanto construcción en la que intervienen las posiciones sociales y las representaciones que las y los jóvenes tienen de sus capacidades personales y de sus posibilidades de actualizarlas. No debe olvidarse que también inciden, como ya se ha aclarado, los modelos educativo-institucionales, las trayectorias educativas, la red de contención familiar, las condiciones socio-económicas del contexto en el cual buscan insertarse laboralmente y la herencia cultural y educativa de las familias de origen (Aisenson et al., 2006).

De allí que este grupo de jóvenes armen un repertorio de expectativas posibles que auspiciarán de guía para sus proyecciones hacia el futuro, sin desmerecer su cuota personal de creatividad en su construcción. En la selección subjetiva del camino a recorrer (Corica, 2010) existe una interconexión entre modos epocales, experiencias de clase, itinerarios escolares y otros aspectos o ingredientes personales y creativos de cada sujeto.

---

<sup>11</sup>Teniendo en cuenta que el interés que reviste la presente investigación se dirige al paso por las instituciones educativas, éstas constituyen para Bourdieu uno de los medios con peso diferencial en el proceso de interiorización de habitus. Al mismo tiempo, este autor indica que no son las únicas sino que se encuentran participando otras agencias socializadoras en su conformación. Siguiendo esta línea, se entiende que las disposiciones juveniles hacia propuestas postsecundarias ancladas en representaciones vinculadas con roles ocupacionales y educativos son generadas a partir de una concepción particular de la realidad en la que participan otras agencias socializadoras además de la escuela por la que transitan, aunque es indudable el peso de esta última.

Esta idea, como bien se afirmó previamente, escapa a la noción de determinismo. De acuerdo con Giddens (1995), la agencia social depende de la capacidad de los actores, en este caso las y los jóvenes, quienes llevan adelante actitudes activas y reflexivas propias de la conducta humana. Pueden alterar las pautas sociales, sin que las estructuras constituyan órdenes transhistóricos de uniformidades, aunque sin libertad absoluta para dominar todas las prácticas sociales.

Podría decirse que las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca construyen representaciones cercanas entre sí, que guardan cierta similitud al momento de delimitar las expectativas, aspecto que permite su agrupación en series o grupos generalizables. Como se anticipó en el presente capítulo, en la elaboración de estas proyecciones intervienen los condicionantes materiales y simbólicos propios de un circuito socio-institucional-educativo por el que transitan estas juventud(es). Tales proyecciones versarían sobre lo que desean, sobre lo posible, sobre lo que deben hacer y cómo lo deben hacer. No solo tienen la información, la imagen figurativa, sino también tienen una actitud que guiará su accionar.

En síntesis, en el marco de esta investigación, se considerarán a las expectativas juveniles postsecundarias como aquellas anticipaciones hacia ámbitos laborales y/o educativos, entre otros, en cuya configuración intervienen condicionantes sociales objetivos y simbólicos, sin ser estos un efecto determinante. Aquí se abre el juego a la capacidad reflexiva y creativa de cada sujeto en singular, quien delimita posibles elecciones en un marco de cierto conocimiento de sí mismo y de su historia, influida por aspectos del contexto social y laboral próximos.

## CAPÍTULO II: Consideraciones metodológicas

*Después de todo, teorías y metodologías son productos humanos, son los “miembros practicantes” de esos sub-universos que los crean y modifican.*  
(Sautu, 2005:23)

### II.1. Introducción

De acuerdo a Sirvent (2006), el aspecto metodológico de toda investigación no se restringe únicamente a la enumeración y descripción de las técnicas de relevamiento de datos, sino que también engloba el carácter epistemológico. Este concierne a los conceptos, categorías y finalidades sobre las cuales se construye el objeto de estudio; en este caso, las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria.

Como bien se indicó en el capítulo introductorio, en el contexto nacional e internacional existen diversas investigaciones provenientes del campo disciplinar de las Ciencias de la Educación -principalmente desde la Sociología de la Educación y desde la Psicología de la Orientación Vocacional-Ocupacional- que abordan la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación postsecundaria desde el complejo mundo de las expectativas juveniles.

En este sentido, se constituye como principal móvil para la realización de la presente tesis la ausencia, hasta el momento, de estudios sistematizados y delimitados geográficamente en la ciudad de Bahía Blanca, que indaguen sobre la diversidad de expectativas postsecundarias de las y los jóvenes en proceso de egreso de su escolaridad media. En forma paralela intenta comprender el significado que dichos actores le otorgan a este tránsito hacia futuras y múltiples esferas, delimitando posibles y variados contenidos para sus expectativas.

Para ello, se ha decidido abordar el objeto de análisis desde una mirada descriptivo-interpretativa. Así, se ha previsto un diseño de investigación mixto que articula enfoques cuantitativos y cualitativos, llevados a cabo en dos momentos secuenciales y con la aplicación de los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuestas administradas a una muestra representativa, combinadas con entrevistas en profundidad realizadas a alumnas/os que se encuentren en proceso de egreso de escuelas secundarias comunes locales de gestión estatal<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>No se incluyó en el presente estudio a la población escolar que concurre a escuelas secundarias técnicas presentes en la ciudad de Bahía Blanca. Si bien estas escuelas se consideran públicas de gestión estatal (Ley Nacional de Educación N° 26.206) se decidió no abordar las expectativas del colectivo de jóvenes que concurren a estas instituciones por dos razones. La primera consiste en que la formación técnica constituye una unidad pedagógica que, organizada curricularmente en un ciclo de formación común y otro orientado (que responde a una estrecha

A través de esta propuesta metodológica mixta se ha pretendido, por un lado, establecer un vínculo entre ambos planos, que se suponen articulados en la construcción del objeto de investigación. Por el otro, enriquecer las construcciones teóricas que se producirán a través de esta confluencia.

## **II.2. Principales interrogantes que guiaron la presente investigación**

Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, las expectativas, eje central de esta investigación, se entienden como aquellas posibilidades razonables de que algo suceda, depositando confianza en que ocurra. Concebidas de esta manera, las expectativas consisten en suposiciones que, de acuerdo a las circunstancias personales, familiares, sociales, culturales, económicas, entre otras, puedan ser llevadas a cabo por los sujetos, quienes evalúan riesgos y beneficios al momento de decidir concretizarlas. Es en la delimitación de estas proyecciones que se pone en juego la experiencia vital, entrando en escena las representaciones que los individuos tienen de sí mismos y de su entorno social.

Estas anticipaciones, consideradas como productos humanos, como fenómenos de la realidad social, están signadas por la complejidad y, en este sentido, el presente abordaje solo constituye una interpretación posible entre otras de la realidad. A este respecto, la delimitación del objeto de estudio se comenzó a vertebrar en base a cuestionamientos que derivaron en las tres preguntas centrales que se enumeran a continuación:

---

vinculación con áreas del conocimiento del contexto socio-productivo), culmina en prácticas profesionalizantes mediante convenios con empresas u organizaciones no gubernamentales que hacen a la titulación de técnicos/as medios en áreas ocupacionales específicas (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058). Dado que dicha vinculación entre instituciones educativas y el sector productivo podría incidir en las expectativas de las y los jóvenes que concurren a estos trayectos formativos, se decidió no trabajar sobre esta población estudiantil.

Por otro lado, este grupo de instituciones, a nivel nacional, ya cuenta con un seguimiento sistematizado por parte del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). Dicha institución, en el año 2009, llevó a cabo un censo nacional de estudiantes que se encontraban transitando el último año de Educación Técnico Profesional con el objetivo de indagar, a través de la aplicación de una encuesta, información, entre otras cuestiones, sobre sus proyectos futuros de inserción laboral y/o educativa a nivel nacional. Posteriormente, sobre la base de una muestra representativa, se llevó a cabo un seguimiento desde una mirada longitudinal

Los principales resultados de estas investigaciones refieren a las elevadas expectativas de continuar estudios postsecundarios y de insertarse en el mercado de trabajo. Este interés fue compartido por jóvenes de diversos estratos sociales y aun de diversos recorridos escolares, configurando una imagen novedosa de la escuela técnica, tradicionalmente disociada de la continuidad de estudios postsecundarios superiores. En lo que respecta al seguimiento, luego de 18 meses de la indagación inicial, se encontró a estos jóvenes alejados de aquella proyección originaria. En efecto, sólo poco más de la mitad pudo concretar dichas expectativas y este resultado fue notoriamente diferencial según condiciones sociales y educativas. Con respecto a esto último, los padres con mayor nivel educativo propiciaban una mayor inserción de sus hijos en los estudios superiores (Triano, Álvarez, Pereyra León y Boerr, 2012).

- ✓ ¿Cuáles son las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias estatales con relación a la inserción laboral y/o educativa postsecundaria?
- ✓ ¿Cómo se relacionan las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias estatales con los factores educativos, culturales y socio-económicos en los cuales están inmersas/os?
- ✓ ¿Cómo vivencian las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias estatales el proceso de egreso en relación con sus expectativas laborales y/o educativas postsecundarias?

Considerar las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes próximos a egresar como objeto complejo significa que en su enunciación por parte de los sujetos está implicada la presencia del azar, de lo indeterminado, de lo creativo y de lo cambiante, en constante interacción con factores sociales de época. Así, se parte del supuesto epistemológico de que en estas anticipaciones coexisten lógicas asociadas a los condicionantes sociales, culturales, económicos y educativos que se complementan, se acompañan, se excluyen y se repelen. En este sentido, no solo se presentan regularidades que implican cierto orden, sino también cuestiones confusas y hasta caóticas que abrirán las puertas a nuevas indagaciones y planteos.

Como en este caso la complejidad del objeto de estudio implica no simplificar lo heterogéneo, se ha decidido realizar aproximaciones tanto conceptuales<sup>13</sup> como metodológicas que permitan identificar una multiplicidad de factores intervinientes, dejando librados aquellos que podrían escapar a ser inteligidos por cuestiones disciplinares, epocales, subjetivas, etc.

---

<sup>13</sup>Cabe aclarar que, si bien esta investigación está anclada en una perspectiva sociológica, se tuvieron en cuenta aportes provenientes de diversos campos disciplinares como la psicología social y de la orientación, pedagogía, historia de la educación y política educativa.

### II.3. Combinación e integración de enfoques para el abordaje de las expectativas

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se ha decidido abordar el presente objeto de estudio desde la interacción de lo macro y lo micro social (Sautú, 2005), entendiendo este último plano como las experiencias subjetivas e interpretaciones de la realidad que las y los jóvenes realizan en constante comunicación con sus condicionantes macro-estructurales.

En lo que respecta al plano de lo subjetivo-individual, se hará referencia a las representaciones y vivencias como anclajes o basamentos subjetivos de las expectativas a futuro de este colectivo juvenil. Desde la vertiente macro, se tendrán en cuenta condicionantes socio-educativos, culturales y económicos que hacen las veces de marcos (Bracchi y Gabbai, 2013) de tales expectativas.

En un primer momento de esta investigación se indagó acerca de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la ciudad. En forma paralela se buscó conocer la relación entre estas y los factores condicionantes seleccionados para tal fin.

Como se expuso previamente, el abordaje las expectativas de este colectivo de jóvenes contempla la secuencialidad de dos momentos, combinando la mirada cuantitativa y cualitativa. Así, en la primera parte de esta investigación, se indaga acerca de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad, con el propósito de conocer la relación entre estas y los factores condicionantes seleccionados para tal fin.

La segunda parte se orienta hacia el plano de lo subjetivo- individual, donde se busca analizar los significados que estas/os jóvenes imprimen a su proceso de delimitación de expectativas postsecundarias. Sintetizando, en el marco de los objetivos se persiguió:

1. Identificar y caracterizar las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal bahienses, en su proceso de transición del sistema educativo al campo laboral y/o educativo postsecundario.
  - 1.1 Relacionar tales expectativas con los factores condicionantes educativos, culturales y socio-económicos.
2. Comprender los significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a este momento decisivo, a las vivencias y significaciones sobre las diferentes expectativas relacionadas con sus futuros trayectos laborales y/o educativos postsecundarios.



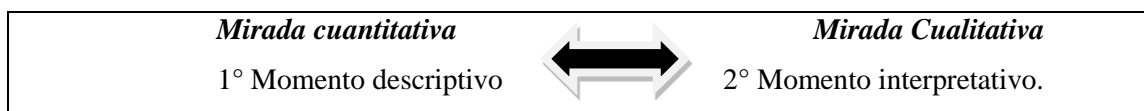
## II.4. Acerca del diseño mixto

Tal como se expuso previamente, en la presente investigación se planteó la necesidad de un abordaje cuantitativo y cualitativo para el estudio de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes estatales locales. En este sentido, se concibe esta propuesta metodológica mixta como fuente generadora de reflexión, potenciadora de procesos de cambio y transformación social, proponiendo un diálogo paradigmático, fluido e integrador dentro de la comunidad científica, que cataliza la acción socio-educativa en múltiples ámbitos (Caride Gómez y Fraguera Vale, 2015); una postura metodológicamente entrelazada para aprehender la realidad social.

Gallart (1993) propone cuatro alternativas para integrar el enfoque cualitativo y el cuantitativo en el abordaje de una determinada problemática. En el presente trabajo se optado por la que siguiente:

La tercera alternativa (...) parte de un diagnóstico cuantitativo, basado en el análisis estadístico de variables, con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio y se adentra en un análisis cualitativo de dicho fenómeno para tratar de explicar dichas características y los procesos inmanentes (1993: 110).

A su vez, Bericat (1998) propone tres estrategias básicas de integración de los métodos cuantitativos y cualitativos: complementación, combinación y triangulación. La segunda de ellas<sup>14</sup> es la más cercana al diseño multimétodo que se propone en el presente trabajo, puesto que combina un primer abordaje que se retroalimenta secuencialmente con un segundo, sin perseguir una convergencia, corroboración o concurrencia de los resultados provenientes de la aplicación de los distintos métodos, en pos de acrecentar su validez interna y externa. A continuación, se concretiza esta estrategia multimétodo desde los propósitos de cada perspectiva:



<sup>14</sup> Siguiendo a Bericat, en el presente trabajo no sería pertinente la estrategia de complementación, ya que no persigue la búsqueda de dos imágenes aisladas del mismo objeto o hecho a investigar. El corte entre los métodos no es tajante sino que hay un contínuum o una perspectiva de enriquecimiento inter-métodos. Tampoco se habla de triangulación metodológica ya que los objetivos que guían cada uno de los métodos son de calidades diferentes, pertenecientes a diferentes planos secuenciales. En la mencionada estrategia se trata de aumentar la veracidad de los datos a través de su convergencia, pero no es este el propósito de la presente investigación. No se busca delimitar una correspondencia término a término de los datos obtenidos mediante cada una de las metodologías sino profundizar la comprensión del horizonte hacia donde se dirigen las y los jóvenes.

#### II.4.1. La mirada cuantitativa: primer momento

Desde un propósito descriptivo, se buscó identificar la variedad de expectativas de este grupo de jóvenes a punto de egresar de la escuela secundaria. A este respecto, se manejaron magnitudes numéricas del aquí y ahora para dar cuenta de la incidencia que asumen estas en relación con opciones educativas postsecundarias (ya sean en el nivel superior como también aquellas concernientes a la formación de oficios y/o cursos cortos), opciones dirigidas al ámbito laboral o una combinación de ambas junto con otras proyecciones posibles. Esto permitió indagar y describir el objeto de estudio, asociando y relacionando las expectativas de este colectivo de jóvenes a los ya mencionados factores sociales, seleccionados arbitrariamente, dando como resultado una “fotografía de la realidad” (Gallart, 1993):

Los supuestos del análisis de estos datos se basan en la representatividad estadística y en la posibilidad de generalizar los resultados encontrados en la muestra a una población dada. Las estimaciones realizadas permiten afirmar con un cierto grado de probabilidad, que una determinada relación entre variables se aleja del azar (1993: 108).

Las unidades de análisis estuvieron constituidas por las y los jóvenes que revisten las mencionadas condiciones. A fines de concretizar el universo de estudio, se especificaron los siguientes límites:

- Grupo cerrado: jóvenes próximas/os a egresar, cursando sexto año en el ciclo lectivo 2015. Se estuvo en presencia de una población finita teniendo en cuenta la matrícula de todos los sextos años de los bachilleratos secundarios de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca, que asciende a 1208 alumnas/os (ver cuadro n° 2 Anexo cap. II).
- Establecimientos educativos: escuelas secundarias de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca<sup>15</sup> (ver cuadro n° 1 Anexo cap. II), exceptuando las escuelas secundarias técnicas, las pre-universitarias dependientes de la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de gestión privada.

---

<sup>15</sup>Se decidió no incluir en esta investigación a la población juvenil que concurre a las escuelas de gestión privada, a escuelas preuniversitarias y a escuelas secundarias técnicas ya que componen circuitos educativo-institucionales que podrían auspiciar como diferenciadores de las expectativas postsecundarias. El objetivo de esta tesis, precisamente, no es llevar adelante un estudio comparativo inter-circuitos.

### **II. 4.1.2. Muestra representativa: del todo a la parte**

Se decidió trabajar con una muestra estratificada con asignación proporcional por establecimiento educativo, género y turno (ver cuadro n° 4-5 Anexo cap. II), ya que “por diversas razones la población no pudo ser inspeccionada exhaustivamente. Costos, urgencia (...) son algunos de los motivos que obligan a tomar sólo una parte, algunos elementos de la población” (Ambrosi, 2008: 93). De este modo, la muestra estuvo compuesta por 292 jóvenes (ver cuadro n° 3 Anexo cap. II) a quienes se les aplicó una encuesta administrada<sup>16</sup>.

### **II.4. 1. 3. Sobre el instrumento: encuesta administrada**

Como se mencionó anteriormente, en lo que refiere a los instrumentos de recolección de datos desde el enfoque cuantitativo, se utilizó una encuesta administrada<sup>17</sup> a una muestra de jóvenes con representatividad estadística en el ámbito escolar, que se encuentran transitando su último año de secundaria.

Por cuestiones de espacio, en la página siguiente se presenta un cuadro de doble entrada donde se concretizan variables, dimensiones y la operacionalización del objeto de estudio que estructuró la encuesta empleada.

---

<sup>16</sup>Modelo de Encuesta disponible en Anexo Cap. II. Cabe aclarar que en la construcción de la encuesta utilizada en la presente investigación se tuvo como base la encuesta auto-administrada en el Censo Nacional de Alumnos de Último Año que realizó el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) en el año 2009. Información recuperada de: <http://www.inet.edu.ar/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>

<sup>17</sup>Para llevar adelante el procesamiento de datos y análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Este paquete es un software para ordenadores personales de tipo modular destinado a realizar una variedad de análisis estadísticos.

<i>Objeto de estudio</i>	<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Operacionalización</i>
<p style="text-align: center;"><i>Expectativas de las y los jóvenes próximos/as a egresar de las escuelas secundarias locales</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ciclo lectivo 2015</i></p>	<b><i>Expectativas</i></b>	<p>A) Estudiar en el nivel superior A.1) Sólo Estudiar A.2) Estudiar y Trabajar.</p> <p>B) Estudiar/Formarse en un oficio/curso corto. B.1) Sólo Estudiar/Formarse. B.2) Estudiar/Formarse y Trabajar.</p> <p>C) Incorporarse a las fuerzas de seguridad.</p> <p>D) Trabajar/ buscar trabajo</p> <p>E) Otros</p>	<p>A) Tipos de instituciones: -Universidades nacionales/ privadas/ locales/ no locales. -Institutos Superiores estatales/ privados/ locales/no locales).</p> <p>Áreas de conocimiento. A.2) Tipos de empleo al que aspira.</p> <p>B) Tipos de instituciones educativas: centros de formación profesional y/o afines. B.2) Tipos de empleo al que aspira.</p> <p>C) Tipos “fuerza de seguridad”: Policía local/Bonaerense/Federal, Fuerzas Armadas Argentinas, Prefectura Naval, Gendarmería Nacional, etc.</p> <p>D) Tipo de empleo al que aspira.</p> <p>E) Opción abierta (sin categorizar)</p>
	<b><i>Factores Educativos</i></b>	<p>A) Linealidad/No linealidad de los itinerarios escolares en el nivel secundario con respecto a lo institucionalmente esperado</p> <p>B) Percepción de afinidad entre las modalidades de los Bachilleres y las expectativas de inserción laboral y/o educativa</p> <p>C) Participación en dispositivos de orientación vocacional-ocupacional</p>	<p>A) -Cambios/Permanencias en la escuela secundaria -Repetencia/ No repetencia. Motivos -Motivación para continuar en el nivel -Significación e los saberes impartidos en la escuela secundaria</p> <p>B) - Modalidad elegida. Motivos -Afinidad/No Afinidad entre la modalidad de egreso y las expectativas de inserción laboral y/o educativa.</p> <p>C) Participación en dispositivos de orientación vocacional-ocupacional</p>
	<b><i>Factores Culturales</i></b>	<p>A) Nivel educativo alcanzado por madre y/o sostén familiar</p> <p>B) Género</p>	<p>A) Nivel de escolaridad alcanzado por madre y/o sostén familiar.</p> <p>B) Ocupaciones laborales asociadas al género</p>
	<b><i>Factores socio-económicos</i></b>	<p>A) Situación Laboral</p> <p>B) Asignaciones derivadas de políticas gubernamentales.</p>	<p>A) -Situación laboral del mayor aportante familiar conviviente  -Situación laboral del alumno/a al momento de egreso de la escuela secundaria</p> <p>B) -Percepción, en la familia, de becas y/o subsidios</p>

## **II.4.2. La mirada cualitativa: segundo momento**

Si bien estas primeras aproximaciones al objeto de estudio permitieron conocer y agrupar las expectativas en las cinco series descritas en la tabla, no se les confirió sentido vivencial. Por consiguiente, teniendo como supuesto la combinación e integración de la mirada cualitativa, se persiguió comprender el contexto en el que se proyectaron dichas expectativas, generando interacciones con las vivencias, significados e intencionalidades que los actores expresaron.

Ello requirió permitió el abordaje de la consideración de los sentidos atribuidos por los sujetos a sus próximos proyectos, la contemplación de las redes sociales y de apoyo familiares en las que está situada/o cada joven como así también los múltiples mandatos que inciden en la enunciación de una opción por sobre la otra. En definitiva, se buscó bucear y hacer explícitas las estrategias que incidieron en la delimitación de las expectativas que estas/os jóvenes vislumbraron para su futuro próximo, en función de un espacio social y una historia individual que, entrelazados, imprimieron significados y sentidos particulares.

Aquí, entonces, operó una búsqueda de comprensión de la forma en que se dan estos fenómenos individuales, sociales, históricos y educativos buscando, pues, situarlos vivencialmente en cada relato, desde las significaciones que le atribuyen los individuos envueltos en ellos. Se propuso abordar ámbitos acotados, privilegiando más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Una vez analizados los datos cuantitativos, se decidió entrevistar a jóvenes que concurrían a las escuelas estatales consideradas en el presente trabajo. En esos establecimientos educativos locales, se establecieron contactos para la realización de entrevistas a casi una veintena de jóvenes.

### **II. 4.2.1. Criterios para delimitar la muestra intencional**

En el segundo momento de este diseño mixto, y de acuerdo con el encuadre metodológico cualitativo elegido, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a jóvenes que estaban por finalizar la escuela secundaria, durante los meses de noviembre, diciembre y enero en los ciclos lectivos 2015-2016. Los criterios de selección de esta muestra intencional no probabilística fueron los siguientes:

- Diversidad de expectativas: se decidió entrevistar a estudiantes cuyas expectativas revistan múltiples y variados contenidos, como por ejemplo: estudiar en el nivel superior universitario o en institutos superiores, estudiar en el nivel superior y trabajar, trabajar solamente, formarse en oficios o cursos cortos, ingresar a las Fuerzas de Seguridad, viajar, tomarse un año para rendir materias pendientes del nivel secundario o para decidir sobre las opciones para el año entrante, etc.
- Emplazamiento, Género y Modalidad de egreso de las escuelas secundarias: se decidió entrevistar a estudiantes de diversos géneros que estén transitando su último año de secundaria en el segundo cuatrimestre, en instituciones secundarias de gestión estatal ubicadas en distintos puntos de la ciudad (instituciones céntricas, macrocéntricas y periféricas). También se procuró que estuviesen concurriendo a las múltiples modalidades u orientaciones del ciclo superior presentes en la ciudad. Este último criterio compuesto se pensó como forma de acceso e indagación a una mayor amplitud y variedad de testimonios situados con respecto al vasto territorio de la localidad, conjuntamente con la heterogeneidad de paquetes curriculares a través de los que se encontraban atravesando estas/os jóvenes.

#### **II. 4.2.2. Entrevistas en profundidad. Con-vivencias de tramas con-sentido**

La realización de las entrevistas tuvo como objetivo focalizar en subjetividades situadas para indagar deseos, percepciones, anhelos y expectativas de cara al futuro, guiando la búsqueda de significado e interpretación y haciendo foco en el contexto y en los procesos vivenciales de cada una de las y los jóvenes. El objetivo fundante fue echar luz a las magnitudes numéricas, para profundizar y ampliar sentidos provenientes de diversas tramas vividas como situaciones naturales (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La entrevista en profundidad gira en torno a una conversación lo suficientemente distendida que invita al otro a relatar su experiencia. El aditivo de ser en profundidad consiste en que brinda ejes lo suficientemente flexibles para guiar y permitir un ida y vuelta en este evento interactivo, que no tendría razón de ser sin el otro entrevistado o sin el otro entrevistador. Esta forma dialógica logra su punto cúlmine cuando los personajes intervinientes logran fundirse en el relato.

El guión preestablecido<sup>18</sup> intentó conducir el proceso interactivo entre los participantes y el ejercicio de mi rol como investigadora. Se pretendió profundizar la indagación en función de las respuestas, persiguiendo el buceo en los mundos particulares e instando a generar un puente empático hacia perspectivas y miradas de un mismo acontecimiento, en apariencia. Aquí se tuvo la oportunidad para particularizar (Vasilachis de Gialdino, 2006), para con-vivir en una trama con-sentido.

No se debe olvidar que el relato que producen y en el cual se adentran los entrevistadas/os constituyen interpretaciones y representaciones sobre los hechos, brindando un todo en donde intervienen deseos, mandatos, cuestiones epocales, proyectos, temores, perspectivas, que en definitiva conforman habitus. Este último concepto es entendido como sistema de disposiciones para obrar, sentir y pensar (Bourdieu, 1972) en relación al proceso de delimitación de las expectativas postsecundarias propia de las subjetividades situadas de estas/os jóvenes.

Cabe destacar que no se pretende con los hallazgos surgidos de las entrevistas en profundidad una transferibilidad absoluta o generalidad estadística hacia otros contextos de acción similares, sino más bien una ampliación y profundización de sentidos.

#### **II.4.3. Sobre la construcción de las categorías de análisis**

En base a los datos recogidos a partir de los testimonios juveniles, se decidió llevar adelante un análisis hermenéutico que implicó la construcción de un sistema de categorías y sub-categorías a partir de la pluralidad de discursos. Los sentidos y significados que las y los estudiantes atribuyen a sus expectativas de inserción laboral y/o educativa postsecundarias dan lugar a la construcción de categorías, teniendo en cuenta las estrategias de acción planificadas en singular junto con las posibles consecuencias proyectadas en el tiempo para su concreción.

Desde las consideraciones epistemológicas de abordaje y delimitación del objeto de estudio, se dio por sentado que la/el joven en proceso de egreso se encuentra vivenciando una situación que constituye un particular entramado de circunstancias, quien una vez instalada/o en su discurso permitió visualizarlas. En tal sentido, se decidió hacer un análisis cualitativo transversal de los datos que surgieron de 15 entrevistas en profundidad, considerando que los datos son mensajes que se relacionan de alguna manera y permiten su agrupación en categorías y subcategorías (Monetti, 2003).

---

<sup>18</sup>Guion de entrevista disponible en Anexo Cap. II.

En el proceso de construcción y análisis de dichas categorías se pudo observar una conexión con cuestiones más abarcativas, que se vinculan con las expectativas de inserción laboral y/o educativa. Siguiendo una finalidad didáctico-organizativa, se las denominó aspectos tal como se indica en el cuadro presentado a continuación. Los aspectos están relacionados con el proceso de delimitación de las expectativas y con sus posibilidades de concreción en este contexto acotado.

Es así que a través del análisis transversal de los datos suministrados por las entrevistas, se da cuenta de recurrencias y concurrencias que permitieron delimitar los siguientes aspectos dentro de los cuales se sitúan grupos de categorías y subcategorías:

<i>Aspecto</i>	<i>Categorías- Subcategorías</i>
<i>Educativo</i>	Emociones y sentimientos alrededor de la transición de la escuela secundaria hacia otras esferas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción ante la finalización de una etapa preparatoria para lo que se viene</li> <li>• Incertidumbre del tránsito de un nivel heterónimo hacia escenarios que requieren autonomía creciente</li> </ul>
	Valoración del nivel secundario y su vinculación con las expectativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionalidad de los conocimientos que se imparten en la escuela secundaria</li> <li>• Oscilación entre la dis/continuidad de las modalidades con respecto a las expectativas</li> <li>• Las primeras generaciones que egresan y la promesa in/cumplida de ascenso social</li> </ul>
<i>Socio-económico</i>	Lo familiar, lo económico y las políticas gubernamentales como amortiguadores para la concreción de las expectativas
	El significado de trabajar en el marco de las expectativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar como fin último de las expectativas</li> <li>• Trabajar como medio subordinado al estudio: un complemento necesario</li> <li>• No trabajar como elección</li> <li>• Trabajar como esfera práctica en las expectativas de ingreso a las fuerzas de seguridad</li> </ul>
<i>Personal</i>	Características subjetivas y su incidencia en la concreción de las expectativas
<i>Cultural</i>	Entre múltiples referentes y dispositivos que orientan la delimitación de las expectativas
	La cuestión de género y las expectativas



Como puede observarse, si se toma en conjunto la multicausalidad de las expectativas con sus proyecciones de concreción, en los discursos de las y los jóvenes no se presenta como único un aspecto que las determina, sino más bien estos resultan conjugados en una particular combinación, encuentro y desencuentro. Por lo tanto, la co-presencia y su forma de ensamblaje en cada sujeto obligan a tener en cuenta la singularidad de los significados atribuidos en este proceso de transición. En esta construcción categorial, en donde toman relevancia algunos aspectos, se piensa que más allá de su centralidad en el discurso, estos se articulan bajo lógicas de internalización únicas propias de subjetividades individuales.

## SEGUNDA PARTE

### **CAPÍTULO III: Debates en torno a la función social de la escuela secundaria en la actualidad. Puentes con el nivel superior y el mundo del trabajo**

#### **III.1. Introducción**

El presente capítulo está dedicado a abordar las principales teorías que versan sobre la función social de la educación. En este sentido, se realiza un recorrido que va desde concepciones clásicas hasta posturas contemporáneas vinculadas al campo de la sociología. Se ponen en tensión miradas críticas y no críticas sobre el vínculo Educación-Sociedad-Trabajo, visualizando a la escuela en su triple faceta: como igualadora de oportunidades, como reproductora de un orden social desigual o como espacio de lucha y transformación.

Así, se reflexiona no solo sobre el papel que han jugado las instituciones educativas del nivel medio en la distribución de recursos simbólicos y materiales, sino también sobre las oportunidades y su impacto en la generación de proyectos educativos y laborales durante la transición hacia la vida adulta de las generaciones de jóvenes que han transitado por los diversos niveles formales del sistema educativo. Para ello, se analizan los conceptos de segmentación y fragmentación educativa, haciendo referencia a los diferentes circuitos educativos que configuran el sistema y mantienen distancias sociales relacionadas con factores sociales, culturales y económicos.

Acompaña esta revisión crítica una mirada histórica, social y política de la escuela secundaria en nuestro país, desde sus orígenes hasta la actualidad. Se observa una mutación que va desde mecanismos y formatos institucionales selectivos y segregacionistas hacia discursos que tienen como eje la inclusión de la diversidad y la ampliación de derechos.

Dado que el interés de la presente tesis consiste en abordar el vínculo entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación postsecundaria desde las expectativas de jóvenes en proceso de egreso del nivel medio, en el último apartado de este capítulo se presentan algunos puentes que articulan el nivel secundario con el superior. En un escenario en constante crecimiento de la oferta educativa superior binarizada (carreras universitarias y no universitarias) se recuperan investigaciones que hacen referencia a marcos analíticos y contextuales sobre el acceso diferenciado a las propuestas del nivel superior y los condicionantes que influyen en la elección de un formato por sobre el otro.

### **III.2. Miradas sociológicas sobre la función social de la escuela: ¿igualdad de oportunidades, reproducción de un orden social desigual o espacio de lucha y transformación?**

Desde la perspectiva sociológica, el tránsito por la escuela se constituye como uno de los pilares de socialización más significativos en la constitución subjetiva de los individuos. Tradicionalmente, este pasaje ha sido entendido como el proceso a través del cual los sujetos aprenden a interiorizar las normas, los valores, la cultura específica de una determinada sociedad, para luego poder integrarse y ser parte de ella. Puesto que este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para interactuar socialmente, interesa rescatar aquí la trascendencia que implica el paso por las instituciones familiares, educativas y laborales como medios de socialización de los individuos.

De acuerdo con la perspectiva sociológica de Durkheim -quien concibe la educación como un hecho social que implica la socialización de las generaciones jóvenes a cargo de generaciones adultas, en contraposición a las posturas idealistas<sup>19</sup> de la época-, es a través de las prácticas educativas que una persona desarrolla sus capacidades, dentro de una sociedad concreta, en un espacio y tiempo determinado, asimilando su cultura regente como auténtica, legítima y única (Usategui Basozabal, 2003).

Durkheim afirma que no hay ninguna sociedad moderna en la cual el sistema de educación no presente un doble aspecto: este es a la vez único y múltiple. Por un lado, en todo sistema social es necesaria una base única de homogeneidad, donde las instituciones educativas impongan a los individuos una determinada cultura, legitimándola:

No hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, a cualquier categoría social que pertenezcan (1974: 14).

Por otro lado, las prácticas educativas son las encargadas de llevar a cabo una socialización diferencial, estrechamente relacionada con la estructura social que asegura el proceso de división del trabajo, fragmentando a la sociedad en ámbitos y medios sociales diferentes:

---

<sup>19</sup> Las posturas idealistas, en especial la pedagogía alemana cuyos basamentos son los supuestos filosóficos kantianos, consideraron a la educación como la encargada de desarrollar una serie de facultades potenciales con las cuales el individuo nace. Desde esta perspectiva, se tendería a formar un ideal de persona partiendo de la base de condiciones innatas preexistentes.

En efecto, en un sentido, se puede decir que hay tantas especies de educación como elementos diferentes hay en esa sociedad. ¿Está formada por castas? La educación varía de una casta a otra... aun hoy ¿no vemos variar la educación con las clases sociales e incluso con los hábitats?...En efecto, cada profesión constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en el que reinan ciertas ideas, ciertas prácticas, ciertas maneras de ver las cosas; y como el niño debe ser preparado en vista de la función que será llamado a cumplir, la educación, a partir de cierta edad, no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que se aplica (1974: 13).

Hoy en día, existen diversos debates acerca de la función social de la escuela, en especial, del sistema educativo en la sociedad. En la mayoría de los casos, estos debates suelen adquirir el carácter de antinómicos y excluyentes. A este respecto, existen teorías socio-pedagógicas en torno a la significación del conflicto social y su vínculo con la educación, diferenciándose por sus posturas acerca del consenso y el conflicto, siendo las primeras no críticas y las segundas críticas de la función de la educación escolarizada en la reproducción del orden social establecido (Saviani, 1986).

Dentro de las primeras, desde una perspectiva estructural funcionalista, el conflicto es significado como disfuncional y, en consecuencia, debe tratarse de evitarlo. Para las segundas, enmarcadas en una perspectiva marxista, el conflicto se vuelve motor para la visualización y concientización del orden social desigual y la transformación de las sociedades.

De acuerdo con las teorías del consenso, la función de las instituciones educativas no sólo haría las veces de lubricante social para la integración de las generaciones jóvenes a los requerimientos técnicos de las instituciones modernas, sino también favorecería y profundizaría el crecimiento económico. La escuela, como órgano de socialización, educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta (Parsons, 1990).

En lo que refiere a la óptica del funcionalismo tecnológico, la tarea socializadora consiste en “el desarrollo de habilidades y actitudes que tienen que ver con los valores básicos imperantes en la sociedad y actitudes favorables al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está estructurada” (Parsons, 1990: 174). Desde este enfoque teórico, se entiende que la función selectiva de los sistemas educativos es neutral y, por ende, es natural que la sociedad tienda a la jerarquización social de roles sobre una base meritocrática.

Dentro de este abanico de posturas teóricas que concentran el optimismo pedagógico, no podemos dejar de mencionar la Teoría del Capital Humano y la Pedagogía por Objetivos<sup>20</sup>. La primera vincula el nivel educativo alcanzado por los individuos con su situación en el mercado de trabajo, y concibe la educación como una inversión que acarrea mayor productividad.

Schultz (1968) afirma que los conocimientos y/o habilidades adquiridas son una forma de capital obtenido como resultado de una inversión en credenciales educativas. Dicha concepción tiene alcances que van más allá de los retornos de la educación para los miembros de una sociedad, ya que esta se convierte en una variable poderosa para explicar por qué algunos países desarrollan un mayor crecimiento económico que otros. Al respecto, Becker (1983) afirma que para promover el crecimiento del ingreso per cápita a largo plazo es necesario una fuerte inversión en educación.

En este punto, resulta interesante recuperar los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) como representantes de la sociología de la educación francesa contemporánea en el marco de las teorías del consenso. A raíz del análisis propuesto sobre las transformaciones históricas acaecidas en la escuela republicana (fenómenos de masificación, democratización y la feminización del público escolar), estos autores consideran que las instituciones educativas dejan de cumplir sus principales funciones, entre ellas preparar a las y los jóvenes para el mundo laboral, debido a los altos niveles de desempleo, sub-empleo y precarización laboral.

Si bien se acepta la masificación de la mano de la igualdad de oportunidades, la escuela, en su interior, continúa jerarquizando a sus estudiantes en función de sus méritos. De esta manera, genera vencedores y vencidos, y son los docentes quienes actúan como agentes de esta selección social. La propuesta de Dubet (2005), ante esta escuela injusta enmarcada en una

---

<sup>20</sup>Si bien esta no es una postura sociológica, pertenece al ámbito de la pedagogía. Expresa cierto grado de confianza y optimismo en la educación en el marco de las sociedades modernas al considerar al sistema de enseñanza basado en la programación de objetivos y el desarrollo de un currículum ya que este último es entendido como un instrumento que determina cuáles son las tareas que deben realizarse con el fin de alcanzar objetivos prefijados de la manera más eficaz. El modelo pretende tecnificar el proceso educativo sobre bases científicas, siendo la educación caracterizada como un "entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial" (Gimeno Sacristán, 1986:18).

Cabe mencionar que esta propuesta surge en Estados Unidos en la década del 20 y toma elementos del taylorismo, del conductismo y del positivismo, así como también de la disciplina militar e industrial. Desde esta perspectiva, las escuelas se transforman en instrumentos capaces de tomar al estudiantado como materia prima transformándolo, mediante un proceso detallado de tareas específicas determinado por especialistas, hasta conseguir un adulto modelo que ha adquirido las habilidades necesarias para el sistema de producción. Aquí entra en escena el currículum como elemento crucial para la programación de la enseñanza dividida en tareas específicas y ordenadas, a fin de realizar de la manera más eficaz posible los objetivos predeterminados por un grupo de especialistas.

sociedad desigual, consiste en combinar los principios de justicia distributiva, social e individual con el objetivo de producir mecanismos compensatorios, destinados al alumnado que presente desventajas físicas, mentales y sociales.

De lo anterior se desprende que el vínculo educación-sociedad no es armónico; por el contrario, la educación pasa a concebirse como un factor diferencial de distribución desigual del poder entre grupos o sectores sociales que tratan de acceder para mantener su posición social. Quienes sostienen esta postura son las corrientes crítico-reproductivistas y las crítico-transformativas. Estas últimas, de hecho, buscan una alternativa de salida a la reproducción de este orden desigual.

De acuerdo con las teorías crítico-reproductivistas, las instituciones educativas tienen como función principal reproducir la estructura jerárquica de la sociedad y la ideología dominante, es así que la escuela se constituye en un aparato eficaz de perpetuación de la ideología del Estado (Althusser, 1974), que legitima la desigualdad económica y reproduce las relaciones sociales de producción capitalistas, generando así una correspondencia entre escuela y estructura de clase (Bowles y Gintis, 1981).

Siguiendo esta línea, Baudelot y Establet (1975) plantean que la escuela única es una apariencia, puesto que existe una subdivisión de la masa escolarizada en dos redes incomunicadas destinadas a públicos diferentes según su origen de clase. La escuela, para estos autores, no tiene la función de unificar, sino que profundiza las diferencias materiales de existencia. Por un lado, entonces, están las escuelas primarias con continuidad a las de enseñanza profesional corta, destinadas a hijas/os de sectores obreros y, por el otro, se encuentra la secundaria clásica y moderna, con continuidad en una red escolar superior destinada a las/os hijas/os de los cuadros superiores.

Esta división escolar está íntimamente relacionada con la división social del trabajo y reproduce las relaciones de producción capitalistas en provecho de la clase dominante. En otras palabras, es en la escuela primaria donde se delinean estas dos redes bajo la forma de avance desigual de las y los estudiantes, quienes se dirigen hacia una u otra red, en la que la/el docente asume un rol contradictorio: a la vez que alfabetiza a las masas, selecciona a las elites.

En los primeros estudios de Bourdieu y Passeron (2013) señalan que las instituciones escolares, lejos de cumplir una función igualitaria y democrática, otorgan títulos y reconocimientos simbólicos a los sectores sociales privilegiados, mientras que, en los sectores más desfavorecidos, operan mecanismos de exclusión y restricción en el acceso, reforzando así un circuito de desigualdades sociales de origen.

De acuerdo con esta perspectiva relacional planteada por Bourdieu a lo largo de su obra, los actores se mueven en el espacio social, estructurado en campos específicos interconectados, desplegando multiplicidad de estrategias. Dichas estrategias, de diversa índole dentro de las que se encuentran las educativas, constituyen posibilidades de acción construidas de acuerdo a las condiciones (materiales y simbólicas) y a los capitales con los que cuentan los sujetos.

Si bien las posibilidades de acción son socialmente construidas y, por lo tanto, más o menos compartidas por los actores que pertenecen a similares posiciones sociales, estas no se acoplan a una lógica determinista, sino que se deja abierta la oportunidad de juego. Para Bourdieu, el uso del concepto de estrategia permite "...abandonar la lógica mecanicista de la estructura por sobre la agencia en favor de la lógica dinámica y abierta del juego, y obligarse a tomar en cuenta, para comprender cada nueva jugada, la serie completa de jugadas anteriores" (2011:34).

A partir de los años 80, los teóricos neomarxistas, reconociendo los aportes teóricos del reproductivismo en cuanto a desmitificar el carácter igualitario de la acción escolar, cuestionan la absoluta determinación y niegan la posibilidad de que esta pueda contribuir de algún modo a la transformación social. Así, Giroux (1999) plantea ir más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, vislumbrando espacios de resistencia. Este autor rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y considera que, oportunamente, estas se convierten en terreno dinámico, cambiante y contradictorio para luchas y contestaciones al orden establecido.

Es así que la juventud resulta capaz de resistirse ante la imposición de una cultura escolar dominante, desarrollando contra-culturas. Sin negar los condicionamientos sociales, Giroux considera que la reproducción nunca es total y destaca espacios relativamente autónomos que pueden constituirse como intersticios de lucha contra las perspectivas hegemónicas, aún en sociedades divididas en clases.

Se concibe, entonces, una educación escolarizada que posibilite a las personas una discusión concientizadora de su opresión para problematizar su situación y entrar en diálogo constante con el otro, predisponiéndolo a transformar la sociedad (Freire, 2002). Es decir que, aun cuando el discurso de las clases dominantes se imponga en el currículum escolar, es posible advertir la existencia de fisuras o grietas en donde las y los alumnas/os y docentes de las clases subordinadas pueden ensayar modos de resistencias o discursos contra- hegemónicos que expresarán sus propios intereses de clase.

Antes de finalizar el presente apartado, es necesario exponer las nociones desarrolladas por el antropólogo inglés Willis (1978), quien analiza la cultura juvenil escolar informal, situada

en la Inglaterra de los años 70. De sus investigaciones, surgen los principales conceptos e hipótesis de la teoría de la resistencia cultural o contra-cultura escolar juvenil, como aportes que permiten entender los procesos de reproducción social presentes en las trayectorias escolares y laborales de jóvenes en situación de pobreza<sup>21</sup>.

En el modelo de Willis (1993), la cultura es entendida como experiencia vivida, como proceso de aprendizaje de los actores y no como un reflejo mecánico de la producción. Es una instancia autónoma, productora de efectos trascendentales. De este modo, la reproducción social es mediada por la cultura y no se da en forma automática, sino que es dinámica y genera espacios de conflicto y resistencia, siendo la escuela un lugar privilegiado para ello.

En este espacio escolar radica la posibilidad de liberarse de las imposiciones de la clase dominante, por medio de la lucha. Para Willis, la juventud perteneciente a las clases dominadas dispone de un margen relativo de autonomía en el proceso de *producción cultural* (categoría introducida por este autor): un modo activo, creativo y colectivo de utilizar los recursos culturales impartidos por las instituciones, entre ellas la escuela, para explotar, dar sentido y responder a las condiciones estructurales y materiales heredadas.

Si bien esta perspectiva teórica acepta la continuidad reproductiva entre escuela y trabajo, postula, en forma ambivalente, la existencia contra-cultural a la que denomina “cultura contra-escolar obrera” (1978). Así, manifiesta un cuestionamiento a la cultura escolar dominante que, por un lado, da lugar a consecuencias juveniles auto-condenatorias, pero, por el otro, abre la posibilidad de desarrollar procesos de producción cultural.

El énfasis que se haga en cada una de las corrientes expuestas (las teorías del consenso y las teorías del conflicto) no sólo supone una posición ideológica respecto de la función social de la educación, sino que también deriva en consecuencias concretas en relación a la planificación e implementación de políticas educativas (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2009). Así, se abre la pregunta sobre el papel de la escuela en la distribución de los recursos y de las oportunidades futuras junto con las posibilidades de concreción de proyectos de inserción laboral y/o educativa.

---

<sup>21</sup> Cabe aclarar que este autor sitúa sus investigaciones en sectores obreros subordinados, circunscribiendo sus estudios etnográficos a poblaciones juveniles: varones blancos de clase trabajadora, quienes manifestaban no tener ningún interés en estudiar ni en obtener buenas calificaciones, desprestigiando los saberes que se impartían en la institución escolar. También es necesario tener en cuenta que estos abordajes se llevaron a cabo a mediados de los años 70 en una escuela secundaria de la región central e industrial de Inglaterra, en un contexto de pleno empleo.



### **III.3. Una mirada histórica y socio-política sobre los orígenes de la educación argentina: el nivel secundario**

Si se tiene en cuenta el recorrido histórico de la evolución de las instituciones escolares en el país, se verá que en la época de la colonia existieron organizaciones educativas superpuestas y desarticuladas, encabezadas por autoridades locales y eclesiásticas, en las que se funde la misión educativa con la evangelizadora. En ese entonces no había un consenso sobre la composición y las características de los educandos, como tampoco una clara direccionalidad de la educación, por lo que existieron grandes polémicas acerca de estos temas y, sobre todo, en torno a la educabilidad de los pueblos originarios y criollos.

Avanzando en el tiempo, se evidencia cómo algunos caudillos manifestaron diversas y contradictorias ideologías pedagógicas: la tradicionalista y la liberal. En referencia a estas últimas, Puiggrós hace alusión al caudillo Artigas: “Convencido Artigas de la necesidad de mejorar la situación moral y material de sus paisanos, fundó una escuela en su campamento de Hervidero” (2009: 24).

Con la sanción de la Constitución de 1853, las orientaciones políticas se dirigieron hacia la construcción de una nación moderna bajo un Estado posibilitador de una dinámica económica capitalista. Así, el papel de la educación fue delineado en el artículo 5º, donde se establece que las provincias deben asegurar la educación primaria, siendo garante el gobierno nacional<sup>22</sup>. El Estado, entonces, comenzó a forjarse como un ente centralizador de todas las instituciones, entre ellas las educativas, si bien hasta ese momento la normativa vigente gozaba de un muy alto grado de generalidad y ambigüedad, centrada solo en la órbita del nivel primario y sin mencionar explícitamente el nivel medio.

Hacia fines del siglo XIX, fue tomando forma un sistema de enseñanza primaria moderno, cuyo objetivo principal fue la construcción de la ciudadanía alfabetizada, en base a un proceso de homogeneización cultural funcional a las clases dominantes, favorecidas por la gran expansión económica que acaeció en la Argentina durante las últimas décadas del mencionado siglo. Hacia 1880, se comenzó a delimitar la estructura del Sistema Educativo Argentino, dada la imperiosa necesidad de los grupos económicos hegemónicos de constituir una Nación cuyo principal objetivo fuera conseguir la unificación cultural de un país fragmentado, especialmente, por los grandes aluviones migratorios.

---

<sup>22</sup> Conjuntamente en el artículo 67º, inciso 16, se atribuye al Congreso de la Nación la facultad de dictar planes de instrucción general y universitaria.

Así, se buscó crear un sentimiento de identidad nacional en los ciudadanos y legitimar, al mismo tiempo, un modelo económico de exportación de materias primas e importación de manufacturas. Para ese entonces, existían diversas legislaciones que caracterizaron la centralidad del Estado en la educación, como la Ley 1.420 de educación primaria común, gratuita y obligatoria sancionada en el año 1884, y la Ley Láinez, sancionada en 1905, que estableció la expansión del sistema educativo a las diferentes provincias bajo la órbita y la gestión del gobierno nacional. Es en este momento donde debe ubicarse el puntapié inicial de la constitución del Sistema Educativo Argentino que, al igual que otros sistemas educativos latinoamericanos, se configuró en paralelo al período de institucionalización de la modernidad europea y norteamericana en América Latina.

La llegada del aluvión inmigratorio con características culturales heterogéneas llevó a que, entre otras estrategias, se apelara aún más profundamente a la educación con el fin de reproducir valores y creencias culturales que se fundieran en el ser nacional y que, por supuesto, fueran funcionales a la elite dominante. En términos sociológicos, se buscaba lograr que la elite argentina se convirtiese en el grupo de referencia de toda la sociedad y, de este modo, asegurar un proceso de disciplina social que conformara una identidad nacional. Este bálsamo cívico-moralizador estuvo en manos de la educación primaria, con carácter universalista y masivo, mientras que el nivel secundario se encontraba desregulado y bajo una concepción elitista y reproductora de la estructura social (Montero, 2011).

Esta intención de consolidar una identidad nacional se tradujo en la preocupación por dar a la enseñanza secundaria un carácter de empresa formadora del espíritu patriótico de la elite dirigente. Es así que el nivel se organizó a partir de un único decreto sancionado bajo el mandato presidencial de Mitre, dictado el 14 de marzo de 1863, en el que se dispuso la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del Colegio de Ciencias Morales. Este proceso de creación puso en evidencia la ausencia de un marco legal orgánico que definiera funciones, objetivos, orientaciones, modalidades y contenidos mínimos, librándose éstos a las iniciativas de los políticos de turno (Ferreya et al, 2013).

A diferencia de la escuela primaria, el nivel secundario estuvo signado por la no obligatoriedad y asumió un rol preparatorio para el ingreso a estudios superiores o para la formación de las clases dirigentes. Es decir que su carácter excluyente y elitista le imprimió una impronta identitaria, significándolo como inaccesible a la mayoría de la población. Es así que la función social de la escuela media, en sus orígenes, es concebida como canal de ascenso selecto, vinculado fuertemente a ámbitos académicos-propedéuticos para estudios universitarios y al poder político dominante de las clases dirigentes (Montero, 2011; Southwell,

2014). Su matriz se constituye como expulsora, por medio de una selección legitimada socialmente, de quienes no estarían habilitadas/os a transitar por esta propuesta (Tiramonti, 2011a).

En un principio, se trataba de una antesala de los estudios universitarios (y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes) y como tal, estaba reservada sólo a los herederos, es decir a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios (los “becarios”) (TentiFanfani, 2011:53).

A los primeros colegios nacionales, se sumaron las escuelas normales, de comercio e industriales, que otorgaban certificaciones según la orientación, aunque siempre dirigidas a un sector que gozaba de cierta exclusividad y dominancia, según los perfiles de cada una de estas instituciones y con una variable constante tendiente a la masculinización de la matrícula.

A mediados del siglo XX, habiendo cambiado la morfología social del país y bajo un modelo económico que intentaba la sustitución de las importaciones, la relación Educación-Media-Sociedad comenzó a tener en cuenta la dimensión técnico-laboral. En tal sentido, la formación para el ciudadano fue reemplazada paulatinamente por la formación para el trabajo (Montero, 2011) que, posteriormente, a partir de las teorías del capital humano, se convertiría en formación de recursos humanos (Filmus, 1996). A diferencia del periodo anterior, muchas/os jóvenes accedieron a propuestas de educación media y/o técnica en las que se disolvía, poco a poco, su carácter elitista y preparatorio para estudios superiores, posibilitando un ascenso social sostenido (Germani, 1972).

Luego de alternancias entre gobiernos democráticos y militares, estos últimos con su consecuente autoritarismo pedagógico, se ingresó a los últimos años del siglo XX con crecientes denuncias de fenómenos de segmentación (sobre los que se profundizará en el apartado siguiente). Estos radicaron, principalmente, en el nivel medio, donde la pertenencia a distintos circuitos educativos generaba una diferente calidad en la apropiación de los contenidos por parte de las y los alumnos y, en consecuencia, en sus proyectos de continuidad educativo-laborales postsecundarios.

La década de los 90 marca un punto de inflexión en lo concerniente a las políticas educativas, puesto que se reconfiguró el rol estatal con el fin de descentrar y federalizar el sistema educativo, proceso mediante el cual comenzaron a manifestarse nuevas funciones

sociales que son asumidas por la educación. Durante estos años tuvieron vigencia una serie de políticas neoliberales no sólo en el ámbito nacional, sino también en el contexto internacional<sup>23</sup>.

Dichas “recetas” parecieron ser la solución a un estado de endeudamiento externo y a la crisis financiera, por lo que la mayor parte de la población legitimó la implementación de tales políticas en pos de un retorno engañoso a la estabilidad, enraizado en el éxito superficial del Plan de convertibilidad. El común denominador de este tipo de decisiones se orientaba a una reducción del rol estatal en diversos ámbitos como Salud, Seguridad, Educación, Sistemas previsionales y medidas tendientes a la flexibilización laboral, etc.

En el plano educativo, basándose en recomendaciones de organismos internacionales, se llevó adelante una reforma educativa cuyo marco normativo estuvo dado por la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049, sancionada en 1991; la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1992 (en adelante LFE) y la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995 (en adelante LES). Durante este período, la LFE se constituyó como la primera ley orgánica que ordenó el nivel secundario, hasta entonces precariamente regulado.

En medio de un contexto de significativas transformaciones sociales, signadas por el empobrecimiento y el desempleo, se extendió la educación común básica y obligatoria para todas/os las y los estudiantes. Durante esta época se intentó garantizar la extensión de la escolaridad obligatoria al llamado tercer ciclo, con distintas estrategias de retención del alumnado, tanto para los ingresantes como para los que volvían luego del abandono y la repitencia. El ex formato de EGB3/ESB sumó, a las tradicionales tensiones que versaban sobre el desencuentro de culturas, aquellas propias del nivel primario, que no hicieron más que mantener la lógica selectiva y expulsiva característica de sus orígenes (Tiramonti, 2004).

Según Martignoni, se procesa un fenómeno de reconfiguración de sentidos donde aparece la contención social como parte de las funciones inherentes al sistema educativo en cuestión. La escuela pública se convierte así en “un dispositivo privilegiado de control social frente al incremento de la pobreza y reconfiguración de las desigualdades” (2013: 24). Se

---

<sup>23</sup>Consenso de Washington: durante los años 90, organismos financieros internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, el Congreso de los EEUU, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración, y los institutos de expertos económicos y centros económicos) se reunieron en Washington D.C. para generar un listado de medidas económicas e ideológicas que conformaron un paquete general, destinado a impulsar el crecimiento de las regiones de Latinoamérica. Esta breve lista tomó autonomía y se constituyó en lo que luego se denominaría «neoliberalismo». No generó los resultados esperados, ya que tuvo en diversas regiones consecuencias catastróficas (hiperinflación, endeudamiento, empobrecimiento, etc.).

(Disciplina fiscal, Reordenamiento de las prioridades del gasto público, Reforma Impositiva, Liberalización de los tipos de interés, Un tipo de cambio competitivo, Liberalización del comercio internacional, Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas, Privatización, Desregulación, Derechos de propiedad.)

desvanece la idea del ascenso social a través de la educación, ya que la certificación del nivel no garantiza la inserción a una ocupación laboral de calidad (Braslavsky, 1999).

Cabe aclarar que estas modificaciones estructurales decantaron en cambios significativos en el ámbito de las políticas sociales, la estructura del mercado laboral y la disposición de los actores e instituciones sociales. Entre estas últimas, se encuentra la escuela secundaria, que interviene en la modulación de la transición de las y los jóvenes desde los centros educativos hacia el ámbito laboral, educativo postsecundario y la vida adulta, reconfigurando sus expectativas y proyectos (Aparicio, 2008).

### **III.3.1. Expresiones de inequidad educativa en el nivel secundario: segmentación y fragmentación educativa**

Si bien el término equidad educativa es relativamente nuevo en el debate educativo, puesto que aparece en Latinoamérica durante los controvertidos años 90, este se entiende dentro de la órbita de la equidad social, cuyo objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes que convergen en el campo educativo formal. Así se observa en la letra de las legislaciones que nuclean la actual política educativa nacional, buscando garantizar el acceso, la permanencia y egreso de los distintos niveles educativos; concretamente en los artículos 11 y 84 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006<sup>24</sup> (en adelante LEN), donde se hace referencia explícita a la igualdad de oportunidades educativas a todos los miembros del país:

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (LEN, 2006, art.11).

El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural (LEN, 2006, art. 84).

---

<sup>24</sup>En esta normativa se establecen los principios generales de la política educativa de la República Argentina, siendo el Estado Nacional junto con las Provincias los garantes de brindar el derecho constitucional de educación para garantizar la igualdad en el acceso a este derecho. De acuerdo a esta ley, el sistema educativo nacional debe tener una estructura unificada en todo el país junto con su obligatoriedad que se extiende desde los 5 años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria. La estructura comprende 4 niveles y 8 modalidades. Los niveles son: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. Las modalidades son: Educación Técnico Profesional, La Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Demeuse (citado por López, 2005) sostiene que en el ámbito educativo existen cuatro principios de equidad: i) igualdad en el acceso, ii) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, iii) igualdad en los logros o resultados, y iv) igualdad en la realización social de los logros. El primer criterio puede decirse que está explicitado en nuestra legislación al hacer referencia a la obligatoriedad de acceso desde sala de 4 años hasta la finalización de la escuela secundaria, independientemente de las características personales y del contexto social.

El segundo principio, la igualdad de medios de aprendizaje, alude a la aplicación en todos los casos de las mismas estrategias metodológicas a los mismos contenidos. Para ello, las provincias, en forma conjunta con el ministro de educación nacional, se reúnen en el Consejo Federal de Educación con el objetivo de diseñar propuestas curriculares para cada uno de los espacios de la currícula escolar en sus diferentes niveles educativos, generando núcleos de aprendizaje prioritarios que cada provincia adaptará a su propia propuesta.

Queda abierta aquí la discusión sobre las condiciones de educabilidad de cada sujeto, fuertemente condicionada por desigualdades socio-económico-culturales de origen, a las que se agregan las desigualdades en relación con los medios de aprendizaje. A este respecto, cabe aclarar que, si bien en el período en el que se llevó adelante esta investigación se evidencia el carácter prescriptivo del currículum en pos de garantizar la unidad y homogeneidad del sistema educativo nacional y provincial, existen serias dificultades en la práctica para que todas y todos los estudiantes accedan a los mismos contenidos.

El tercer criterio hace referencia a la igualdad de logros con el fin de garantizar una formación equivalente a todas/os las/os educandas/os y compensar las desigualdades originales. Y por último se menciona la de igualdad de logros educativos en el ámbito social, condición que se cumpliría si el impacto social del tránsito por el sistema educativo fuera el mismo en cada uno de los escenarios sociales.

Algunos autores consideran que este principio de equidad (igualdad de logros educativos y laborales) resulta significativo para analizar cuan equitativo es un sistema educativo (Krüger, 2012). En este sentido, tienen lugar discusiones que ponen en duda la igualdad de logros sociales. Estas se vinculan íntimamente con los conceptos de segmentación y fragmentación en un sistema educativo que, contradictoriamente desde lo legislativo, se presenta como homogéneo y unificado.

Más allá de cuestionar los dispositivos e instrumentos que se utilizan para la medición de tales logros educativos y/o laborales, así como el empleo de esta información con fines político-económicos, lo que se plantea en la presente investigación es, entre otras cosas, la relación entre la inequidad del sistema educativo y los procesos de delimitación de las

expectativas juveniles postsecundarias. Es así que, entre las múltiples expresiones de segmentación y fragmentación educativa presentes en el nivel secundario, se indagará sobre el impacto de estos procesos en la conformación de proyecciones y representaciones juveniles acerca del futuro.

En la década de los años 80, investigaciones sobre el sistema educativo argentino enfatizaban en el hecho de que este se encontraba signado por desigualdades que se traducían en inequidades educativas. Es así que irrumpe el término de segmentación educativa, referido a la presencia de circuitos diferenciados de instituciones educativas, que reclutan su matrícula en sectores poblacionales diferenciados, según la pertenencia socio-económico-cultural de las familias de origen.

La agrupación de escuelas que conforma cada circuito diferenciado presenta similares características en cuanto a: recursos materiales y humanos, modelo pedagógico o de conducción del aprendizaje, organización institucional (relación entre los distintos funcionarios) y problemas específicos vinculados a la diferenciación vertical, como por ejemplo la preparación intencional para el egreso de la escuela primaria (Bravslavsky, 1989).

Así, se evidencia un desigual acceso a las condiciones educativas, en el que los sectores sociales más empobrecidos quedan relegados a circuitos educativos con peores condiciones educativas, siendo muy diferente la situación en las familias de los sectores más acomodados. Esta diferenciación horizontal generaría un sistema de continuidades a través de los distintos niveles con una lógica estamentizadora (Corica, 2010).

En otras palabras, ante la pertenencia a un determinado circuito escolar formal “x”, se daría una relación de continuidad entre tipos institucionales del nivel primario y tipos institucionales del nivel secundario y así sucesivamente en los casos en los que se acceda al nivel superior. En tal sentido, cada conjunto de instituciones atiende a una población estudiantil específica, configurándose de este modo, mecanismos de retroalimentación que determinan círculos viciosos y virtuosos, en términos de desigualdad de resultados educativos y en la marginalidad en el plano laboral y sociopolítico.

Esta diferenciación horizontal entre establecimientos educativos se da tanto intra gestión estatal como inter gestión estatal/privada, aunque en la actualidad en el nivel secundario se vuelve más evidente el corrimiento y esfuerzo de las familias menos aventajadas por ingresar a escuelas secundarias privadas. Estas dos redes de escuelas no solo presentan marcadas diferencias en torno a algunos opuestos ideológicos (laica-religiosa, gratuidad-cobro de servicios, carácter homogeneizador-diversidad de propuestas educativas), sino también en lo

que hace al nivel socioeconómico, expresado en mejor dotación de capital físico, humano y social (Morduchowicz, 1999; Llach y Shumacher, 2002).

En continuidad con las investigaciones que se venían desarrollando en la década de los 90, algunos estudios comenzaron a proponer que esta diferenciación socio-educativa se había profundizado, generando una segregación cualitativa en donde los estudiantes acceden diferencialmente a grupos de instituciones educativas. En el marco de las grandes transformaciones que recayeron sobre las instituciones de la sociedad a partir de esta década, se delimitó conceptual y empíricamente un fenómeno denominado fragmentación educativa (Tiramonti, 2001 y 2004).

Cuando se habla de fragmentación del espacio socio-educativo se hace alusión a un modo de segregación delimitada por una *distancia social* (Tiramonti, 2011a: 28); distancia que no se relaciona tanto con condiciones objetivas, económicas y políticas que marcan una desigualdad de grados, sino más bien con pertenencias a mundos culturales en donde se comulgan similares valores, expectativas y modos de habitar y relacionarse en y con el mundo.

Según esta concepción, el sistema educativo comienza a organizarse alrededor de patrones culturales que no reconocen elementos de continuidad entre unos y otros, ya no se diversifican sobre una mirada socio-económica que establece jerarquías de grado estamentarizadas. Las escuelas se constituyen en espacios sociales y culturales, dejando entrever su perfil institucional en un contexto cada vez más diverso, heterogéneo y desigual, que es, a su vez, objeto de selección por parte de las familias. En la elección de la institución educativa, se ponen en juego estrategias familiares para la conservación de un espacio dentro del campo social, y marcar así distancia, distinguiéndose de la intromisión de las y los estudiantes ajenos a esa particular cosmovisión de mundo.

De esta forma, y salvando las diferencias entre los conceptos de segmentación y fragmentación, se cuestiona el intento de equidad educativa, especialmente en el nivel medio, a pesar de que medien reformas que tienden a la democratización del nivel. Este efecto colador-segregacionista, que se encarga de mantener a las y los estudiantes distanciados, no es ajeno al proceso de delimitación de expectativas vinculadas a la inserción laboral y/o educativa postsecundaria. Posiblemente, las representaciones, los valores y las formas de habitar y relacionarse con el mundo delimitarán expectativas fragmentadas.



### III.3.2. La escuela secundaria hoy: entre controversias sociales, políticas y pedagógicas

La LEN establece un progresivo proceso de unificación en todo el país que regula el ordenamiento y cohesión del sistema educativo, la organización y la articulación de los niveles y modalidades y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. Actualmente, el Sistema Educativo Argentino está integrado por servicios educativos de gestión estatal, privada, cooperativa y social. Su estructura comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria -Básica y Orientada- y Educación Superior<sup>25</sup> y ocho modalidades<sup>26</sup>. Asimismo, la educación es obligatoria desde los 4 años hasta los 18, edad en que se finaliza la escuela secundaria.

En relación con el nivel secundario, cuyo principal propósito es brindar una formación que promueva en sus egresadas/os capacidades para la apropiación de nuevos conocimientos, para la inserción en el mundo del trabajo y para la participación de la vida ciudadana, se presentan al momento de la realización de esta investigación las siguientes orientaciones existentes, según la localidad<sup>27</sup>:

- Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Lenguas Extranjeras
- Agro y Ambiente
- Comunicación
- Informática
- Educación Física
- Turismo
- Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras).

La novedad más significativa consta en la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, aspecto que transforma integralmente el Sistema Educativo Argentino: “La escuela secundaria no solo es obligatoria, sino que constituye una unidad pedagógica y organizativa

---

<sup>25</sup>Cabe destacar que los niveles continúan bajo la órbita de las provincias en concordancia con los lineamientos de la política educativa fijada por el Estado Nacional siendo co-responsables de garantizar el derecho a la Educación el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>26</sup>Las modalidades constituyen opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

<sup>27</sup>La Educación Secundaria Orientada se certifica, a lo largo del país, con el Título “Bachiller” con mención a la orientación correspondiente.

destinada a las y los jóvenes que hayan cumplido con el nivel primario” (LEN, art. 29). Esta tendencia no se da en forma aislada respecto de otros países iberoamericanos<sup>28</sup>, donde el crecimiento de la escolaridad también estuvo acompañado normativamente por la prolongación del período de escolarización obligatoria (TentiFanfani, 2007), vinculándose con políticas sociales específicas para su cumplimiento.

Este proceso de masificación del acceso al nivel secundario queda evidenciado cuando la cifra de 1.794.123 de jóvenes de 13 a 18 años que asisten al nivel secundario en 1960, crece a 3.941.550 de jóvenes en el año 2010<sup>29</sup>. Es decir que prácticamente se duplicó la proporción de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel medio, pasando del 45,9% en 1960 al 89,2% en el año 2010. Si bien el tratamiento de indicadores estadísticos será tema central del próximo capítulo, es necesario mencionar aquí que las tasas de repitencia y abandono interanual resultan significativas en los últimos años, tanto a nivel nacional, jurisdiccional y local, ya sea en el marco de la gestión privada o estatal (Ministerio de Educación, 2008).

En este sentido, la democratización cuantitativa y cualitativa (SITEAL, 2013) se presenta como el principal desafío. Por un lado, la democratización cuantitativa alude al acceso, la permanencia y el egreso; por el otro, la democratización cualitativa se vincula a la controvertida calidad educativa, asociada con los fenómenos de fragmentación anteriormente descriptos. La tendencia de masificación de la educación secundaria previa a la sanción de la normativa que marca su obligatoriedad, se fue dando en un contexto marcado por la exclusión social y la profundización de las desigualdades de grandes colectivos poblacionales, tradicionalmente excluidos de esta propuesta. De este modo, fue produciéndose una nueva cartografía de la escuela secundaria diferente a la que regía en el siglo XX (Dussel, 2006).

Es así que esta nueva concepción socio-político-pedagógica de la obligatoriedad en el nivel secundario ubica a las instituciones educativas en una situación de forzamiento identitario (Tiramonti, 2011a) en el que se tienden a utilizar aquellas investiduras institucionales tradicionales que operaban mecanismos diferenciadores y selectivos, para dar respuesta a exigencias de inclusión y democratización. Entonces, ¿cómo resuelve la escuela secundaria esta tensión fundante? La escuela negocia los nuevos imperativos que bregan por la inclusión plena de aquellas/os jóvenes tradicionalmente excluidos, a cambio de mantener diferentes circuitos

---

<sup>28</sup>Entre los países que ya contemplan la educación secundaria como obligatoria, figuran: España (2006), Brasil (2009), Chile (2009), Uruguay (2008), México (2004). La mayoría de ellos divide el nivel en dos ciclos obligatorios de diversa duración: uno general o básico y el segundo con denominaciones como superior, orientado, diversificado. (Zacarías, 2010).

<sup>29</sup>Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2010.

escolares. En consecuencia, produce un efecto “colador” (Tiramonti, 2011b: 22) a través de una diversificación de perfiles institucionales que opera bajo una lógica fragmentada.

Aquellos autores que consideran las variables socio-económicas, hacen referencia a las reformas neoliberales que han decantado en la caída de la sociedad salarial, expresada en un mercado de empleo que no incorpora a todos los que esperan ser incluidos o, si lo hace, es en forma precaria e informal. Aquí las instituciones educativas, especialmente las de nivel medio, tienden a dar respuesta a la creciente desigualdad social, aumento de desempleo y ausencia de oportunidades para amplias franjas de la población joven, produciendo un fenómeno de reconfiguración de sentidos donde aparece la contención social como parte de las funciones inherentes al sistema educativo.

La “escuela pública secundaria” se convierte, entonces, en “un dispositivo privilegiado de control social frente al incremento de la pobreza y reconfiguración de las desigualdades” (Martignoni, 2013: 24). Martignoni asocia la obligatoriedad del nivel a un intento de regulación social que responde al objetivo de retención y contención en el sistema educativo de una franja de la juventud, donde garantizada la obligatoriedad, queda relegado, o directamente en suspenso, el derecho al aprendizaje, generándose así episodios escolares de “inclusión excluyente” (Agamben, 2005). Se pendula entre un estado de necesidad y un estado de derecho.

De hecho, se encuentran posturas que enfatizan en un extremo del movimiento pendular y que entienden esta nueva concepción de la secundaria como una ampliación de derechos que abarca a grandes conjuntos de adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país. Esta enorme transformación implica un paso fundamental en la construcción de ciudadanía, puesto que democratiza su acceso (Kaplan, 2013; Galli, 2015).

A este respecto, Bracchi y Gabbai (2013) priorizan la agencia por sobre la estructura, sin perder de vista los condicionantes o marcos socio-económico-culturales, y abordan posibles relaciones entre las subjetividades juveniles y las trayectorias educativas por las que transitan las y los jóvenes en la escuela secundaria en clave de derecho. Estas autoras dejan entrever la hipótesis de que la obligatoriedad de este nivel impactaría en los horizontes y expectativas de estos jóvenes, dando lugar a oportunidades para que otros recorridos sociales y escolares sean posibles.

Este colectivo juvenil que, en otros tiempos, no hubiera podido acceder a esta propuesta de educación formal por incompatibilidades sociales, económicas y culturales, hoy no sólo puede hacerlo, sino que además su paso por allí no resulta indiferente al momento de construir estrategias para llevar adelante un plan cuyo objetivo sea el insertarse laboral y/o educativamente.

### III.3.2.1. La redefinición del vínculo entre Sociedad-Escuela Secundaria-Trabajo

Como se indicó previamente, el tránsito por la escuela secundaria no es indiferente para las y los jóvenes, que lo consideran un puente fundamental para la construcción de su proyecto de vida (Seoane, 2010). Si bien se observa en los discursos de muchos adolescentes el no saber con exactitud qué les aporta la escuela secundaria, siendo esta última objeto de numerosas críticas sobre la rápida obsolescencia de los conocimientos y la desconexión con el campo laboral, la mayoría sigue considerando que este paso es necesario pero insuficiente.

Transitar por el sistema educativo ya no representa garantía de movilidad social ascendente como sí lo pensaban los sectores medios décadas atrás. Tampoco asegura una mejor inserción laboral, pero sigue representando el medio necesario para acceder a un trabajo digno. Los sectores populares, por otra parte, han valorado tradicionalmente la educación sobre todo en relación con el trabajo (Corica, 2010).

En este punto, se abre el cuestionamiento obligado acerca de si la escuela secundaria tiene mayor incidencia en la formación para el mundo del trabajo o brinda herramientas para una ciudadanía activa. Según los lineamientos expuestos en la LEN, este tramo tiene como finalidades principales “habilitar a las/os adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de estudios” (art. 30). De este interrogante macro nace una segunda pregunta acerca de si la escuela brinda suficiente información y formación para afrontar la realidad ocupacional del contexto cercano.

Estos planteos, entre otros, han sido abordados por diversos autores entre los cuales cabe destacar a Filmus y Miranda (1999) y Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001), quienes sostienen que el título se concibe como necesario (aunque no suficiente) para la inserción en el mercado de trabajo. La educación dejó de significar un pasaporte a la movilidad social ascendente, para pasar a ser el sostenimiento del espacio social de origen (Filmus, 1997). Actualmente se podría significar el paso por la escuela media como una “obligatoriedad subjetiva” (Braslavsky, 1999) en pos de la redefinición y el ajuste con el mercado de trabajo en sociedades post-capitalistas, signadas por la informalidad y la precarización.

En este contexto, la movilidad educativa ascendente no encuentra una correspondencia estricta con la movilidad social ascendente. Al elevarse el nivel promedio de educación, se ha generado un “corrimiento de los umbrales educativos mínimos” para escapar de la pobreza, asistiéndose a un proceso continuo de devaluación de las credenciales escolares (Jacinto, 2005; Kritz, 2005; Sendón, 2005).

En este sentido, las prácticas institucionales de nivel medio en los sectores populares aparecen signadas por el nuevo rol asumido por la escuela, que consiste en “con-tener/sin-tener” (Gavilán y Chá, 2009). Se pone el énfasis en la retención (cuantitativa) y la permanencia sin hacer un riguroso análisis de los significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a este tránsito. Este abanico de consideraciones sobre la escuela secundaria resulta sumamente interesante al momento de reflexionar sobre sus impactos e influencias en la elaboración de proyectos postsecundarios por parte del colectivo de jóvenes que asiste a escuelas secundarias comunes estatales.

#### **III.4. Las expectativas juveniles y los puentes que articulan el nivel secundario con el nivel superior**

Tal como se abordó en los apartados anteriores, es sabido que en el imaginario social la acreditación de títulos de nivel superior constituye un requisito sine qua non para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente. Es por esto que muchas/os jóvenes proyectan acceder a una multiplicidad de propuestas educativas que se engloban bajo esta denominación (Boquín, 2016).

En el primer capítulo de la presente investigación, se explica que las expectativas consisten en depositar confianza en aquello que, según se considera, es más probable que ocurra. Se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo a las circunstancias personales y contextuales, puede ser más o menos realista. No se dan en un vacío o zona neutral sino que, muy por el contrario, los condicionantes sociales interactúan ejerciendo influencias y generando una multiplicidad de moldes para tales expectativas (Corica, 2007). Si bien tienen una fuerte vinculación con el contexto socio-epocal, no sería pertinente conectar en forma lineal ambas esferas, pero sí es posible vincular la selección subjetiva del camino a recorrer de un sujeto con las posibilidades contextuales de ser concretado o restringido.

En la actualidad, “el acentuado deterioro del tejido social y el escepticismo creciente hacen que la esperanza derivada de un diploma de nivel superior se haya transformado en una presión significativa” (Enrique, 2010:45). Desde la sociedad argentina post años noventa, se ha reivindicado el valor de la educación pública de nivel superior (Mollis, 2001) debido a su gratuidad y accesibilidad, calidad de enseñanza y elevadas expectativas laborales, características que promueven que muchas/os jóvenes vislumbren propuestas de este tipo en sus transiciones hacia la adultez.

En tiempos en los que la incertidumbre asciende (Castel y otros, 1997; Castel, 2010) y en donde generaciones de jóvenes han crecido sin representaciones de progreso en un contexto de exclusión, Corica afirma que “la esperanza de seguir estudiando luego de la secundaria sigue existiendo en todos los sectores sociales como rememorando la ilusión de movilidad social que existió en épocas pasadas en nuestro país” (2010: 67).

Por todo lo expuesto hasta aquí, surge la pregunta acerca del impacto que genera el tránsito por las instituciones escolares estatales de nivel secundario; tránsito contextualizado por escenarios socio-laborales inciertos, signados por la desocupación juvenil. Al respecto, interesa conocer cómo eclosionan los factores socio-culturales y educativos en cada una de las subjetividades situadas, aspecto que traerá interrogantes sobre los procesos que entran en juego ante la diversidad de propuestas educativas en la conformación de expectativas postsecundarias.

#### **III.4.1. Binarización del nivel superior: convivencia de formatos educativos diferentes e inconexos**

Durante lo que ha transcurrido del nuevo milenio en territorio latinoamericano, son significativas (y se celebra), las políticas públicas destinadas a la inclusión de niñas/os y jóvenes dentro de los niveles primario y secundario, si bien no ha habido intentos similares en lo que hace al nivel superior de escolaridad. Como resultado de la magnitud creciente de las matriculas de los niveles educativos primario y medio, ha aumentado la oferta educativa de nivel superior, si bien esta también se ha diversificado notablemente en los últimos 40 años, ya que la primacía de las universidades, tanto de gestión pública como privada, ha dejado de ser lo que era debido a la irrupción de institutos superiores no universitarios, que ofrecen una amplia gama de carreras asociadas al ámbito docente, artístico y técnico, con una heterogénea y compleja red de continuidad en instituciones universitarias.

Es así que en nuestro país se estructura la oferta formativa superior bajo un sistema binario. En otras palabras, las propuestas educativas se desagregan entre dos opciones básicas: las carreras universitarias y las carreras en institutos de educación superior, denominadas genéricamente “terciarias”<sup>30</sup> no universitarias (García de Fanelli y Tombetta, 1996).

---

<sup>30</sup> Cabe aclarar que en la presente investigación se denominarán, según lo indica la LEN en su artículo N° 34, las propuestas educativas tradicionalmente denominadas “terciarias” como de nivel superior no universitario. Es imprescindible reconocer que esta nomenclatura puede o no ser coincidente en el marco de legislaciones de otros países latinoamericanos, algunas de las que continúan utilizando la denominación de nivel terciario/ institutos terciarios.

Es pertinente aclarar que si bien es significativamente mayor la cantidad de instituciones superiores no universitarias, en la empíria estas son de tamaño pequeño y se encuentran distribuidas a lo largo de diversas regiones del país, marcando una tendencia inversamente proporcional según la cual la mayor concentración de la matrícula estudiantil se constata dentro del sector universitario.

Así, el servicio educativo superior se brinda a través de 2200 instituciones, de las que, aproximadamente, el 95% pertenece al subsistema no universitario y atiende a un conjunto de 1.700.000 alumnas/os de los cuales el 75% concurre a universidades tanto de gestión pública como de gestión privada (Sverdlick et al, 2005). Es decir que existe una relación inversamente proporcional entre la cantidad de instituciones no universitarias y la matrícula que concentran estos servicios educativos con respecto a las universidades.

Si bien estos formatos institucionales conviven bajo un mismo marco jurídico- legal<sup>31</sup>, cabe mencionar que existen múltiples dimensiones diferenciadoras entre las propuestas universitarias y las no universitarias (Brunner y Hurtado, 2011). Algunas de ellas se basan en tipo de certificación<sup>32</sup>, procesos de admisión, nivel de los programas de estudio ofrecidos, gestión o fuente de financiamiento, organismos de control de calidad educativa, circuitos de formación y actualización de los docentes, etc.

---

<sup>31</sup>La educación superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística y por instituciones de educación universitaria, que corresponde a universidades e institutos universitarios. (LES, art. 5).

La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la LES, b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada (LEN, art.34).

<sup>32</sup>Una de las principales dimensiones diferenciadoras de las propuestas no universitarias consiste en la naturaleza y nivel de los programas que se enfocan hacia propuestas docentes, artísticas y técnicas, ofreciendo algunas de ellas continuidad con una formación de grado en universidades privadas o públicas, aunque excepcionalmente de posgrado. Mientras que las universidades ofrecen programas académicos, según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), con nivel 5A y 6 las instituciones no universitarias o terciarias ofrecen, en general, programas técnico vocacionales de nivel 5B.

### **III.4.1.1. Circuitos diferenciados en el nivel superior. Factores sociales, culturales y económicos asociados a la elección de las propuestas educativas**

En América Latina, comenzó a observarse hace tres décadas un marcado auge en la creación de institutos terciarios de nivel superior, con orientación tanto estatal como privatista (Mollis, 2003), que se constituyeron en propuestas válidas para determinados sectores sociales con el acceso vedado, en el plano de sus expectativas, a carreras universitarias.

Numerosos estudios interpelan la reflexión con respecto a fenómenos de segmentación y/o acceso diferenciado al circuito universitario y no universitario. Algunos de los factores socio-culturales y económicos mencionados hacen las veces de condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro. Entre ellos se puede identificar: el nivel educativo de la familia, el nivel socioeconómico, el género y las expectativas de inserción laboral por parte de las/os estudiantes (González Silva, 2005; Landinelli, 2009).

García de Fanelli y Jacinto (2010) abordan esta temática, explorando el grado de equidad educativa en el acceso a propuestas de educación terciaria y universitaria en algunos países de América Latina<sup>33</sup>. Sus conclusiones arrojan marcadas diferencias entre la situación socioeconómica de las y los estudiantes y graduadas/os del nivel terciario (o superior no universitario) con respecto al sector universitario.

Los institutos superiores suelen atraer, especialmente, a estudiantes de origen socioeconómico de nivel más bajo que las carreras universitarias, proviniendo de hogares con menores ingresos. La tendencia indicaría que, en la mayoría de los casos, las y los estudiantes y graduadas/os del sector terciario constituyen la primera generación que accede al nivel superior en su escolaridad. Esto también marcaría las diferencias del capital cultural de los hogares de origen de estas/os estudiantes/graduadas/os.

En su gran mayoría, estas/os aspirantes también revisten la calidad de trabajadoras/es y, si se tienen en cuenta los perfiles de género, estos se mantienen equiparados, salvo en países como el nuestro, donde el nivel terciario es asiduamente concurrido por mujeres y en torno a propuestas de formación de docentes (TentiFanfani; 2010). En lo referido a las características propias de las/os estudiantes de institutos superiores no universitarios se asevera que:

---

<sup>33</sup> Dicha investigación se realizó en base a las Encuesta Permanente de Hogares de los siguientes países de la región: Argentina-Bolivia-Chile-Perú y Méjico teniendo en cuenta a la población urbana de 18 a 30 años.



La mayoría son estudiantes de tiempo parcial, que deben repartir su jornada entre las exigencias curriculares y las del trabajo, encontrando en las universidades de más dilatada trayectoria el predominio de modelos educativos diseñados en otro momento para captar a jóvenes de muy alta dedicación o de tiempo completo, por lo cual no cursan sus estudios en el lapso previsto y viven dificultades de asimilación que determinan permanentemente el riesgo del fracaso, del rendimiento irregular o de la deserción (Landinelli, 2009: 4).

En este sentido, pareciera ser que la propuesta no universitaria resultaría más atractiva para determinados grupos poblacionales en cuanto a los siguientes factores: ausencia de exámenes de admisión, corta duración de sus planes de estudio (2-4 años), accesible distribución geográfica de los institutos superiores y garantías de rápida inserción laboral de sus egresados, mucho más proclives hacia los puestos asalariados (generalmente en el sector de servicios: administración, marketing, informática y ciencias de la comunicación).

Reafirmando estas tendencias de segmentación en cuanto al acceso diferenciado en el nivel superior, un estudio elaborado por la SITEAL, que compara datos provenientes de diferentes países de Latinoamérica, aborda y confirma el mencionado fenómeno:

El nivel terciario pareciera ser una opción para grupos de jóvenes que de otro modo no lograrían continuar sus estudios dentro del sistema formal. Se observa claramente que los estudiantes de carreras terciarias buscan insertarse laboralmente paralelamente a la intención de estudiar, en mayor medida que quienes cursan estudios universitarios. Haber nacido en hogares con adultos que hayan cursado estudios superiores también influye en la continuidad de los estudios superiores. Además, se observara que la proporción de estudiantes pertenecientes al estrato de mejores ingresos es considerablemente mayor entre los estudiantes universitarios que entre los del nivel terciario (SITEAL, 2009).

Por último, y no por eso menos importante, cabe mencionar la posibilidad de articulación, ambigua y poco clara, en nuestro país, entre universidades (públicas y/o privadas) e institutos, que se observa en el ofrecimiento de la continuidad en la titulación de grado universitario, a partir de mecanismos de adecuación y equivalencias entre estos dos formatos. De hecho, en muchos casos existen vinculaciones explícitas a partir de la creación de licenciaturas con ciclos de complementación curricular.

En síntesis, tal como se expuso en el presente apartado, en nuestro país el crecimiento de la oferta educativa de nivel superior en los últimos 35 años, ha expandido los horizontes educativos postsecundarios de millones de jóvenes que anteriormente se vieron excluidas/os en su acceso a formatos educativos superiores. Si bien esto se considera como un avance, quedan pendientes mayores grados de articulación de esta binarización, semi-reglamentada aunque

superpuesta y conviviente en el campo de las ofertas educativas. En el presente trabajo resta abordar el interrogante sobre los puentes que conectan el nivel secundario y el superior en relación con la heterogeneidad de factores condicionantes, entre ellos, los tipos institucionales que podrían influir en la elección de un formato de nivel superior por sobre el otro.

## **CAPÍTULO IV: Una mirada descriptiva de la situación laboral y educativa de la localidad de Bahía Blanca**

### **IV.1. Introducción**

Habiendo realizado el recorrido sobre la función social de la escuela, interesa ahora ahondar en su vínculo con el trabajo en determinados sectores de la sociedad. Es en medio de estas coordenadas contextuales donde se abren interrogantes sobre cómo esta mixtura impacta en las identidades de las y los jóvenes. El orden capitalista, en su fase contemporánea, reconfigura la dinámica social y redefine las relaciones del trabajo, desencadenando procesos cada vez más abrasivos de precarización y exclusión laboral de la juventud. Este grupo, blanco del desempleo, la informalidad y precarización, se encuentra inmerso en procesos crecientes de descolectivización a nivel mundial y naturaliza el desaliento como común denominador de sus trayectorias laborales.

El presente capítulo tiene como finalidad realizar una descripción de la situación laboral y educativa en la localidad de Bahía Blanca, como espacio social desde donde se construyen las expectativas de las y los jóvenes que egresan de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal. Luego de una síntesis de las principales consecuencias socio-laborales del presente modelo de acumulación, tendientes a la exclusión y desempleo como problemáticas coyunturales, se analizan cifras de la situación juvenil a nivel mundial y latinoamericano, para luego focalizar en el ámbito nacional y local.

Es así que el primer apartado tiene como objetivo caracterizar la Población Económicamente Activa<sup>34</sup>, en adelante PEA, del aglomerado Bahía Blanca- Cerri<sup>35</sup>, de la franja etaria correspondiente a la juventud, con el objetivo de visualizar la progresión de su situación laboral en el período 2010-2016, según género y nivel educativo. En el segundo apartado, se describe el panorama de los niveles medio y superior desde las cifras actuales circunscriptas a la ciudad, analizando las tendencias más salientes en cuanto a la evolución de las matrículas propias de dichos niveles, conjuntamente con algunos indicadores educativos que caracterizan

---

<sup>34</sup>Para cumplimentarlo, se utilizaron los microdatos provenientes de la EPH.

<sup>35</sup>General Daniel Cerri es una ciudad puerto de la provincia de Buenos Aires, ubicada en el partido de Bahía Blanca, a 15 km al sur de la ciudad de Bahía Blanca, con la que se encuentra conurbada en el denominado Gran Bahía Blanca por la Ruta Nacional 3. En el censo del año 2010, la ciudad de General Daniel Cerri y la zona rural que la circunda, registró un total de 8.716 personas (4.371 varones y 4.345 mujeres). Es interesante destacar que, por su cercanía, su población se vincula con la ciudad bahiense por motivos laborales, comerciales y educativos. Cuenta con instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, existiendo una única escuela secundaria común de gestión estatal, que fue incorporada en la presente investigación.

las trayectorias escolares en la secundaria. Esta descripción preliminar da paso a la caracterización organizacional, que permite visualizar una diversidad de propuestas educativas postsecundarias locales atendiendo, entre otros factores, a su binarización.

Finalmente, se presenta un estado de situación de las políticas públicas destinadas a las y los jóvenes en situación de vulnerabilidad, vigentes a nivel nacional y local en el período en el que se llevó a cabo esta investigación. Dichas políticas son entendidas como medidas tendientes a articular las esferas educativas y/o laborales, que implican el inacabado reconocimiento de este colectivo como sujeto de derecho en las agendas públicas latinoamericanas.

Luego de una descripción de los diversos programas de transferencias condicionadas (PTC), en la que se considera sus objetivos, cobertura territorial y co-responsabilidades en cuanto a su implementación como dispositivos mixtos, se abren interrogantes en relación a cómo estos programas impactan en las subjetividades de las y los jóvenes, receptores en el marco de la delimitación de sus expectativas postsecundarias.

## **IV.2. Proceso de transformación de las identidades laborales de la juventud en nuestro país**

La presente investigación asume que se está transitando una crisis de reformulación del capitalismo (Casullo, 1996). Los cambios producidos en la función del Estado como regulador de la dinámica de la sociedad (De Souza, Santos, 2005) han colocado al mercado como una referencia ineludible de la escena social y, con ello, las relaciones e identidades sociales han mutado, reemplazando el lazo social por la propensión y la competencia que genera el consumo. Es en este escenario donde la función de la educación y del trabajo han sido fruto de extensos debates (Bauman, 2008; Svampa, 2008; Martínez Bonafé, 2012), algunos de los cuales se expusieron en los capítulos precedentes.

Tal y como se refleja en la primera parte de esta tesis, se está en presencia de consecuencias tendientes a la precarización de las y los trabajadores (Figari, 2015) que golpean severamente al colectivo de jóvenes y, consecuentemente, transforman sus identidades sociales. Esto lleva a pensar en una redefinición del vínculo jóvenes-trabajo-sociedad, situándolas/os en un cuadro de incertidumbres frente a los escenarios inciertos a escala mundial.

Si bien la realidad socio-laboral de la juventud en Argentina es muy heterogénea, preocupa la de aquellas/os jóvenes provenientes de sectores populares con bajo nivel educativo

y escasas redes de contención formal. En la actualidad, dos de cada tres jóvenes trabajan en actividades informales, en las que frecuentemente la remuneración es menor al salario mínimo y no se cuenta la cobertura de seguridad social. Este grupo tiene menos protección social en salud y pensiones que los adultos, aunque las diferencias se han reducido en las últimas décadas, ya que los procesos de flexibilización acercaron a los adultos a las condiciones de trabajo de los jóvenes (Jacinto, 2008).

A través de un breve recorrido histórico que va desde los años 70 hasta mediados del año 2000, el crecimiento económico de la región fue deficiente y errático. El creciente desempleo y la casi nula generación de nuevos puestos de trabajo generaron un panorama desalentador, al que se le agrega un marco jurídico de flexibilización laboral que comenzó a regir en la década de los 90<sup>36</sup>. Este “combo” produjo un escenario signado por el quiebre de las solidaridades (Svampa, 2008), dando lugar a nuevas y heterogéneas formas de pobreza y su consecuente pauperización de la calidad de vida de grandes sectores de la población. Jacinto (2008), en referencia al impacto de esta situación laboral sobre las y los jóvenes, afirma que:

Los jóvenes resultaron las primeras víctimas de la crisis de los mercados laborales latinoamericanos. El desempleo y el subempleo se constituyeron en las características estructurales de la vinculación entre los jóvenes y el trabajo. A los altos niveles de desempleo de los jóvenes que duplicaban y más las tasas del conjunto de la población económicamente activa, se sumaron los altos niveles de subempleo (2008: 124).

Cabe destacar, en este tramo histórico, la marcada culpabilización que se ejerció hacia las/os jóvenes en situación de desempleo, por parte de algunos teóricos especializados en recursos humanos, quienes enmascararon este proceso de descolectivización utilizando como argumento la insuficiente formación. En este sentido, Lindenboin y González sostienen:

No deja de llamar la atención que, en los diagnósticos sobre el mercado laboral realizados en ámbitos de gobierno como en algunos centros de investigación, no se haya persistido en entender el desempleo como un problema coyuntural o atribuirlo a

---

<sup>36</sup>Luego de las reformas estructurales de la economía llevadas a cabo por un gobierno peronista que no apuntó al populismo, sino que presentó con firmeza un estado de cosas de corte neoliberal, se experimentó un acentuado crecimiento de la economía que se frenó durante el período 1993-1994 (por efecto de la crisis mexicana), retomándose desde 1995 a 1997, para entrar en aguda recesión en 1998, sin interrupción hasta el año 2002. Estos periodos de crecimiento, no generaron una integración laboral por medio del gerenciamiento de más empleo. Mabel Ariño (2010) afirma que este crecimiento no se tradujo en generación de puestos de trabajo; los aumentos de productividad laboral se explican, en parte, por la capacidad ociosa instalada y, en parte, por la incorporación de bienes de capital importados, que fue favorecida por el “dólar barato”, así como por la reorganización de los procesos de trabajo y las condiciones de contratación, legalizadas estas últimas por modificaciones normativas de flexibilización. Cabe aclarar que también decrecieron los puestos de trabajo en el ámbito cuentapropista.

cuestiones de funcionamiento del mercado de trabajo, principalmente a la flexibilidad adecuada, buscando las causas o las “culpas” en el comportamiento de los mismos trabajadores o de sus organizaciones sin hacer foco en el modelo de acumulación vigente (2010: 89).

Es así que se instó a mejorar la empleabilidad<sup>37</sup> a través de dos variables: la primera, actitudinal, y la segunda, la capacitación continua. Ambas, en conjunción, dejarían atrás los conocimientos ya obsoletos, para así tener herramientas con las que afrontar propuestas laborales propias de este nuevo modelo de acumulación capitalista, presente hasta nuestros días. El mensaje subyacente es que las/os jóvenes desempleados debían hacerse responsables por no actualizar sus competencias laborales en el nuevo paradigma laboral.

De este modo, se legitimó de manera indirecta el modelo de acumulación aun vigente, insistiendo, perversamente, en no abandonar la actitud de búsqueda (Boquín, Carro y Castro; 2012). En medio de la culpa, las y los jóvenes comenzaron a correr una carrera desesperada, cuya lejana meta de llegada constituía un empleo digno; trayectoria que, hasta nuestros días, mantiene similares características.

#### **IV.2.1. Desempleo y precariedad en cifras: efecto desaliento para las juventud(es)**

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en América Latina y el Caribe, entre 1993 y 2017, el desempleo de las/os jóvenes de entre 15 y 24 años aumentó de 12,4% a 18,6%, triplicando la tasa correspondiente a los adultos. Es decir que, prácticamente, la mitad de las/os desempleados de la región son jóvenes. Asimismo, la OIT destaca la gravedad del problema en el caso específico de las mujeres jóvenes, cuya tasa de desempleo a nivel regional alcanzó al 20,8%, comparado con un 16,0% en el caso de los hombres jóvenes.

Pero no sólo en las y los desempleados se reflejan los graves problemas de inserción laboral juvenil. En el grupo de entre 15 a 19 años, uno de cada 20 jóvenes no estudia, no se desempeña en oficios del hogar, no trabaja ni tampoco busca activamente, tratándose, sin duda, de juventud(es) con un alto riesgo social.

Además, el 20% de las mujeres jóvenes del mismo grupo etario se ocupan en oficios del hogar, lo que no les promete perspectivas favorables para una futura inserción laboral decente.

---

<sup>37</sup> Si bien el término empleabilidad es muy heterogéneo y complejo, se lo considera en esta investigación como la capacidad de las personas para crear, encontrar, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro, obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional. De esta definición, se desprende que las personas poseen características y saberes que influyen (no determinan) en su inserción laboral, en función de la realidad social, política y económica de un país.

Finalmente, entre las y los jóvenes que trabajan, un elevado porcentaje lo hace en condiciones precarias, inestables, con bajas remuneraciones y sin la posibilidad de acumular experiencias que les permitan desarrollar trayectorias laborales ascendentes.

En la actualidad, mientras que la tasa argentina de desempleo es elevada con respecto al resto de América Latina, la cifra es similar al promedio de desempleo juvenil en Europa, ascendiendo al 19,5%. Otro dato preocupante es que en Argentina las y los jóvenes de entre 15 a 29 años triplican la tasa de desempleo de los adultos de entre 30 a 64 años, además de ser más afectados por la precariedad laboral y la nula estabilidad.

Esta situación de escasez de oportunidades castiga a las más jóvenes, sobre todo a las mujeres que se mantienen en sus hogares, dedicadas a tareas domésticas y/o de maternaje (PNUD, 2008). Para culminar este apartado, resulta interesante traer a colación las palabras de David Herranz, Director General de Adecco Argentina: "uno de cada tres jóvenes que se contratan en el país proviene del mercado informal. La Argentina tiene las mejores universidades de América latina, pero tiene las menores tasas de empleo joven en la región. Ese es un tema muy extraño y sobre el que hay mucho trabajo por hacer".

#### **IV.2.1.1. Caracterización socio-demográfica y laboral de la población joven de la localidad de Bahía Blanca**

El Partido de Bahía Blanca, situado a 636 km. de la Ciudad de Buenos Aires, se fundó en el año 1828 y cuenta con una superficie de 2.300km<sup>2</sup>. Se encuentra ubicado en el SO de la Provincia de Buenos Aires, considerándose un aglomerado urbano intermedio. Se conforma por tres localidades urbanas: Bahía Blanca, ciudad homónima, General Daniel Cerri y Cabildo.



Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 del INDEC, el Municipio de Bahía Blanca tiene una población total de 301.572 habitantes, de los cuales 144.648 (52%) son varones y 156.924 (48%) son mujeres. La densidad poblacional indica que viven 131,1 hab/ km<sup>2</sup>. En relación al crecimiento demográfico, las localidades de Bahía Blanca y Gral. Daniel Cerri tuvieron un crecimiento sostenido y estable, mientras que la ciudad de Cabildo, experimentó un decrecimiento significativo.

Según datos registrados en el último censo, la población total del mencionado partido creció de 284.776 habitantes en el año 2001 a 301.572. Dentro del grupo etario de interés para esta investigación, según cifras oficiales, la cantidad de varones y mujeres de 10 años hasta los 19 asciende a 44.900, es decir casi un 15 % de la población total.

La estructura socio-económica de la ciudad de Bahía Blanca se fue configurando en un contexto de mediación entre actividades comerciales, industriales y del sector rural. Desde sus inicios, se conformó como un significativo punto de comercialización de productos provenientes del sector agropecuario del área circundante, aspecto potenciado por su importante actividad portuaria, lo que le valió un pasaporte exitoso hacia la integración con mercados nacionales e internacionales en el marco de un modelo agroexportador.

Durante la década del 70 se localiza en la ciudad, impulsado por el gobierno nacional, el complejo petroquímico que luego fuera privatizado en los años 90, dando lugar así a la creación de múltiples fuentes laborales en la localidad. Tal como se abordó en el capítulo anterior, durante este período se produjeron a nivel local (en consonancia con lo que sucedía a nivel país) drásticos cambios en lo social, político y económico, que generaron profundos desequilibrios en la esfera socio-laboral, alcanzando el desempleo un nivel record en octubre de 1996 con un 26%, conjuntamente con índices en suba de empleo precario e informal.

En forma paralela, se evidenció un aumento significativo en relación a la diferenciación socio-residencial, aspecto que se corresponde, a su vez, con importantes desigualdades poblacionales y una precarización de la calidad de vida de los sectores más vulnerables, según el cotejo de datos de los Censos Nacionales de Población, Hogares y Vivienda correspondientes al periodo 1991-2001.

Siguiendo con esta descripción socio-laboral a lo largo de la historia local, cabe destacar el importante número de establecimientos que se dedican a la actividad comercial provenientes del sector terciarizado. En la actualidad, en cuanto al abanico de trabajos informales<sup>38</sup>, un

---

<sup>38</sup>Con referencia a esto último, en la actualidad las y los trabajadores informales representan aproximadamente un tercio de la fuerza de trabajo local (Burachick, 2016), cifra que tiende al crecimiento si se tiene en cuenta la



porcentaje significativo está asociado al rubro de la construcción y del empleo doméstico. En el período 2010-2016, las tasas de crecimiento económico local se mantuvieron constantes, teniendo en cuenta el periodo inflacionario que repercutió en el consumo local, produciendo estancamientos en el salario real y disminución de la tasa de empleo, principalmente la asociada al ramo de la construcción.

Así, las dificultades financieras del gobierno local se hicieron presentes en el freno de la obra pública, pago a proveedores e incertidumbre en el cobro de haberes de empleados provinciales. A su vez, el sector agropecuario enfrentó grandes costos de insumos importados, junto con la presión tributaria nacional, que influyó negativamente sobre las exportaciones de materias primas.

Ahora bien, si se considera la evolución de la Tasa de Actividad de la PEA<sup>39</sup>, en el periodo 2010-2016, correspondiente al aglomerado Bahía Blanca–Gral. D. Cerri según mediciones del INDEC<sup>40</sup>, esta ha descendido desde las consultas del último trimestre del 2010 al mismo período en el 2016, tanto para varones y mujeres de hasta 29 años, siendo más profunda la caída en el ámbito femenino, con una baja de casi 8 puntos porcentuales.

---

contracción de la economía en los últimos cinco años. Esta situación también generó un estancamiento del empleo formal así como una evolución desfavorable de los salarios del conjunto de las y los trabajadores.

<sup>39</sup>En el marco de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), la PEA está integrada por las personas que tienen una ocupación o que, sin tenerla, la están buscando activamente. Esta categoría está compuesta por la población ocupada más la población desocupada que busca. A su vez, se desagrega en las siguientes categorías que componen a las/os ocupadas/os y desocupadas/os.

- *Ocupadas/os que no buscan más:* se considera como tales al subconjunto de ocupados/as cuya actividad principal no es un plan de empleo y que no estuvieron buscando algún empleo/ocupación/actividad.
- *Subocupadas/os:* en esta categoría se incluyen aquellos ocupados cuya actividad principal no es un plan de empleo, que trabajan menos de 35 horas semanales por causas involuntarias, y que, además buscan trabajar más horas.
- *Ocupados/as con plan de empleo:* en esta categoría se incluyen todas las personas ocupadas cuya ocupación principal proviene de un plan de empleo y que, simultáneamente, buscan activamente trabajo.
- *Desocupadas/os:* esta categoría está referida a aquel conjunto de personas que, en el período de referencia, manifiestan no tener una ocupación, pero que buscan activamente trabajo y están disponibles para trabajar. Esta categoría no incluye otras formas de precariedad laboral tales como personas que realizan trabajos transitorios mientras buscan activamente una ocupación, aquellas que trabajan jornadas involuntariamente por debajo de lo normal, a los/as desocupados que han suspendido la búsqueda por falta de oportunidades visibles de empleo, a los ocupados en puestos por debajo de la remuneración vital mínima o en puestos por debajo de su calificación etc.

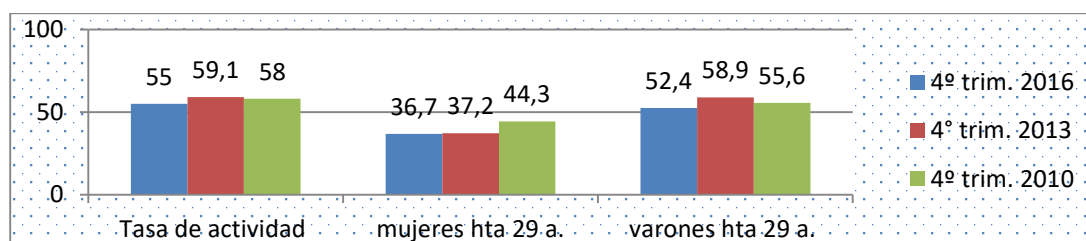
Según el INDEC los inactivos no conforman la PEA, siendo el conjunto de personas que, en el período de referencia, manifiestan no haber trabajado ni buscar empleo activamente. Dentro de los inactivos se considerarán dos subgrupos específicos:

- *Inactivas/os Jubilada/os:* incluye a aquellas personas que por su condición de actividad son consideradas inactivas y que, además declaran ser jubilados y/o pensionados.
- *Inactivas/os no jubiladas/os:* incluye a las personas que por su condición de actividad son consideradas inactivas y que manifiestan no ser perceptores de una jubilación y/o pensión (inactivos marginales-inactivos típicos).

<sup>40</sup>Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), <http://www.indec.gov.ar/>

Como se adelantó al inicio de este apartado, existen dos grupos vulnerables en el empleo local: las mujeres y los jóvenes (Esandi, 2015). Las mujeres jóvenes están empleadas en sectores con mayor informalidad laboral (servicio doméstico y comercio), y es sabido que los primeros despidos suelen ocurrir en los empleos no registrados. En tanto, en aquellos sectores con más estabilidad laboral en el plano local (como la enseñanza, por ejemplo) no han aumentado los puestos de trabajo, sino que las vacantes se generaron por licencias, jubilaciones o renuncias (Viego, 2015). Se podría afirmar, entonces, que el año 2016 finalizó con un importante incremento del desempleo, especialmente en el ámbito femenino.

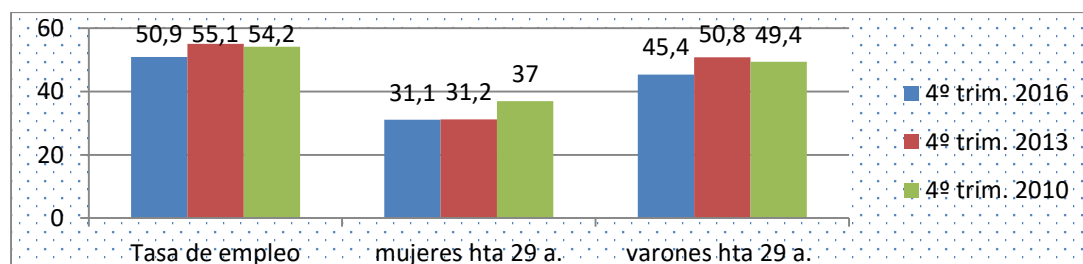
### Tasa de Actividad. Mujeres/varones de hasta 29 años (En porcentajes). Aglomerado Bahía Blanca-Cerri



Fuente: Estimaciones propias sobre la base de las EPH del Aglomerado Bahía Blanca- Cerri. Los gráficos se construyeron utilizando los microdatos provenientes de la EPH. Se seleccionó arbitrariamente los cortes temporales correspondientes los últimos trimestres de los años 2010, 2013 y 2016.

Si se aborda la Tasa de Empleo, es decir el porcentaje de trabajadoras/es que tiene efectivamente empleo, se observará que también ha decrecido a lo largo de estos seis años, siendo el grupo más desfavorecido el sector de mujeres jóvenes de hasta 29 años. Aun así, resulta alarmante que la mitad de los varones y mujeres jóvenes de la ciudad se encuentren desempleados/as y/o inactivos/as.

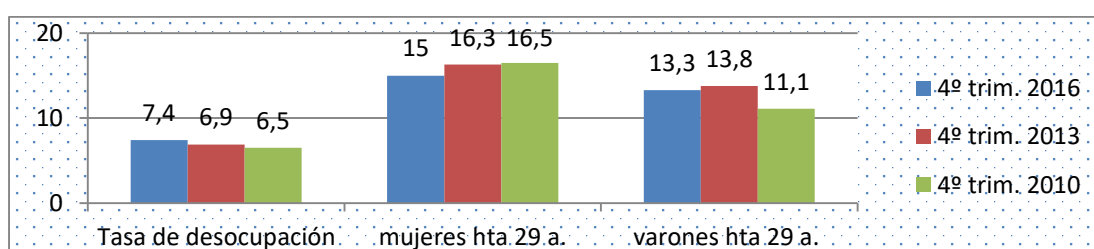
### Tasa de Empleo. Mujeres/varones de hasta 29 años (en porcentajes). Aglomerado Bahía Blanca-Cerri



Fuente: Estimaciones propias sobre la base de las EPH del Aglomerado Bahía Blanca- Cerri. Los gráficos se construyeron utilizando los microdatos provenientes de la EPH. Se seleccionó arbitrariamente los cortes temporales correspondientes los últimos trimestres de los años 2010, 2013 y 2016.

En lo que respecta a la Tasa de Desocupación<sup>41</sup>, se verá que la relación es inversa, ya que muestra un crecimiento a nivel general con respecto al grupo de varones jóvenes a lo largo de este período. El análisis por segmentos de edad en el 2016 muestra que la tasa de desocupación resultó mucho más marcada entre las y los trabajadores del segmento joven que en aquel que agrupa a trabajadoras/es de entre 30 y 64 años, aunque continúa siendo el sector femenino joven el más castigado.

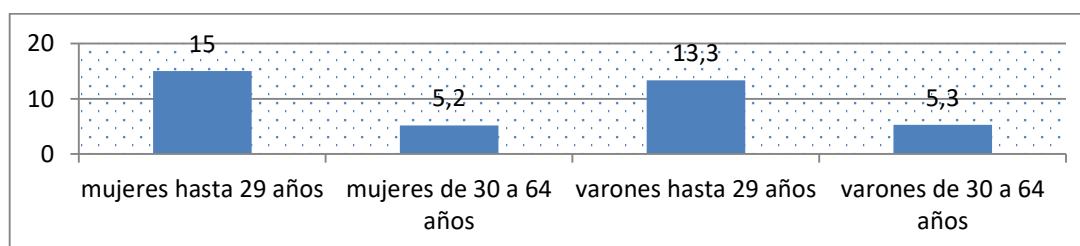
**Tasa de Desocupación. Mujeres/varones de hasta 29 años (en porcentajes).  
Aglomerado Bahía Blanca-Cerri**



Fuente: Estimaciones propias sobre la base de las EPH del Aglomerado Bahía Blanca- Cerri. Los gráficos se construyeron utilizando los microdatos provenientes de la EPH. Se seleccionó arbitrariamente los cortes temporales correspondientes los últimos trimestres de los años 2010, 2013 y 2016.

La fuerza de trabajo femenina joven pareciera haber experimentado una mejoría, aunque el porcentaje de desocupadas es el más alto en comparación a otros rangos etarios dentro del mismo aglomerado.

**Tasa de Desocupación 2016 según franjas etarias (en porcentajes).  
Aglomerado Bahía Blanca-Cerri**



Fuente: Estimaciones propias sobre la base de las EPH del Aglomerado Bahía Blanca- Cerri. Los gráficos se construyeron utilizando los microdatos provenientes de la EPH.

<sup>41</sup> La población desocupada hace referencia a personas que, no teniendo ocupación, están buscando activamente trabajo. Se corresponde a la categoría de desocupación abierta. Como se anticipó en el pie de página anterior, este concepto no incluye formas de precariedad laboral como así a los/as desocupados que han suspendido la búsqueda por falta de oportunidades visibles de empleo.

Siguiendo con los datos provenientes del INDEC en lo que al nivel de formación de las/os desocupadas/os jóvenes de 18 a 29 años de la localidad respecta, para el año 2016 el 96 % se agrupa alrededor de las categorías educativas que van desde la secundaria incompleta hasta el nivel superior incompleto. Sólo una minoría desocupada (4%) se asocia al nivel primario (incompleto y completo) y esto podría deberse a la alta tasa de escolarización que este nivel ha mantenido en los últimos 30 años en la ciudad.

De acuerdo con la estadística pública, la juventud inactiva (18 a 29 años), es decir quienes no trabajan ni buscan activamente empleo, se encuentra circunscripta en mayor medida a la categoría de “estudiantes”, constituyendo el 80% de este grupo y disminuyendo el porcentaje a medida que nos acercamos al límite superior etario. Le siguen con porcentajes considerablemente menores las categorías de “amas de casa”, “rentistas” y “otros”. Lo importante aquí es hipotetizar sobre la categoría “otros” inactivos (8% de la masa de inactivas/os jóvenes locales) ya que si se tiene en cuenta su bajo nivel de escolarización (que va desde primario incompleto a secundario incompleto), puede significarse como una franja vulnerable y marginal, que comienza a aparecer a la edad de 20 años y conforma la discutida categoría de “ni-ni” (Feijóo y Bottinelli, 2014). Esta va decreciendo a medida que aumenta la edad de las y los jóvenes y llega a un total aproximado de 1600 jóvenes locales, que revisten en su gran mayoría bajos niveles de escolarización.

Para resumir estas tendencias locales, que se encuentran en consonancia con las nacionales y regionales, indican un amesetamiento de las propuestas laborales para las y los jóvenes bahienses, en los últimos años y manifiestan tasas de desempleo crecientes con respecto a otras franjas etarias. Estas mediciones no hacen más que reflejar los problemas de accesibilidad al mercado de trabajo de la juventud bahiense, problemas que no son privativos de dicha ciudad puesto que a nivel país también las tasas de paro son elevadas siendo su agravante, entre otros, el efecto-desaliento que las/os expulsa hacia la categoría de inactivas/os. Resta preguntarse sobre los impactos de estas situaciones cotidianas en los imaginarios y motivaciones de las y los jóvenes que se encuentran en la recta final de su escolaridad secundaria, al momento de proyectar sus incursiones educativo-laborales.

### **IV.3. Situación educativa de la localidad de Bahía Blanca: la escuela secundaria en números**

Al realizar un recorrido histórico nacional de la tasa de asistencia al nivel secundario de la población de 12 a 17 años, se observa que en 1960 asistía el 53% de la población, en 1980 lo

hacía el 68%, en 1991 la asistencia ascendía a 76%, el 87% en el año 2001 y en 2010 el 89%, mientras que en 2014 asciende a 93%. Paralelamente, desde la sanción de la LEN hasta la actualidad, las escuelas secundarias completas pasaron a ser de 5.100 a 11.000, con lo que se observa un incremento del 115%. Es decir, se duplicó la cantidad de escuelas secundarias consolidadas mediante la unificación de los ciclos básicos (ex Tercer Ciclo de la EGB) y los ciclos orientados (ex Polimodal), reduciéndose entonces la cantidad de escuelas atomizadas (Albergucci, 2017).

Por otra parte, se incorporan desde 2006 hasta 2016, cerca de 500.000 jóvenes, lo que implica un crecimiento de la matrícula del 14% (DiNIECE). Lejos de poner en discusión cuestiones relacionadas con los procesos particulares que se dan en las múltiples trayectorias escolares de las y los jóvenes que asisten, egresan y/o abandonan el nivel, lo que interesa señalar aquí es la indiscutida tendencia nacional al aumento de matrícula en este nivel en los últimos 15 años.

A modo de radiografía sobre los procesos de escolarización de la población de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, considerando Censos Nacionales 2001 y 2010, el crecimiento va del 95% al 96,5% y del 79,4% al 81,6%, respectivamente. No obstante, entre 2003-2014 (EPH 2014/Áreas Urbanas) se advierte una mejora de la asistencia educativa, particularmente en algunas regiones del país<sup>42</sup> y, en el grupo de 15 a 17 años, crece del 84% al 88% (Botinelli, 2015). También en el período 2003-2014 se acrecentó la incorporación de adolescentes de sectores de menores ingresos del 77% a 83% (Krichesky, 2017).

En la provincia de Buenos Aires, esta matrícula representa el 37,3% del total de la matrícula nacional, que asciende a 1.371.441 estudiantes para el año 2016<sup>43</sup>. En el año 2013 la mayor proporción se concentraba en el ciclo básico, tanto en el conurbano como en los partidos del interior bonaerense, y se produce un significativo desgranamiento en los últimos años producto del abandono o deserción.

Existen dos hipótesis que buscan explicar este fenómeno: la primera indica que una posible causa sería la salida de las y los jóvenes hacia el mercado laboral con el consecuente abandono de esta propuesta formativa de nivel. Esta conjetura daría origen a una segunda, relacionada con el posterior ingreso y crecimiento de la matrícula de la Modalidad Jóvenes y

---

<sup>42</sup>Según datos de la DiNIECE, las regiones con mayor crecimiento de matrícula del nivel en el período 2003-2014 son el NEA (85% a 88%) y el NOA (82% a 88%). En Cuyo y en el Gran Bs. As. la mejora es del 82% a 87% y 85% a 88%.

<sup>43</sup><http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/presentacion/triptico-2017.pdf>

Adultos (EDJA), ya que puede estimarse que muchas/os adolescentes reingresan y continúan con sus trayectorias educativas en esta modalidad<sup>44</sup>.

#### **Matrícula de educación secundaria. Provincia de Buenos Aires – Total País**

	<i>Total País</i>	<i>Total Buenos Aires</i>	<i>Conurbano</i>	<i>Demás partidos</i>
<i>Educación Secundaria Total</i>	3.679.628	1.371.441	864.165	507.276
<i>Ciclo Básico</i>	2.276.041	841.428	528.059	313.369
<i>Ciclo Orientado</i>	1.403.587	530.013	336.106	193.907

Fuente: Elaborado sobre la base de DINIECE. Relevamiento Anual 2010-2013

En lo que respecta a la localidad de Bahía Blanca, según el relevamiento anual 2016 de Unidades Educativas, Alumnos/as y Secciones, elaborado por D.G.C.yE., existen 285 Unidades Educativas, si se tienen en cuenta todos los niveles y modalidades, que captan aproximadamente a 75 mil estudiantes<sup>45</sup> en total. Esta cifra representa algo del 2% del total de los establecimientos de la provincia. Entre los niveles inicial, primario y secundario, se agrupa más del 78% del total de establecimientos educativos y, por consiguiente, la mayor parte de la matrícula, siendo un cuarto de las instituciones de gestión privada y el resto de gestión estatal (CREEBBA, 2016).

La población estudiantil en el nivel secundario asciende a 26.312 alumnas/os<sup>46</sup>, quienes se distribuyen en aproximadamente 80 unidades educativas. Estas últimas se desagregan, según tipo de gestión, en 55 establecimientos estatales y 23 privados, abarcando a 18.811 y 7.501 estudiantes, respectivamente. Cabe destacar que esta participación es inferior a la observada en el total de la provincia, donde un 33% de los establecimientos está manejado por el sector privado y, en el nivel secundario, este porcentaje asciende al 42%, mientras que en Bahía Blanca representa sólo del 30% (CREEBBA, 2012).

<sup>44</sup>El abandono escolar en el ciclo orientado, lejos de ser absoluto, tiene un grado de relatividad, ya que luego de uno o dos años un grupo significativo de estudiantes que abandonan se inscriben en las ofertas de EDJA, con lo cual se podría afirmar que se asistiría a la configuración de un circuito de re-escolarización en la que la EDJA cumple un papel de re-ingreso. (DiNIECE, 2013; Krichesky, 2015).

<sup>45</sup>En estas estimaciones numéricas no se tuvo en cuenta la población que asiste a las universidades locales.

<sup>46</sup> La matrícula presentada incluye a las Escuelas de Enseñanza Técnica, que corresponden a la Modalidad de Educación Técnico Profesional. Si se desagrega la matrícula correspondiente a escuelas secundarias comunes, tanto de gestión privada como estatal, este número asciende a 21.894.

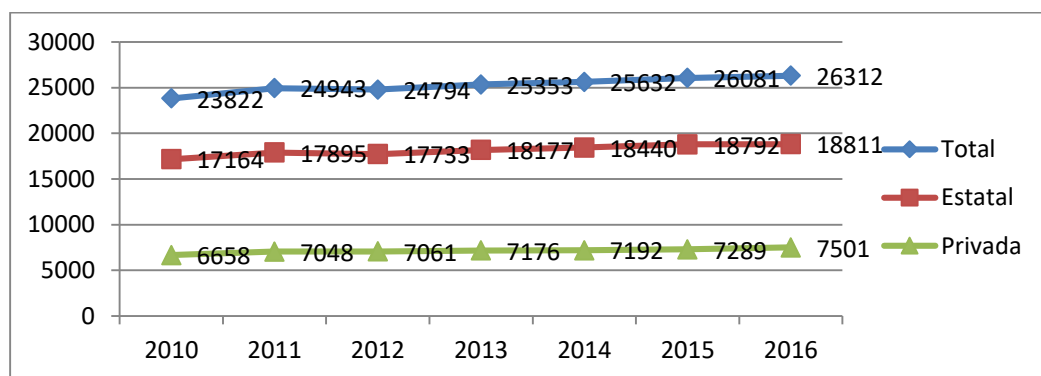
### Matrícula-Unidades Educativas. Bahía Blanca

Nivel	Total		Estatal		Privado	
	Unidades Educativas	Alumnos/as	Unidades Educativas	Alumnos/as	Unidades Educativas	Alumnos/as
<i>N. Inicial</i>	95	14.684	64	9.716	31	4.968
<i>N. Primario</i>	93	27.895	72	19.940	21	7.955
<i>N. Secundario</i>	78	26.312	55	18.811	23	7.501
<i>N. Superior (No Universitario)</i>	19	9.914	9	6.630	10	3.284
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>74.387</b>	<b>196</b>	<b>51.419</b>	<b>84</b>	<b>22.968</b>

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Relevamiento Anual 2016

De acuerdo con los relevamientos oficiales, la matrícula total local del nivel experimentó un crecimiento sostenido, en el periodo 2010-2016, cercano a 2.500 estudiantes, lo que representa una suba porcentual promedio del 11%, si se tienen en cuenta las instituciones secundarias estatales y privadas. Es así que en el 2016, la matrícula total ronda en 27. 000 alumnas/os, quienes representan el 2% de la matrícula de la provincia.

### Matrícula - Nivel Secundario según gestión Estatal/Privada. Serie 2010-2016 en números

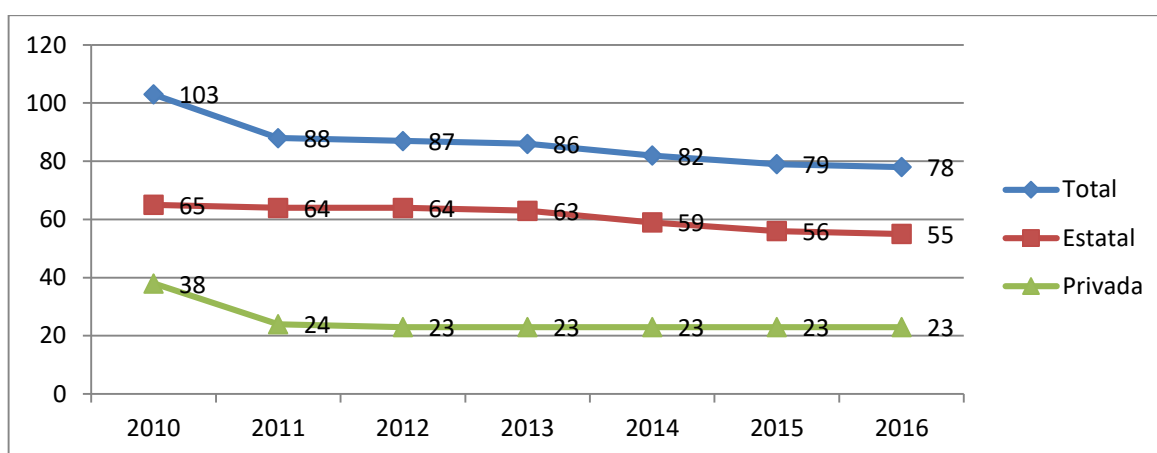


Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DICE. Ministerio de Educación de la Nación

Si siguiendo con esta mirada retrospectiva a través de la serie histórica seleccionada, la composición de Unidades Educativas según gestión, se mantiene constante y oscila en un 70% estatal/30% privado, tal como se adelantó anteriormente. Lo que llama la atención es una

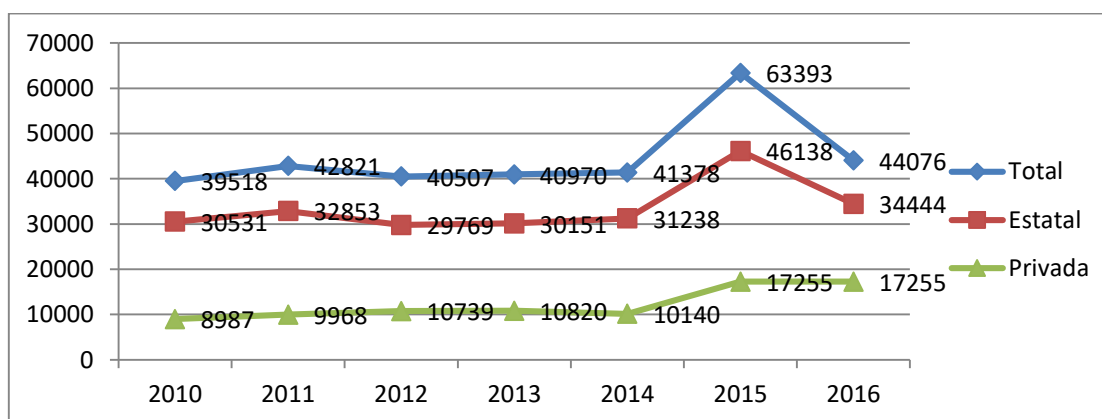
marcada disminución de establecimientos educativos, en ambas gestiones, de un 25%, aspecto que podría ser producto de la consolidación de instituciones que llevó a la desaparición de establecimientos atomizados de ex instituciones de Educación Secundaria Básica. Por otra parte, se observa un incremento de las horas cátedra y/o módulos tanto en el sector privado como en el estatal de alrededor del 15%.

### Unidades Educativas- Nivel Secundario según gestión Estatal/Privada. Serie 2010-2016 en números



Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

### Horas cátedra/módulos - Nivel Secundario según gestión Estatal/Privada. Serie 2010-2016 en números



Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

Una vez abordado este panorama educativo, mediado por datos en bruto que permitieron construir una imagen aproximada del nivel secundario en Bahía Blanca en el período histórico seleccionado, se apela a la posibilidad de trabajar con algunos indicadores educativos que se



consideraron pertinentes para ilustrar las trayectorias escolares de las y los jóvenes que recorren la escuela secundaria en dicha localidad.

Estos son entendidos como información elaborada con la finalidad de abordar un fenómeno determinado, en este caso mediciones vinculadas con el paso de las y los jóvenes que concurren al nivel abordado, durante un período de tiempo determinado. Aquí se vuelve necesario aclarar que los indicadores sólo "indican", nunca pueden reemplazar al análisis y el trabajo evaluativo que considera múltiples variables del entorno (DiNIECE, 2003:4). Como medidas resumen, permitieron construir puntos de referencia comparables para seguir el proceso de estancia, permanencia y abandono en la escuela secundaria.

Si bien esta información permitió realizar un seguimiento descriptivo de tendencias, señalando los problemas existentes a nivel local, no pretende perder de vista el contexto socio-económico-laboral en el cual se manifiestan (DiNIECE, 2003), para poder así establecer interrelaciones entre ambos, con el objetivo de entender algunas de las múltiples relaciones laborales y educativas que se dan en el escenario local, donde las y los jóvenes delimitan sus expectativas postsecundarias.

Como bien puede observarse, los indicadores seleccionados versan sobre la repitencia, la sobreedad y el abandono, y se consideran apropiados para abordar cuestiones relacionadas con las trayectorias de las y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo su categorización como indicadores de flujo dentro de la estructura del sistema que plantea metas vinculadas con su propia eficiencia (DiNIECE, 2003).

Si se compara la Tasa de Repitencia en las escuelas secundarias de Bahía Blanca para el año 2016 con la de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra una leve diferencia de casi un punto por encima de los niveles de la jurisdicción. También se observa una situación de paridad similar con respecto al porcentaje de estudiantes secundarios que muestran atraso en sus trayectorias escolares. En cuanto al abandono interanual correspondiente al período 2015-2016, este resultó ser considerablemente mayor con respecto a las cifras provinciales, ya que se duplicó en el distrito. Es decir que, en Bahía Blanca, abandonan la secundaria casi el doble de jóvenes que en la provincia.

Ahora bien, si se compara la bifurcación de estos indicadores entre ámbito privado y el estatal, las diferencias resultan muy marcadas a favor del primero. Si bien esto no deja de ser una cuestión que llama la atención, necesitaría de un análisis más complejo que verse sobre la incidencia de la diversidad de requisitos (formales y no explícitos o informales) que, desde los establecimientos privados, emanan para la promoción y permanencia institucional de las y los estudiantes que allí concurren, como así también las estrategias familiares ante situaciones en

donde se ve comprometida la no promoción y el abandono, optando por el cambio de institución.

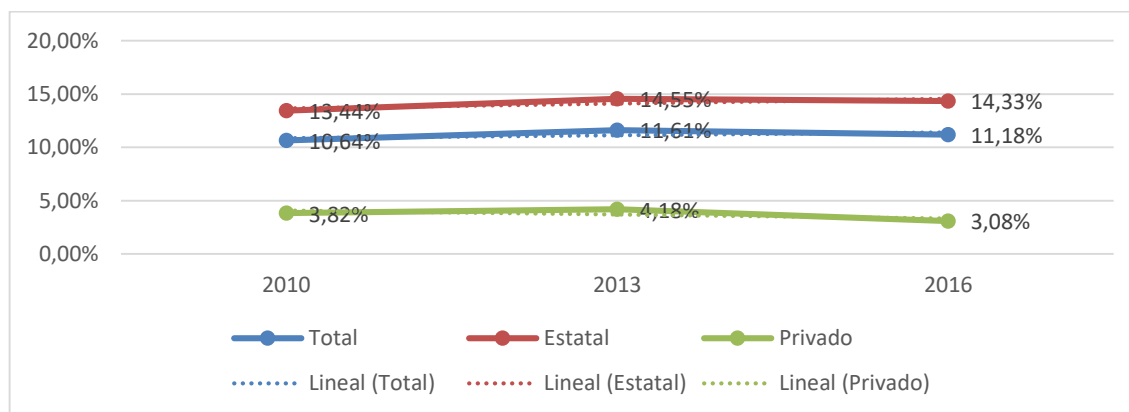
### Indicadores Educativos. Nivel Secundario. Bahía Blanca

<i>Indicadores Educativos Nivel Secundario</i>	<i>Total Provincia</i>	<i>Bahía Blanca</i>		
		<i>Total</i>	<i>Estatal</i>	<i>Privado</i>
<i>Tasa de Repitencia</i> <sup>47</sup>	9,40%	11,18%	14,33%	3,08%
<i>Tasa de Abandono Interanual</i> <sup>48</sup> <i>2015-2016</i>	5,49%	9,40%	10,72%	6,00%
<i>Tasa de Sobreedad</i> <sup>49</sup>	31,40%	31,46%	39,63%	11,16%

Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

En promedio, poco más del 10% de jóvenes repite en la secundaria y se vuelven a inscribir al año siguiente. A lo largo de los años, este indicador ha variado levemente en cuanto a la población de estudiantes que asisten a las escuelas estatales y privadas, observándose un aumento en el sector estatal y un decrecimiento en el sector privado, aunque la diferencia intergestión es muy marcada: mientras que en las escuelas estatales 1 de cada 10 estudiantes repite, en las privadas esta situación se da en 1 de cada 30 jóvenes.

### Tasa de Repitencia. Nivel Secundario. Bahía Blanca



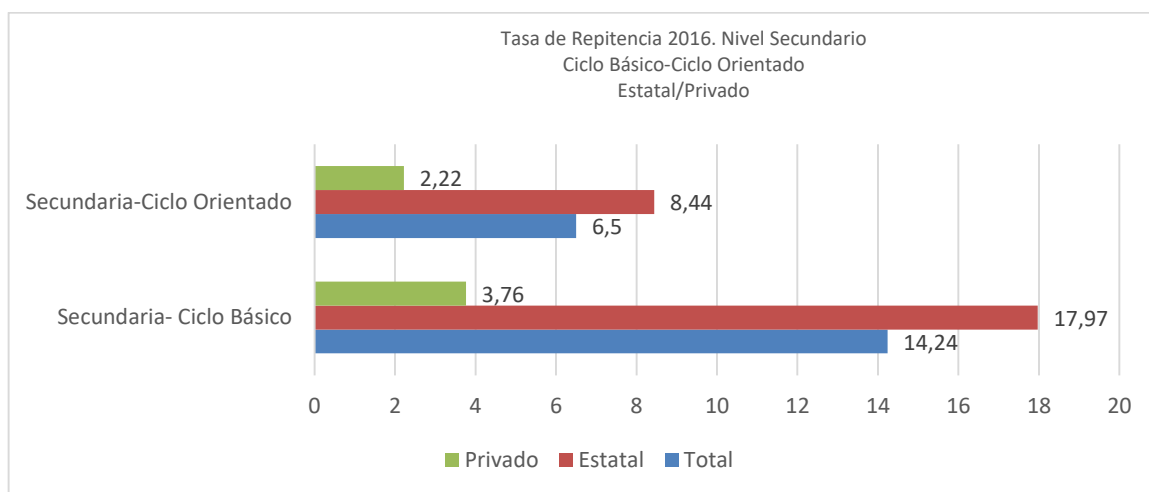
Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

<sup>47</sup>*Tasa de Repitencia*: es el porcentaje de alumnas/os matriculadas/os en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnas/os repitientes en el mismo grado /año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente.

<sup>48</sup>*Tasa de Abandono Interanual*: es el porcentaje de alumnas/os matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.

<sup>49</sup>*Tasa de Sobreedad*: es la proporción de alumnas/os de educación común cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el año que están cursando. Muestra en términos relativos el peso de los alumnas/os, que estando en el sistema escolar, por distintas circunstancias se encuentran desfasados en uno, dos y tres años y más en relación a la edad esperada para un determinado año de estudio.

### Tasa de Repitencia 2016. Nivel Secundario: Ciclo Básico-Ciclo Orientado. Según gestión Estatal/Privada



Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

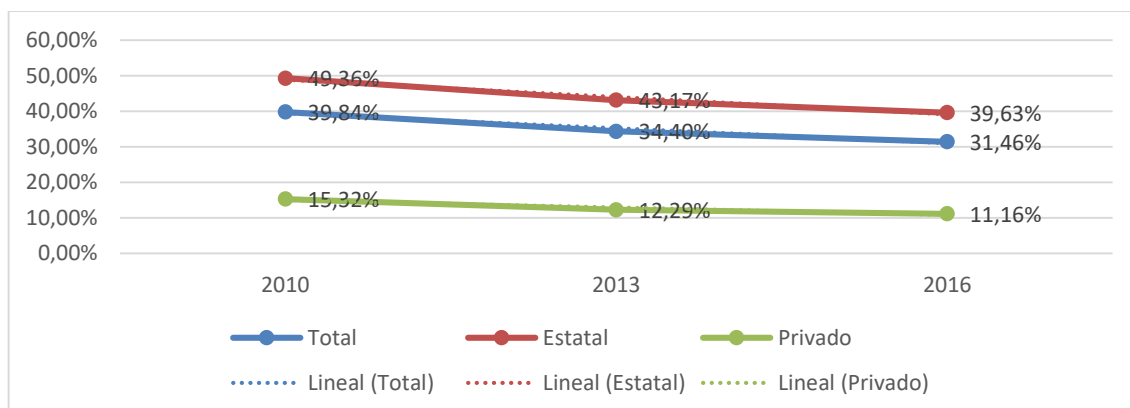
Como se indicó previamente, la evolución de esta tasa a lo largo de los años seleccionados se ha mantenido sin grandes variaciones, sin llegar a un punto porcentual de diferencia tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado. Ahora bien, si se compara este indicador en ambos ciclos, las fluctuaciones son significativas, puesto que es considerablemente mayor la repitencia en los primeros años con respecto a los últimos tres, donde se transita la orientación del bachillerato, y se mantiene una marcada diferencia intergestiones a lo largo de la serie histórica 2010-2016.

Es a partir del análisis de la repitencia como indicador de flujo (DINIECE, 2003) que se propone ampliar las dimensiones que podrían conformar el atraso escolar. Para esto, se trabajó con información complementaria sobre la sobreedad. Esta tasa incluye aquellas alumnas/os que, por distintas razones (ya sea repitencia propiamente dicha, ingresos tardíos y abandonos transitorios), se encuentran desfasados en uno, dos y tres años y más en relación a la edad esperada para un determinado año de estudio de la secundaria común.

En el año 2016, 3 de cada 10 jóvenes presentan trayectorias desfasadas con respecto a la anualización curricular institucionalmente esperada. En relación al tipo de gestión, esta situación adquiere diferencias significativas entre la población que concurre a establecimientos estatales y privados. Tal brecha intergestiones de aproximadamente 30 puntos porcentuales se ha mantenido más o menos constante a lo largo de la serie histórica seleccionada, aunque si se hace foco en la evolución de este indicador, se observa un descenso que oscila entre 10 a 4 puntos porcentuales de acuerdo a la gestión. Es así que mientras 4/5 de cada 10 alumnas/os de

escuelas estatales muestran atraso escolar existen 1/2 estudiantes que revisten esta situación en los colegios privados.

### Tasa de Sobreedad. Nivel Secundario. Bahía Blanca

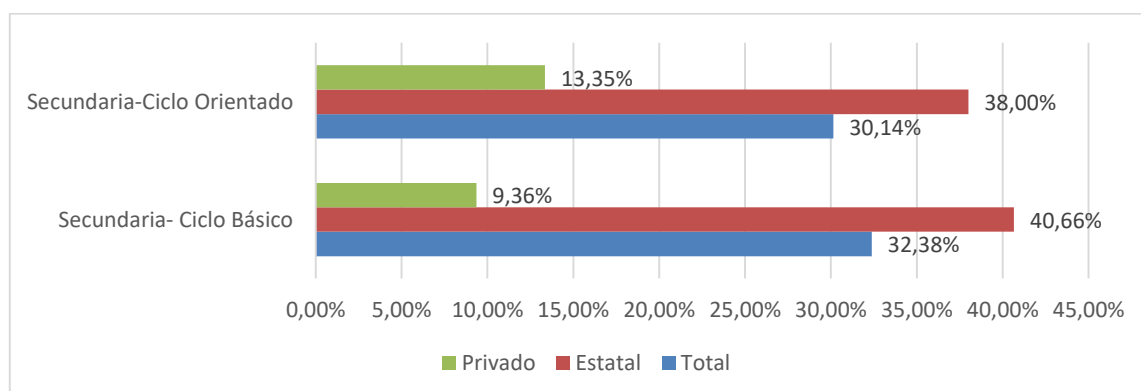


Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

Teniendo en cuenta la Tasa de Sobreedad al interior de los ciclos que componen el nivel, se observa que tanto en los primeros tres años como en los últimos no han tenido lugar grandes variaciones porcentuales a lo largo de la serie histórica.

Resulta importante destacar que este atraso no aumenta en demasía en el ciclo orientado, generándose un “efecto arrastre” desde el ciclo básico (por repitencias y/o abandonos) o desde el nivel primario. Coincidentemente con esto último, es necesario resaltar que los mayores índices de repitencia se dan en el ciclo básico, pudiendo ser esto una causal de las trayectorias educativas desfasadas en casi el 40% de los jóvenes en gestión estatal en el año 2016.

### Tasa de Sobreedad 2016. Nivel Secundario: Ciclo Básico- Ciclo Orientado. Según Gestión Estatal/Privada

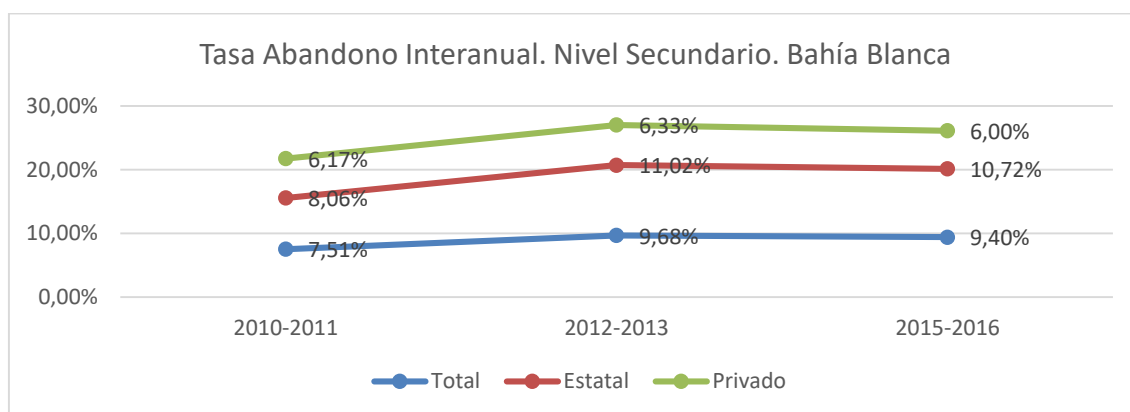


Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

Siguiendo con un análisis sobre los indicadores de proceso-flujo, se observa que el porcentaje de alumnos/as matriculados en un determinado año del secundario que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente ronda el 10%. En las escuelas secundarias estatales comunes, 1 de cada 10 jóvenes abandona, desagregándose del conjunto de sus compañeros; esta proporción es menor en el ámbito privado.

La diferencia porcentual intergestiones observada se mantiene más o menos constante a lo largo del periodo 2010-2016, evidenciándose una leve suba a mitad de este tramo histórico, en ambos sectores, y un descenso a medida que nos acercamos a la finalización de la recta histórica propuesta.

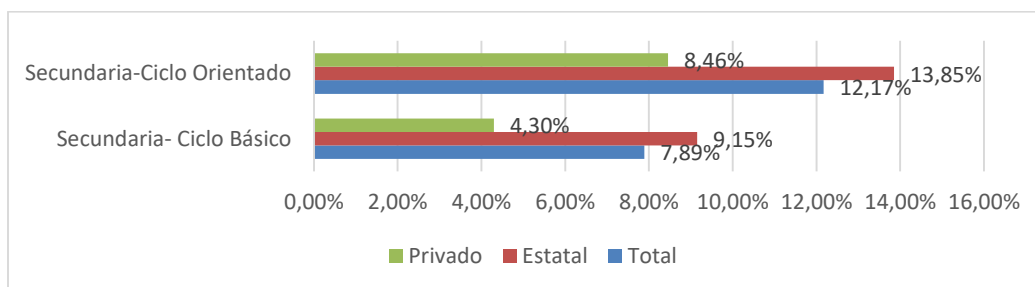
### Tasa de Abandono Interanual. Nivel Secundario. Bahía Blanca



Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

Si se cotejan los índices de abandono que tuvieron lugar entre los ciclos lectivos 2015-2016 al interior de los dos tramos formativos que ofrece el nivel trabajado, se observa que la mayor deserción se encuentra en los últimos años del ciclo orientado, duplicándose esta cantidad en el caso en el sector privado. En lo que respecta al sector público, casi 14 adolescentes de cada 100 salen del sistema educativo y esto podría deberse al ingreso temprano al mercado laboral, entre otras posibles causas.

**Tasa de Abandono Interanual 2015-2016. Nivel Secundario: Ciclo Básico-Ciclo Orientado. Según gestión Estatal/Privada**



Fuente: Relevamientos Anuales 2010 al 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación

Para culminar este apartado y, en referencia a los principales desafíos y oportunidades que presenta el acceso a la escuela secundaria en el plano local, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula desde el 2010, cercano a 3000 estudiantes, acompañado de procesos de fusión y consolidación de unidades educativas, tanto en el sector estatal como en el privado.

Por otro lado, y como desafío, se está en presencia de trayectorias educativas juveniles friccionadas por la repitencia. En promedio, 2800 jóvenes revisten la calidad de repetidoras/es ascendiendo este número a 4000 en las escuelas estatales. Esto se agrava aún más, si se tiene en cuenta el desgranamiento de la matrícula por abandonos, ascendiendo a 3000 en el sector público.

#### **IV.3.1 Características del sistema de educación postsecundaria de la localidad de Bahía Blanca**

Tal como se abordó en el capítulo anterior, en los últimos 30 años se han generado, con una evolución sostenida, múltiples y atractivas propuestas educativas postsecundarias de nivel superior universitarias como así también provenientes de institutos superiores. Según la Encuesta Nacional de Jóvenes (ENJ) realizada en el 2014<sup>50</sup>, más de la mitad de las y los jóvenes entrevistados piensa estudiar y trabajar a la vez, luego de terminar el secundario, 3 de cada 10 proyectan solo estudiar (mayormente en el nivel superior) solamente y 1 de cada 10 tiene pensado sólo trabajar (INDEC, 2015).

<sup>50</sup> El objetivo general de la ENJ 2014 fue caracterizar los principales comportamientos de los jóvenes residentes en centros urbanos de 2.000 o más habitantes, enfocándose en su pasaje de la adolescencia a la adultez, a través del análisis de las transiciones, intereses y elecciones en diversos aspectos de la vida cotidiana. El universo de personas entrevistadas estuvo conformado por 6340 mujeres y varones de 15 a 29 años a lo largo de todo el territorio nacional. El diseño muestral de la ENJ fue probabilístico y multietápico y se realizó de manera asociada a la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU), en el marco del Sistema Integrado de Encuestas a Hogares (SIEH).

Más allá de las tendencias estadísticas sobre los planes de estas/os jóvenes, pareciera que la oferta educativa postsecundaria, al ser heterogénea y diversificada, se constituye en un factor que facilitaría la toma de decisiones por parte de las y los jóvenes. Algunos autores consideran que lejos se está de esta situación, ya que los sentimientos de desorientación en cuanto a trayectos formativos, junto con un contexto social y económico signado por la incertidumbre, eclosionan en cada una de las subjetividades de formas impensadas.

Vico, et al (2010) hacen referencia a estas vivencias vividas como abrumadoras por parte de las y los jóvenes que forman parte de una frágil trama social, en general sin redes de contención institucional. Estos grupos se constituyen en receptoras/es de una superoferta educativa y/o laboral que desorienta e incrementa su desazón.

Es sabido que muchas/os jóvenes optan por cursos cortos luego de terminar la secundaria, muchos de los cuales se dictan en institutos privados y en centros de Formación Profesional (FP) dependientes de la provincia y del municipio. Si bien no son propuestas educativas estrictamente postsecundarias, ya que los requisitos de ingreso, generalmente, se circunscriben, en la mayoría de los casos, a la terminalidad del nivel primario, se considera oportuno mencionar sus características por ser elegidas por un número considerable de egresadas/os.

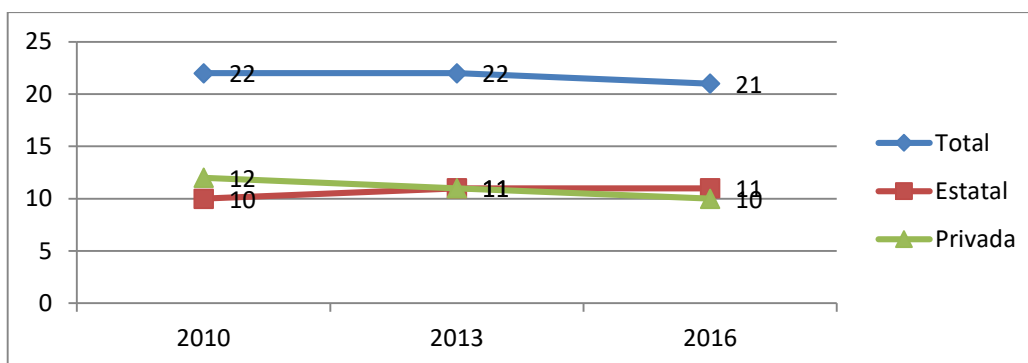
En el caso de los centros de FP, cada distrito busca afianzar la relación que existe entre estas propuestas y las necesidades productivas y de desarrollo local, mediando propuestas pedagógicas e institucionales que se relacionan con el aprendizaje de un oficio que contempla la especialización y la actualización de conocimientos y capacidades prácticas.

En la localidad de Bahía Blanca, existen una decena de centros de FP que ofrecen una gran variedad de propuestas cortas que van desde los 4 meses al año. Muchos dependen de la provincia o del municipio, siendo algunos conveniados con organizaciones sociales como sindicatos, instituciones eclesiásticas, etc. Se suman a esta disponibilidad de cursos cortos de gestión estatal los que provienen del ámbito privado, caracterizándose por su diversidad, su elevado costo y su no certificación oficial

Por otra parte, la oferta educativa institucional postsecundaria de nivel superior local (ver cuadro N° 1 Anexo Cap. V), es lo suficientemente amplia y diversificada, gracias a un marcado incremento de instituciones, que tuvo lugar en los últimos 20 años. En lo que respecta a la binarización del sistema, según datos de la DIEE ampliados por un relevamiento propio realizado en el año 2015, se encontró 21 organizaciones de nivel superior no universitario

(manteniendo una distribución equitativa en lo que hace a su gestión) y 4 universitarias<sup>51</sup>, de las cuales 3 son de gestión pública (2 nacionales y 1 provincial).

### Unidades Educativas- Nivel Superior (no universitario) según gestión Estatal/Privada. Serie 2010-2016 en números



Si se tiene en cuenta el año de creación de estas instituciones, se observa que el ámbito superior no universitario privado, con excepción de los institutos privados-confesionales que datan de la mitad del siglo XX, comienza a tomar fuerza a partir de la década de los 90 y primeros años del nuevo siglo, con sus respectivos convenios con universidades (generalmente de gestión privada) de continuidad y acceso a títulos de grado.

Anteriormente a esta fecha, la división era tajante entre universidades nacionales e institutos superiores privados-confesionales y estatales, siendo la oferta de estos últimos más acotada y circunscripta a propuestas docentes y/o tecnicaturas superiores artísticas. En el caso de las universidades, esta bifurcación estaba dada por la centralidad que adquirirían tanto las licenciaturas del ámbito económico-contable como las carreras de ingeniería.

En la actualidad, las áreas de conocimiento en las que se circunscriben las propuestas educativas no están sectorizadas por instituciones. Si bien la Universidad Nacional del Sur tiene una fuerte impronta en carreras vinculadas al campo científico-tecnológico y económico-administrativo, en los últimos años ha sumado una gran diversidad de departamentos con ofertas en las áreas de la salud, educación, computación y ciencias Geofísicas.

La Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca, cuenta con una propuesta acotada a las ingenierías. Por otra parte, los institutos de formación superior (ya sean de gestión estatal o privada) tienen ofertas muy variadas que van desde tecnicaturas

<sup>51</sup> En este conteo no se tuvieron en cuenta las extensiones áulicas provenientes de otras instituciones universitarias que se centralizan en otras regiones y/o localidades del país.



vinculadas con múltiples esferas laborales hasta propuestas que se ciñen a las tradicionales carreras docentes.

Es interesante observar que, en los últimos 15 años, comienzan a aparecer en la ciudad de Bahía Blanca las “ofertas distantes” o “extensiones áulicas” (Zelaya, 2015), configurando un mapa de expansión del sector universitario de otras localidades, con preeminencia del sector privado. Así, se genera una superoferta, muchas veces superpuesta en la ciudad de alto costo para las y los estudiantes que opten por estos formatos. La mayoría de estos anexos se encuentran ligados por mecanismos de articulación a institutos superiores locales, con una modalidad de cursado virtual o semi presencial.

En lo que refiere a la distribución de la matrícula local total inicial del nivel correspondiente al ciclo lectivo 2016<sup>52</sup> (ver cuadro N° 2, Anexo Cap. V), la mayor composición se encuentra dentro de la órbita de la Universidad Nacional del Sur<sup>53</sup> y supera ampliamente a otras organizaciones universitarias e institutos de formación superior. Esta última asciende a cerca de 12.000 estudiantes, manteniéndose más o menos constante desde el 2010 hasta el 2016.

Dentro del ámbito no universitario, siguiendo la tendencia nacional, el mayor peso de la matrícula de este subsistema se encuentra en las propuestas docentes que se dictan en institutos superiores de gestión estatal (ISFD N° 3 e ISFD N° 86) aunque se vislumbra una tendencia de crecimiento sostenido en los últimos 5 años, en la matrícula de las propuestas técnicas y artísticas, ya sean de gestión privada o estatal.

Luego de mencionar algunas características de los múltiples y diversos formatos educativos locales postsecundarios desde la óptica organizacional y, habiendo contextualizado el escenario socio-laboral propio del período histórico seleccionado, resta problematizar su incidencia en las identidades de las y los jóvenes que revisten y/o proyectan la condición de estudiantes y/o trabajadoras/es. Interesa, a continuación, hacer mención sobre la diversidad de políticas de educación y empleo promovidas por el Estado y focalizar en aquellas dirigidas hacia las y los jóvenes excluidos y vulnerables, que instrumentan medidas compensatorias con el objetivo de mejorar su inserción laboral y/o educativa.

---

<sup>52</sup> En la siguiente tabla no se incluyó la matrícula de la UPSO por revestir un formato de universidad regional con sede administrativa en nuestra localidad.

<sup>53</sup> La matrícula de la UNS corresponde a la totalidad de alumnas/os que revistieron la condición de “regular” en el año 2016 la cual consta de haber aprobado al menos una materia en dos años corridos a partir del 31 de Marzo. Cabe aclarar que no se incluyeron datos numéricos relacionados con las tecnicaturas universitarias que se dictan en el marco del Programa de Estudios Universitarios de la Zona (PEUZO), por brindarse estas en localidades aledañas a nuestra ciudad. Tampoco se incluyeron estudiantes de programas de postgrado.

#### **IV.4. Políticas públicas y juventud. Análisis descriptivo de la situación local**

En las últimas décadas, la juventud ha ganado visibilidad en la esfera pública, impulsada por el posicionamiento de los Estados como garantes y promotores de sus derechos en escenarios donde el debate sobre la desigual distribución de oportunidades para el despliegue de sus capacidades, en el tránsito hacia la gradual adquisición de autonomía e incorporación a la vida pública, resulta central.

Existe un consenso generalizado en que el acceso a la educación de calidad y al trabajo decente conforman el nudo crítico de la inclusión social de las y los jóvenes (D'Alessandre y Duer, 2015). Por ello, se legitima la implementación de PTC orientadas a esta franja etaria, constituyendo una de las formas en que algunos Estados destinan esfuerzos a la restitución del derecho a la educación y al fortalecimiento de las oportunidades de acceso al trabajo decente a aquellas/os jóvenes signados por contextos de alta acumulación de desventajas sociales (SITEAL, 2016).

Cabe destacar que este tipo de políticas comienzan a implementarse a fines de la década de los años 90 en países como Brasil y México<sup>54</sup>, cuyos destinatarios son las familias empobrecidas. Hacia el año 2010, un quinto de la población latinoamericana estaba cubierta por alguno de estos programas. Según la CEPAL (2011), 18 países de la región cuentan con este tipo de transferencias que benefician a más de 113 millones de personas (Cecchini y Madariaga, 2011).

En este contexto, las y los jóvenes, como colectivo vulnerable y en riesgo proveniente de sectores económicamente desfavorecidos, comienzan a ser destinatarias/os de las PTC, considerándolas ayudas insuficientes pero necesarias a la vez:

Su afirmación nodal señala que un estímulo monetario constante y sostenido a lo largo de un período de tiempo, movilizará a los jóvenes desocupados, económicamente inactivos o con inserciones laborales precarias y provenientes de sectores sociales vulnerables a iniciar o retomar sus estudios de cara a reposicionarse en el mercado laboral. Desde la perspectiva de las credenciales educativas y la formación para el trabajo, estos programas pretenden incidir en la dimensión material en la que se sostienen los procesos de escolarización (D'Alessandre y Duer, 2015: 6).

---

<sup>54</sup>América Latina cuenta con tres grandes referentes de PTC: Brasil y México como países pioneros en la materia y Chile. En Brasil los PTC comenzaron a implementarse a nivel local y fueron expandidos a nivel nacional mediante el programa “Bolsa escola” y, sucesivamente, “Bolsa familia”. En México el “Progresas”, primer PTC nacional en la región, surgió en el año 1997. El otro referente es el “Chile Solidario”, en marcha desde el año 2002. Más información puede consultarse en <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>, [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/programa\\_oportunidades](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/programa_oportunidades) <http://dds.cepal.org/bdptc/programa/?id=22> ; <http://www.chilesolidario.gob.cl/sist/sist1.php>

Este tipo de propuestas focalizadas en jóvenes, no solo se dirigen a aspectos socio-laborales vinculados con la empleabilidad, sino que también comienzan a intervenir diferentes opciones de sostenimiento y finalización de trayectorias educativas formales (Jacinto, 2008), constituyendo la contraprestación que exige la realización de pasantías laborales o capacitaciones en oficios, como también la asistencia a algún dispositivo formal de educación (terminalidad de nivel primario/secundario/superior o FP).

Lo novedoso es que estas políticas públicas son entendidas desde los organismos oficiales no como un subsidio a la pobreza, sino como una oportunidad de restitución de derechos vulnerados y de acercamiento a ámbitos laborales de calidad.

En el caso argentino, el PROG.R.ES.AR<sup>55</sup> (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) constituye el principal PTC para jóvenes, por el volumen de las transferencias monetarias y por su cobertura. Según información publicada en el sitio oficial de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), en junio de 2015 la cobertura efectiva del PROG.R.ES.AR ascendía a 702.867 jóvenes. El 63% de las/os beneficiarias/os eran mujeres y el 78% tiene entre 18 y 22 años (ANSES, 2015).

Buenos Aires es la provincia con mayor cantidad de casos liquidados (232.872), seguida por Salta (48.809) y Tucumán (39.171). Del total de titulares, el 44% está cursando estudios universitarios, el 29% se propone terminar estudios secundarios y el 23% se capacita en cursos y oficios<sup>56</sup>.

Este programa tiene como objetivo generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a las y los jóvenes, con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de estudios superiores y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

---

<sup>55</sup>Decreto 84/2014. Este PCT entra en vigencia a comienzos del año 2014, depende de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) organismo que tiene la responsabilidad de las políticas de protección social- y articula acciones con los Ministerios de Trabajo, Educación, Desarrollo Social y Salud. En cuanto a su población destinataria, pueden acceder al PROG.R.ES.AR todas las y los jóvenes argentinos de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud sean desocupados o trabajadores formales en relación de dependencia, o trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo o se desempeñen en la economía informal o sean monotributistas sociales o trabajadores del servicio doméstico o titulares de la prestación por desempleo o autónomos o monotributistas o perciban una jubilación o pensión o una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social. En todos los casos el ingreso que percibe el titular debe ser inferior o igual al valor de 3 (tres) Salarios Mínimo, Vital y Móvil y las mismas condiciones se aplican al grupo familiar (padre, madre, tutor o pareja conviviente).

<sup>56</sup>En la actualidad, aun siendo solicitados, no se brindaron datos estadísticos sobre la continuidad de este programa según lo informó la Sra. Mercedes Gabriele (Jefa de la UDAI I de la localidad de Bahía Blanca) el pasado 6 de marzo de 2017 cuando se eleva el pedido formal de un informe detallado de la situación local de este programa.

En Bahía Blanca, según medios de comunicación locales<sup>57</sup>, existen aproximadamente 4.000 jóvenes que serían beneficiarias/os de este programa. Según un relevamiento propio realizado en octubre del 2015, el 30% de las y los jóvenes, que se encontraban cursando sexto año en escuelas secundarias de gestión estatal, eran receptores de este beneficio redistributivo, y cerca de 9 de cada 10 estudiantes (que se encontraban transitando su último año de la secundaria y percibían algún subsidio/programa o beca) eran beneficiarios/as del PROG.R.ES.AR.

Continuando con la línea descriptivo-situacional de los programas que tienden puentes con ámbitos educativos y laborales, el programa de responsabilidad compartida<sup>58</sup> ENVIÓN está destinado a chicas/os de entre 12 y 21 años, en situación de vulnerabilidad social y es impulsado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires en el marco de la Ley de La Promoción y Protección Integral de Los Derechos de Los Niños N° 13.298. Su principal objetivo, emanado desde este organismo provincial, consiste en la restitución de derechos de estas/os jóvenes, garantizándoles el acceso a la educación formal, aprendizaje de oficios, estimulación artística, contención psicopedagógica y servicio alimentario.

Los "Enviones" son sedes cedidas por cada municipio, a través de convenios firmados oportunamente, donde un equipo de profesionales reciben a los chicas/os a contra turno de la escuela (para que puedan volver a insertarse), proporcionando apoyo escolar, búsqueda de vacantes, alfabetización y talleres de distinto tipo. La totalidad de sedes<sup>59</sup> en la ciudad asciende a seis y están emplazadas en barrios periféricos.

Según el informe oficial "Balance de gestión 2016"<sup>60</sup> de la Secretaría de Políticas Sociales de la Municipalidad de Bahía Blanca, la cantidad de beneficiarias/os de este programa asciende aproximadamente a 650 jóvenes, siendo su distribución equitativa por género y en su gran mayoría (60%) sus destinatarios son mayores de 18, con presencia en el nivel secundario y/o bachilleratos de adultos.

En forma paralela, y conviviente con los dispositivos anteriormente mencionados, el programa "Jóvenes con más y mejor Trabajo"<sup>61</sup> es impulsado desde el Ministerio de Trabajo de

---

<sup>57</sup><http://www.bahialegal.com.ar/en-bahia-blanca-casi-3-mil-jovenes-cobran-el-plan-progresar/>;  
[http://labrujula24.com/noticias/2014/9345\\_Progresar-1-de-cada-10-bahienses-presento-el-certificado-escolar](http://labrujula24.com/noticias/2014/9345_Progresar-1-de-cada-10-bahienses-presento-el-certificado-escolar);  
[http://www.novabahiablanca.com/nota.asp?n=2014\\_3\\_1&id=35941&id\\_tiponota=11](http://www.novabahiablanca.com/nota.asp?n=2014_3_1&id=35941&id_tiponota=11)

<sup>58</sup>Es de Responsabilidad Social Compartida porque participan el Estado, a través del gobierno nacional, provincial y los municipios, la comunidad, que conforma una red de contención, y el sector privado, que aporta recursos y brinda oportunidades laborales.

<sup>59</sup> Las sedes se emplazan en los siguientes barrios de la localidad de Bahía Blanca a saber: Spurr, Stella Maris, Saladero, Villa Harding Green, Caracol Bajo Rondeau y Villa Duprat.

<sup>60</sup><http://www.bahiablanca.gob.ar/informe-de-gestion-2016-politicas-sociales/>

<sup>61</sup> Sintéticamente la operatoria de este programa comienza con un taller (POI) de Orientación e Inducción al Mundo del Trabajo donde los jóvenes se capacitan en nociones de Seguridad e Higiene, Derecho Laboral, alfabetización

la Nación y apunta a mejorar el perfil profesional y la inserción laboral de jóvenes que tengan entre 18 y 24 años, que estén buscando trabajo y que no hayan podido completar sus estudios primarios o secundarios.

El servicio de intermediación laboral de la Municipalidad de Bahía Blanca ejecuta este programa desde el área de atención especializada de Empleo Joven, con el fin de atender las demandas de formación y calificación para el trabajo de las y los jóvenes y de las empresas de la ciudad, siendo la finalidad del municipio la de interrelacionar las políticas activas de empleo impulsadas desde el nivel nacional, provincial y municipal y las oportunidades de trabajo que origina el sector privado de la economía local.

En la ciudad, se inició esta propuesta a mediados del mes de octubre de 2009, con una progresión creciente: al año 2014 contaba con una matrícula de 5.388 jóvenes, según datos oficiales brindados por el municipio.<sup>62</sup>

<i>Jóvenes que adhirieron al programa</i> <sup>63</sup>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>Totales</i>
<i>Mujeres</i>	313	405	890	678	483	2769
<i>Varones</i>	268	558	878	599	316	2619
<i>Totales</i>	581	963	1768	1277	799	<b>5388</b>

Estos programas, que conllevan una naturaleza mixta en cuanto a la gestión y puesta en marcha, gozan de un gran acatamiento en la localidad, aspecto que interpela a indagar sobre sus múltiples impactos en las subjetividades de las y los beneficiarios, motorizando la pregunta por la real inclusión social local como objetivo fundante.

---

Digital y Apoyo a la Búsqueda de Empleo. Luego de este módulo socializador introductorio, previa asignación a un tutor, se bifurcan hacia dos tramos siendo el primero la terminalidad educativa de nivel primario o medio (siguiendo las diferentes opciones provinciales que provienen de la Dirección General de Cultura y Educación) o actividades de Formación Profesional. Las/os jóvenes para poder cobrar la beca deberán traer el certificado de alumno/a regular trimestralmente, y en el caso de abandono serán convocadas/os a reuniones por los tutores para ofrecer otras prestaciones o realizar orientación escolar sobre programas FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y COA ( Centro de Orientación y Apoyo) . Este programa también conlleva la realización de *Prácticas Calificantes* en diversas entidades a modo de pasantías en entidades públicas y/o privadas (Dirección de Turismo- Unidades Sanitarias-Área Municipal de Gobierno- Área de sistematización de datos- Escuela Municipal de oficios San Roque- Instituto Técnico La Piedad- empresas del sector privado). Otro detalle importante a mencionar es que este programa cuenta con la posibilidad de financiar un proyecto productivo para aquellas/os jóvenes con perfil de emprendedores. Las/os jóvenes deben realizar un curso de Gestión Empresarial y luego con la ayuda de un tutor presentan el proyecto productivo, recibiendo la suma de dinero para herramientas e Insumos.

<sup>62</sup> Cabe aclarar que en el año 2014 comenzó a implementarse a nivel nacional, y con impacto en la localidad de Bahía Blanca, el programa PROG.R.ES.AR por lo cual muchas/os beneficiarias/os pasaron a percibir esta transferencia o mantuvieron en forma paralela los dos programas.

<sup>63</sup> Datos suministrados por la Municipalidad de Bahía Blanca.

Una vez dado a conocer este informe descriptivo de las políticas públicas destinadas a este colectivo de jóvenes, emergen una serie de interrogantes o nudos contradictorios. Por un lado, se entiende que estas propuestas intensifican alternativas de re-inserción en el circuito educativo formal mediante opciones de terminalidad escolar, si bien en el capítulo anterior se hizo mención al fenómeno de devaluación de las credenciales educativas, conjuntamente con la segmentación de los circuitos educativos como factores que inciden en la empleabilidad de los jóvenes u adultos:

Nos preguntamos entonces si estos proyectos o programas contribuyen de alguna manera a la reconstrucción de los lazos sociales deshechos desde una tarea de socialización secundaria, si son meras acciones paliativas, “sogas de auxilio” o reales oportunidades de desarrollo económico cultural y social para los sujetos que marginados del mercado no logran franquear el límite de la pobreza ni de la exclusión (Martínez Stoessel, 2016: 95).

Si bien existen amplios debates sobre cuán cerca están estos dispositivos de posibilitar el acceso a fuentes laborales estables y de calidad, o sobre el grado de asistencialismo y/o de contención con el que se inscriben en las identidades de las y los destinatarios, se afirma que constituyen una ampliación del sistema de protección social basado en la extensión de su cobertura, a través del fortalecimiento del pilar no contributivo (Di Giovambattista, Gallo y Panigo, 2014).

Estas propuestas, que podrían leerse como un avance en la restitución de derechos de la población joven en las agendas públicas, distan mucho de la consecución del empleo decente. Más allá de la diversidad, el diagnóstico y el perfeccionamiento de estos dispositivos, no hay que perder de vista las condiciones estructurales de la región, junto con los movimientos macroeconómicos que hacen del desempleo o empleo precario una cuestión de fondo.

Esta contradicción emerge en una doble existencia de condiciones: por un lado, un mercado cada vez más excluyente y, por el otro, la legitimación de las y los jóvenes como sujetos de derechos. Algunos de estos cuestionamientos se plasman en los siguientes capítulos, al pensar la incidencia de las PTC como así también las representaciones sobre el contexto laboral y el panorama educativo postsecundario local, sobre las expectativas como apuestas al futuro que las y los jóvenes delimitan en su tránsito de egreso de la escuela secundaria hacia otras esferas.

Como bien indicó en el primer capítulo, las expectativas no se dan en un vacío, sino que son respaldadas por informaciones, imágenes, mandatos y condiciones materiales que se cuelan

en la subjetividad de las y los jóvenes, interviniendo en el proceso de delimitación de los distintos contenidos que pueden asumir.

Guía esta concepción la apertura de la tercer parte de esta investigación, donde se presentarán los principales hallazgos de esta investigación, a través de una mirada descriptivo-interpretativa de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca.

## TERCERA PARTE

### **CAPÍTULO V: Las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar del nivel secundario en la localidad de Bahía Blanca. Una mirada descriptiva**

#### **V.1. Introducción**

Tal cómo se abordó en el primer capítulo de la presente investigación, las expectativas se configuran a medida que se va depositando confianza en aquellos planes que será más probables que ocurran. Se trata, en definitiva, de suposiciones que, de acuerdo a las circunstancias, pueden tener más o menos chances de ser llevadas a cabo, al interactuar con una compleja red de condicionantes sociales que hacen las veces de moldes.

Aquí es importante aclarar que, si bien las expectativas tienen una fuerte vinculación con el contexto socio-epocal, no sería pertinente conectar bajo una lógica determinista la concreción o restricción de estas proyecciones, sobre todo si se tiene en cuenta el interjuego entre la posibilidad de agencia de las y los jóvenes y el contexto social, educativo-institucional, familiar, económico y cultural en el cual se encuentran insertas/os.

En capítulos anteriores, se problematizó sobre la condición juvenil en conjunción con las múltiples transformaciones situadas en los actuales escenarios laborales, signados por la incertidumbre. En este sentido, interesa conocer cómo las expectativas de inserción laboral y/o educativa de este grupo de jóvenes se ven condicionadas por estos múltiples cambios recientes, relacionados con la desindustrialización, informatización, flexibilización y precariedad laboral como destino, entre otros factores.

A su vez, en el capítulo 3 se instalaron algunos debates en torno a la función social de la escuela secundaria y cómo determinados fenómenos socio-educativos, como la masificación de este nivel conjuntamente con la segmentación del sistema educativo, pueden influir en la proyección y delimitación de los planes juveniles.

Al considerar, desde lo epistemológico, a las expectativas de estas/os jóvenes un fenómeno complejo (Morin, 2008), se delimitaron algunas dimensiones de análisis vinculadas con factores diferenciadores educativos, culturales y socio-económicos, que pueden generar influencias significativas en el trazado del mapa de las expectativas pertenecientes a este colectivo de jóvenes próximos a egresar de la secundaria.

Así, se pretende dar cumplimiento a uno de los objetivos planteados en la presente investigación: identificar y caracterizar las expectativas de las y los jóvenes en su proceso de



tránsito del sistema educativo de nivel secundario hacia el campo laboral y/o educativo superior, teniendo en cuenta que los factores mencionados pueden llegar a direccionar la delimitación de dichas proyecciones.

El presente capítulo, entonces, se circunscribe a los resultados descriptivos que arroja un primer acercamiento desde una perspectiva cuantitativa. En esta aproximación, se trabajó con una muestra aleatoria estratificada, con asignación proporcional por establecimiento educativo de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca, de aproximadamente 300 alumnas/os, a quienes se les administró una encuesta, elaborada para tal fin, durante el tercer trimestre del ciclo lectivo 2015.

En el primer apartado, se describe la variedad de expectativas de estas/os jóvenes, que conformaron cinco grupos preestablecidos en el instrumento aplicado: emprender estudios de nivel superior, formarse en oficios o cursos cortos, incorporarse a las fuerzas de seguridad, insertarse en el mercado laboral y/o mejorar su posicionamiento y “otras expectativas”. El segundo apartado refiere al interjuego entre estas aspiraciones y los factores condicionantes diferenciadores de estos grupos de expectativas.

## **V.2. Expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias**

### **V.2.1. Seguir estudiando en el nivel superior, como opción mayoritaria**

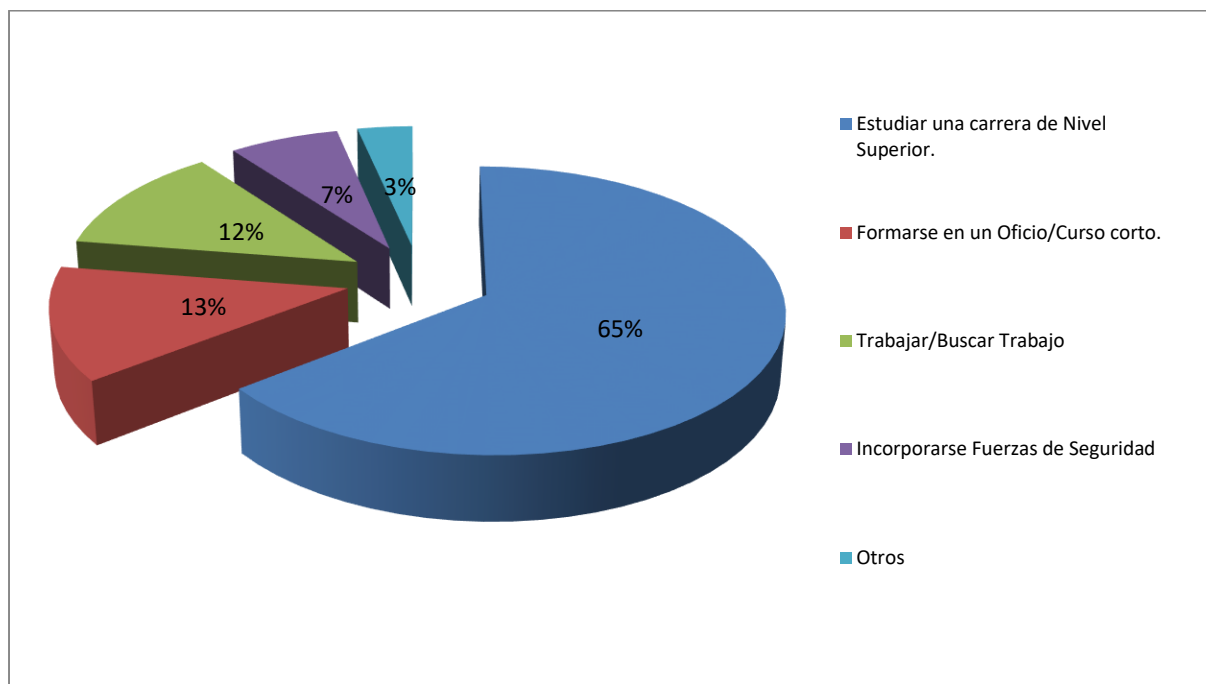
Como se expuso anteriormente, son varios los estudios que aseguran que, en el imaginario social, la acreditación de títulos de nivel superior aun constituye un requisito significativo para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente y, en consecuencia, la mejora de condiciones laborales e ingresos que terminan impactando en una mejor calidad de vida.

En tal sentido, son muchas/os las y los jóvenes que proyectan acceder a una multiplicidad de propuestas educativas englobadas bajo esta denominación. Dicha tendencia se corrobora en la presente investigación, puesto que el 65% de las y los jóvenes encuestados direcciona sus expectativas hacia una carrera de nivel educativo superior. En menor proporción (13%), le sigue la aspiración de formarse en un oficio mediante cursos de corta duración en centros de formación profesional e instituciones privadas afines, equiparándose el tipo de gestión. Sólo un 12% busca únicamente insertarse o mejorar su posición en el mercado laboral. Los empleos hacia los que se dirigen estos últimos implican la atención al

público, transporte, construcción y seguridad privada, en el caso de los jóvenes, y tareas administrativas y atención al público, en lo que respecta a las proyecciones femeninas.

**Gráfico N° 1**

**Expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes egresadas/os de la escuela secundaria (en porcentajes)**



Se decidió agrupar a aquellas/os jóvenes que se proyectaban hacia las fuerzas de seguridad<sup>64</sup>, quienes constituyen también una minoría (7%), dado que esta posibilidad comienza a cobrar importancia en nuestra localidad con la reciente inauguración de la escuela de policía local. A raíz de esto último, resulta interesante observar que el 55% de este grupo minoritario se dirige hacia la conformación de los cuerpos de la mencionada institución. Le sigue un 35% que elige a las Fuerzas Armadas (Marina-suboficiales) y una pequeña porción con sus expectativas puestas en el ingreso a la Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina.

Con respecto a otras posibilidades (no preestablecidas en el instrumento), sólo una minoría (3%) mencionó estas alternativas abiertas, que consisten en: tomarse un año para pensar

<sup>64</sup>Dentro de la categoría “fuerzas de seguridad”, se incluyeron aquellas opciones tendientes hacia la formación en los cuerpos de policía (Local, Provincial y Federal) y al conjunto de las Fuerzas Armadas Argentinas, Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina.

sobre sus posibles trayectorias, gustos e intereses, rendir asignaturas pendientes del nivel y/o viajar, entre las más mencionadas.

### V.2.1.1. Expectativas binarias hacia el nivel superior

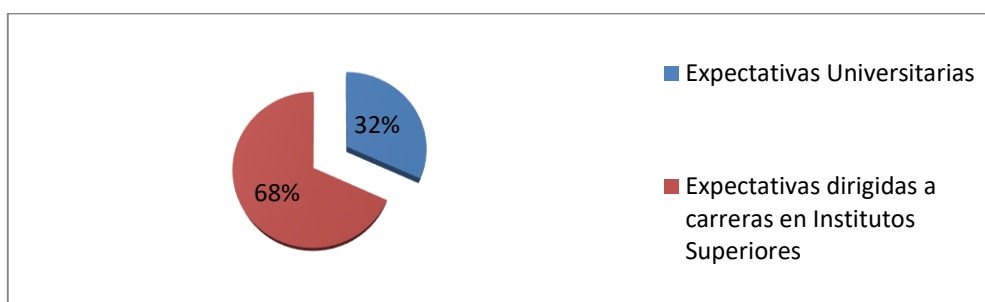
Como se expuso oportunamente en el capítulo 3, en los últimos 40 años se han registrado aumentos significativos en la matrícula del nivel superior, conjuntamente con subas proporcionales en los niveles previos de primaria y secundaria, especialmente en este último a raíz de la ampliación de la obligatoriedad. La binarización normativizada en el nivel superior ha dado lugar a múltiples perfiles institucionales, tanto universitarios como terciarios, siendo estos últimos oferentes de una amplia y creciente gama de carreras asociadas al ámbito docente, técnico y artístico en la localidad de Bahía Blanca.

A este respecto, en capítulos anteriores, se abordó los fenómenos de acceso diferenciado a tales circuitos educativos del nivel superior. Estudios nacionales y latinoamericanos indican que factores sociales, culturales y económicos, entre ellos el nivel educativo de la familia, el nivel socioeconómico y el género, actúan como condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro (González Silva, 2005; Landinelli, 2009; García de Fanelli y Jacinto, 2010).

De esta manera, puede aseverarse que casi 7 de cada 10 jóvenes, que concurren a escuelas secundarias de gestión estatal de Bahía Blanca y proyectan seguir estudios de nivel superior, consideran continuar carreras en institutos superiores, no universitarios, locales. Podría decirse que las representaciones a futuro de estas/os jóvenes hacia el ámbito universitario están en un segundo plano, ganando preponderancia las propuestas en institutos superiores. En el próximo apartado, se relacionará dicha elección con algunos de los factores seleccionados, posibles condicionantes a la hora de elegir un formato sobre otro.

**Gráfico N° 2**

**Expectativas de inserción educativa hacia el nivel superior (en porcentajes)**



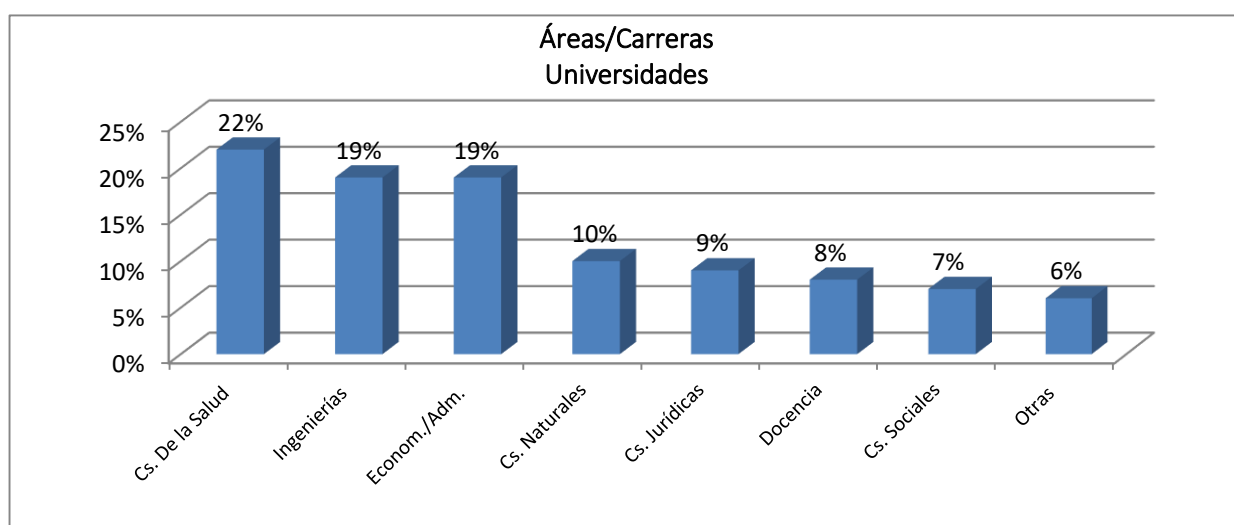
### V.2.1.2. Expectativas hacia el nivel superior, según áreas del conocimiento e instituciones

El grupo minoritario de jóvenes que direccionan sus expectativas hacia propuestas universitarias piensa, principalmente, en continuar sus estudios en las dos universidades nacionales estatales de la localidad Bahiense: la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Tecnológica Nacional -Facultad Regional Bahía Blanca, adquiriendo una relevancia significativa la primera, con casi el 75% de las elecciones. Le siguen opciones vinculadas a la segunda universidad mencionada, junto con otras locales privadas y estatales fuera de la localidad.

Dentro del circuito universitario, las áreas hacia las que se dirigen las mayores expectativas corresponden a carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud, las Ingenierías y las áreas vinculadas a la Economía y la Administración. En este sentido, es innegable la tradición de las universidades locales en los últimos dos campos, ya sea por el valor de excelencia atribuido a las certificaciones de estas casas de estudio en el imaginario colectivo local, o por la variedad de carreras que incluyen dichas áreas (Mastache, Monetti y Aiello, 2014). En orden decreciente, se encuentran aquellas expectativas vinculadas a carreras del campo de las Ciencias Naturales, las Ciencias Jurídicas (Abogacía), las Ciencias Sociales, Docencia y otras opciones minoritarias.

**Gráfico N° 3**

**Expectativas hacia el nivel superior universitario, según áreas de conocimiento/ámbitos laborales (en porcentajes)**

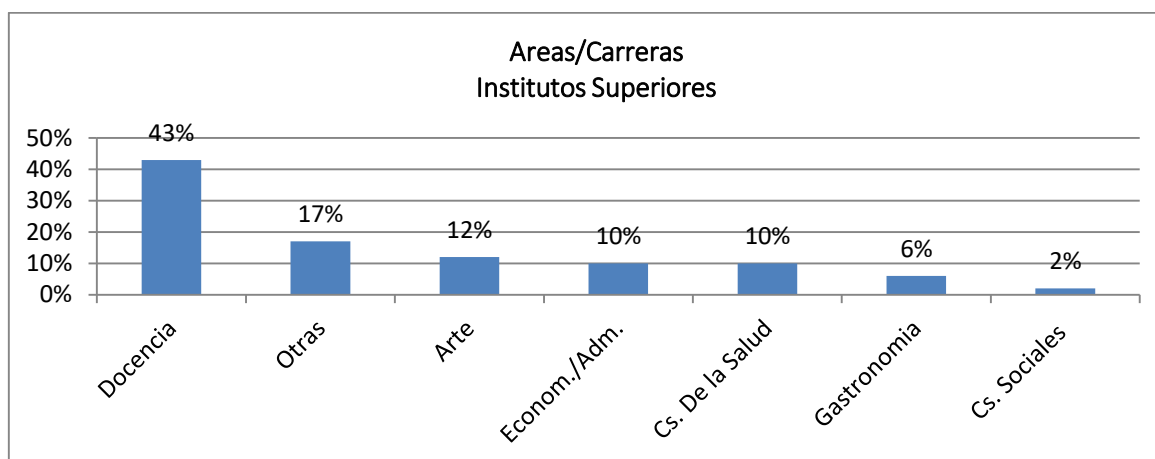


En lo que respecta a las expectativas que se dirigen hacia carreras en Institutos Superiores docentes, técnicos y/o artísticos, adquiere cierta preponderancia el área de la

docencia, puesto que Bahía Blanca cuenta con un reconocido instituto de formación docente (I.S.F.D. N° 3 “Julio César Avanza”) por trayectoria, diversidad de oferta de profesorados y pos-títulos docentes, así como cantidad de alumnas/os de la localidad y zona de influencia. Le siguen en orden las expectativas hacia carreras relacionadas con áreas artísticas, económicas, ciencias de la salud, gastronomía y otras, que se encuentran en instituciones estatales y privadas.

**Gráfico N° 4**

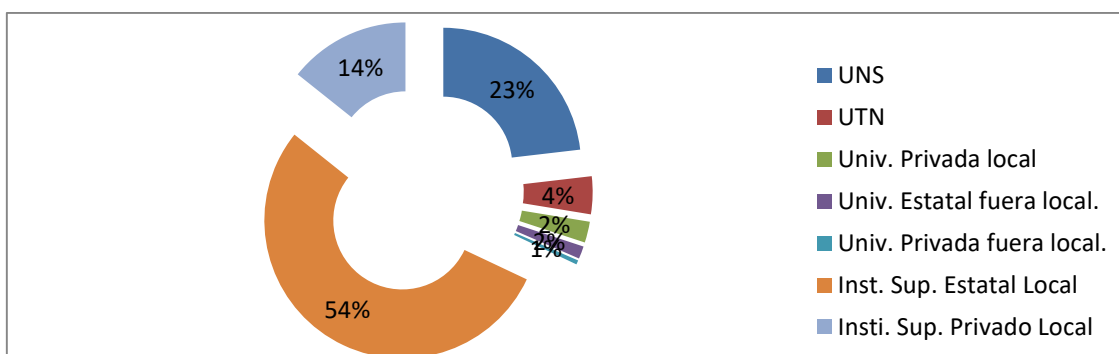
**Expectativas hacia Institutos Superiores, según áreas de conocimiento/ámbitos laborales (en porcentajes)**



En cuanto a la distribución de las expectativas de este grupo de jóvenes según tipo de institución de nivel superior, se observa que la mayor parte de la muestra se dirige a institutos superiores de gestión local (54%), marcando una diferencia significativa el ISFD N° 3 con respecto a otros institutos locales estatales técnicos y artísticos. Sólo un 14% de jóvenes se dirigen hacia institutos de gestión privada local.

**Gráfico N° 5**

**Instituciones educativas de nivel superior, elegidas por las y los jóvenes egresadas/os de escuelas secundarias comunes estatales (en porcentajes)**



### V.2.2. Estudiar y trabajar

Diversos estudios hacen referencia a la combinatoria de trabajar y estudiar, aunque con diferentes significados y funcionalidades, de acuerdo al contexto socio-económico de la familia de origen (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Corica, 2010). Así, sostienen que en los sectores más acomodados, el hecho de trabajar en los últimos años de formación en el nivel superior se significa como parte del aprendizaje de competencias laborales y como una opción de ahorro para emprendimientos de transición y/o moratoria psicosocial (viajes, negocios con amigos etc.).

En cambio, en los sectores medios y bajos esta combinatoria se convierte en condición necesaria para poder tener cierta independencia económica de la familia nuclear, hasta llegar a ser condición para afrontar los gastos que demandan tales itinerarios educativos pudiendo o no contribuir al sostén familiar.

En diversas investigaciones nacionales, tienen un lugar central las expectativas que combinan intenciones de trabajar y estudiar en los sectores medios y medios-bajos durante la escolaridad secundaria y luego de haber egresado del nivel. Es decir que el hecho de trabajar no constituye un fin en sí mismo, sino una condición de posibilidad para sostener diversos proyectos educativos a futuro, entre los cuales el estudio de una carrera del nivel superior asume un papel privilegiado (Corica, 2010; Dubois, 2010).

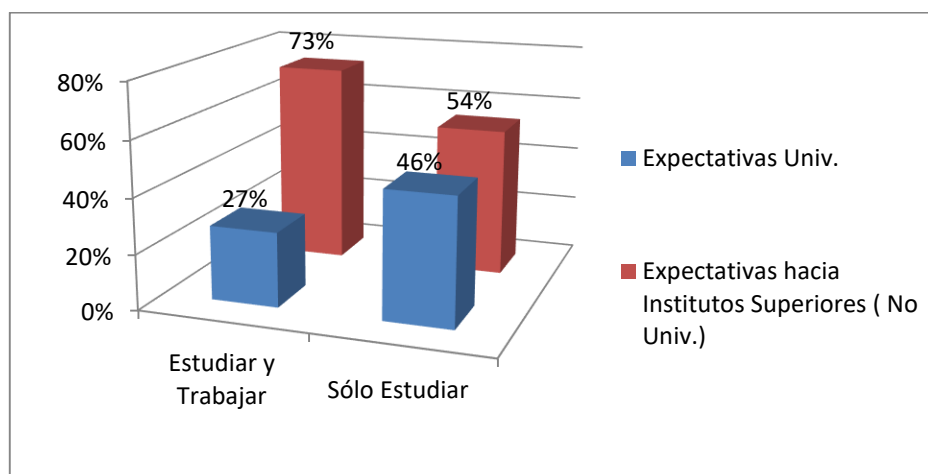
En la presente investigación, se encontró que más de la mitad (62%) de las/os jóvenes que optaron por una propuesta de nivel superior piensan combinar esta actividad con trabajo. La mayoría de ellas/os se proyecta en empleos de tiempo parcial, donde las opciones más elegidas son las de apoyo escolar, trabajos domésticos, atención al público, changas de albañilería. Estas aspiraciones se diferencian, además, por género, ya que las primeras son mayormente consideradas por mujeres, mientras que las últimas, por varones.

Es necesario aquí remarcar que aquellas/os jóvenes que piensan combinar el estudio con el trabajo de tiempo parcial se dirigen en menor medida hacia dispositivos universitarios. Las instituciones de educación superior no universitarias parecen ser una opción para estos grupos de jóvenes que, de otro modo, no lograrían continuar sus estudios dentro del sistema formal, ya que la concentración horaria de sus planes curriculares no les permitiría llevar adelante esta conjunción. Este último aspecto se relaciona con el hecho de que las/os estudiantes de carreras terciarias, a la vez que buscan insertarse laboralmente, sostienen la intención de estudiar, a diferencia de quienes cursan estudios universitarios (SITEAL, 2009). Los porcentajes sí se

distribuyen más equitativamente entre los formatos universitarios y terciarios para quienes solo piensan estudiar.

**Gráfico N° 6**

**Expectativas de combinar trabajo y estudio en el nivel superior, según binarización del nivel (en porcentajes)**



Resulta interesante analizar esta combinatoria de estudiar y trabajar en aquellas proyecciones minoritarias hacia el ingreso en las diversas fuerzas de seguridad, caracterizadas en los discursos de las y los jóvenes como elecciones “seguras”<sup>65</sup> en cuanto a la conjunción de estabilidad laboral, formación en áreas específicas y remuneración<sup>66</sup>.

Siguiendo esta opción conjugada, la mayoría de las/os jóvenes que piensan continuar en dispositivos educativos postsecundarios en el marco de centros de formación profesional e instituciones afines, también consideran combinar su formación con trabajo. En este caso, las opciones laborales hacia las que se proyectan son la atención al público, trabajos administrativos y tareas domésticas. Como se anticipó en el capítulo anterior, estas propuestas educativas tienen una vertiente práctica conjugada con una duración menor a un año, por lo que las/os interesadas/os tienden a buscar una rápida inserción laboral casi paralela a sus estudios.

<sup>65</sup> Sobre la significación de “trabajo seguro” se trabajará en el próximo capítulo.

<sup>66</sup>Esta cuestión se ampliará en el próximo capítulo donde se consideraron los decires de los/as jóvenes protagonistas de este proceso de transición de la escuela secundaria hacia esferas laborales y/o educativas.

### **V.3. Factores condicionantes diferenciadores de las expectativas**

#### **V.3.1. Factores educativos**

##### **V.3.1.1. Expectativas y regularidad/ linealidad en los itinerarios escolares en el nivel secundario**

La idea del recorrido como trayectoria educativa parte de una mirada hacia el sujeto en su singularidad y cotidianeidad e incluye sus obligaciones sociales y mandatos familiares. Esta particularidad se da en el caso a caso, es decir, no implica para todas/os las/os jóvenes el mismo itinerario durante el mismo tiempo, sino que la mirada se centra en el respeto y la valoración de las diferencias. Es así que algunas/os jóvenes construyen un recorrido escolar sinuoso, zigzagueante, no lineal, irregular, aunque no por eso menos valioso (DGCyE, 2010; Bracchi y Gabbai, 2013).

En la actualidad, el tránsito por la escuela secundaria ya no se concibe como un proceso mecánico con correspondencias unívocas entre edades cronológicas, niveles, modalidades y propuestas curriculares. Por el contrario, se considera cierta flexibilidad que supera los estereotipos establecidos. Si bien en el criterio de linealidad de los itinerarios que siguen las y los jóvenes encuestadas/os no se tuvieron en cuenta otros contextos de aprendizajes institucionales con carácter formador, se adhiere a esta postura de la particularidad no mecánica en los tránsitos por el Sistema Educativo Nacional de las y los jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria.

Dicho concepto de la no linealidad obliga a hacer referencia al debate sobre el valor pedagógico de la repitencia (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y los condicionantes socioeconómicos asociados a esta, que entran en contradicción con un formato original selectivo de escuela secundaria (Tiramonti y Montes, 2011; Southwell, 2012) diseñada, originalmente, para elites, y abierta a la masividad e inclusión en la actualidad.

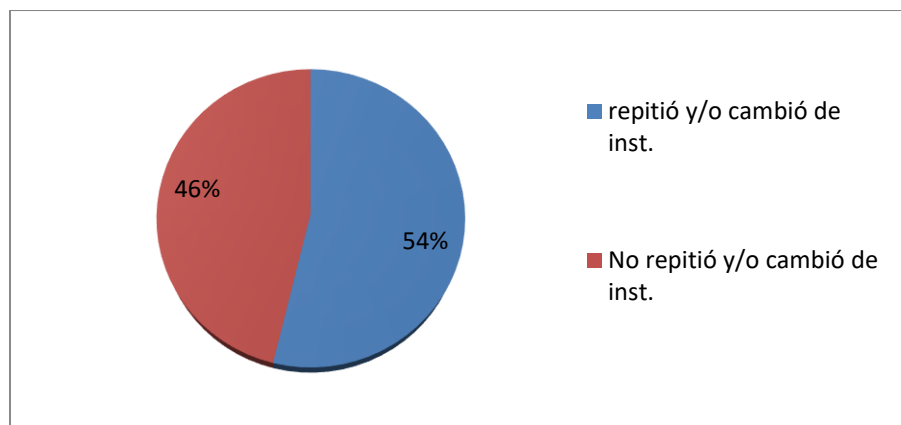
De acuerdo con Tiramonti (2012), si se desagregan las estadísticas por quintil de ingresos de las/os repitentes, se observa que quienes más repiten provienen de los quintiles más bajos. Históricamente, estas/os chicas/os no fueron a la escuela media, cuya propuesta cultural era muy ajena a su cultura de origen y evidenciaba una significativa contradicción e injusticia pedagógico-social dentro del nivel.

Según los datos que arroja la presente investigación, casi la mitad de las y los jóvenes participantes manifiestan haber transitado por itinerarios no lineales en el nivel secundario, al menos con una repitencia y/o con un cambio de institución que conlleva, en ocasiones, a cambios en la orientación en el ciclo superior.



### Gráfico N° 7

#### Cambios y repitencias durante los itinerarios en la escuela secundaria de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)



De acuerdo con la información obtenida, más de la mitad de este grupo de jóvenes próximas/os a egresar (67%) cambiaron al menos una vez de escuela (ver Tabla 3, Anexo cap.VI). La mayoría de las/os que cambiaron de escuela también experimentaron un cambio de modalidad y el 45% de las/os jóvenes reconocen haber repetido al menos una vez (ver Tablas 4-5, Anexo cap.VI). Si bien en el presente estudio no se abordaron las motivaciones y el significado de estos cambios, se abre aquí un interrogante guía para futuras investigaciones.

En síntesis, los datos obtenidos demuestran que un porcentaje significativo de jóvenes transitan por el nivel secundario armando un itinerario no lineal, que da lugar a diversas necesidades educativas, subjetivas y sociales. Seguimientos oficiales indican que a medida que avanza la escolaridad en el nivel, la cantidad de alumnas/os repitentes desciende, aunque la tendencia va en aumento durante la última década, de la mano de la obligatoriedad de la secundaria.

Los motivos (preestablecidos en el instrumento) son muy variados y se atribuyen a estas permanencias que, en muchos casos, generan abandono en años previos al egreso y/o cambio de institución y/o modalidad (Binstock y Cerruti, 2005). Dentro de los motivos mayoritarios, aparecen “el dejarse estar con las materias”, “malos vínculos con las/os profesores/as”, “trabajo”, “enfermedades” y “poca afinidad con las materias”. Sería interesante vincular en próximas investigaciones estas adjudicaciones de fracasos, percibidos como externos al sistema educativo y vincularlos con las percepciones y vivencias de los propios estudiantes, en relación a la identidad forzada inclusora-excluyente (Tiramonti, 2012), inherente al nivel secundario.

En lo que respecta a la distribución de las expectativas de inserción educativa en el nivel superior de este grupo de jóvenes, se puede observar que hay una leve diferencia porcentual (5 puntos) entre las expectativas dirigidas hacia formatos educativos terciarios, de jóvenes que han transitado en forma no lineal (con al menos una repitencia y/o cambio de institución) sus itinerarios en el nivel secundario. Así, se observa una leve tendencia a proyectar sus elecciones en institutos superiores locales (42%).

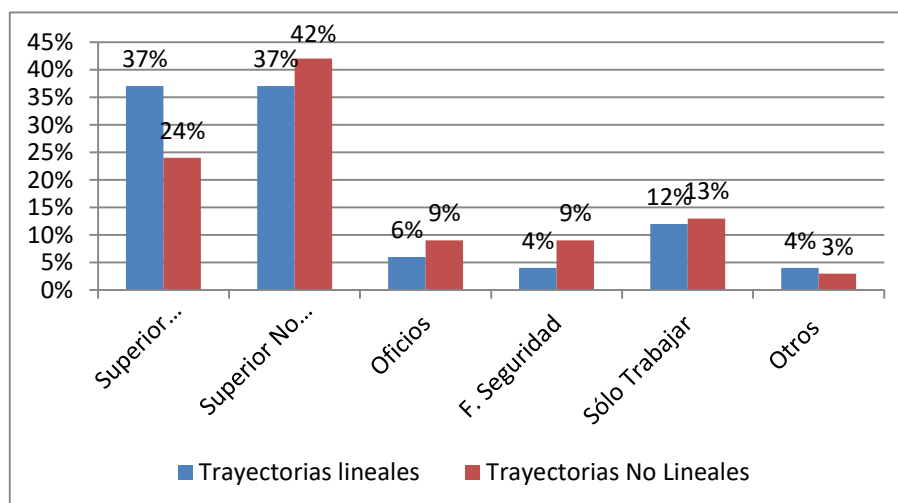
Ahora bien, si se ponen en relación las proyecciones hacia formatos educativos en universidades con la linealidad de los itinerarios, la diferencia porcentual es mayor (13 puntos), siendo favorecidas las propuestas universitarias, elegidas por aquellas/os jóvenes que han transitado el nivel secundario en tiempo y forma, es decir sin repitencias ni cambios de instituciones escolares.

En cuanto a las expectativas minoritarias, vinculadas con el ingreso a las fuerzas de seguridad y a la formación en oficios y/o cursos cortos, se puede afirmar que las y los jóvenes cuyos itinerarios no fueron lineales se inclinan mayormente por estas opciones, a diferencia del grupo que no reviste repitencias y/o cambios de institución. En el resto de las expectativas postsecundarias y/o laborales no existen diferencias significativas en cuanto a la linealidad/no linealidad del tránsito por la secundaria (ver Tabla 6. Anexo cap.VI).

En síntesis, el recorrido no gradual que las y los jóvenes han realizado en el nivel secundario puede estar relacionado no solo con las expectativas que presentan hacia el nivel superior, debido a su binarización, sino también, y en forma marcada, hacia el ingreso a las Fuerzas de Seguridad.

### Gráfico N° 8

#### Expectativas de las y los jóvenes egresadas/os, según la linealidad de sus itinerarios en la secundaria (en porcentajes)



### **V.3.1.2. Percepción de continuidad/afinidad entre las orientaciones de egreso de la secundaria y las expectativas**

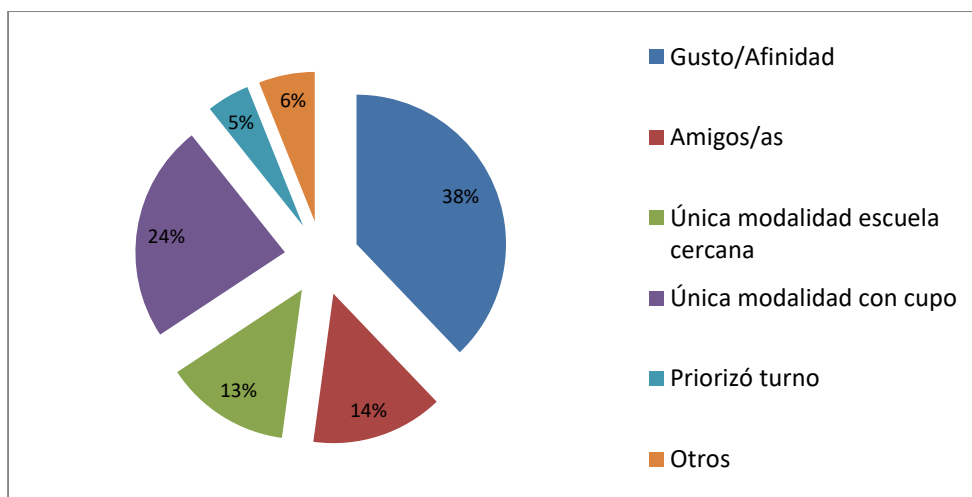
En cuarto año, las y los estudiantes deben elegir la modalidad u orientación del ciclo superior<sup>67</sup> del nivel secundario. En la localidad de Bahía Blanca, se encuentran vigentes las siguientes orientaciones, distribuidas en los 25 establecimientos del nivel, de gestión estatal.

- ✓ Ciencias Sociales
- ✓ Ciencias Naturales
- ✓ Economía y Administración
- ✓ Arte: Teatro/Diseño/Literatura
- ✓ Comunicación
- ✓ Educación Física
- ✓ Lenguas Extranjeras

Según la distribución porcentual sobre las motivaciones para la elección de la orientación del ciclo superior de la secundaria, sólo el 38% de este grupo dice haber elegido la modalidad teniendo en cuenta sus gustos, afinidades y/o intereses por la formación específica. Esto indica que más de la mitad de las y los estudiantes que participaron en este estudio basó su elección en otros factores que versan sobre la disponibilidad de cupo, la cercanía geográfica de la institución, la prioridad para el turno, amistades, etc. En la opción abierta “Otros”, se encontraron motivaciones que van desde la conveniencia de cantidad de equivalencias a rendir por cambio de modalidad, hasta el prestigio y mayor salida laboral de algunas modalidades, así como el hecho de evitar la carga de materias exactas. Debe recordarse que esta última alternativa minoritaria engloba sólo una minoría del 6%.

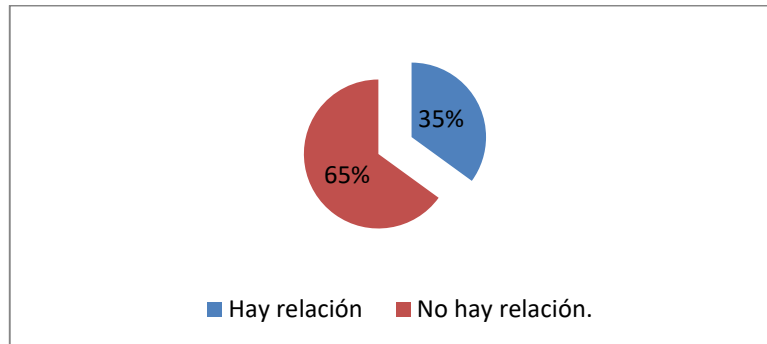
---

<sup>67</sup>En el ciclo orientado, además de la formación común, habrá materias específicas de distintos campos del saber según la orientación. “La orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica” (Marco General para el Ciclo Superior, 2010: DGCyE).

**Gráfico N° 9****Motivos de elección de modalidad/orientación en el Ciclo Superior de la escuela secundaria por las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)**

Tanto la percepción de continuidad/afinidad de la modalidad de egreso de la secundaria, como la funcionalidad de los dispositivos de orientación Vocacional-Ocupacional fueron tenidos en cuenta como factores influyentes que podrían ayudar facilitando el proceso de decisión del contenido de las expectativas de estas/os jóvenes. En tal sentido, se los consideró dentro de los factores educativos como contribuyentes en la delimitación de estas expectativas, ya que auspician de conglomerados o paquetes de conocimientos y/o nociones previas que pueden servir de antesala para su proyección.

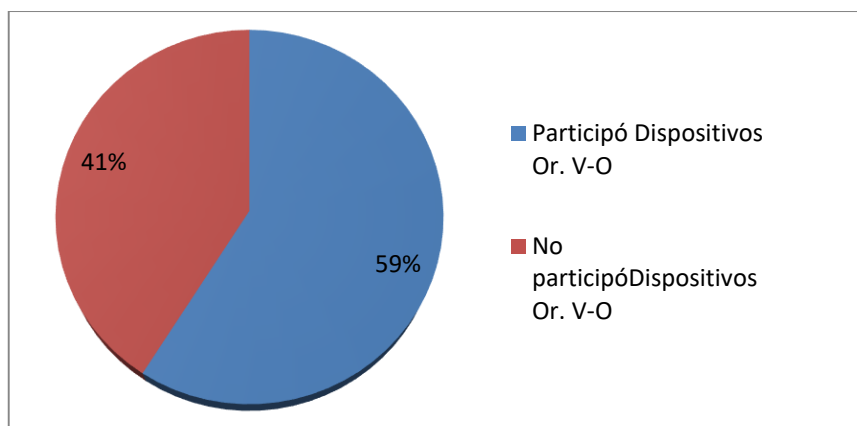
En cuanto al vínculo de continuidad y/o afinidad de la modalidad con la posible carrera, oficio o trabajo proyectado, más de la mitad de las/os jóvenes (65%) reconoce la poca/nula vinculación con las opciones elegidas postsecundarias y laborales (ver Tabla 8. Anexo cap.VI). Incluso dentro de este grupo, las y los jóvenes han afirmado que, de poder volver el tiempo atrás, no volverían a elegir la misma modalidad. Si bien no se tienen demasiados elementos que permitan delimitar una tendencia, pareciera que los recorridos por propuestas curriculares anudadas a determinadas áreas de conocimiento funcionan, al menos en la mayoría de este grupo de jóvenes, como anticipadoras de antidesestinos, abriendo la posibilidad hacia otros planes y/o propuestas laborales.

**Grafico N° 10****Percepción de relación/afinidad de las expectativas con la modalidad/orientación del secundario (en porcentajes)****V.3.1.3. Percepción de la funcionalidad de los dispositivos de orientación vocacional-ocupacional**

Son diversos los dispositivos (charlas, encuentros, muestras de carreras, talleres, espacios clínicos, etc.) que se implementan desde múltiples esferas estatales y/o privadas, constituyendo prácticas sociales de orientación vocacional-ocupacional (Dubois, 2010; Rascovan, 2013). A este respecto, cabe aclarar que la dimensión vocacional refiere a proyectos de estudio postsecundarios, mientras que la ocupacional versa sobre la inclusión laboral en un contexto socio-económico-geográfico próximo.

Con respecto a las y los jóvenes escolarizados que transitan sus últimos años en el nivel secundario, estos dispositivos vienen consolidándose en los últimos años (Klappenbach, 2005). En el siguiente gráfico se visualiza que casi el 60% de las/os estudiantes participaron de dispositivos de orientación vocacional-ocupacional, siendo el más reconocido por el estudiantado la muestra anual de carreras que realiza actualmente el Departamento de Orientación Escolar de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur.

Le sigue en envergadura el hecho de haber participado o estar participando en talleres/charlas institucionales en las escuelas, la mayoría a cargo de los Equipos de Orientación Escolar. Sólo una minoría concurrió a consultas privadas con profesionales bajo la modalidad clínica.

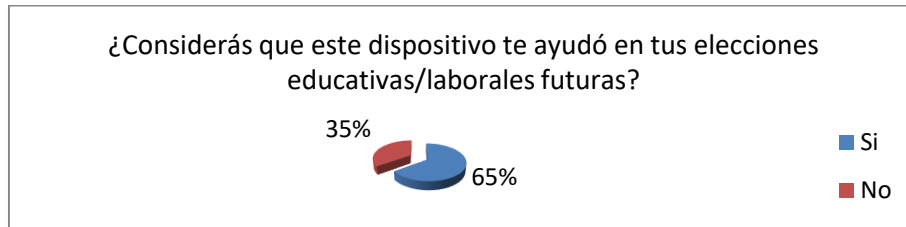
**Gráfico N° 11****Participación de las y los jóvenes en dispositivos de orientación vocacional-ocupacional  
(en porcentajes)**

Una discusión pendiente es la que hace al nivel de profundidad en los planos subjetivo-singular y contextual (Rascovan, 2004) de los dispositivos a los que accede este colectivo de jóvenes, puesto que la mayoría reconoce haber concurrido a una muestra donde sólo se intercambia información sobre aspectos institucionales, planes de estudio y salida laboral, quedando fuera la dinámica subjetiva del deseo y el goce como así también el análisis de las variables socio-económico-epocales a la espera de una tramitación individual.

Sólo un 15% del total de jóvenes que han participado de estos dispositivos lo hace mediante propuestas procesuales, con momentos de conocimiento subjetivo, análisis de las propuestas educativas e información y reflexión sobre el escenario laboral actual. Aun si se dejaran de lado estas discusiones, resulta interesante observar que el 65% de las/os jóvenes que han transitado por estas propuestas afirma que han sido de ayuda para delimitar sus expectativas postsecundarias y visualizar metas.

### Gráfico N° 12

#### Percepción de la funcionalidad de los dispositivos de orientación vocacional-ocupacional (en porcentajes)



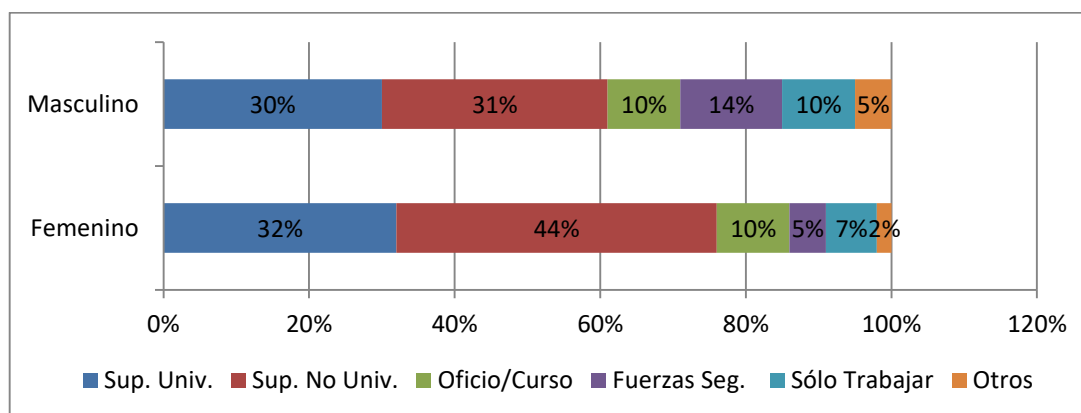
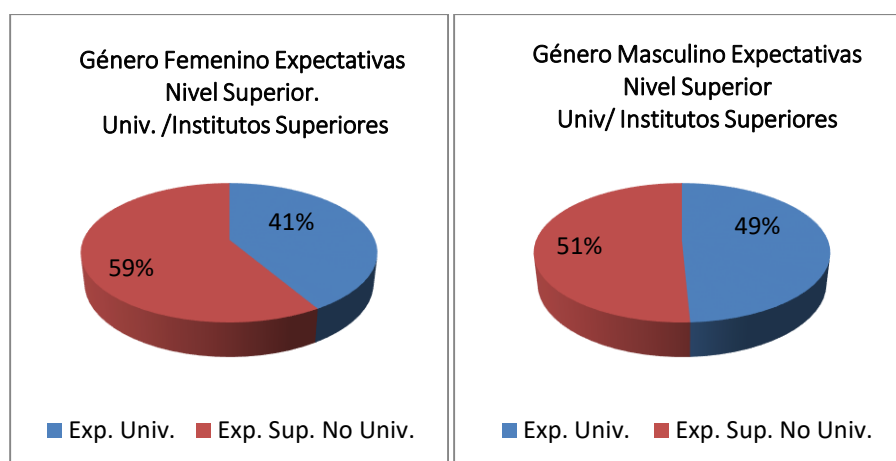
### V.3.2. Factores culturales

#### V.3.2.1. Expectativas y género

Es sabido que en las sociedades, históricamente existió y existe una marcada distinción respecto de tipificaciones laborales en base al género, configurando de esta manera segmentaciones en las representaciones que se transmiten de generación en generación y sin trasladarse de manera mecánica.

En relación a las expectativas postsecundarias de formación en oficios o cursos cortos, e ingreso al mundo laboral, no se encuentran diferencias porcentuales significativas entre los distintos géneros autopercebidos por este grupo de estudiantes. En cambio, las expectativas de ingreso a las Fuerzas de Seguridad y “otras expectativas” del género masculino están significativamente por encima de las del género femenino.

En lo que respecta a la distribución de las expectativas de inserción educativa en nivel superior, se observa en el género femenino una tendencia levemente superior a estudiar en institutos de nivel local. Casi el 60% de las mujeres que se dirigen al nivel opta por propuestas terciarias. Son numerosos son las/os autoras/es que han indagado en cuestiones de género en el nivel superior no universitario, anticipando la tendencia hacia la feminización de la matrícula (Sigal y Dávila, 2005). Dicha tendencia se encuentra asociada a que la institución a la que más se dirigen estas expectativas se circunscribe al instituto de formación docente local, en tanto reservorio cultural de carreras estrechamente vinculadas al género femenino (TentiFanfani, 2010). En el caso del género masculino, no se encuentran diferencias significativas con respecto a este tipo de proyecciones en el nivel superior.

**Gráfico N° 13****Expectativas según género autopercibido (en porcentajes)****Gráfico N° 14****Expectativas binarizadas en el nivel superior, según género (en porcentajes)****V.3.2.2. Expectativas y nivel educativo de la madre y/o sostén de familia**

El nivel educativo de las familias de origen de la/el estudiante es considerado uno de los condicionantes con más peso, junto con los aspectos socio-económicos, en el trazado de sus trayectorias educativas, dado que inciden en sus éxitos y fracasos y en la apropiación de oportunidades de ascenso social (Rumberger y Thomas, 2000; Aisenson et al, 2009; Rascovan, 2013).

En otras palabras, a mayores niveles de educación formal de los padres o tutores, mayor estímulo emocional y económico para la permanencia y egreso de instituciones educativas de



nivel superior. “Se puede entender que el capital cultural con que se acude a las instituciones educativas es distinto en cada caso y puede influir en la orientación vital y ayudar a explicar las distintas trayectorias académicas, profesionales y percepciones sobre el mundo laboral de los jóvenes” (Enrique, 2010; 32).

Si bien existen estudios (Mastache, Monetti y Aiello, 2014) en los que el nivel educativo de la madre resulta el mejor predictor del comportamiento escolar de sus hijas/os, al comparar en el presente trabajo la distribución porcentual del nivel educativo de la madre con el del sostén del hogar (que no es la madre), se observa que no existen grandes variaciones que permitan vincular dichos niveles con las expectativas del grupo de jóvenes que se está analizando.

En referencia al nivel educativo de las madres y/o sostenes de familia<sup>68</sup> de este grupo de jóvenes (ver gráficos 1 y 2. Anexo cap.V), se encuentra que la mitad reviste un nivel educativo bajo<sup>69</sup>, en donde la mayoría no ha alcanzado a terminar su nivel medio. Sólo una minoría (20%) de los mencionados integrantes de la familia cuentan con un nivel educativo alto, mientras que muy pocos han transitado por el nivel superior, habiéndolo finalizado o no.

Si se toma en cuenta el nivel educativo materno, resulta significativo observar que los mayores porcentajes vinculados con expectativas minoritarias relacionadas con la formación en oficios y/o cursos cortos e ingreso a las fuerzas de seguridad se encuentran mayormente en hogares con niveles educativos bajos. Así, la tendencia de que las expectativas de inserción laboral se encuentran vinculadas a niveles educativos maternos bajos y medios es casi inexistente en aquellas familias cuya madre haya transitado el nivel superior.

Respecto a la binarización en este nivel, aquellas/os jóvenes cuya madre tiene nivel educativo bajo, tienden a proyectarse en menor medida hacia carreras universitarias. Por el contrario, a medida que el nivel formal de educación de este integrante clave de la familia aumenta, también se elevan considerablemente las expectativas hacia dispositivos universitarios. En el terreno de las expectativas hacia carreras superiores no universitarias se mantienen constantes los porcentajes dentro de los tres niveles educativos (ver Tabla 10. Anexo cap.VI).

---

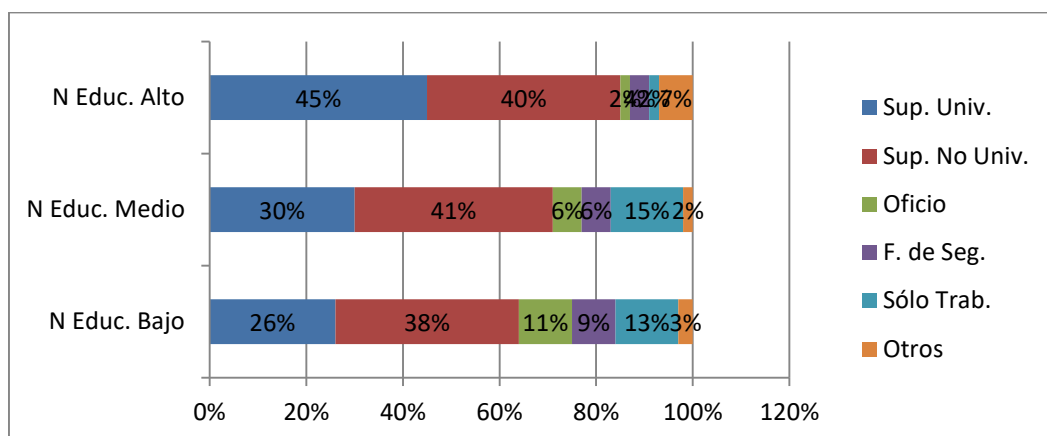
<sup>68</sup> Cabe aclarar que el 20% de las madres son reconocidas por sus hijas/os como sostén de familia, cuando en la mayoría de los casos, este rol lo asume su padre y/o pareja conviviente de la madre.

<sup>69</sup> Para la delimitación de los niveles educativos formales tanto de la madre como del/la sostén de hogar se decidió utilizar la siguiente clasificación:

- Nivel Educativo Bajo: Primaria incompleta/completa. Secundaria incompleta
- Nivel Educativo Medio: Secundaria completa.
- Nivel Educativo Alto: Superior completo/ incompleto/ posgrado

Gráfico N° 15

## Expectativas según nivel educativo materno (en porcentajes)



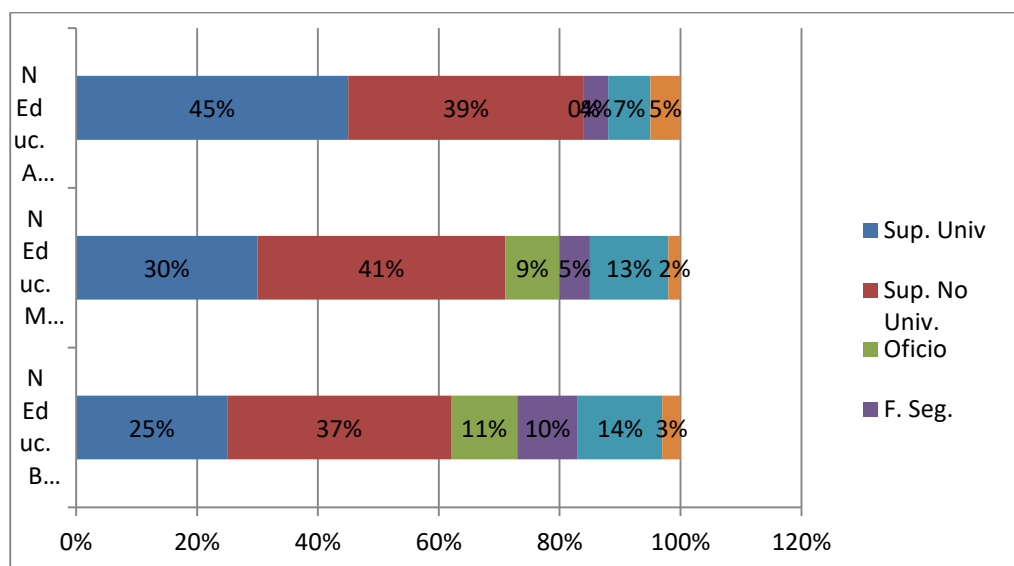
Si se focaliza en el nivel educativo del sostén de la familia (independientemente si este rol es asumido por la madre), se observan similitudes con las proyecciones de las y los jóvenes, según los niveles educativos de la madre, arriba mencionados (ver Tabla 11. Anexo cap.VI). En este sentido, se evidencia una tendencia general en la que, a medida que crece el nivel educativo de la/del sostén, mayores son las expectativas que se proyectan hacia el nivel superior.

En lo que respecta a la binarización dentro de dicho de nivel, no aparecen diferencias porcentuales significativas entre los tres niveles educativos, en relación a expectativas dirigidas hacia dispositivos superiores. En cambio, sí crece proporcionalmente la tendencia hacia formatos universitarios al aumentar los niveles formales de educación de estas/os integrantes de la familia.

Si se tienen en cuenta otras proyecciones minoritarias, se verá que, a medida que aumenta el nivel educativo, decrecen las expectativas de formarse en un oficio o unirse a las fuerzas de seguridad. Es interesante observar el comportamiento de la categoría “otros”, que hace alusión a otras expectativas por fuera de las proyecciones laborales y/o educativas, y encuentra sus mayores niveles porcentuales en niveles educativos altos, tanto de sostén como maternos.

Gráfico N° 16

Expectativas según nivel educativo del sostén de hogar (en porcentajes)



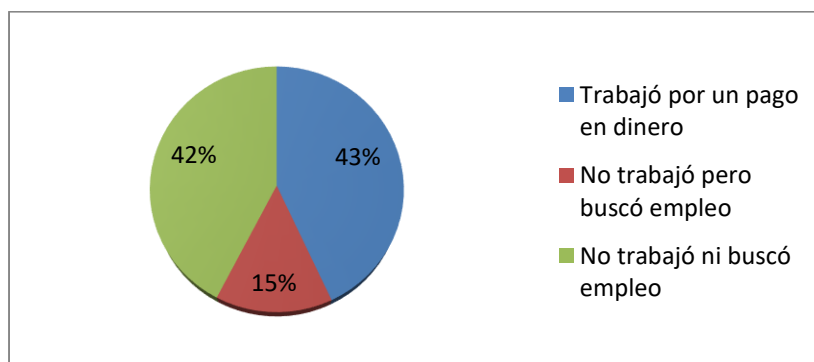
### V.3.3. Factores socio-económicos

#### V.3.3.1. Expectativas y situación laboral actual de las y los jóvenes próximos a egresar

Casi el 60% de las y los jóvenes que formaron parte de este estudio trabajan o se encuentran en la búsqueda de empleo, es decir que revisten una situación laboral activa. Cabe aclarar que esta situación, durante el tránsito por el último año de la escuela secundaria tiende, en los imaginarios de este grupo de estudiantes, a perpetuarse durante el período postsecundario.

Gráfico N° 17

Situación laboral de las y los jóvenes al momento de egresar de la secundaria (en porcentajes)



La actividad laboral en este período es considerada tanto una estrategia de supervivencia de las familias como un derecho individual<sup>70</sup> (Mekler, 1992; Macri, 2010; Aisenson, 2002), concepciones que se ven reflejadas en los destinos y funcionalidades del dinero emergente. La gran mayoría de jóvenes que se encuentra en actividad (70% aprox.) destina el dinero que cobra a cuestiones y/o gastos personales, mientras que una minoría (25%) reconoce contribuir en el sostén de su familia.

Las ocupaciones más comunes de estas/os jóvenes son las de cadete, niñera, moza/o en eventos, doméstica y atención al público, diversificándose según el género. También aparece la categoría de *trabajos familiares* (Macri, 2010:79), en la que las/os jóvenes se vinculan laboralmente con adultos de la familia, “ayudando” por un pago de dinero acordado o no en un rubro familiar establecido.

En este contexto, el trabajo en negro y la precariedad (Jacinto, 2008; Neffa, 2010) parecen ser rasgos centrales en las condiciones laborales de estas/os jóvenes, puesto que el 90% confirma no estar registrada/o y el 76% percibe su situación laboral como “changa”. El no estar registrada/do, la inestabilidad y la ocasionalidad constituyen las características salientes en esta etapa del ciclo vital, lejos del trabajo decente<sup>71</sup>.

En cuanto al género, se observa que las diferencias en las distribuciones porcentuales no son significativas, siendo levemente mayor el porcentaje de varones (64% contra 54%), por lo que se deduce que la mayoría, tanto de varones como de mujeres, se encuentran en una situación laboral activa mientras terminan su educación secundaria.

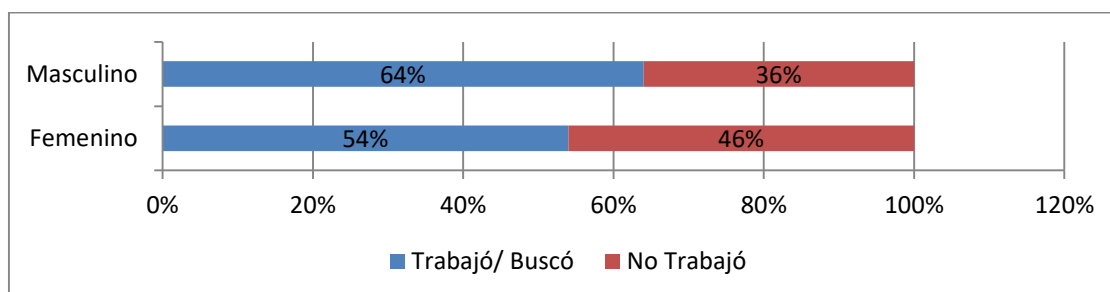
---

<sup>70</sup>Ley N° 26.390/08 LEY DE PROHIBICIÓN DEL TRABAJO INFANTIL Y PROTECCIÓN DEL TRABAJO ADOLESCENTE establece como edad mínima para la admisión de los jóvenes al empleo los dieciséis años. Ley N° 26.061/05 LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES reconoce, en su artículo 25, el derecho de los adolescentes a trabajar.

<sup>71</sup>El trabajo decente es un concepto propuesto por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que establece las condiciones que debe reunir una relación laboral para cumplir los estándares laborales internacionales, de manera que el trabajo se realice en forma libre, igualitaria, segura y humanamente digna.

Puede agregarse también que en el seno de la OIT se le han atribuido los siguientes caracteres:

- trabajo productivo y seguro.
- con respeto a los derechos laborales.
- con ingresos adecuados.
- con protección social.
- con diálogo social, libertad sindical, negociación colectiva y participación.

**Gráfico N° 18****Situación laboral de las y los jóvenes al momento de egresar, según género (en porcentajes)**

Ahora bien, en lo que respecta a las proyecciones juveniles, considerando que el 65% del total de jóvenes piensa continuar sus estudios en el nivel superior, se observa que las expectativas dirigidas hacia propuestas en institutos se mantienen casi en los mismos umbrales porcentuales, ya se trata de jóvenes que se encuentran en una situación laboral activa en su último año de secundaria con respecto de aquellas/os que manifiestan no tener intenciones de insertarse en el mercado laboral (41% a 36%).

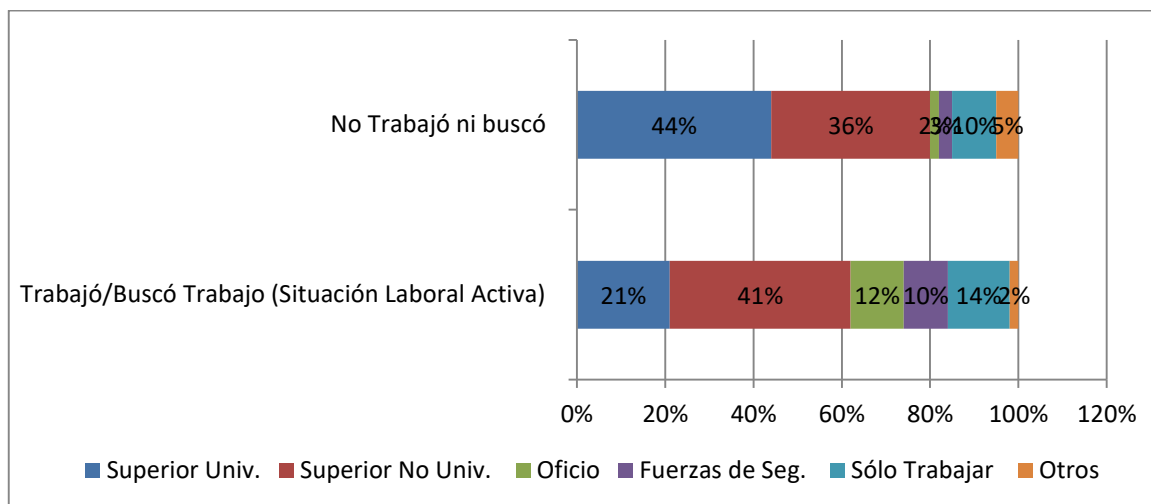
Si comparamos los porcentajes correspondientes a las/os jóvenes que no revisten una situación laboral activa, estos tienden a perfilar mayormente sus expectativas hacia propuestas universitarias, en detrimento de dispositivos terciarios (44 % a 21%). En este sentido, si se observa el Gráfico N°19, en el que se dispone porcentualmente la totalidad de jóvenes que se dirigen hacia el nivel superior, se puede confirmar la tendencia, levemente mayoritaria, hacia formatos terciarios de jóvenes que revisten una situación laboral activa (66% a 45%).

Tal como se anticipó en el apartado 2 de este capítulo, son muchas/os las/os jóvenes que alegan que dichas propuestas educativas mantienen un formato secundarizado en cuanto a concentración horaria y espacial, que les permite seguir manteniéndose en el ámbito laboral. En relación a aquellas/os jóvenes que no trabajan, no se encuentran grandes diferencias porcentuales, según se binaricen las opciones de nivel superior.

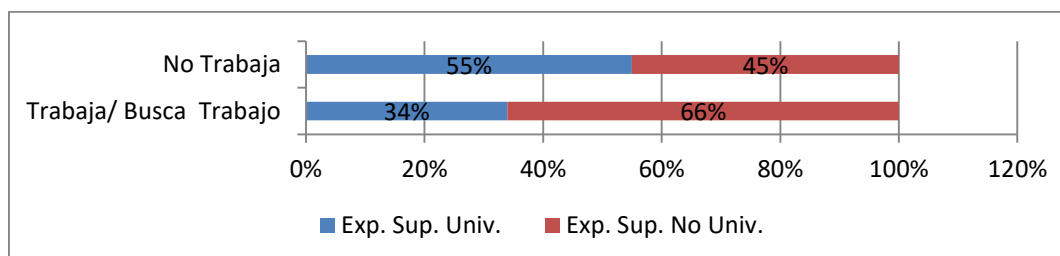
La mayoría de las/los jóvenes que se inclinan por seguir alguna formación postsecundaria como oficios y/o cursos cortos se encuentran trabajando o en búsqueda activa, situación similar a la aquellas/os que proyectan ingresar a las fuerzas de seguridad. Así, no se evidencian diferencias significativas entre la situación laboral de las/os jóvenes que transitan su último año de la secundaria, en relación a las expectativas que tienen como objetivo sólo insertarse o mantenerse en este ámbito (ver Tabla 12. Anexo cap.V).

**Gráfico N° 19**

**Expectativas según situación laboral de las y los jóvenes al momento de egresar (en porcentajes)**

**Gráfico N° 20**

**Expectativas hacia el nivel superior binarias, según situación laboral de las y los jóvenes al momento de egresar (en porcentajes)**



En síntesis, las expectativas de este grupo de jóvenes difieren según se trate de su situación laboral, ya que al revestir una situación activa (buscando perpetuarla, luego del egreso de la escuela secundaria) tienden, mayormente, hacia formatos educativos ofrecidos por institutos superiores en detrimento de los universitarios.

Esta tendencia también parece confirmarse en proyecciones que consideran la posibilidad de formarse en un oficio o curso corto o ingresar a las fuerzas de seguridad, sin ser tan marcada la diferencia en las expectativas que versan sobre continuar en el ámbito laboral. En cuanto a la tendencia minoritaria “otros” para las expectativas, se observa que esta es levemente mayor en aquellas/os jóvenes que no trabajan ni buscan trabajo.

### V.3.3.2. Expectativas y situación laboral del mayor aportante en la familia

El siguiente apartado se propone brindar información sobre algunas de las variables básicas del mercado de trabajo asociadas al sostén de familia como mayor aportante, conviviente de las y los jóvenes que se encuentran por egresar de las escuelas secundarias estatales bahienses.

En numerosos estudios se establece que la proporción de estudiantes pertenecientes a los estratos de mejores ingresos es considerablemente mayor entre los estudiantes universitarios que entre los del nivel terciario (González Silva; 2005; Siteal, 2005). En el instrumento aplicado en la presente investigación, se decidió no indagar directamente sobre los ingresos de esta figura<sup>72</sup>, aunque se consideró que su grado de estabilidad y registro puede funcionar como propiedad predictora asociada al nivel socio-económico las familias de estas/os jóvenes, generando así escenarios más o menos estables para desplegar una gama de expectativas posibles de ser sostenidas en el tiempo.

Al considerar lo que manifiestan las/os estudiantes encuestadas/os, se deduce que la gran mayoría de los sostenes de las familias convivientes de estas/os jóvenes se encuentran registrados y/o en relación de dependencia con respecto al empleador. De acuerdo a este grupo de jóvenes, el 66% que reviste esta figura cuenta con una estabilidad permanente en dicha relación contractual, mientras que solo un 5% reviste contratos temporarios o eventuales.

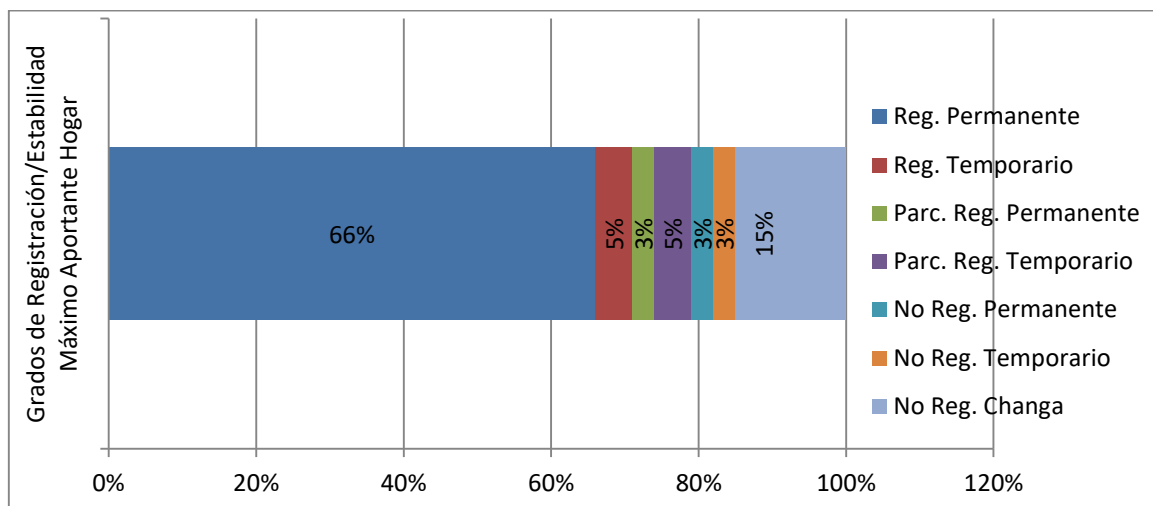
Respecto a la parcialidad del registro, sólo un 8% de la muestra afirma poseer esta característica. Asimismo, un 21% de los sostenes de hogar no está registrado y reviste características de informalidad, y un 15% asume la máxima situación laboral de precariedad, al identificar la categoría laboral de “changa”.

---

<sup>72</sup>Cabe aclarar que, del total válido sobre el cual se calculó la distribución porcentual de las diversas expectativas manifestadas por este grupo de jóvenes, se excluyeron aquellas/os principales aportantes que reciben jubilación.

Gráfico N° 21

**Estabilidad y registro laboral del sostén de hogar de las familias de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)**



Con respecto a la proyección de las expectativas, se evidencia que el mayor porcentaje de las dirigidas hacia carreras de nivel superior se encuentra dentro de la categoría de sostenes registrados (72%), si bien también se expresa un porcentaje superior al 50% el resto de los grados de registro de estas figuras, aun en familias donde la/el máxima/o aportante se encuentre bajo una situación de informalidad total.

En tal sentido, si se tiene en cuenta la bifurcación entre expectativas universitarias y aquellas dirigidas hacia institutos superiores, se observa diferenciaciones porcentuales, manteniéndose una tendencia generalizada hacia las propuestas terciarias por sobre ofertas educativas universitarias.

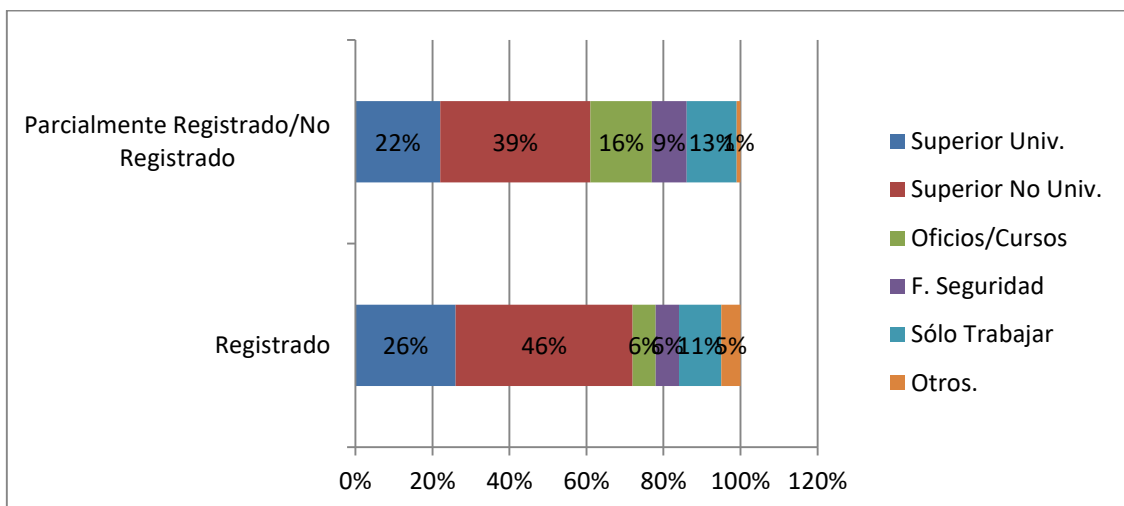
Dentro de las/os jóvenes que optan por oficios o cursos cortos, se evidencia que pertenecen mayormente a familias en donde el sostén reviste cierto grado de informalidad. Este porcentaje de expectativas cae drásticamente (6%) en los grupos familiares donde el sostén se encuentra en situación de dependencia formal laboral.

En cambio, si se focaliza en las expectativas tendientes a formar parte de las fuerzas de seguridad o a insertarse y/o mantenerse en el mercado laboral, las diferencias porcentuales no adquieren significancia, según se trate de los diversos grados de registro y estabilidad del sostén de hogar. En relación a la minoría que vehiculiza sus expectativas hacia otras opciones, como viajar o tomarse un año para rendir materias, el mayor porcentaje se adjudica a jóvenes cuyo sostén de familia reviste la máxima característica de registro.



Gráfico N° 22

**Expectativas según grado de registro laboral del sostén de hogar de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)**



**V.3.3.3. Expectativas y presencia de becas y/o subsidios en la familia (conviviente) de las/os estudiantes**

Como bien se indicó en el capítulo anterior, en la actualidad son muchas las familias del Cono Sur que cuentan con la percepción de subsidios provenientes de programas sociales, entendidos estos como medidas tendientes a generar mayores niveles de equidad e inclusión social que impactan en la condición socio-económica de determinados grupos poblacionales (Lo Vuolo, 2010; Salvia, 2011; Tuñón y González, 2012).

A este respecto, en el presente estudio se incluyeron dentro de la categoría “ayudas” las becas, subsidios varios, planes sociales o las denominadas políticas públicas de transferencia condicionadas<sup>73</sup>, asignaciones que podrían estar recibiendo tanto las/os jóvenes próximas/os a egresar, como algún miembro de la familia conviviente.

En este sentido, resulta interesante señalar que una fracción significativa de las/os estudiantes encuestadas/os que transitaban su nivel de escolaridad medio, se encontraban

<sup>73</sup> Como se mencionó en capítulos anteriores, estos programas o políticas públicas de transferencias monetarias condicionadas surgen como estrategias de aportes monetarios a familias con vulnerabilidad socio-económica con la exigencia de contraprestaciones siendo su principal finalidad la de invertir en capital humano como: educación formal, salud, etc. Estos programas están siendo ampliamente adoptados en América Latina como mecanismos disponibles para proporcionar beneficios básicos de supervivencia para la reducción de la pobreza (Del Tedesco Lins, 2010).

incluidas/os dentro de estos programas que focalizan en aspectos socio-laborales-educativos. Dichas “ayudas” asumen la modalidad de becas destinadas a jóvenes que viven situaciones de necesidad económica, que constituyen obstáculos en su escolarización (Gluz, 2006). Tales políticas públicas, entendidas como categorías socio-educativas, intentan retener a los sectores más pobres que transitan el nivel secundario (Corica, 2010), provienen de distintas esferas estatales con la finalidad de intervenir en la terminalidad de las trayectorias educativas formales y generar un acercamiento al mundo del trabajo.

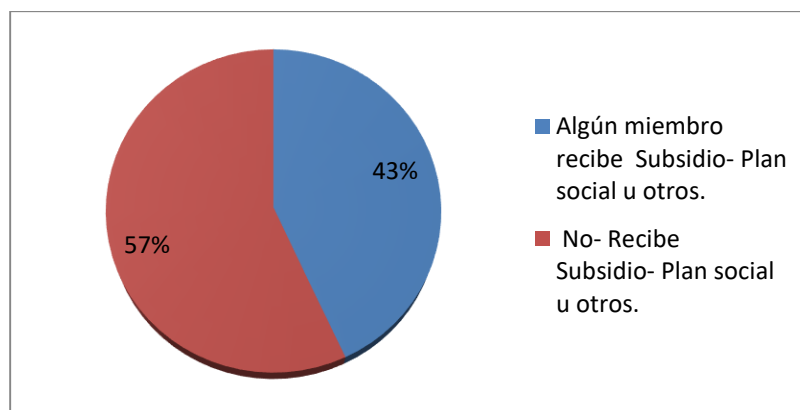
Resulta pertinente señalar aquí el sentido que tuvieron los programas socio-escolares emanados de estas políticas educativas, en el período en el que se realizó la presente investigación. Dichos dispositivos, en ese momento, fueron pensados desde conceptos de inclusión, integración y masividad, y no desde parámetros meritocráticos, destinados a una minoría (TentiFanfani, 2009).

Así, del procesamiento de los datos de este estudio, resultó que el 34% del grupo de jóvenes encuestadas/os manifiesta percibir este tipo de asignaciones. La mayoría (88%) recibe el plan PROGRESAR, y la minoría restante percibe otras ayudas provinciales y municipales (ver gráfico 3 y 4. Anexo cap.VI).

En lo que respecta a la presencia de estas ayudas en las familias de las/os jóvenes (independientemente de que la/el alumna/o o algún otro miembro de la familia, receptora/or de este tipo de beneficios), se observan en un 43% de los grupos familiares. Es decir que cerca de la mitad de las/os jóvenes se encuentran insertos en hogares con cierto grado de vulnerabilidad socio-económica, al cumplimentar los requisitos de acceso a estos tipos de beneficios redistributivos.

### Gráfico N° 23

#### Presencia de “ayudas” económicas en las familias de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)

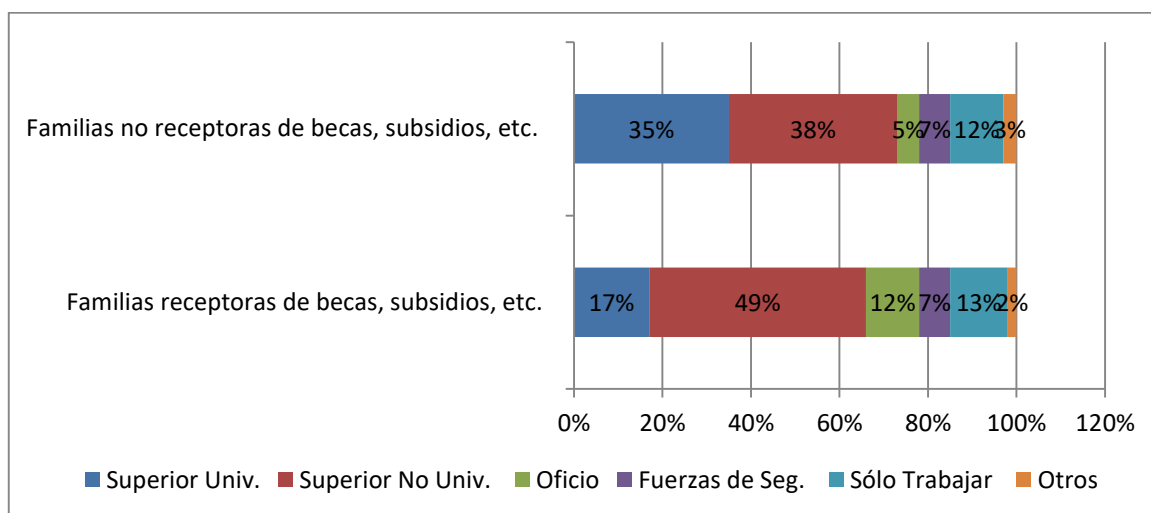


En lo que refiere a las expectativas de estas/os jóvenes, la tendencia mayoritaria de continuidad dirigida hacia estudios en el nivel superior se sigue confirmando, independientemente de la percepción de subsidios, planes sociales u otro tipo de ayudas económicas (ver Tabla 21. Anexo cap.V).

Así, se observa que el 66% de las/os jóvenes, miembros de familias receptoras de este tipo de asignaciones, desea acceder al nivel superior, al igual que el 73% de jóvenes pertenecientes a hogares en donde no se perciben tales beneficios redistributivos. En otras palabras, ambos grupos tienen expectativas coincidentes con respecto a esta opción.

#### Grafico N° 24

#### Expectativas según presencia de becas, subsidios y planes sociales en la familia de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)



Si se comparan las expectativas del grupo de jóvenes insertas/os en grupos familiares perceptores y no perceptores de subsidios, planes sociales u otras ayudas, se observa que no se encuentran diferencias significativas en cuanto las tendencias hacia la inserción en las Fuerzas de Seguridad, la inserción o mantenimiento dentro del mercado laboral y otras opciones como rendir las materias pendientes del nivel, viajar, etc.

Por el contrario, sí aparecen diferencias significativas en cuanto a las expectativas en torno a la continuidad de formación en dispositivos o cursos cortos. Es así que en ambientes familiares donde hay presencia de becas, subsidios y otros se duplica el porcentaje (12%), en

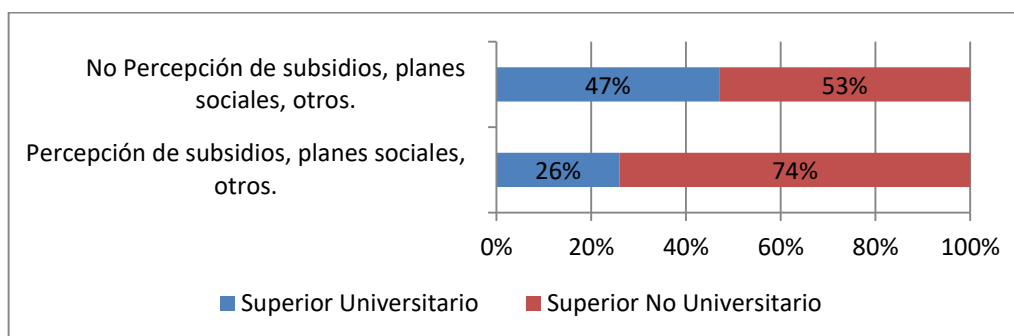
contraposición a este mismo tipo de expectativas juveniles de familias no receptoras de este tipo de asignaciones (5%).

Cabe hacer mención especial a la diferenciación entre expectativas dentro del nivel superior, se dirijan éstas hacia propuestas universitarias o terciarias. Si se observa el siguiente gráfico, sobre el total de jóvenes que aspiran a seguir estudiando en este nivel, aparecen diferencias entre las distribuciones porcentuales entre aquellas/os pertenecientes a familias receptoras de subsidios y aquellas/os insertos en familias no receptoras.

En este sentido, se puede visualizar una leve tendencia hacia expectativas no universitarias en familias que no reciben ayudas económicas redistributivas. En cuanto a las opciones asociadas a la elección de estas carreras terciarias, la diferencia es muy marcada, a favor de las familias en donde hay presencia de subsidios gubernamentales derivados de políticas públicas.

**Grafico N° 25**

**Expectativas hacia el nivel superior, según presencia de becas, subsidios y planes sociales en la familia de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)**



#### **V.4. Entre síntesis e interrogantes**

Durante el último semestre de la secundaria, las y los estudiantes comienzan a reflexionar y delimitar sus planes en relación a la continuidad de estudios postsecundarios y/o propuestas de inserción al ámbito laboral. Podría decirse que se ciñen a la elección de un plan certero y realista, dejando de lado opciones que no son viables o que descartan por gusto y afinidad.

Si bien en la actualidad existe una heterogénea y diversificada oferta educativa local y regional, que facilitaría la toma de decisiones, lejos se está de esta situación, puesto que los

sentimientos de desorientación del trayecto formativo postsecundario (Vico et al; 2010), junto con un contexto social y económico signado por la incertidumbre, eclosionan en cada una de las individualidades de formas impensadas.

De acuerdo a lo observado en las expectativas proyectadas, y considerando que la mayoría de jóvenes vislumbra la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior, se confirma la vigencia de la esperanza de movilidad social asociada a mayores niveles educativos formales. Asimismo, debe mencionarse que un tercio de la muestra se proyecta hacia otras opciones como cursos cortos, ingreso y/o permanencia en el mercado laboral, ingreso a las fuerzas de seguridad y otros planes.

Uno de los principales hallazgos que arroja este primer momento del estudio afirma que casi 7 de cada 10 jóvenes que concurren a escuelas secundarias comunes de gestión estatal de Bahía Blanca, quienes proyectan seguir estudios de nivel superior, se dirigen hacia propuestas educativas en institutos superiores, no universitarios locales. De este modo, podría afirmarse que las representaciones a futuro de estas/os jóvenes hacia el ámbito universitario están en un segundo plano, ganando preponderancia los formatos terciarios.

Esta tendencia se ve acompañada de manifestaciones mayoritarias que expresan la combinatoria de estudiar y trabajar, como posibilidad de sostener las trayectorias postsecundarias, especialmente en el nivel superior no universitario. Estos formatos educativos permiten la empleabilidad de tiempo parcial en ocupaciones poco jerarquizadas, ligadas al ámbito de los servicios y comercio, que implican condiciones de inestabilidad, precariedad y ocasionalidad (Miranda, Otero y Corica, 2007).

Continuando con esta mirada descriptiva, si se atiende a las áreas de conocimiento en el nivel superior a las que se dirigen las expectativas de estas/os jóvenes, se observa que adquieren cierta preponderancia las propuestas educativas docentes dirigidas al ISFD N° 3, siguiendo en orden decreciente las expectativas hacia carreras relacionadas con áreas artísticas, económicas, paramédicas y gastronomía, estas últimas presentes en instituciones estatales y privadas locales.

El grupo minoritario de jóvenes que direccionan sus expectativas hacia propuestas universitarias se dirige mayormente hacia la UNS, especialmente a carreras relacionadas con las ciencias de la salud, las ingenierías y con áreas vinculadas a la economía y la administración. Le siguen, en orden decreciente, las expectativas hacia carreras vinculadas con las ciencias naturales, las ciencias jurídicas (carrera de Abogacía), las ciencias sociales, docencia y otras opciones minoritarias.

Respecto al interrogante en torno a la interacción entre las expectativas delimitadas de este grupo de jóvenes y los factores educativos, culturales y socio-económicos seleccionados,

se puede aseverar que estos imprimen influencias diferenciadoras con respecto a la diversificación de estas anticipaciones.

Si se toman en cuenta los factores educativos en torno a la linealidad/no linealidad de los itinerarios en el nivel secundario de esta población juvenil, se evidencia que pueden condicionar levemente las expectativas hacia el nivel superior, atendiendo a su binarización como así también, en forma marcada, las proyecciones de ingreso a las fuerzas de seguridad y la continuidad en cursos cortos.

En lo que hace a las trayectorias lineales, se observan tendencias mayoritarias hacia carreras universitarias y tendencias minoritarias hacia el ingreso a las fuerzas de seguridad y formación en oficios y/o cursos cortos. En el resto de las expectativas, en cambio, no se perciben grandes diferencias.

Con respecto a la percepción de continuidad/afinidad de la modalidad de egreso de la secundaria, y la funcionalidad que pueden revestir los dispositivos de orientación vocacional-ocupacional como factores influyentes en la delimitación de las expectativas, se encontró que más de la mitad de jóvenes desvincula este paquete areal y/o curricular de la diversidad de las expectativas explicitadas. Dicho aspecto debe pensarse como posible motor para futuras investigaciones vinculadas a esta dis/continuidad.

En lo referente a la participación en dispositivos de orientación vocacional-ocupacional, estos son caracterizados como funcionales al proceso de decisión. En este sentido, queda pendiente la discusión acerca del nivel de complejidad de estas propuestas en cuanto a los planos subjetivo-contextual, sumándose a esta reflexión la manifestación, por parte de las y los jóvenes, de demandas insatisfechas en mayores opciones informativas y orientación.

Respecto a los factores culturales, atendiendo al género autopercibido por este grupo de jóvenes, no se encuentran diferencias significativas vinculadas a expectativas postsecundarias de formación en oficios y/o cursos cortos e ingreso y/o permanencia en el mercado laboral. En cambio, estas sí se perciben en relación al ingreso en las fuerzas de seguridad y en la elección de “otras expectativas”, siendo mayoritarias en el género masculino.

Al parecer, las jóvenes manifiestan una tendencia a continuar sus estudios de nivel superior, dirigiéndose a opciones educativas en institutos superiores. No se encuentran diferencias significativas en los varones con respecto a la binarización del nivel.

Como se anticipó oportunamente, el nivel educativo de las familias de origen fue considerado uno de los factores condicionantes con más peso, junto con variables socio-económicas, asumiendo un rol predictivo de las trayectorias educativas y/o laborales postsecundarias. A este respecto, en lo que hace al grado de instrucción formal de la madre y/o

sostén, se encontró que la mitad reviste un nivel educativo bajo, en donde la mayoría no ha alcanzado a terminar la secundaria, en tanto que muy pocas/os han transitado por el nivel superior.

La tendencia general es que, a medida que crece el nivel educativo de estas figuras, mayores son las expectativas que se proyectan hacia el nivel superior. En cuanto a la binarización dentro de dicho nivel, crece la tendencia hacia formatos universitarios, al aumentar los niveles formales de educación de estas/os integrantes, sin manifestarse diferencias significativas con respecto a expectativas dirigidas hacia propuestas terciarias.

Los mayores porcentajes vinculados con expectativas minoritarias relacionadas con la formación en oficios y/o cursos cortos, ingreso a las fuerzas de seguridad e inserción o permanencia en el mercado laboral, se encuentran mayormente en climas educativos bajos, siendo casi inexistentes en familias que han transitado por el nivel superior. Es interesante observar lo que sucede con la categoría de “otras expectativas”, dado que sus mayores niveles porcentuales se observan en hogares con niveles educativos altos, tanto del sostén como maternos.

Puede afirmarse, entonces, que los factores socio-económicos seleccionados terminan condicionando las expectativas de este grupo de jóvenes. Tanto la situación laboral del mayor aportante familiar como la de las y los jóvenes, junto con la presencia de becas y/o subsidios en la familia, ejercen una significativa influencia en su delimitación.

La mayoría de jóvenes que trabajan y/o buscan trabajo, mientras terminan la secundaria, proyectan esta situación, combinada de precariedad e informalidad, en futuros escenarios educativos. Su situación laboral incide en la delimitación de las expectativas educativas, ya que se observa que tienden mayormente hacia formatos educativos universitarios quienes no revisten una situación laboral activa al momento del egreso.

Dicha tendencia también se confirma en proyecciones que versan sobre la posibilidad de llevar adelante “otras expectativas”. En cuanto a formarse en un oficio o curso corto e ingresar a las fuerzas de seguridad se da la situación contraria, asociándose con situaciones laborales activas.

En lo que respecta al grado de estabilidad y registro laboral de la/del mayor aportante de estas familias, se evidencia que esta dimensión socio-económica termina incidiendo en la delimitación de los planes y aspiraciones de este grupo de jóvenes. No obstante, e independientemente de estas condiciones formales de contratación, la mayoría de las expectativas se dirigen hacia el nivel superior, con un claro predominio hacia propuestas no universitarias. La juventud que opta por continuar formándose en oficios o cursos cortos

pertenecen, mayormente, a familias donde la madre y/o sostén reviste cierto grado de informalidad, siendo casi inexistentes estas proyecciones en familias que presentan un vínculo de dependencia laboral con un alto grado de formalidad.

En lo que concierne a las expectativas tendientes a formar parte de las fuerzas de seguridad o a insertarse y/o mantenerse en el mercado laboral, no se observan diferencias significativas, aunque resulta interesante hacer foco sobre la opción minoritaria predeterminada “otras expectativas” (viajar o tomarse un año para rendir materias), asociadas a familias cuyo sostén reviste la máxima característica de registro.

Con respecto a esto último, puede afirmarse que estas/os jóvenes que no tienen expectativas postsecundarias inmediatas de inserción laboral y/o educativa, provenientes de hogares con niveles educativos altos y con estabilidad laboral, están habilitadas/os, gracias a la presencia de redes de sostén económico, a configurar otras alternativas no tradicionales al momento de trazar sus expectativas.

Cabe mencionar que aproximadamente el 50% de las familias de estas/os jóvenes recibe algún tipo de “ayuda” bajo conceptos de subsidios, becas y otros, que emanan de políticas públicas vigentes en el período histórico de realización del estudio. Si bien estas no tienen gran influencia en las expectativas de las/os jóvenes que se dirigen hacia el ingreso a las fuerzas de seguridad, la inserción o mantenimiento dentro del mercado laboral y “otras expectativas”, sí se asocian con tendencias mayoritarias hacia la continuidad de formación en cursos cortos y oficios. En lo que respecta a formatos educativos de nivel superior, se visualiza una significativa tendencia hacia expectativas universitarias en jóvenes insertas/os en familias que no perciben ayudas económicas no redistributivas.

Luego de esta síntesis que arroja el tratamiento de los datos numéricos, se está en condiciones de delinear algunas tendencias socio-educativas, propias del segmento poblacional que concurre a escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. La primera tendencia confirma la presencia de condicionantes educativos, socio-económicos y culturales sobre los grupos de expectativas postsecundarias de inserción educativa y laboral de este grupo de jóvenes. La segunda hace referencia a la notable tendencia de proyección de expectativas hacia el nivel educativo superior, en donde se privilegia la elección de formatos educativos en institutos superiores.

Este pormenorizado análisis de tendencias impresas por este grupo de jóvenes en sus visiones próximas de futuro laboral y/o educativo permitió relacionar situaciones educativas, culturales y socio-económicas concretas por las que ellas/os atraviesan en sus escenarios vitales, permitiendo realizar vinculaciones con respecto a estos planes. Sin descontar que atraviesan por



situaciones difíciles de desorientación, en donde se ponen en duda pautas categóricas que anudaban la secuencia “de la escuela al trabajo seguro”, se autoperciben interpeladas/os en la gestión y ejecución de sus proyectos.

Para culminar y ampliar esta foto cuantitativa, resta encarar un estudio comparativo que incluya a diversos sectores poblacionales que concurren a otros formatos educativo-institucionales del nivel secundario. De esta manera, se analizarán concurrencias y diferencias respecto de las proyecciones de jóvenes que se encuentran transitando por momentos decisivos similares. En este punto, se abre la pregunta en torno a la existencia o no de interacciones diferenciales entre los contenidos que revisten las expectativas de estos otros colectivos de jóvenes y los factores condicionantes seleccionados para este estudio.

Desde el plano cuantitativo, y como antesala del próximo capítulo, fueron múltiples los interrogantes que se desprendieron de este primer momento descriptivo. La pregunta central se relacionó con cómo tramita, desde su mirada particular, esta situación transversal cada joven que egresa de la escuela secundaria. Para responderlo se partió de considerar que los sentidos atribuidos por los sujetos con respecto a sus expectativas se vinculan con singularidades, que quedarían encubiertas en la mera explicitación de tendencias estadísticas. Se consideró que más allá de la confluencia en uno de los grupos de expectativas preestablecidos, existe una trama con sentido única que proyecta una estrategia reflexiva y creativa, en donde las y los jóvenes se autoperciben como gestores de estas. Es aquí donde intervienen multiplicidad de circunstancias y acontecimientos vivenciados en forma singular, que impactan de maneras diversas en sus subjetividades. En este sentido, en el segundo momento interpretativo del presente estudio, se las/os pensó como protagonistas, quienes a través de testimonios en situación de entrevista, brindaron datos que permitieron comprender su contexto de decisión.

Los interrogantes periféricos, aunque no menos importantes, versaron sobre las múltiples significaciones acerca de aspectos amortiguadores y/o facilitadores para la concreción de estas expectativas. Los cuestionamientos principales, entre otros tantos, versaron sobre los sentidos atribuidos al tránsito por la escuela secundaria, la valoración del título secundario, los mandatos familiares intervinientes en la delimitación de las expectativas, la mirada sobre el contexto laboral local, la cuestión de género y la significación de trabajar en la combinatoria con estudiar en un futuro próximo.

## **CAPÍTULO VI: Las expectativas. Hablan las/os protagonistas. Con-vivencias de tramas con-sentido**

### **VI.1. Introducción**

El presente capítulo tiene como finalidad desplegar una mirada cualitativa sobre las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias comunes de la localidad de Bahía Blanca. Considerando los datos cuantitativos relevados en el primer momento descriptivo, donde se profundizó sobre las expectativas y los factores condicionantes que inciden en su estructuración, lo que interesa aquí es la mirada particular del estudiantado sobre esta situación transversal en sus vidas. En otras palabras, se ahondará sobre diversos aspectos que hacen a las vivencias y significados alrededor de estas expectativas, teniendo como sustrato lo indagado sobre las condiciones objetivas del plano social, económico, cultural y educativo.

Se presentarán, a continuación, los hallazgos que hacen al momento interpretativo de abordaje desde la esfera micro social<sup>74</sup>. Es así que, a través de entrevistas en profundidad a estudiantes que se encontraban transitando su proceso de egreso de escuelas secundarias comunes locales, se indagó sobre los significados y sentidos que las/os distintas/os jóvenes atribuyen a sus expectativas, delimitando posibles trayectorias postsecundarias futuras.

En este sentido, se pensó a las y los jóvenes como protagonistas quienes, desde su propia voz, brindaron datos que permitieron comprender el contexto desde el cual emergen estos proyectos futuros en cuanto a lo laboral y/o educativo. Se buscó bucear y explicitar las estrategias que estas/os jóvenes vislumbran y proyectan en función de contextos sociales, epocales, culturales y económicos, conjugados con historias individuales en donde se imprimen significados singulares que se vinculan con formas de subjetivación y agenciamiento para la toma de decisiones.

Del análisis del discurso de algunas/os estudiantes, surge la asociación entre las distintas posibilidades futuras plasmadas en expectativas postsecundarias y las desigualdades educativas, sociales y económicas que eclosionan, de diversas formas, en las subjetividades de las/os jóvenes protagonistas de este proceso de egreso de la escuela secundaria.

---

<sup>74</sup> Tal como se explicitó en el Capítulo III, esta propuesta multimetódica pretendió encontrar un vínculo en la construcción del objeto de investigación entre dos niveles o planos: el macro y el microsocioal. Si bien estos se suponen articulados en la realidad, se decidió abordarlos en forma secuencial para su enriquecimiento mutuo.

Así, se hace evidente la complejidad que caracteriza los vínculos entre el mundo educativo y el mundo laboral, poniendo de manifiesto cambios que son propios de las dinámicas de las épocas actuales, mediando lazos socio-laborales flexibles, transitorios, lábiles y precarios, aunque con una cuota de apropiación y construcción individual.

## **VI.2. La voz protagonista: jóvenes próximas/os a egresar**

Son numerosas las investigaciones socio-educativas, en el plano nacional, que han indagado sobre el complejo vínculo entre las subjetividades de las/os jóvenes que egresan del nivel medio y sus expectativas de inserción laboral y/o educativa, correlacionando el contenido de estas proyecciones con factores condicionantes desde una mirada cuantitativa y cualitativa (Jacinto, 1996; Aisenson et al, 2002; Miranda y Otero, 2005; Aisenson et al, 2009; Corica, 2010).

Dichos estudios ponen de relieve la controversial relación escuela secundaria- mundo del trabajo (Filmus, Kaplan, Miranda y Morgades, 2001), teniendo en cuenta diversos circuitos educativos por los que atraviesan su escolaridad las/os jóvenes de diferentes zonas del país (Filmus, 2000; Jacinto, 2006; Miranda, 2007). Este marco interpela a pensar la valoración y la significación del tránsito por la escuela secundaria en torno no sólo a la garantía de movilidad social que representa el título, sino también a las vivencias y estrategias que las/os jóvenes relatan para llevar adelante la concreción de sus expectativas en la localidad de Bahía Blanca.

En tal sentido, el presente capítulo aborda, desde un análisis del discurso de jóvenes próximas/os a egresar de múltiples escuelas de gestión estatal (ciclo lectivo 2016) de la localidad bahiense, significados, vivencias y sentidos arraigados en la delimitación de sus expectativas de inserción laboral y/o educativa, vinculando lo territorial, lo institucional y lo temporal en un espacio socio-histórico delimitado y concreto.

Teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas del segundo momento que estructuró esta investigación, las categorías de análisis construidas se presentan bajo cuatro aspectos englobadores, que focalizan en cuestiones educativas, socio-económicas, personales y culturales. Se pensaron como intervinientes en el proceso de delimitación de las expectativas, conjuntamente con las posibilidades de ser llevadas a cabo, apareciendo plasmados en los decires de estas/os jóvenes.

## **VI.2.1. Aspecto educativo**

### **VI.2.1.1. Emociones y sentimientos alrededor de la transición de la escuela secundaria hacia otras esferas**

La finalización de la secundaria se vivencia como un momento en donde se sedimenta una etapa “pre-definida” desde la esfera Estatal y “esperada” por convenciones sociales, arraigadas en mandatos familiares. Muchas/os jóvenes significan este itinerario como un recorrido que deben realizar, si bien es costoso o demandante de un esfuerzo gradual. Otras/os visualizan cierta incertidumbre ante el quiebre o la ruptura que significa este egreso. A continuación, se presentan decires de las/os jóvenes, vinculados con emociones y sentimientos asociados a esta etapa que está culminando y al tránsito hacia lo que está por venir.

#### **VI.2.1.1.1. Satisfacción ante la finalización de una etapa preparatoria para lo que se viene**

En las conversaciones con las/os jóvenes tenidas en el marco de las entrevistas realizadas, aparecen emociones cercanas a la satisfacción y/o al placer que surge ante la finalización de este tramo pedagógico, como así también la incertidumbre ante posibles escenarios venideros.

*E: En tu caso, que anduviste dando vueltas por varias escuelas, ¿cómo vivencías este tránsito de la secundaria hacia otros escenarios?*

*A: Todavía no sé bien cómo explicarlo, pero se siente una gran satisfacción. Tranquilo, ahora que está terminando una etapa que siempre supiste que la ibas a terminar, pero que ahora se concreta. Eso sí... no sabés cómo arrancar la que viene, pero te sentís aliviado de que hay algo que ya está guardado y va a servir para algo... para lo que se viene (Axel, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Sociales)*

La explicitación de estas vivencias se manifiesta teñida de recuerdos y añoranzas vinculados a un pasaje donde:

*Te llevás amigos (Jeremías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Lenguas Extranjeras).*

*...Aprendés a tener en cuenta diferentes puntos de vista (Giuliana, 19 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales).*

*...Conocés gente copada y otra no tanto (Axel, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Sociales).*

Investigaciones recientes consideran este paso por la secundaria como una “etapa ordenadora de la vida (...) un buen lugar para estar” (Dussel, Brito y Nuñez, 2007: 12), lo que expresa la significación de un formato pedagógico que marca una secuencia y facilita la construcción identitaria, a la vez que es vivenciado por las/os jóvenes como un espacio de sociabilidad y aprendizaje en relación con otros (Nuñez y Litichever, 2015).

Desde la voz de las/os protagonistas, se puede apreciar que el rol preparatorio de la secundaria sigue vigente. Si bien históricamente la escuela media fue preparatoria, tanto para el terreno universitario como para la conformación de grupos de elite político-dirigenciales, para estas/os jóvenes “lo que se viene” aparece con contornos difusos e inexactos.

Para algunas/os es la “la vida” a secas (Matías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Ciencias Sociales), para otras/os constituye una puerta hacia estudios postsecundarios y anticipa y brinda algunas herramientas necesarias, aunque insuficientes, para el mundo laboral, aspecto en el que se profundizará más adelante.

#### **VI.2.1.1.2. Incertidumbre acerca del tránsito de un nivel heterónimo hacia escenarios que requieren autonomía creciente**

El último año de la secundaria implica pensar en un cambio, un cambio de una situación a otra vivido por muchas/os como drástico. Un tránsito que lleva implícito una discontinuidad, un quiebre, un desnivel, no sólo temporal, sino institucional y personal. Se considera que esto insta a desarrollar nuevas asunciones o renovadas y creativas respuestas disposicionales para hacer frente a esta transición (Ilvento, 2010), que implicaría una toma de decisiones y su consecuente puesta en práctica, conllevando un creciente grado de independencia y responsabilidad por el propio destino.

Los discursos de las/os estudiantes entrevistados, que están transitando su egreso de la secundaria, reflejan este aspecto. Se dejan atrás situaciones y vivencias en donde prevaleció la heteronomía asociada al formato del secundario, y aparecen emociones ligadas a la incertidumbre y desorientación:

*E: Contame, ¿cómo vivís este momento de transición? ¿Qué sentís con respecto a este paso desde la escuela secundaria hacia lo que se viene?*

*G: Siento como que estoy ahí, medio desorientada... ahora cuando arranque marzo, no vamos a tener que ir a la escuela, ver a los profes, pasar horas y horas mirando el pizarrón esperando las tareas e indicaciones. Y... ahora no sé, siento que tengo que empezar a formarme yo misma y a buscar mis propias opciones. Ahora todo lo que haga lo voy a decidir yo y me da miedo la responsabilidad que voy a asumir.*

*E: ¿Y esto de que tengas que tomar las riendas qué te genera?*

*G: Eso da miedo, a la vez que me gusta no depender tanto de algo o alguien. Es la oportunidad de ser yo misma y de planificar mi destino. Creo que estoy asentada para poder hacer esto (Giuliana, 19 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales)*

Este fragmento permite observar un quiebre venidero, un cambio de escenarios que conllevan la asunción de conductas diferentes, que van desde la asunción de “tareas e indicaciones” sugeridas por otras/os a búsquedas y reflexiones autónomas con respecto al futuro. Desde la construcción de este entramado categorial, interesa diferenciar cómo se vislumbran, desde lo discursivo, los conceptos de heteronomía/autonomía en cuanto vértices de este tránsito del egreso de la escuela secundaria hacia otras esferas postsecundarias.

Ambos conceptos provienen etimológicamente del griego. El primero de ellos (“heteros”, significa otro, distinto y “nomos”, que significa norma) quiere decir dependiente de otro/s que imponen las normas y/o reglas. Así, la heteronomía supone que la conducta de un sujeto no está controlada por su conciencia, sino por algo/alguien externo, renunciando de este modo a cualquier acción autodeterminada. En relación al término autonomía, (“auto”, significa uno mismo, y “nomos” que significa norma) se la define como la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena, haciéndose responsable de su propio destino.

En el campo de la psicología y el psicoanálisis (Piaget, 1971; Erickson, 1983; Kohlberg, 1992), la autonomía aparece como un paso posterior y opuesto a la heteronomía. El desarrollo moral está dado por el paso de una fase puramente heterónoma, en la que la persona depende de un orden moral externo, a otra fase en la que “supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo a principios de justicia universal” (Bárcena y Melich, 2014: 140) y, por ende, sería autónomo.

Desde el enfoque filosófico, social y político que propone Castoriadis (2007), se distinguen estos dominios, tensionados en cuanto a la conducta del ciudadano, desde la heteronomía a la autonomía. El primer extremo se entiende como la sumisión inevitable del individuo a la socio-política o a la socio-religión, lo que implicaría la pérdida de la libertad moral. El otro extremo se concibe como la autonomía en tanto capacidad de establecerse a sí mismo las propias leyes o normas.

Desde la perspectiva socio-educativa se entiende a la autonomía como un término relativo, no absoluto, en tanto que el estudiante o el docente nunca es cien por ciento autónomo. El desarrollo gradual de ambos tiende al logro de la autonomía para la toma de decisiones

propias, para la superación de la dependencia de otros, pero siempre entendida en una dinámica relacional que la hace relativa. De esta manera, el sujeto autónomo es aquél que comprende que las reglas y las leyes son productos de un acuerdo y, por ende, modificables (Sassi, Boquín, Civaroli y Heredia, 2015).

En los decires de estas/os jóvenes aparecen significaciones que entienden el tránsito por el nivel medio, como un “todo ordenado que te dice a qué hora entras y salís, cuántas veces tenés que asistir, y las tareas qué tenés que hacer” (Diego. 18 años. Escuela macrocéntrica. Egresado Modalidad Ciencias Sociales), conjuntamente con la idea del profesor/a como conductor/a o de las clases.

Dicha situación cambia drásticamente en escenarios laborales y/o educativos futuros, convocando a este colectivo de jóvenes a mayores niveles de autonomía en cuanto a la toma de decisiones ante propuestas institucionales. Estos formatos venideros imaginados, tanto desde “otros” intervinientes, como propuestas organizacionales, interpelan a las/os jóvenes empujándolas/os a hacerse responsables de sus múltiples destinos a partir de la reflexión y la deliberación (Castoriadis, 1997):

*E: ¿Qué significa este paso de la escuela secundaria a los estudios superiores y a la búsqueda laboral?*

*M: Es un poco raro... siento como que toda la responsabilidad está puesta en mí. No es que antes no tuviera responsabilidad, pero todo estaba pautado y ordenado. De lunes a viernes tenías que ir a la escuela, 4 o 5 horas. Todo estaba planificado desde el comienzo del año y sabías las reglas del juego, cuántas materias te podrías llevar y cómo tratar a cada profe para caerle bien y pasar de año. Ahora todo lo tenés que planificar vos desde las materias que querés cursar, las asistencias que no son obligatorias y el tiempo que le dedicarías al trabajo y al estudio. El equilibrio lo ponés vos (Miranda. 19 años. Escuela céntrica. Egresada de Arte).*

Como bien se indicó, en los discursos de las y los entrevistadas/os aparece el concepto de responsabilidad entendido como el valor que le permite a las personas reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos. En los relatos de estas/os jóvenes dicho concepto se manifiesta íntimamente emparentado con el de autonomía, donde las y los estudiantes en proceso de egreso de la escuela secundaria vislumbran mayores grados de responsabilidad que las y los convierte en gestadoras/es reflexivos de su propio destino postsecundario.

Puede afirmarse, entonces, que las/os jóvenes reconocen este pasaje en términos de convocatoria hacia la autodeterminación un tanto demorada hasta este momento, más allá de que la secundaria se referencie, desde la legislación, como un espacio fundamental para la

educación de las/os jóvenes en pos de que sean capaces de construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad (Marco General de Educación Secundaria del Ciclo Superior, 2010). En tal sentido, se considera a la adolescencia y a la juventud como momentos en donde se llevan adelante reestructuraciones de las identificaciones y se gana autonomía, esperando lograr una adecuada elección profesional y ocupacional (artículo 30, capítulo IV: Educación Secundaria. LEN).

En el marco de esta reflexión, resulta interesante mencionar un proyecto grupal de investigación<sup>75</sup> desarrollado en el marco de la UNS, focalizado en los saberes sobre autoridad y autonomía que circulan en las instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. En los relatos analizados de las/os docentes y estudiantes que participaron de dicho proyecto, la noción de autonomía se encuentra alrededor de la figura de las/os estudiantes como una habilidad deseable a lograr una vez finalizado este nivel secundario.

#### **VI.2.1.2. Valoración del nivel secundario y su vinculación con las expectativas**

¿Cuáles son los significados que los/as estudiantes otorgan a su paso y valoración de la secundaria? La respuesta, a la vez que compleja, es múltiple y diversa. A este ambicioso y abarcativo interrogante respondieron las y los jóvenes entrevistados, dando lugar a la construcción de tres subcategorías, relacionadas con el proceso de delimitación de las expectativas postsecundarias.

Así, en los decires de algunas/os de ellas/os aparece la concatenación entre la funcionalidad de los conocimientos que se brindan desde el nivel con las posibles expectativas postsecundarias. Asimismo, se hace referencia a la conexión entre las modalidades elegidas y las expectativas delimitadas por ellas/os y, por último, emerge la vinculación del tránsito y titulación que ofrece el nivel con la promesa in/cumplida de ascenso social, desde su vigencia en los reductos familiares y en contextos socio-laborales vivenciados como cercanos y posibles.

---

<sup>75</sup>PGI: “Autoridad y Autonomía: saberes que circulan en las instituciones educativas”. Período 2015 al 2018. Directora Dra. Elda Monetti, Co-Directora: Mgr. Viviana Sassi. Dpto. Humanidades. UNS.



### VI.2.1.2.1. Funcionalidad de los conocimientos que se imparten en la escuela secundaria

En tiempos en los que el sistema educativo ha perdido el monopolio de la transmisión de conocimientos y debe competir con otros espacios de difusión y producción, como los medios masivos de difusión e internet, aparecen en los decires de las/os estudiantes marcados desencuentros sobre la funcionalidad y vigencia de los conocimientos que se imparten desde este formato educativo:

*E: ¿Creés que te van a servir los conocimientos que te brindó la secundaria para llevar adelante tus expectativas?*

*J: Sí, en líneas generales sí. La secundaria te da una base para seguir estudiando o trabajando, aunque algunas veces lo que te enseñan está un poco desactualizado o directamente accedemos a información por la red que ni siquiera se menciona en las aulas. Muchas veces por desconocimiento de los docentes y otras porque no tiene lugar en los planes de estudio. No hay materias que abarquen ese tipo de conocimientos (Matías. 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Comunicación).*

El acervo común de conocimientos impartidos desde el nivel parece estar a destiempo, así como las estrategias didácticas para lograr su llegada a las/os estudiantes. Es así que “la escuela secundaria es acusada de cualificar poco” (Chaves, 2013: 197), apareciendo esta idea que gira en torno a “la poca preparación que te brinda la escuela con respecto a lo que te van a pedir en un trabajo o en el resto de las cosas que tengamos que hacer los años que vienen” (Macarena. 20 años. Escuela céntrica. Egresada de Arte-Teatro).

Esta pobre cualificación va a acompañar la delimitación de las expectativas de las/os jóvenes, quienes al egresar arman sus proyectos de inserción laboral y/o educativa. En este punto resulta pertinente abrir la discusión acerca de esta supuesta insuficiente preparación y desactualización de los conocimientos que se imparten desde esta institución. Teniendo como base las anticipaciones laborales que este grupo de jóvenes ensaya, se vuelve necesaria la reflexión sobre la pregunta acerca de si esta insuficiencia con respecto al mercado laboral es real.

Sí vale la pena advertir sobre su estrechez en tiempos de capitalismo tardío, situación que no le permite absorber, desde sus fuentes laborales, a las/os jóvenes, culpabilizando de insuficiente a la escuela secundaria (Tiramonti, 2011), cuando son ellas/os mismos reproductores de este discurso. Si bien la tríada de propósitos normativos establece que “la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores” (Art.30, LEN), parece que no se cumplimenta totalmente,

desde los relatos juveniles analizados, que liberan opiniones y representaciones acerca de la incompletud y la obsolescencia.

### **VI.2.1.2.2. Oscilación entre la dis/continuidad de las modalidades con respecto a las expectativas**

En el capítulo anterior, se trabajó cuantitativamente el vínculo de continuidad y/o afinidad de la modalidad con la posible carrera, oficio o trabajo. De ese análisis, emerge que más de la mitad de las/os jóvenes reconocen la poca/nula vinculación de los contenidos con las expectativas postsecundarias. Incluso, dentro de esta mayoría, las/os jóvenes afirman que, de poder retroceder el tiempo atrás, no volverían a elegir la misma modalidad.

Estos resultados no dejan de llamar a la reflexión sobre las formas desde las cuales, como docentes/investigadores, se piensa esta transición y sobre las vivencias de la temporalidad desde las que estas/os jóvenes piensan tales dis/continuidades. La dinámica y fluidez de las trayectorias juveniles, junto con las elecciones que conllevan, no siempre responden a una lógica epistemológica de continuidad entre los distintos campos de conocimiento desde la que podría abordarse este fenómeno:

*E: ¿Crees que está vinculada la modalidad de la que vas a egresar con la carrera que elegiste?*

*A: Sí, sí. Creo que son conocimientos que los voy a tener en el curso de ingreso de la carrera. Cosas de Filosofía me sirven y algunas cosas de Proyecto de Investigación también se relacionan. Pero... yo porque seguí esta modalidad, pero si me hubiera quedado en arte no sé si hubiera habido esa conexión. Igual creo que cuando elegís la modalidad no tenés ni idea qué es lo que vas a seguir más adelante, tengo amigos que terminan en la técnica y siguen una carrera que nada que ver (Aldana 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Sociales).*

Otras/os solo significan esta propuesta curricular con un mínimo de utilidad, como un piso que les permitirá desenvolverse en la sociedad, no siempre vinculándose directamente con sus planes o intenciones a futuro:

*E: ¿Cómo considerás los conocimientos que fuiste adquiriendo a lo largo de estos años?*

*G: Mmmm... no sé. Pienso que servir... van a servir, por ahí para cosas del trabajo o si querés seguir estudiando sirven, es como una base que uno tiene, ya que algo queda. No sé si son super actualizados, pero me van a ayudar. Yo he criticado mucho a la secundaria porque decime, ¿cuándo vas a ir a comprar una raíz cuadrada a la verdulería?... pero después te das cuenta de que para algo están, no sé bien para qué, pero son necesarios y en algún momento de tu vida vas a enganchar estos*

*conocimientos con otros. Bah, me parece...* (Georgina, 18 años. Escuela macrocéntrica. Egresada de Ciencias Naturales).

Existen investigaciones que ponen en evidencia la poca importancia que tiene la elección de la modalidad en las escuelas medias, en comparación con la relevancia que adquiere en las escuelas técnicas, sin resultar, para las primeras, la orientación en el ciclo superior un eje para la selección de los establecimientos (Nuñez y Litichever, 2015).

Los autores citados afirman que la modalidad muchas veces se ve desdibujada, dado que ganan más peso cuestiones relacionadas con la impronta institucional, la ubicación geográfica, la pertenencia a determinados círculos sociales y las estrategias que las familias ponen en juego en la concreción del tramo secundario, ya sea para la inserción en plano laboral como la preparación para estudios superiores.

Cabe destacar que el grupo de jóvenes que no encuentra una continuidad explícita entre la modalidad y los contenidos de las expectativas, no visualiza esta discordancia como un obstáculo que impide seguir otros caminos alternativos, o por lo menos no delimitados en el momento de realizar la elección de modalidad años atrás. Consideran que estos conocimientos van a quedar en *stand by*, a la espera de ser retroalimentados en algún momento de sus vidas.

### **VI.2.1.2.3. Las primeras generaciones que egresan y la promesa in/cumplida de ascenso social**

Si bien hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara cierta masividad, incluyendo aquellos colectivos de jóvenes que expandieron su matrícula (Southwell, 2013), recién después de quince años se incorporan algunos sectores remanentes, provenientes de clases trabajadoras, quienes no contaban con la posibilidad de acceso a este nivel por motivos socioeconómicos y/o culturales.

Esta ampliación de matrícula se encuentra estrechamente vinculada a la obligatoriedad del nivel que plantea la LEN N° 26.206/06, desde la cual algunas/os autores consideraron este piso normativo como orientado hacia una real democratización de oportunidades entre distintos sectores sociales (Brachi y Gabbai, 2013; Gorostiaga, 2013).

Tales tendencias de masificación impactaron en estos grupos poblacionales, encarnando la promesa de ascenso social, más allá del pronóstico que indica que la educación “tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (Giddens, 1998: 534).

Si se apela a un recorrido histórico sobre la temática, se puede afirmar que, a partir de la década del 90, se pone de manifiesto que la credencial educativa como garantía de inserción laboral resulta “cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” (Filmus, Kaplan, Miranda y Morgades, 2001). Así, la decisión de retomar o continuar el colegio se relaciona con la certificación que brinda esta institución, donde no necesariamente son valorados los conocimientos instruidos sino “el papel” (titulación) que habilitaría el acceso a un trabajo de calidad (Roberti, 2016).

En la presente investigación abunda la presencia de primeras generaciones de jóvenes que culminan este trayecto formativo y lo vivencian de diversas maneras, manifestando emociones ligadas a la satisfacción, tanto por el valor simbólico como económico de las credenciales educativas obtenidas. Algunas/os jóvenes ponderan positivamente su estancia y culminación de esta etapa, que constituye un motivo de orgullo y permite proyecciones hacia el nivel superior universitario:

*E: ¿Qué valor tiene para vos haber terminado la secundaria?*

*B: Tiene un valor sentimental, es como haber logrado algo que mi mamá y hermanos no pudieron lograr y se siente un orgullo tremendo. Siempre supe que quería terminar por mí, pero si lo pienso desde lo que significó dentro de mi familia es muy fuerte. Y si a eso le sumás que pienso ir a la universidad, es muy zarpado (Brian, 18 años. Escuela periférica, Egresado de Economía y Administración).*

Vecino y Guevara (2014) analizan las expectativas de las/os jóvenes que transitan por la escuela y señalan que, en líneas generales, persiste una mirada en la que se sostiene que la escuela las/os preparará para encontrarse mejor posicionadas/os para salir y no repetir ciertas condiciones sociales heredadas de sus familias.

*E: ¿Cómo te sentís con respecto a que termina una etapa a la vez que empieza otra?*

*A: En el acto de fin de curso me re-emocioné. Imaginate, mi mamá está en el servicio doméstico y mi papá albañil y ellos siempre me alentaron para que termine, para no terminar como ellos. Mi mamá limpiando casas y mi papá todo el día al calor y frío... trabajando con el cuerpo. De mis hermanos, fui la primera y espero ser ejemplo... que el mas chiquito me imite (Aldana, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Sociales).*

No obstante, también aparecen decepciones ante promesas de movilidad social ascendente incumplidas, vinculadas con la pronta y decente inserción laboral. Con respecto a este último aspecto, la valoración de la escuela secundaria que las/os jóvenes realizan puede

comprenderse en el marco del proceso de devaluación de las titulaciones académicas (Collins, 2000), en el que más años de estudio pierden valor relativo en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que no garantizan de por sí el acceso a un empleo de calidad ni al tan anhelado ascenso social:

*E: ¿Creés que el hecho de haber finalizado la escuela secundaria te va a ayudar para concretar tu expectativa de inserción laboral?*

*M: Mirá, para mí terminar la secundaria fue un gran logro, después de idas y vueltas logré terminar, que no es poco. Lo vivo como una satisfacción, pero a la vez estoy desilusionada porque tengo amigas que terminaron y andan dando vueltas por trabajos que no están muy buenos. Sé que para cualquier trabajo es necesario el título pero de ahí a encontrar alguno que esté bueno... no sé...*

*E: ¿Qué significa que un trabajo esté bueno?*

*M: Que esté bien pago, sea en blanco, que te paguen aportes, que no te exploten (María. 18 años. Escuela periférica. Egresada de Educación Física).*

De acuerdo con Bourdieu (1988, 2010), este desajuste entre lo esperado, garantizado en un estado anterior, y lo que efectivamente sucede en un estado actual genera el “efecto de histéresis”, en el que se produce un desajuste entre las estructuras subjetivas y objetivas, puesto que sigue estando vigente, en el imaginario social, la promesa de ascenso social propia de una época que ya no es. Es así que las y los jóvenes experimentan esta situación explicitando, en sus relatos, desencuentro y ambivalencia.

## **VI.2.2. Aspecto socio-económico**

### **VI.2.2.1. Lo familiar, lo económico y las políticas gubernamentales como amortiguadores para la concreción de las expectativas**

En esta construcción categorial se trabajó en torno al concepto de amortiguación, que implica hacer un fenómeno, proceso o situación menos intenso y/o violento, reduciendo su efecto<sup>76</sup>. Desde la perspectiva mecánica, la función de amortiguar consiste en absorber y mitigar una fuerza, haciendo posible la resistencia a un impacto que, de no mediar este mecanismo, sería difícil o imposible de resistir.

En este último sentido se pensaron las cuestiones vinculadas a lo familiar, lo económico y lo gubernamental. Es decir, como sub-aspectos que pueden reducir y/o facilitar la tolerancia

---

<sup>76</sup>Definición extraída del diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=2QGNN0K>.

a impactos demasiado fuertes y/o potentes, provenientes del medio social, permitiendo así que las expectativas puedan ser pensadas como factibles de ser llevadas a cabo.

Es así que en las entrevistas mantenidas con las/os jóvenes próximos a egresar, se pudo observar correspondencias entre lo valorado como atenuante y necesario para llevar adelante las expectativas de inserción laboral y/o educativa que estos/as jóvenes enuncian. Dentro de las cuestiones que facilitan el proceso de concreción de las expectativas, las/os protagonistas reconocen las redes de soporte emocional y económico del círculo familiar, así como también las políticas gubernamentales propias del período epocal por que transitan.

Con respecto a la primera cuestión, algunas/os estudiantes afirmaron que “muchas veces se estudia lo que tu familia te puede bancar” (Brian, 18 años. Escuela periférica. Egresado de la modalidad Economía y Administración) o “el apoyo de mi familia es incondicional, sin esto se me hace difícil encarar algún proyecto” (Aldana, 20 años. Escuela periférica, Egresada de la Modalidad Ciencias Sociales).

Como puede observarse, no sólo se reconoce significativo el apoyo económico de la familia, sino también la contención emocional que hace las veces de estímulo para el sostenimiento y sustento de un proyecto que se concretiza en estas primeras expectativas de las/os jóvenes. “El joven que va tejiendo proyectos necesita de una institución (familia, escuela) que los avale y permita su concreción; lo cual resulta muy válido tanto en el aspecto de la identidad sexual, como en el plano de la oportunidades de desarrollo educativo o laboral” (Pereyra, 2010:186).

A continuación, emana desde lo discursivo la presencia del apoyo afectivo y económico, como las dos caras de una misma moneda que amortiguan el tránsito hacia la concreción, habilitando este grupo de expectativas para ser pensadas como posibles:

*J: Está claro que si mis papás, más allá de bancarme en lo que me gusta, no hubieran podido mandarme a estudiar a otra ciudad, con todo lo que eso implica, yo ni ahí hubiera podido imaginarme ingresar a esta carrera. Me hubiera tenido que conformar con seguir algo en Bahía o en el peor de los casos ponerme a trabajar de lo que encuentre. Esa es la base fundamental, después de ahí viene todo lo demás.*  
(Jeremías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Lenguas Extranjeras).

Desde la voz de algunas/os, este sustento emocional aparece acompañado con la disposición de recursos materiales, generadores de andamios que configuran bases sólidas, brindando chances reales de que estas expectativas juveniles postsecundarias sigan su cauce. Las/los estudiantes mencionan que la antesala para la delimitación de las expectativas está

relacionada con posibilidades diferenciales de acceso y mantenimiento de determinados formatos educativos postsecundarios. Es decir, se reconoce el sostén afectivo de las familias con respecto a determinadas proyecciones, a la vez que estas se entrelazan con el soporte económico mientras dure el proceso de su concreción.

En la misma sintonía, aparecen formas discursivas que hacen referencia al costo de vida, a la conflictividad social y a la estrechez y precarización del mercado laboral como limitantes a la hora de decidir. En el testimonio que se transcribe a continuación, se puede apreciar con claridad cómo lo económico-familiar atenúa impactos propios de un período epocal, donde la inestabilidad del escenario socio-laboral atenta contra la posibilidad de llevar a cabo el plan preestablecido:

*E: ¿De qué crees que depende que puedas concretar tu expectativa de recibirte de...?*

*B: De que mis viejos me puedan mantener por un tiempo, ya que es una carrera corta la que elegí. Igual, espero recibirme en tiempo y forma, ya que en la sociedad en la que vivimos uno nunca sabe...*

*E: ¿Cómo sería eso? ¿Podés ampliar?*

*B. Claro, el terrible malestar que hay con este gobierno espero que se corte porque mis viejos son trabajadores y si les va mal a ellos, eso repercute en mis estudios. Si bien pienso trabajar como ayuda, tampoco va a haber mucho trabajo para mí (Brian, 18 años. Escuela periférica. Egresado de Economía y Administración).*

Puede afirmarse, entonces, que las desigualdades socio-económicas se traducen en desigualdades en las expectativas de inserción laboral y/o educativas, en muchos casos invisibilizando o solapando el peso subjetivo que cada estudiante otorga a unas por sobre otras en su proyección a futuro. Esto lleva a hipotetizar que, en aquellos escenarios familiares donde no es posible afrontar el costo económico que demandan determinados planes, estos no proliferan, ni si quiera en el plano de la formulación explícita.

Las/os jóvenes también hacen referencia, en sus relatos, a cuestiones que se vinculan a la presencia de ayudas estatales en el marco de sus trayectorias educativas y/o laborales secundarias y postsecundarias: apoyos económicos, subsidios o programas facilitadores para el ingreso a primeros empleos jóvenes, etc. Cabe mencionar que, según datos relevados en el primer momento descriptivo de esta investigación, un 34% de las/os jóvenes encuestadas/os durante el ciclo lectivo 2015 afirmaron percibir este tipo asignaciones. De esta manera, en la localidad Bahiense, el 88% de este grupo de jóvenes que cuenta con estos beneficios redistributivos percibe el Plan PROGRESAR<sup>77</sup> (un 20% combinado con ENVIÓN<sup>78</sup>).

<sup>77</sup><http://www.progresar.anses.gob.ar/>

<sup>78</sup><http://www.bahiablanca.gob.ar/equipos-de-trabajo/ninez-adolescencia-y-familia/envion>

Los testimonios que se presentan a continuación proyectan solicitudes y/o mantenimientos de becas o programas de asignaciones, condicionadas a la continuidad en las esferas postsecundarias, aunque con un marcado sesgo de insuficiencia:

*E: ¿Recibís alguna ayuda, tipo beca o subsidio?*

*M: Sí, hace dos años que cobro el Progresar. Es una ayuda, por lo menos saco para mis gastos, el cole y alguna otra cosita más. Para mucho no alcanza, pero por lo menos es algo. Sé que de esto no dependo, pero suma. Creo que voy a seguir contando con esto cuando comience el año que viene en el terciario (Julieta, 21 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales)*

*E: ¿Recibís alguna ayuda, tipo beca o subsidio?*

*A: Sí, estuve un tiempo cobrando el Jóvenes con más y mejor trabajo. Hice un curso de catering porque me gusta la cocina. Pero se cortó, ya no lo cobro más.*

*E: ¿Qué significaba para vos recibir esa ayuda?*

*A: Estaba piola porque te daban charlas, sobre el trabajo y esas cosas. Además, me daban consejos de cómo ir a las entrevistas. Viste que ahora no hay mucho trabajo, pero te ayudan a que pidas. Igual, el año que viene tengo pensado pedir el Progresar. ¿Vos sabes cómo tengo que hacer para tramitarlo? Tengo amigas que lo cobran (Aldana, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Sociales).*

Lo gubernamental como amortiguador hace referencia a las políticas públicas, entendidas como vehículos de satisfacción de las necesidades de la sociedad. Este conjunto de acciones u omisiones, que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención de la sociedad civil, (Oszlak y O'Donnell, 1981) son percibidas por algunas/os estudiantes en su acción de favorecer, acompañar o entorpecer la concreción de sus expectativas. Todo esto da como resultado un ambiente que genera condiciones para que ellas/os, junto con sus entornos, gocen de cierta estabilidad económica que haga de soporte para delimitar sus expectativas, teniendo mayores certezas de que podrán ser llevadas a cabo.

---



### **VI.2.2.2. El significado de trabajar en el marco de las expectativas**

En la presente investigación, se entiende el trabajo como toda aquella actividad, ya sea de origen manual o intelectual, que se realiza a cambio de una compensación económica o salario por las labores concretadas. Se concibe como un conjunto de operaciones técnicas, orientadas a producir los medios materiales necesarios (trabajo necesario para Marx) para la existencia humana, es decir para poder vivir (Neffa, 1999).

De acuerdo con Aisenson y Batlle (2003), el significado del trabajo puede variar en función de la subjetividad y las condiciones de vida de los sujetos, durante y luego del egreso de la escuela secundaria. Dado que en este apartado se hace referencia a manifestaciones vinculadas con búsquedas laborales, enmarcadas en las expectativas de las/os jóvenes que se encuentran en tránsito de egreso de la escuela secundaria, se analizaron las distintas percepciones y significaciones que surgen de los datos de las entrevistas mantenidas.

En este sentido, se pudo visualizar que la mirada proyectiva hacia trabajar adquiere distintas formas en los discursos de las/los jóvenes, conformando conjuntos de expectativas diferenciables unas de otras y vinculándose, entre otras cosas, con aspectos socio-económicos propios del contexto social.

#### **VI.2.2.2.1. Trabajar como fin último de las expectativas**

De los datos que conformaron la plataforma cuantitativa del primer momento descriptivo de esta investigación, las expectativas postsecundarias de inserción o mantenimiento en el ámbito laboral correspondieron a una minoría de jóvenes (12%). En esta segunda instancia, se persigue conocer las múltiples formas y significados atribuidos por este pequeño grupo.

Para algunas/os estudiantes, la expectativa de trabajar se constituye en fin último y principal de las expectativas, buscando insertarse o mantenerse en el mercado de trabajo. Dichas elecciones aparecieron vinculadas a situaciones de adversidad económica: “no queda otra que trabajar” (Melanie, 20 años. Escuela periférica. Egresada de la modalidad Ciencias Naturales).

La urgencia por satisfacer necesidades básicas propias y/o del grupo familiar se conjuga con la única posibilidad de direccionarse hacia esta alternativa. En el fragmento que se transcribe a continuación, se puede apreciar lo que Macri (2010: 85) denomina “trabajo como ayuda en el ámbito familiar frente a un momento crítico de la vida de la familia”, una necesidad

de hacer frente a circunstancias adversas como contingencias económicas, pérdidas de empleo o situaciones límite vitales como fallecimientos, enfermedades, etc:

*E: Contame las razones por las cuales tus expectativas se enfocan hacia la búsqueda de un trabajo.*

*P: En mi familia todos trabajamos, espero poder dedicarme tiempo completo a la albañilería, ya que hasta ahora lo vengo haciendo en forma parcial, aunque me cuesta mantener la asistencia a la escuela y las obras. Lo que pasa es que mi padrastro me llama cuando lo necesita, pero ahora quiero aprender el oficio y largarme más adelante solo. Somos muchos en mi casa, mi mamá está enferma y mis hermanos son chicos y todavía tienen que seguir estudiando en la primaria (...) Nunca pensé en seguir estudiando, creo que eso no es para mí, gracias que puedo terminar la secundaria después de tanto tiempo (Pedro, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Naturales).*

En otros casos, esta proyección se encontró vinculada con modelos familiares que auspician como contactos o redes de inserción laboral para la/el joven, en un escenario laboral particular. Aquí, nuevamente, la familia extendida presta apoyo y actúa como guía o boceto a seguir en la delimitación de un plan laboral, actuando como puente para el ingreso al mundo del empleo. En el siguiente fragmento, se observan estas estrategias familiares de reproducción socio-laboral:

*E: Contame, ¿por qué solo trabajar?*

*M: Porque supongo que me va a gustar ganar mi plata y hacer algo que me gusta. Mi viejo trabaja en “...” y me va a hacer entrar, trabaja hace mucho ahí y siempre están pidiendo gente. Mis hermanos y mis tíos también trabajan ahí (Marcos, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Sociales).*

#### **VI.2.2.2.2. Trabajar como medio subordinado al estudio: un complemento necesario**

Otros jóvenes conforman sus expectativas de estudiar dentro de opciones postsecundarias, buscando complementar esta actividad con el trabajo, sin ser esto último el componente definitivo que adquieren. En la primera etapa de esta investigación, resultó que una porción mayoritaria (70%) se dirige hacia esta combinatoria en el nivel superior y en la formación de oficios o cursos cortos.

Si bien, tal como se abordó en el capítulo anterior, ésta adquiere múltiples matices que van desde deseos de adquirir niveles de independencia económica creciente, que les permitan contar con ingresos propios para costear viajes, salidas, vestimenta, etc., hasta la necesidad de trabajar como estrategia para subsistir y ayudar a la familia nuclear, se visualiza que sin este aporte sería

imposible mantener la concreción de la expectativa fundante de estudiar. En tal sentido, en esta combinatoria, estudiar aparece como destino final, y el trabajo un medio significativo para su logro.

A este respecto, algunas/os entrevistadas/os, sea cual fuera el impacto diferencial que cobraba la significación del trabajo en ese momento específico de sus vidas, utilizaban alternativamente la palabra “ayuda” como sinónimo de trabajo, aunque siempre se mantiene la constante de que se proyecta una actividad laboral fuera del ámbito familiar. Ayuda entendida como algo pasajero, subordinada al principal contenido de la expectativa que consiste en estudiar. Incluso cuando prima el desagrado por las actividades a realizar, ya que no tiene por qué implicar gusto o satisfacción:

*E: ¿De qué tenés pensado trabajar?*

*G: De lo que sea, atención al público, niñera, servicio doméstico. Lo que surja que me dé dinero para pagarme los gastos del estudio. Sé que son trabajos que no van a ser para siempre, pero en este momento ayudan (Giuliana, 19 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales).*

Otra cuestión que se destaca, producto del análisis los testimonios, es la presencia de la precariedad y la informalidad en las actividades laborales de las/os sostenes de familia, en estos casos de combinatoria. Los padres de estas/os estudiantes, en general, se insertan en segmentos precarios del mercado laboral, diferenciándose por género: los hombres adultos se vinculan con ocupaciones de tipo changas o trabajo por cuenta propia marginal, en rubros como construcción o la mecánica, y las mujeres con empleos domésticos y cuidados de niños y ancianos:

*E: ¿Tenés pensado combinar el estudio con el trabajo?*

*B: Si, es necesario en mi caso.*

*E: Contame sobre esa necesidad.*

*B: El estudio me encanta, es algo que elijo pero trabajar lo necesito porque necesito el dinero para mis gastos; traslado y algún aporte a mi casa. Mi mamá trabaja en el servicio doméstico, vivo con ella, mi pareja y mi hermana menor y se hace imprescindible otra entrada de dinero (Brian. 18 años. Escuela periférica. Egresado de Economía y Administración).*

### **VI.2.2.2.3. No trabajar como elección**

En otro grupo de entrevistadas/os, surgieron argumentos vinculados a situaciones contrarias a la necesidad de combinatoria de trabajar y estudiar. Aquí, se excluye la posibilidad de trabajar, ya que lo laboral es significado como una interferencia en el disfrute y/o buen

rendimiento de la cursada a término de la carrera u opción educativa, ya sea de nivel superior o un curso u oficio postsecundario.

Está claro que en estos casos existe una red de contención familiar emocional y económica que puede sostener esta no elección de lo laboral, al menos durante los primeros años de afianzamiento en la propuesta educativa elegida:

*E: ¿Pensás combinar el estudio con el trabajo el año que viene?*

*J: No, la verdad que no porque quiero enfocarme en la carrera, meterme de lleno en esto. Si trabajás siempre estás corriendo, no te alcanza el tiempo y quiero disfrutar estos primeros años. Mis viejos me pueden mantener y voy a aprovechar esto a full. Sé de otros compañeros que no tienen la misma suerte que yo (Jeremías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Lenguas Extranjeras).*

La opción de no trabajar como algo excluyente también aparece vinculada a los tiempos que proponen las organizaciones educativas, ya que la distribución de horarios y espacios de cursada son visualizados como imposibles para equilibrar obligaciones laborales con requerimientos estudiantiles.

En muchos casos, la dispersión de sedes y horarios de las clases motivan al abandono de propuestas universitarias, para ingresar a estudiar en una institución terciaria que, por ofrecer horarios concentrados, les permite a las/os jóvenes trabajar tiempo parcial (Mastache, Monetti y Aiello; 2014). Parece que el formato en el nivel superior no universitario guarda varias similitudes con el del nivel secundario, entre los cuales la aglutinación en una franja horaria no solo permite mantener actividades laborales diversas, sino que se adapta mejor a algunas situaciones familiares:

*E: ¿Cuál crees que es la diferencia entre estudiar la carrera que elegiste en la universidad o en un instituto?*

*A: No creo que haya diferencia en cuanto al nivel del título. Sí me parece que ir a la universidad implica que no puedas trabajar o dedicarte tanto a otras actividades. En cambio, en los institutos, al tener todo comprimido, como en la secundaria, te daría más tiempo para organizarte con el laburo. Amigos que han empezado la universidad se han tenido que cambiar al instituto por esto que te estoy diciendo, pero están muy conformes con su carrera (Alex, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Sociales).*

#### VI.2.2.2.4. Trabajar como esfera práctica en las expectativas de ingreso a las fuerzas de seguridad

En el caso de las expectativas que se dirigen hacia la posibilidad de ingresar a las fuerzas de seguridad en sus diferentes variantes, la combinatoria de trabajar y estudiar se manifestó “anudada”, es decir que se van dando en simultáneo el hacer laboral y el estudiar, con un alto grado de estrechez y vinculación. Aquí, el trabajo no reviste la significación de ayuda, sino que se constituye como la esfera práctica de la expectativa delimitada: “Mientras te van enseñando en los distintos cursos, vas aprendiendo en el trabajo, vas conociendo el ambiente, compañeros... y te pagan” (Aldana, 20 años. Escuela periférica. Egresada Modalidad Ciencias Sociales).

Si bien esta expectativa apareció con cierta premeditación por parte de las/os jóvenes, ya que conlleva una serie de trámites y preparativos que implican entrevistas, consultas médicas y exámenes académicos eliminatorios, la mayoría cree estar en condiciones de lograr el ingreso en este tipo de propuestas educativo-laborales. Bajo un enfoque credencialista, en estas y otras propuestas educativas postsecundarias, el título secundario se convierte en requisito *sine qua non*, asimilándose a la puerta de entrada para la concreción de estas expectativas.

Así, en los discursos abordados, aparece la idea de “trabajo seguro” (Valentín, 21 años. Escuela periférica. Egresado de la modalidad Ciencias Naturales), condensando la posibilidad de imaginar y proyectar cierta estabilidad que no es propia del contexto familiar en el que están inmersas/os, puesto que en sus familias no existe tradición en este tipo de propuestas formativas, como así tampoco en entornos laborales estables.

En este sentido, la delimitación de esta expectativa encarna un umbral de protección y seguridad del que han carecido en sus ambientes cotidianos. En este punto, debe hacerse foco en la conceptualización de las expectativas como aquellas tendencias que no se dan en el vacío, muy por el contrario, las proyecciones futuras pueden ser imaginadas solamente desde un lugar en el presente, con rasgos del escenario actual. Aquí aparecen los sujetos que se piensan reflexivamente desde su cotidianeidad, mirando hacia el futuro:

*E: Vos recién mencionaste que uno de los motivos por los cuales tus expectativas se dirigen al ingreso de la escuela de suboficiales es porque se trata de un trabajo seguro ¿en qué sentido es una propuesta segura?*

*A: Sí, porque si logro entrar mientras estudio me pagan, tengo un sueldo y me puedo jubilar ahí. Además, me da la posibilidad de viajar y de trasladarme, que eso me gusta. (...) Mi familia me apoya y está re entusiasmada en que entre, hasta me pagan la academia para prepararme en las materias que tengo que rendir. Ellos anduvieron*

*dando muchas vueltas con sus trabajos, mi papá maneja combis y mi mamá vende ropa que trae de Buenos Aires. No quieren que yo repita la historia* (Aldana, 20 años. Escuela periférica, Egresada de la Modalidad Ciencias Sociales).

### **VI.2.3. Aspecto personal**

#### **VI.2.3.1. Características subjetivas y su incidencia en la concreción de las expectativas**

Se ubicaron en esta categoría una gran variedad de significantes que ponen énfasis en cuestiones que dependen del propio sujeto, de sus intereses y capacidades vivenciadas como fundantes para lograr cierto empoderamiento, aumentando las chances de que las expectativas puedan ser explicitadas y, por ende, pensadas como posibles.

Ante la pregunta sobre las circunstancias y/o aspectos que se deben dar para que las expectativas se lleven adelante, algunas/os jóvenes hicieron referencia a sus capacidades y aspectos personales:

*...Ganas de estudiar* (Micaela, 17 años. Escuela céntrica. Egresada de Arte).

*...Ponerse las pilas, no aflojar* (Walter, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Comunicación).

Es importante advertir que algunas/os visualizan móviles facilitadores, relacionados con el entusiasmo y perseverancia, dándoles un papel central para el éxito en las proyecciones futuras:

*E: ¿De qué creés que depende terminar...? ¿Cuáles creés que son los factores que más van a incidir en que se concrete tu expectativa de...?*

*A: Mmmm no sé... mucho influyo yo misma en mis decisiones. En el sentido que me enfoque en terminar, aunque va a haber materias y cosas que no me van a gustar tanto, le tengo que meter igual y no distraerme con otras cosas* (Aldana, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Sociales).

Dentro del aspecto subjetivo-personal, también se observa la impronta del interés y/o gusto por la expectativa delimitada, ya sea estudiar y/o trabajar. Desde una perspectiva sociológica, Giddens sostiene que “la noción de interés está en estrecha relación con la de motivo” (2007:96), en el sentido que persiguen resultados o sucesos que brindan satisfacción a los agentes. Desde lo psíquico, el interés se vincula estrechamente con el deseo que puede motorizar la satisfacción de necesidades, en este caso necesidades vinculadas con el trazado de un plan laboral y/o educativo a futuro:

*E: ¿De qué creés que depende que vos concretes tus expectativas?*

*B: ¿Cómo sería eso?*

*E: ¿Qué cosas se tienen que dar para que logres terminar con éxito tu plan de...?*

*B: Yo creo que no depende de mucho, nada más de mis ganas de estudiar y tener, las tengo. Sé muy bien lo que quiero y estoy enfocado a lograrlo, sé que no va a ser fácil, pero lo más importante es que estoy muy definido y soy perseverante y me gusta mucho lo que elegí (Pablo, 20 años. Escuela periférica. Egresado de la modalidad Economía y Administración).*

Estas configuraciones subjetivas tuvieron un lugar relevante en el discurso de un puñado de estudiantes, al momento de trazar una línea imaginaria que decanta en la realización del plan establecido, adoptando formas discursivas relacionadas con la fortaleza de los móviles personales y con decisiones inamovibles de no abandono, conjugadas con la perseverancia e interés ante una elección determinada:

*E: ¿Qué pensás sobre el futuro laboral de la juventud en general, más allá de tu caso particular?*

*A: Y... esta es una generación que viene por todo. Por lo general, tengo compañeros que pisan muy fuerte, que tienen un potencial tremendo. Obvio que este depende de sus gustos e intereses, pero creo que tienen una fuerza que hace que los vea como que van a lograr todo lo que quieren. Nada nos va a frenar (Brian, 18 años. Escuela céntrica. Egresado de Arte).*

Estas circunstancias personales fueron destacadas por varias/os jóvenes, independientemente, del sector social al que pertenecen y sin vislumbrar (por lo menos, en sus decires) el devenir social, histórico y cultural que podría incidir en las posibilidades laborales y de culminación de sus planes, quedando enmarcadas, estas concreciones, en el plano subjetivo. Es así que se hace presente una mirada particular sobre el futuro laboral de la juventud, en la que subyace la premisa de que siempre que se tengan “ganas” existirán “oportunidades”:

*E: ¿Cuál es tu opinión sobre los aspectos que te condicionarían en el momento de concretar tu plan de...?*

*F: Creo que es lo convencida que estoy de seguir la carrera que elegí. Siempre hay posibilidades de estudiar si te lo proponés, buscás la forma. Yo tengo una compañera que tiene 35 años que empezó a estudiar y eso te muestra que si hay ganas, se puede (Fiorella. 17 años. Escuela macrocéntrica. Egresada de Ciencias Sociales).*

¿Se podría decir, entonces, que cuestiones vinculadas al ámbito subjetivo como el interés, el gusto, el tesón y el esmero, hacen que se resignifiquen los factores educativos, económicos y culturales que pueden impedir o habilitar como posibles cierto grupo de

expectativas por sobre otros?. En determinado grupo de jóvenes, parece que esto es así, aunque otras/os manifestaron tensión con respecto a esta primacía de lo personal y dieron lugar a un complejo entramado de dimensiones sociales intervinientes en el proceso de construcción de expectativas y su posibilidad de concreción.

#### **VI.2.4. Aspecto cultural**

Bajo esta denominación, se delimitaron cuestiones vinculadas con una mirada amplia sobre la multiplicidad de dispositivos que cumplieron, en este grupo de jóvenes, una función orientadora con respecto a la delimitación de sus expectativas, teniendo en cuenta que más de la mitad (según los datos del abordaje cuantitativo de esta investigación) ha transitado por alguna propuesta destinada a tal fin.

En tal sentido, se incluyen aquí, en primer lugar, las vivencias y significaciones sobre el rol asumido por diferentes referentes orientadores, así como también sobre las diversas valoraciones de las propuestas postsecundarias, según contextos culturales determinados. En segundo lugar, se incluyeron posibles vinculaciones entre género y expectativas, analizando en los decires de las/os estudiantes de qué manera esta variable se convierte en diferenciadora de las elecciones educativas y/o laborales postsecundarias, en un clima de época que tiende a desnaturalizar la binarización consolidada culturalmente.

##### **VI.2.4.1. Entre múltiples referentes y dispositivos que orientan la delimitación de las expectativas**

El efecto orientador adquiere múltiples y heterogéneas formas que van desde una charla con un docente cercano, la identificación con algún miembro de la familia o amiga/o que hace las veces de modelo identitario, hasta un dispositivo de orientación vocacional-ocupacional, estructurado para tal fin (Rascovan, 2004). Dentro de la familia extendida, suelen aparecer referentes que permiten una identificación que les da pié, entre otras cosas, a imaginar posibles destinos laborales y/o educativos.

La experiencia de las/os estudiantes vinculada a tener en cuenta a “otros” (ya sean pares, allegadas/os, familiares, docentes, profesionales, etc.) resulta fundamental en estos momentos de evaluación y toma de decisiones. Lo vivenciado por algunas/os de ellos como producto de las acciones que realizan en torno a los vínculos interpersonales se vuelve crucial para la constitución de su propia subjetividad, generando representaciones que dan lugar al trazado de procesos identitarios:



*E: ¿Has ido a algún taller, alguna charla o muestra de carreras para ver lo que querés hacer el año que viene?*

*G: No, nunca fuimos a la muestra de carreras y tampoco vinieron a hablarnos de ningún instituto o universidad. Me hubiera gustado... algo que me muestre el panorama de carreras o cursos. A mí me orientó Inés (una profe de la escuela), que me habló del profesorado de nivel inicial y de dónde se estudiaba. Charlé con ella y creo que fue eso lo que me decidió (Giuliana, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales).*

En el caso de los dispositivos de orientación vocacional-ocupacional como formatos explícitamente diseñados para lograr tal fin, pueden asumir variadas configuraciones que abarcan desde encuentros individuales o grupales con profesionales especializados, talleres institucionales organizados por distintos grupos de trabajo, hasta la asistencia a muestras de carreras o visitas institucionales de estudiantes y docentes pertenecientes a universidades y/o institutos.

Sea cual fuere la modalidad, es sabido que cada uno de estos formatos tiene un impacto único y diferente, considerando la confluencia entre la propia estructuración del dispositivo, la trama socio-cultural y el proceso subjetivo de las/os jóvenes, quienes le hacen lugar o no a estas múltiples propuestas en su proceso de delimitación de las expectativas.

Rascovan (2003) se pregunta si es posible pensar la orientación vocacional-ocupacional por fuera de la complejidad de los escenarios actuales y sostiene que es imposible disociar la dimensión histórica, social y cultural de lo subjetivo, en tanto y en cuanto se van retroalimentando, conformando una amalgama única en cada sujeto. En otras palabras, en el campo de lo vocacional no queda por fuera la articulación entre lo cultural e histórico de la época y lo individual subjetivo e instrapsíquico.

En el fragmento de entrevista que se transcribe a continuación, se observa con claridad cuán distintas pueden ser las valoraciones de las titulaciones dentro de un contexto cultural determinado y cómo se emparentan con las elecciones vocacionales-ocupacionales en un sentido amplio. A su vez, se reconoce la impronta de referentes que hacen las veces de portavoces de información valiosa y sugerencias orientadoras:

*E: ¿Has ido a algún taller, alguna charla o muestra de carreras para ver lo que querés hacer el año que viene?*

*G: Si, fui a la muestra de carreras, igual fui para reafirmar lo que quería, ya que el único folleto que agarré era Farmacia, que es hacia lo que me perfilo. Me dijeron un montón de cosas que me sirvieron, como lugares y horarios de cursadas, y también cosas relacionadas a la salida laboral en la ciudad y en la zona.*

*E: ¿Te sirvió esa información?*

*G: Si, igual mi mamá me dice que intente con Medicina, ya que si estudio Farmacia no voy a tener mucho trabajo y no es tan bien pago. Todavía no sé lo que voy a hacer... Igual para ingresar a Medicina me sirve el año en Farmacia (Gastón, 17 años. Escuela céntrica. Egresado de Ciencias Naturales).*

*E: ¿Cómo te decidiste por una formación docente?*

*F: Vinieron a dar una charla a la escuela y estaba en duda entre medicina y maestra. En mi familia, mucho no les gustó la idea de que estudiara magisterio porque dicen que no voy a ganar mucha plata, pero igual me apoyan (Fiorella, 17 años. Escuela macrocéntrica. Egresada de Ciencias Sociales).*

#### **VI.2.4.2. La cuestión de género y las expectativas**

Según investigaciones, el género es un factor diferenciador en las elecciones educativas y laborales postsecundarias, considerándolo uno de sus condicionantes (Betz y Hackett, 1983; Hackett y Betz, 1981). A grandes rasgos, dichos estudios concluyen que las mujeres que optan por estudiar, lo hacen en carreras vinculadas con las humanidades y los varones se dirigen hacia opciones técnicas.

Esta segregación continúa y se agudiza en el propio mercado de trabajo. Las mujeres, generalmente, ocupan posiciones de status inferior y poco valoradas socialmente. Además, se concentran en unas pocas ocupaciones que reflejan los estereotipos tradicionalmente femeninos.

Es sabido que en la escuela, como dispositivo socio-pedagógico, se genera un proceso de subjetivación mediante la transmisión de imágenes culturales, a través de una matriz binaria de los géneros que propone y agrupa como naturales atribuciones propias de lo masculino y de lo femenino (Morgade; 2016). Siguiendo con esta línea, Jelín (2000) afirma que existe en las sociedades actuales una clara segmentación ocupacional, que tiene como destinatarias/os preferenciales a un género por sobre el otro.

En los relatos de las/os estudiantes analizados, aparecieron vinculaciones entre género y expectativas, y cómo estas, en un ejercicio que proyecta su concreción, tienen mayor o menor aceptación en el ámbito socio-laboral imaginado. Esta anticipación permitió entrever claras diferenciaciones en lo que hace a la segmentación ocupacional por género. La docencia (circumscripita a determinados niveles) aparece como profesión “típicamente femenina”, junto con ocupaciones vinculadas a oficios relacionados con el cuidado estético y labores que se dirigen al cuidado de menores y servicio doméstico.

Esta tendencia de feminización de las expectativas docentes se anticipó desde el enfoque descriptivo-cuantitativo en la primera etapa de la presente investigación, donde más de la mitad

de las estudiantes del nivel secundario se proyectan hacia carreras vinculadas con lo escolar en institutos locales. En cambio, los varones tendieron a vislumbrar la inserción en empleos y/o formaciones en ocupaciones técnicas, manuales y vinculadas a carreras de nivel superior, como las de arquitecto, ingeniero, contador y determinadas especializaciones de medicina como cirugía o traumatología:

*E: ¿Vos pensás que por ser hombre o mujer se te va a complicar/facilitar para desempeñarte como docente de nivel inicial?*

*A: Creo que se me va a facilitar, ya que el hombre no tiene la misma paciencia que una mujer, creo... yo lo veo por el lado de la paciencia y el cuidado de chicos. Los varones en docencia tienen más posibilidades en materias como educación física o música. En el resto, creo que las mujeres somos las más indicadas (Andrea, 18 años. Escuela macrocéntrica. Egresada de Ciencias Sociales).*

*E: ¿Cómo te imaginas tu futuro laboral? ¿Creés que hay diferencias de género en cuanto al plan que vos elegiste de ser sub-oficial?*

*C: Mmm... es medio complicado. Por lo que yo sé, hay más sub-oficiales hombres que mujeres y sé que en el entrenamiento físico hay diferencias. Me contaron que los hombres hacen más abdominales y corren más Km que las mujeres. Espero que seamos todos iguales... porque deberíamos (Lula, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales).*

Ahora bien, no todas/os las/os jóvenes visualizaron esta segmentación de ocupaciones, sino que consideraron indistinto el peso del género a la hora de desempeñarse laboralmente, relativizando su impronta:

*E: ¿Creés que por pertenecer al género masculino se te va a facilitar encontrar trabajo de abogado?*

*B: No...creo que no incide ser hombre o mujer. Un abogado hombre puede hacer exactamente lo mismo que una abogada mujer. No hay mucho para diferenciar. Tampoco creo que vaya a ver diferencias cuando estudie la carrera, ya que creo que las cantidades de chicos y chicas ingresantes son más o menos parejas (Pablo, 20 años. Escuela periférica. Egresado de Economía y Administración).*

Resulta curioso cómo algunas/os estudiantes reflexionan y problematizan esta matriz binaria en la misma instancia de entrevista. ¿Esto podría deberse a que, en los últimos años, se comenzó a trabajar la cuestión de género en diversos ámbitos de la sociedad? ¿Qué incidencia habrá tenido la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150<sup>79</sup> en torno a estas experiencias? Actualmente, se proponen diversidad de consignas

---

<sup>79</sup>La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, es promulgada en octubre de 2006 y con ella se busca garantizar el derecho de las/los estudiantes de todo

que tienden a desnaturalizar saberes y mitos que se han sedimentado a lo largo del tiempo. Asimismo, tienen lugar la reivindicación y el empoderamiento del género femenino en torno a su des-objetivación y su des-escencialización, como respuesta a los mecanismos mediante los cuales las personas construyen juicios morales sobre sus comportamientos, en base a características que se les atribuyen en forma inamovible a varones y mujeres con carácter universal (Muñoz Onofre, 2004).

Si bien se cree que las/os jóvenes han incorporado estas nuevas significaciones derribando posiciones hegemónicas, en algunos discursos prevalecieron arraigadas creencias y prejuicios, de los que parece difícil desprenderse:

*E: ¿Cómo ves la carrera que elegiste en cuanto al género?*

*J: No veo diferencias, aunque ahora que me lo preguntás hay más inscriptos hombres en la lic. en composición que mujeres. De hecho, si vos te fijás en la historia musical hay más compositores hombres que mujeres. Generalmente, las mujeres se van a la licenciatura en música popular. Es algo que nunca me había puesto a pensar (Jeremías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Lenguas Extranjeras).*

### **VI.3. ¿Y ahora qué sigue? Enhebrando los significados que acompañan la delimitación de las expectativas**

Dándole curso a este capítulo, se pretendió acceder a una comprensión de las vivencias y significados que acompañan este proceso de construcción de expectativas para el período postsecundario. Teniendo como plataforma las narrativas de las/os jóvenes implicadas/os, se encontró una heterogeneidad de elementos que hicieron posible la contemplación, desde diferentes singularidades, de este tránsito en donde se dejaron entrever deseos, mandatos, representaciones epocales, proyectos, temores y perspectivas que, aunados, conforman hábitos.

Como se indicó oportunamente en el capítulo 2, las conclusiones surgidas de las entrevistas en profundidad no persiguen una transferibilidad absoluta o generalidad estadística hacia otros contextos similares, sino más bien una ampliación y profundización de sentidos. El objetivo de este momento interpretativo consistió en un ida y vuelta dialéctico, bajo una

---

el sistema educativo a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones. El enfoque que encierra esta ley supera las visiones parciales que miraban por separado los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. Esta norma prevé la incorporación de la complejidad de la temática en los lineamientos curriculares, llevando este enfoque a los distintos niveles del sistema educativo, mediante pautas y propuestas didácticas de acuerdo a la diversidad sociocultural local.

perspectiva de enriquecimiento inter-métodos, con el objetivo de interpretar y comprender el horizonte de significados hacia donde se dirigen estas/os jóvenes.

Es así que, ante preguntas que ampliaron la enunciación del simple contenido de las expectativas, se abrió el juego a las prácticas y estrategias que cada estudiante desplegó en este proceso, ante el mandato tradicional de “algo hay que hacer”, donde se pone de manifiesto que son atravesadas/os por sus propias relaciones sociales.

En este sentido, las/os estudiantes describen este tránsito como un cambio, una discontinuidad, un quiebre entre una etapa percibida como esperable y preparatoria, hacia esferas que, si bien son imaginadas, se las emparenta con cierta ansiedad e incertidumbre. La impronta del rol preparatorio para lo que se viene, en un sentido amplio, se mantiene vigente desde la constitución socio-histórica del nivel hasta nuestros días, aunque desde una mirada socio-educativa, algunas/os estudiantes ponen en cuestión la valoración de los conocimientos que se imparten, junto a la promesa in/cumplida de ascenso social que la titulación encarna. En algunos enunciados, se puede apreciar la oscilación entre la necesidad de titularizarse en este nivel, aun a sabiendas de la insuficiencia de estas credenciales en la sociedad.

En el marco de este quiebre/discontinuidad, también emergieron decires que permiten inferir que opera una bisagra tendiente a niveles de autonomía creciente, por lo que cabe preguntarse si, hasta ese momento, las/os jóvenes vivenciaron su paso por la secundaria como una propuesta formativa en donde primó la heteronomía, para pasar a visualizar la posibilidad de un plan que demanda mayores niveles de responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones.

Los discursos juveniles abordados dejan entrever cuestiones que atraviesan varios planos. Por un lado, lo microsocioal, donde las economías domésticas junto a las redes de contención y apoyo familiares imprimen efectos amortiguadores para poder pensar y delimitar dichas expectativas. Por el otro, lo macrosocioal, que atiende estados de situación desde lo gubernamental y políticas públicas propias de la época, como influyentes en las proyecciones de las expectativas.

En tal sentido, puede afirmarse que las condiciones objetivas que atraviesan a estas/os jóvenes influyen significativamente en las representaciones y percepciones sobre sus planes a futuro. Estas les permiten penetrar en sus condiciones de existencia y posición dentro del todo social y tener una intuición cultural de su presente y su futuro (Willis, 1988).

De los relatos de las/os jóvenes, emergieron significantes que permiten pensar que las desigualdades socio-económicas percibidas en sus ámbitos familiares, se traducen en desigualdades en las expectativas de inserción laboral y/o educativas. Así, se otorga un peso

diferencial a cuestiones que se relacionan con los planes seleccionados, especialmente en lo que respecta a cómo es significado el trabajo, asumiendo distintas valoraciones que abarcan desde ser la única opción posible, hasta la posibilidad de no elegir este contenido para las expectativas postsecundarias.

Desde una mirada en la que se ponen de relieve las características personales, un grupo de jóvenes destacó la centralidad de cuestiones subjetivas que pueden incidir significativamente en las posibilidades laborales y/o educativas de llevar adelante sus planes. En sus discursos visualizan y vivencian, como móviles facilitadores, cuestiones que se emparentan con sus ganas, entusiasmo, perseverancia y gusto, sin vislumbrar (por lo menos en sus relatos) el devenir social, histórico y cultural como interviniente en el curso de sus proyectos postsecundarios.

En relación a la amplitud que conlleva el aspecto cultural, muchas/os jóvenes próximas/os a egresar dieron cuenta de referentes individuales y de procesos de orientación vocacional-ocupacional como instancias significativas, que posibilitaron/facilitaron la toma de decisiones en cuanto a sus expectativas. De sus elocuciones, emerge el reconocimiento de estos móviles y su impacto en la constitución de su propia subjetividad, generando resignificaciones que interfieren en el trazado de sus expectativas postsecundarias. Instalados en las entrevistas, estas/os jóvenes ponen en cuestión distintas concepciones culturales vinculadas a la binarización de roles socio-laborales.

En dichos diálogos en torno al género, como aspecto diferenciador de las expectativas, se encontraron posturas que afirman la existencia de una clara segmentación laboral binaria por género, y otras que sostienen que es indistinto el ejercicio de determinadas ocupaciones laborales en el contexto social actual.

Si bien se reconoce un clima de época que tiende a problematizar estas diferencias culturales, desde los medios de comunicación, en propuestas educativas que emanan de la operativización de la ESI y demás instituciones, quedan resabios sedimentados en algunas/os jóvenes, quienes manifiestan explícitamente significados a favor de la diversidad de género, aunque luego caen en contrasentidos al naturalizar un estado de cosas anterior que subsiste.

En síntesis, al enhebrar los hallazgos presentados, se evidencian múltiples interrogantes que se abren y diversifican en escenarios sociales cada vez más complejos, signados por la discontinuidad y la incertidumbre con la que se avizora el futuro. Aquí, estas/os jóvenes se sienten habilitados a pensar posibilidades diversas junto con marchas y contramarchas con respecto al trazado de las expectativas delimitadas.

No se niegan las desigualdades educativas, sociales y económicas en las vivencias de este grupo que transita por un determinado circuito escolar, sino que se las piensa eclosionando de diversas formas en sus subjetividades, en el marco de este proceso de egreso de la escuela secundaria.

## **CONCLUSIONES QUE INVITAN A SEGUIR REFLEXIONANDO**

### **1. Las expectativas postsecundarias en constante interacción con los factores sociales**

En el transcurso de esta investigación pudo comprobarse que las expectativas postsecundarias de las y los jóvenes que se encuentran en el último año escolar no se dan en un vacío o zona neutral. Muy por el contrario, estas se encuentran moldeadas por condicionantes sociales, materiales y simbólicos. En otras palabras, la presente investigación puso en evidencia cómo la formulación de las expectativas juveniles está íntimamente atravesada por cuestiones relacionadas con la acumulación y reestructuración de las experiencias de clase vividas en forma de habitus, expresando así esquemas de acción y representaciones sobre lo que se puede y es conveniente hacer en un futuro próximo. En tal sentido, debe considerarse la actualización de un mosaico conformado por capitales económicos y culturales que permiten a las y los jóvenes trazar proyecciones postsecundarias a desarrollarse en distintas esferas de la vida laboral.

La masividad actual de la escuela secundaria posibilita el acceso a estudios superiores a sectores que anteriormente quedaban excluidos de ambos formatos escolares. Si se tiene en cuenta su configuración socio-histórica, el nivel medio siempre estuvo restringido a jóvenes de sectores sociales privilegiados, quienes trazaban una línea de continuidad con el estudio de carreras universitarias y/o con la conformación de cuadros político-dirigenciales. Es en los últimos años cuando se amplía y aumenta considerablemente su matrícula, aunque esta expansión es acompañada por una intensificación de fenómenos de segmentación, en los que confluye una serie de factores sociales, entre ellos los tipos institucionales, que influyen en la delimitación de las expectativas postsecundarias juveniles.

En este sentido, el recorrido trazado en la presente tesis de maestría permitió conocer las diferentes expectativas que proyectan las y los jóvenes que transcurren su último año en las escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca y alrededores. Al ser interpeladas/os para la enunciación de sus planes de continuidad postsecundaria explicitaron las siguientes posibilidades: emprender estudios de nivel superior, formarse en oficios o cursos cortos, insertarse en el mercado laboral y/o mejorar su posicionamiento y “otras expectativas”, vinculadas estas últimas con paréntesis temporales destinados a viajar, tomarse un año sabático y/o rendir materias pendientes del nivel secundario.

Como puede observarse a partir del estudio abordado, la tendencia general se dirige hacia la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior, que sigue asociándose a la esperanza de movilidad social. Resulta significativo que la mayoría de este colectivo juvenil



ensaya estrategias vinculadas a la elección de propuestas de continuidad en institutos superiores por sobre la elección de formatos universitarios. Si bien la presente investigación deja abierta la posibilidad de realización de indagaciones comparativas que incluyan a sectores poblacionales que concurren a otros formatos educativo-institucionales del nivel secundario, podemos afirmar que esta orientación mayoritaria hacia formatos terciarios se encuentra condicionada por factores socio-económicos relacionados con la posibilidad de combinar estudio y trabajo, así como también de percibir becas y/o subsidios en el ámbito familiar.

En lo que hace a los aspectos educativo-culturales asociados a la elección de carreras universitarias, se pueden mencionar: la presencia de itinerarios lineales en la secundaria, la casi inexistente recepción de becas y/o subsidios en la familia de la/del estudiante y una minoría de madres y/o sostenes de hogar con niveles educativos bajos. Con respecto a esto último, la tendencia indica que, a medida que crece el nivel formal educativo de estas figuras centrales, también lo hace la preferencia por formatos universitarios. Por otro lado, si se tiene en cuenta el género autopercebido, las mujeres tienden a visualizar propuestas de nivel superior en institutos superiores de formación docente local, mientras que en el género masculino no se encuentran diferencias significativas en relación con la dualidad del sistema.

A partir del análisis realizado de estas transiciones entre la escuela secundaria y el nivel superior cabe preguntarse si está en presencia de una contra-cultura universitaria. En los grupos juveniles que egresan de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal, como circuito educativo diferenciado, se estaría generando un corte y/o segmentación en las expectativas de inserción educativa ante la binarización de propuestas en el nivel superior. Podría decirse que en estos destinos imaginados aparecen mecanismos reproductivos en cuanto a la puesta en marcha de proyecciones y estrategias de continuidad en este nivel.

En lo que refiere a las expectativas minoritarias vinculadas a la entrada y/o permanencia en el mercado laboral, a la formación en oficios e ingreso a las fuerzas de seguridad, estas pueden ser condicionadas por cuestiones como: el género autopercebido (siendo el masculino muy marcado en la tercera opción), la presencia de becas y/o subsidios por parte de alguna/algún integrante familiar en la segunda opción, y la no linealidad de los itinerarios escolares junto con la situación laboral activa de esta población estudiantil al momento de egreso de la escuela secundaria, aspecto que cobra especial importancia en la segunda y tercer opción. A su vez, el bajo nivel educativo alcanzado por la madre y/o sostén familiar así como la situación laboral parcial o nulamente registrada de la/del mayor aportante conviviente imprimen una influencia uniforme en estos grupos de expectativas. En relación a esto último, al igual que ocurre en las expectativas mayoritarias de continuidad educativa en el nivel

superior, la importancia de la herencia cultural y educativa de las familias de origen junto con la presencia de recursos económicos adquieren un rol decisivo en el trazado de las expectativas juveniles.

Por último, la opción “otras expectativas”, alude a aquellas que se concretizan a través de los siguientes planes: tomarse un año para viajar, para rendir materias y/o delimitar con más tranquilidad los itinerarios postsecundarios. Cabe destacar que estas “otras expectativas” están estrechamente vinculadas con la presencia de altos niveles educativos maternos y/o de la/del sostén, junto con grados máximos de registración y estabilidad laboral de la/del principal aportante. Esta tendencia es levemente mayor en aquellas/os jóvenes que no se encuentran en una situación laboral activa, pensando proyectarla en los tiempos venideros. En tal sentido, podría afirmarse que esta posibilidad sólo tiene lugar en contextos familiares donde una favorable situación económica permite pensar en un paréntesis para tramitar este proceso de transición.

Si bien los factores educativos, culturales y socio-económicos considerados actúan diferenciadamente sobre cada uno de estos grupos de expectativas minoritarias, se considera conveniente profundizar el análisis en futuras investigaciones con el objetivo de proponer mayores alcances muestrales para readecuar y/o profundizar las tendencias que emergen de esta tesis.

El análisis de las tendencias impresas por este grupo de jóvenes en sus proyecciones hacia lo laboral y/o educativo permitió relacionar las situaciones educativas, culturales y socio-económicas por las que atraviesan en su cotidianeidad, vinculándolas con sus planes. Postsecundarios. Sin bien las y los jóvenes reconocen transitar por situaciones ansiógenas de desconcierto e incertidumbre, se autoperciben interpeladas/os en la construcción y ejecución de sus proyectos.

## **2. Lo “visto-mirado” como constitutivo de las expectativas**

Si bien en la presente investigación se considera que el paso de las y los jóvenes por las instituciones de nivel medio se concretiza a través de itinerarios múltiples y diversos, no se puede ignorar el hecho de que en estos recorridos (avances, retrocesos y tiempos de espera) las representaciones y vivencias juveniles acerca del contexto socio-económico-cultural contribuyen a la configuración de sus expectativas postsecundarias, que culminan, para gran parte de esta población, en egresos y titulaciones. Con el fin de ilustrar el impacto del contexto social, económico y cultural en estos mundos juveniles situados, se caracterizó el escenario

socio-epocal actual en estrecha relación con la situación educativo-laboral local, provincial y nacional, puesto que constituye la plataforma de anclaje de los procesos de decisión que lleva a cabo este grupo de jóvenes.

Las expectativas, eje central de esta investigación, son entendidas etimológicamente como visiones a futuro que tienen raigambre en “lo visto o mirado”. En la presente tesis de maestría, “lo visto o mirado” no se ciñe al sentido visual sino que se amplía a lo experimentado, a lo vivenciado en situación de otredad. En tal sentido, aquello que en un primer momento se vivenció, en el plano real o de lo imaginado, queda luego incorporado en los sujetos para convertirse en el punto de apoyo desde el que se re-direcciona la mirada hacia posibles planes, proyectos y anticipaciones.

En conversaciones con las y los estudiantes, este punto vivencial se crea y re-crea bajo lógicas dinámicas que los obligan a programar y ensayar diferentes opciones en las que se conjugan lo subjetivo y lo histórico acotado a un contexto social específico. Es a través de los intercambios cotidianos (conocimiento, información, experiencias, etc.) que se construye este conocimiento socialmente elaborado y compartido con su entorno más próximo (Bourdieu, 1998). Así, tales vivencias familiares conforman habitus que disponen e inciden en el proyecto a concretizar por parte de estas/os jóvenes.

En hogares donde predominan niveles educativos bajos, se está ante la presencia de las primeras generaciones que egresan de la secundaria, siendo este un momento de satisfacción y, al mismo tiempo, un “seguro inestable” para que no se repitan ciertas condiciones sociales heredadas. Dicha satisfacción ante la promesa de ascenso social viene acompañada de la incertidumbre que imprime la realidad laboral-ocupacional por la que atraviesa la ciudad y el país, en donde la precarización y la inestabilidad son los ejes desde los cuales estas/estos jóvenes comienzan a mirar sus próximas inserciones laborales.

Desde el abordaje cualitativo realizado, se pone en evidencia que el grupo familiar junto con la red de contactos cercanos ocupan un lugar fundamental en las posibilidades futuras que visualizan las y los jóvenes. En contextos des-institucionalizantes y desintegrados, propios de cambios epocales sedimentados en sociedades postindustriales desiguales, las y los jóvenes que egresan de su escolaridad secundaria no tienen certezas acerca de la legitimidad de las credenciales educativas. En tal sentido, significan como dudosa su inserción laboral en la sociedad al momento de la titulación. Ante esta situación, vivida como inquietante, las redes de apoyo familiar se constituyen en referente y sostén de futuro. Es así que la familia opera sugiriendo y prestando aval, tanto emocional como económico, acerca de un proyecto de inserción laboral y/o educativo postsecundario. Aparecen como modelos de cursos de acción

madres, padres, tías/os, primas/os, pares que se constituyen en esquemas de apoyo, hojas de ruta para la delimitación de las expectativas. Estas personas hacen las veces de portavoces de información valiosa y sugerencias orientadoras. En definitiva, en estos mundos juveniles, frente al fantasma de trayectorias laborales y/o educativas postsecundarias de tipo reversible o laberínticas, el seno familiar actúa como resguardo emocional y económico para emprender y animarse a motorizar las expectativas.

Asimismo, se observan distintas valoraciones culturales respecto de las posibles trayectorias futuras. Por un lado, desde las voces de estas/os jóvenes, se privilegia el intento de continuidad hacia estudios superiores, teniendo mayor relevancia los vinculados a profesiones tradicionales liberales como medicina, abogacía, contador público y el grupo de las ingenierías, en detrimento de otras como la docencia y las carreras paramédicas. A su vez, en la proyección hacia la concreción de las expectativas de este grupo, se observa una segmentación ocupacional por género, puesto que determinados trabajos son significados como “típicamente femeninos/masculinos” y se acompañan de creencias y pensamientos que legitiman estas tendencias hacia la feminización/masculinización de las expectativas. Por otro lado, en tiempos en los que se cuestionan los discursos hegemónicos en cuanto a la matriz binaria de género, otras/os jóvenes consideran indistinto el peso de estas construcciones sociales para la concreción de sus expectativas.

Desde la perspectiva educativo-institucional, se pudo advertir que las y los jóvenes próximos a egresar reconocen poca o nula continuidad entre la modalidad de egreso y sus expectativas postsecundarias, aunque este paquete curricular funcionaría como guía orientadora en cuanto a futuras esferas laborales y/o educativas. Cabe agregar que estas/os jóvenes también han participado de diversas propuestas de orientación socio-ocupacional, a las que les otorgan un carácter facilitador para la delimitación de sus expectativas.

En relación con las cuestiones socio-gubernamentales vinculadas al reconocimiento de políticas públicas, como por ejemplo becas y/o subsidios, también son percibidas como facilitadores/amortiguadores para la concreción de estas proyecciones, si bien se consideran insuficientes para afrontar el costo de vida y la estrechez del mercado laboral. Esto último se evidencia en los casos de las y los jóvenes que proyectan combinar el estudio con el trabajo.

En el plano de las miradas y las representaciones que estas/os jóvenes tienen de sí mismos, estas también funcionan como resortes para lograr cierto empoderamiento en torno a la concreción de las expectativas. Ante la pregunta “¿de qué crees que dependa el éxito para la consecución de tus expectativas?”, algunas/os jóvenes destacan cuestiones relacionadas con aspectos personales que hacen referencia a sus capacidades y motivaciones en referencia a

niveles de esfuerzo, perseverancia, responsabilidad, gusto e interés por lo elegido. Así, se evidencia en los planes de este colectivo juvenil vestigios de la lógica meritocrática, constitutiva de la cultura escolar de la que egresan. El optimismo, ligado al esfuerzo y a la perseverancia, juega un papel central en la posibilidad de concreción de las expectativas, individualizando los factores de éxito. Es así que para este grupo de jóvenes, factores socio-económicos como el devenir del mercado laboral, la situación económica del país, los acontecimientos familiares, los cambios culturales y/o educativos no parecerían ser un condicionante para alcanzar o no sus proyecciones. Se percibe así una mirada individualista en donde la premisa de la *carrera abierta al talento* (Hobsbawn, 1998) continúa siendo válida en estos tiempos.

Para este grupo de jóvenes, además, sigue teniendo vigencia el rol preparatorio de la escuela secundaria para la consecución de estudios superiores y/o el ingreso al mundo del trabajo. En otros casos, esta preparación se define en base a “lo que se viene” con contornos difusos, amplios y desdibujados, discontinuando una etapa predefinida que invita a mayores niveles de responsabilidad y autonomía juvenil. En la diversidad de juventud(es) que concurren a este circuito educativo asoman múltiples historias, situaciones y discursos desde donde se explicitan las expectativas, si bien siempre está presente cierta incertidumbre respecto de los cursos de vida y destinos de clase. Estas sensaciones y sentimientos de desconcierto, sin embargo, no son suficientes para que las y los estudiantes en proceso de egreso de la escuela secundaria estatal renuncien a ensayar posibles anticipaciones y se manifiesten como sujetos con posibilidad de agencia, generando una sinergia singular entre sus gustos y sus posibilidades.

A partir de lo analizado en la presente tesis se constata que el vínculo educación y trabajo, abordado desde el estudio de las expectativas postsecundarias, se vislumbra con un dinamismo propio de los escenarios actuales en donde si bien las vivencias y representaciones de los vaivenes estructurales/coyunturales tienen un peso considerable en las enunciaciones de este colectivo de jóvenes son ellos/as mismos los que se reconocen como hacedores/as de sus propios destinos evaluando los riesgos y oportunidades de las consecuencias que conllevan sus planes.

En síntesis, puede afirmarse que en las vivencias y significaciones que acompañan el proceso de egreso de las y los jóvenes, en este “tránsito hacia lo que se viene”, aparecen deseos y mandatos conjugados con representaciones epocales y personales. Si bien se ponen en juego estrategias tan singulares como diversas, es indiscutida la presencia de factores sociales que inciden y encausan el rumbo de las expectativas. En otras palabras, estas *expectativas referenciadas* por coordenadas sociales se encuentran íntimamente relacionadas con la

disponibilidad de capitales culturales y económicos cuya presencia imprime cierta fuerza en su delimitación.

Es en esta serie dinámica de transcurrir donde se abre el juego a prácticas de subjetivación atravesadas por factores sociales, algunos de los cuales han sido delimitados en la presente investigación. En definitiva, la pregunta “¿Y ahora qué sigue?” deja un amplio intersticio de respuestas, cuyos pilares de construcción giran alrededor de las condiciones de posibilidad de la historia real (Koselleck, 1993) y las impensadas plataformas de reinención creativa de los sujetos.

### **3. Repensando el trabajo pedagógico-institucional en el marco de la articulación inter-niveles como política pública tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida juveniles**

Resta pensar, dentro del amplio abanico de factores que inciden en las expectativas postsecundarias de estos grupos juveniles, la tarea docente en el marco de las instituciones secundarias de gestión estatal. En reiteradas oportunidades, como profesoras/es de este formato educativo, actuamos, opinamos, nos dirigimos, intervenimos y direccionamos de manera más o menos consciente las proyecciones de continuidad laboral y/o educativa de las y los estudiantes, en base a nuestras representaciones sobre su futuro. Así, dentro del ámbito áulico-institucional imprimimos juicios, sentidos y discusiones que se filtran en el proceso de delimitación de las expectativas juveniles del alumnado. En otras palabras, son repetidas las ocasiones en las que explicitamos pronósticos sobre su rendimiento académico, anudándolos a posibles anticipaciones sobre sus destinos sociales.

A este respecto, y en base a las conclusiones alcanzadas en el presente trabajo, queda pendiente profundizar los espacios de reflexión y sinceramiento acerca de la existencia de procesos de diferenciación de las expectativas proyectadas en nuestras/os alumnas/os según la concurrencia a distintos circuitos educativos. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar y la acción educativa se piensan como resortes indispensables para la re-visión crítica de nuestro trabajo pedagógico, a los fines de ser partícipes activos en las trayectorias escolares postsecundarias de nuestras/os estudiantes, con el objetivo de promover procesos socio-educativos emancipatorios que no refuercen las desigualdades sociales de origen.

Es necesario aclarar que estos espacios de reflexión deben ser reglamentados, no quedar sujetos a la voluntad o buena predisposición de docentes individuales. Por el contrario, deben ser considerados como propuestas estructurantes de ambos niveles, sostenidas a lo largo del

tiempo, para apelar a la participación de todos los actores institucionales y conformar líneas de política educativa. En este marco, la presente investigación, a partir de la descripción de tendencias educativas postsecundarias juveniles en escenarios puntuales, constituye un valioso aporte para la configuración de políticas públicas y resalta la necesidad de continuar y profundizar las discusiones ya instaladas acerca de la democratización del nivel superior universitario.

Si bien puede afirmarse que la expansión de las matrículas educativas en el nivel secundario, junto al incremento de demandas sociales en cuanto a credenciales educativas, generan una indiscutida tendencia hacia la elección de formatos educativos de nivel superior, en el plano de las expectativas de las y los jóvenes cobra preponderancia la oferta de los institutos superiores. Es por ello que habría que profundizar en futuras investigaciones qué atractivos revisten dichas instituciones en el contexto de la localidad de Bahía Blanca.

Es en este sentido que las propuestas de articulación se constituyen como uno de los posibles resortes para generar lazos de cercanía entre las escuelas del nivel secundario y las instituciones universitarias, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia, egreso y reingreso en la educación superior universitaria (Araujo, 2009). Estos dispositivos de vinculación inter-niveles se sustentan y enmarcan dentro de políticas educativas que trasciendan las particularidades de las instituciones. Dichas iniciativas son concebidas no en forma aislada, sino como una confluencia de responsabilidades entre organismos educativos (por ejemplo, la secretaría de políticas universitarias), entidades jurisdiccionales de nivel secundario, autoridades de gestión municipal, entre otros.

De esta manera, podrían conformarse equipos interdisciplinarios que acerquen y conecten estos dos campos, desarrollando dos tipos de actividades: unas destinadas al trabajo con las y los docentes de ambos niveles, y otras dirigidas a las y los alumnos de los últimos años de la enseñanza secundaria y estudiantes de los primeros años de la formación universitaria. A esto debería sumarse, además, el diseño y fortalecimiento de estrategias socio-pedagógicas e institucionales para la adaptación y mejora del desempeño académico, tales como sistemas de tutorías que articulen con las líneas de incentivos o becas vigentes y/o por implementar.

Si bien se reconoce la presencia de algunos dispositivos de articulación a nivel local-nacional, su implementación se lleva a cabo, en la mayoría de los casos, de forma aislada y discontinua, puesto que depende de iniciativas institucionales provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias y/o personales estando, en los últimos tiempos, enmarcada dentro de actividades de extensión. La actuación conjunta en torno al conocimiento y reflexión

compartida sobre contenidos, estrategias metodológicas, modelos pedagógicos y tendencias socio-educativas propias de contextos socioculturales diversos servirá no solo para facilitar y agilizar estos procesos juveniles de transición y concreción de expectativas de inserción laboral y/o educativa, sino también para democratizar el acceso a la educación en el nivel superior.

Este trabajo pedagógico-institucional en conjunto con propuestas de articulación inter-niveles cobrará impacto solo si se acompaña del diseño y la puesta en práctica de políticas públicas redistributivas que tiendan a disminuir las desigualdades estructurales y contribuyan al gerenciamiento de mecanismos activos para la creación de fuentes de empleo de calidad y reales oportunidades educativas. Es indispensable entender que la ausencia de una agenda oficial respecto de estas cuestiones incide negativamente en la disposición de la libertad y la capacidad de elección de estos sectores juveniles, puesto que tiene consecuencias en el ejercicio de su plena ciudadanía.

En este sentido, la presente investigación, además de incentivar las investigaciones locales y nacionales en torno a las expectativas postsecundarias desde un punto de vista que supere el mero registro estadístico, pretende también realizar aportes significativos al campo de estudios sobre juventud, educación y trabajo, con el objetivo de contribuir a la elaboración de políticas públicas tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida juveniles.



## FUENTES

### 1. Documentos institucionales

Dirección General de Cultura y Educación. (2010). *Discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento\\_de\\_apoyo\\_4\\_2010.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento_de_apoyo_4_2010.pdf).

----- (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco\\_general\\_ciclo%20superior.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf).

----- (2010). *Documento de Apoyo N° 4. Las trayectorias educativas integrales para alumnos con Discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento\\_de\\_apoyo\\_4\\_2010.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento_de_apoyo_4_2010.pdf).

----- (2016). *Relevamiento anual 2016. Unidades Educativas, Alumnos y Secciones datos para el total de la Provincia; los Partidos del Gran Buenos Aires; para el Interior; para cada región y Distrito Educativo*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/losnumeros/estadistica\\_educativa\\_anual\\_2016.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/losnumeros/estadistica_educativa_anual_2016.pdf).

Ministerio de Educación. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54335>

### 2. Legislaciones Educativas

Ley N° 26.058/06. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 7 de septiembre de 2005.

Ley N° 24.195/92. Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 1993. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>.

Ley N° 1420/1884. Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.

Ley N° 26.206/06. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2016. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf).

Ley N° 26.150/06. Buenos Aires, Argentina, 23 de octubre de 2006. Recuperado de <http://www.ctera.org.ar/index.php/gremial/item/51-ley-26150-programa-nacional-de-educacion-sexual-integral>.

LEY N° 24.521/95. Buenos Aires, Argentina, 7 de agosto de 1995. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html).

LEY N° 24.049/ 91. Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 1991. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>.

### 3. Estadísticas socio-educativas

ANSES. (2015). Más de 700.000 jóvenes están estudiando con PROGRESAR. Recuperado de <http://progresar.anses.gob.ar/noticia/mas-de-jovenes-estanestudiando-con-progresar-24>.

Centro Regional de Estudios Económicos de Bahía Blanca Argentina. (2012). Sector Educativo Bahiense. Recuperado de [http://www.creebba.org.ar/iae/iae125/Sector\\_educativo\\_bahiense\\_IAE\\_125.pdf](http://www.creebba.org.ar/iae/iae125/Sector_educativo_bahiense_IAE_125.pdf).

----- El aporte del sector educativo a la economía local. [http://www.creebba.org.ar/iae/iae145/El\\_aporte\\_del\\_sector\\_educativo\\_a\\_la\\_economia\\_local\\_IAE\\_145.pdf](http://www.creebba.org.ar/iae/iae145/El_aporte_del_sector_educativo_a_la_economia_local_IAE_145.pdf).

Datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Recuperado de [http://www.inet.edu.ar/Dirección\\_Nacional\\_de\\_la\\_Información\\_y\\_la\\_Evaluación\\_de\\_la\\_Calidad\\_Educativa\\_Sistema\\_de\\_Indicadores\\_Educativos\\_contexto\\_recursos\\_procesos\\_resultados\\_e\\_impacto](http://www.inet.edu.ar/Dirección_Nacional_de_la_Información_y_la_Evaluación_de_la_Calidad_Educativa_Sistema_de_Indicadores_Educativos_contexto_recursos_procesos_resultados_e_impacto). Recuperado de [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109738/indicadores\\_educativos.pdf](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109738/indicadores_educativos.pdf)

----- (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio Nacional de Educación.

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2015). Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales resultados. Recuperado de [http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados\\_enj\\_2014.pdf](http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados_enj_2014.pdf).

Organización Internacional del Trabajo: <https://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>

PROG.R.ES.AR. ANSES. Sede Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.progresar.anses.gob.ar/>

Programa Envión. Municipalidad de Bahía Blanca. Recuperado de <http://www.bahiablanca.gob.ar/equipos-de-trabajo/ninez-adolescencia-y-familia/envion>

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2005). *Homo Sacer II. El Poder Soberano y la nuda vida*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.

Aguirre Briones, R. (2004). *Aspiraciones Sociales, Sistema Educativo y Clase Social: Aspiraciones Educativas y Ocupacionales de Estudiantes que Egresan de Cuarto Medio en la Comuna de Valparaíso* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile.

Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Aisenson, D. y Battle, D. (2003). *Después de la escuela, transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Aisenson, D. et al. (2006). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en los jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, XIV, 71-82.
- (2007). De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 43-70). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- (2009). Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, XVI, 147-155.
- (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media* (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Albergucci, L. (2017). La escuela secundaria de todos, con todos y para todos. Análisis desde la investigación y la estadística educativa. *Revista Voces en el Fenix* N° 62. *La secundaria como derecho*. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-escuela-secundaria-de-todos-con-todos-y-para-todos-an%C3%A1lisis-desde-la-investigaci%C3%B3n-y-la-e>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ambrosi, H. (2008). *La verdad de las estadísticas. Aprender con los datos*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Ander Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Grupo Editorial.
- Aparicio, P. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-aparicio.html>.
- Araujo, R. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. *Gestión Universitaria* 1 (2). Recuperado de [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_04/v2n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm).
- Ardoino, J. (1997). *De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades*. L'Aigle, Francia: ANDSHA. (Trad. Azucena Rodríguez).
- Ariño, M. (2010). Transformaciones en el mercado de trabajo (PEA), Empleo, Salarios, Ingresos. En Torrado, S. (Coord.), *El Costo Social del Ajuste. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Bajoit, G. (2008). *El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y su relación con el saber. *Revista Espacio blanco, Ser. Indagaciones*, 21(2), 183-218. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515)
- Bárcena, F. y Melich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Barbier, R. (1977). *La investigación de acción en la institución educativa*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. (Trad. de la cátedra Análisis institucional en la escuela MIMEO, 1993).
- Battle, S. y Aisenson, D. (1998). El significado del trabajo para los jóvenes. *Anuario VI de Investigaciones en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid, España: Alianza.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona, España: Ariel Sociología.
- Betz, N. y Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Bohoslavsky, R. (1983). *La orientación Vocacional. Una estrategia clínica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bonfiglio, J. (2008). Educación y Trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En Salvia, A. (Comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Boquín, M. (abril de 2016). Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. En *III Congreso Internacional de Educación "Formación de Sujetos y Prácticas"*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.
- Boquín, M. S; Carro, F. y Castro, E. (2012). *LA PRECARIEDAD LABORAL COMO DESTINO: una reseña de la evolución de la estructura social argentina y análisis del problema de la cuestión social en nuestro país* (Manuscrito no publicado). Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Botinelli, L. (2015). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Temas de Educación/ Boletín N° 11*, 23-36.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'Une Théorie de La Pratique. Précedéé de trois études d' ethnologie Kabyle*. Paris, Francia: Droz.
- (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- (1991). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- (1992). *Réponses*. París, Francia: Seuil.
- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

- (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- (1999). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. España: Siglo XXI Editores.
- (2002). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (2006). *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores (3° Edición).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas*. México: Grijalbo.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América capitalista. La reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En: KAPLAN, K. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- (1999). La reforma educativa en Argentina: avances y desafíos. En *Propuesta Educativa*, 21, 80-88.
- Brunner, J. y Ferrada Hurtado, M. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA).
- Burachik, G. (2016). *Boletín de Estadísticas Laborales de Bahía Blanca-Cerri. Informe de avance sobre el tercer trimestre 2016*. Recuperado de <http://delacalle.org/wp-content/uploads/2016/08/BEL-5-avances.pdf>
- Caride Gómez, J. y Fraguera Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (26), 139-172. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/viewFile/1344/1122](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/viewFile/1344/1122)
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad. Volumen 1: Marxismo y teoría Revolucionaria*. Barcelona, España: Tusquets.
- (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad. Volumen 2: El imaginario social y la institución*. Barcelona, España: Tusquets.
- Casullo, N. (1996). *Itinerarios de la Modernidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Chavez, M. (2005). La juventud negada y negativizada. Representaciones y formas discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última década* (23), 9-32.
- (2014). Estudiantes secundarios: viejos temas, nuevas formas. ¿Cuáles problemas? En PINI, M. et al (Coords.), *La educación secundaria. ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 10-22). Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. Serie Cuadernos de la CEPAL*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 22, 173-188.
- Collins, R. (2000). *Comparative and Historical Patterns of Education. Handbook of the Sociology of Education*. University of Notre Dame, Notre Dame, United States: Springer US.
- Corica, A. (2007). *La escuela media y las jóvenes expectativas: Estudio y trabajo*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria* (tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperada de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2629>
- D'alessandre, V. y Duer, C. (2015). Programas de Transferencias Condicionadas orientados a jóvenes. El caso del PROG.R.ES.AR. *Siteal Cuaderno 22*. Recuperado de [http://www.siteal.ipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_cuaderno\\_22\\_progresar\\_20160121.pdf](http://www.siteal.ipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_22_progresar_20160121.pdf)
- DÁVILA LEÓN, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última década*, 12(21), pp. 83-104. ISSN 0718-2236. Recuperada de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Dávila León, O.; Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA.
- Del Tedescolins, M. (2010). Transferencias Condicionadas: Brasil y Bolsa Familia. En: *Transferencias Condicionadas como estrategias para la reducción de la pobreza. Lecciones Aprendidas en América Latina*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Fundación Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_20687-1522-4-30.pdf?101001005937](http://www.kas.de/wf/doc/kas_20687-1522-4-30.pdf?101001005937)
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California, Estados Unidos: Thousand Oaks.
- De Souza Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Di Giovambattista, A. P.; Gallo, P. y Panigo, D. (2014). El impacto distributivo del “PROG.R.ES.AR” en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones en Empleo. *Revista desempleo & políticas de empleo*, 17.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Editorial GEDISA.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Losada.
- (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dubois, M. (2010). La orientación y la inclusión laboral de los jóvenes. En: Rascovan, S. (Comp.), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos aires, Argentina: Noveduc.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Schapire Editor.

- (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y Filosofía*, pp 27-28. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- (2006). *Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En: Tiramonti, G. y Montes N. (Comp.), *La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial-FLACSO.
- Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Enrique, S. (2010). Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. En Rascovan, S. (Comp.), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (1983). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Horne.
- Erriobidart, A. (2016) *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feijoó, C. y Bottinelli, L. (2014). ¿Quiénes son los jóvenes “ni-ni”? En *Le Mond Diplomatique. Suplemento La Educación en Debate*. Universidad Pedagógica, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/03/Unipe-N19-final-editado.pdf>
- Ferreya, M. et al (2013). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Figari, C. (2015). Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital. *Revista Estudios Sociológicos*, 98. México: El colegio de México, 285-309.
- Filmus, D. (2000). *Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Filmus, D. y Miranda, A. (1999). *Más educación, menos trabajo = más desigualdad. Los noventa*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba - FLACSO.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zelarrayán, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Estudios del Trabajo*, 26, 2-25.
- Filmus, D.; Miranda, A. y Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En C. Jacinto (Coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 201-222). Buenos Aires, Argentina: redEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.

- Filmus, D. y Kaplan, K. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gabbai, M. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. (Tesis de Maestría). Sede académica Argentina: FLACSO. Recuperada de <http://tesis.flacso.org/secretaria-general/desigualdad-j-venes-violencias-y-escuelas-secundarias-relaciones-entre>
- Gallart, M. A. (1993). La interacción de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis De Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Galli, G. (2015). Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas. En *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de [http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas\\_Entorno\\_a\\_la\\_Democratizacion.pdf](http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf)
- García Delgado, D. (2006). *Cambios actuales en el mundo del trabajo y la nueva cuestión social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: INCASUR.
- García De Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 58-75.
- García de Fanelli, A. y Trombetta, A. (1996). *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Gavilán, M. y Chá, T. (2009). Equidad y orientación. El desafío de una propuesta. *Orientación y Sociedad*, 9. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v9/v9a05.pdf>
- Germani, G. (1972). La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina. En Marsal, J. (Ed.), *Argentina conflictiva: seis estudios sobre problemas sociales argentinos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editoriales.
- (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península Ediciones.
- (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*, 17(1), 13-26.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: IPE. UNESCO.



- Gonzalez Silva, H. (2005). Instituciones de Educación Superior no Universitaria. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. UNESCO-IESALC.
- Gorostiaga, J. (2013). Educación Secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En Pini, M. et al (Coords.), *La educación secundaria, ¿modelo en (re) construcción?* Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Guerra Ramírez, M. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje etnográfico* (tesis de doctorado). Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Hackett, G. y Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hobsbawn, E. (1998). *La era de la revolución 1789 – 1848*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica.
- Ilvento, M. (2010). A las puertas del futuro: ¿una cuestión de intención? En Rascován, S. *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias. *Dialógica I*, 43-63.
- (abril de 2005). Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina. *Seminario internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas*. Huerta Grande. Córdoba, Argentina.
- (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana Editorial.
- (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4(6), 123-142.
- Jacinto, C. y Gallart, A. (1998). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor-OIT/RETLA.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jelin, E. (2000). *Pan y afectos: la transformación de las familias*. San Pablo, Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. (Comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.469-493). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y Educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de hoy? En Krichesky, M. *Adolescentes e Inclusión Educativa* (pp.95-112). Buenos Aires, Argentina: Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.
- (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Revista Orientación y Sociedad*, 5.

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Krichesky, M. (2017). Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. *Revista Voces en el Fenix. La secundaria como derecho*, (62). Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/procesos-de-escolarizaci%C3%B3n-y-la-ampliaci%C3%B3n-de-la-obligatoriedad-escolar-aportes-para-un-bala>.
- Kritz, E. (2005). Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90. *Debate* N°2. SITEAL. Recuperado de [http://www.siteal.ipeoei.org/sites/default/files/siteal\\_debate\\_2\\_kritz\\_articulo.pdf](http://www.siteal.ipeoei.org/sites/default/files/siteal_debate_2_kritz_articulo.pdf)
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1). Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682012000100008&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100008&lng=es&tlng=pt).
- Landinelli, J. (2009). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC- UNESCO. Recuperado de [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- Lindemboin, J. y Gonzalez, M. (2010). *El neoliberalismo al rojo vivo: mercado de trabajo en Argentina*. Recuperado de <https://trabajosociedadagronomia.files.wordpress.com/2017/06/el-neoliberalismo-al-rojo-vivo.pdf>.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Llach, J. y Schumacher, F. (2002). Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla. *Anales de la AAEP*. Recuperado de <https://aaep.org.ar/espa/anales/works/works2004/Llach-Schumacher.pdf>.
- López, N. (2005). *Desafíos de la Educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: IPE- UNESCO.
- Lo Vuolo, R. (2010). Las perspectivas de Ingreso Ciudadano en América Latina. Un análisis en base al “Programa Bolsa Familia” de Brasil y a la “Asignación Universal por Hijo para Protección Social” de Argentina”. *Documentos de Trabajo CIEPP N° 75*. Buenos Aires, Argentina: CIEPP.
- (2011). La asignación universal por hijo para la protección social de Argentina, En Tuñón, I., *Situación de la infancia a inicios del Bicentenario: un enfoque multidimensional y de derechos*. Observatorio de la Deuda Social Argentina, Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Fundación Universidad Católica Argentina. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/situacion-infancia-inicios-bicentenario-multidimensional.pdf>

- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En Donas Burak, S. (Comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Margulis, M. y Urresti, M. (Eds.). (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Martínez Stoessel, P. (2016). La trama social que ¿sostiene? la escolaridad: la ampliación de la obligatoriedad y los programas sociales. En Errobidart, A. (Ed.), *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria* (pp. 87-106). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Mastache, A.; Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Ediuns-Noveduc.
- Maurizio, R. (2011). Trayectorias Laborales de los jóvenes en Argentina: ¿dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente? *Serie Macroeconomía del Desarrollo*, 109. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5340-trayectorias-laborales-jovenes-argentina-dificultades-mercado-trabajo-o-carrera>
- Mekler, V. (1992). *Juventud, Educación y trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Miranda, A. (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea* (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Octubre.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (25), 393-419.
- Miranda, A., Otero, A. y Corica, A. (2007). Tendencias en el tránsito en la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta. 8° *Congreso Nacional de estudios del Trabajo: ASET*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Mollis, M. (2001). *La Universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (Comp.). (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Monetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente en la Universidad Nacional del Sur*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Montero, J. (2011). Los objetivos que organizaron el nivel medio en la Argentina. Análisis histórico. *Novedades Educativas* (243), 23-29.

- Morduchowicz, A. (Coord.). (1999). Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. *Documento de trabajo N°38*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO. Recuperado de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/indicadores\\_educativos.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/indicadores_educativos.pdf).
- Morgade, G. (Coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul.
- Muñoz Onofre, D. (2004). Imaginarios de género. En: García, I. (Ed.) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp.93-125). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre. Universidad Central, DIUC.
- Neffa, J. (1999). *Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. Orientación y Sociedad, 1*. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf).
- (2010). Naturaleza y significación del trabajo/empleo precario. En Busso, M. y Pérez, P. (Coords.), *La Corrosión del Trabajo. Estudios sobre informalidad y precariedad laboral*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser jóven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario CLACSO.
- Oslak, O. y O'donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Otero. A. (2011). Las configuraciones de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 149-165. Recuperada de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-otero.html>
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana. *Revista Educación y Sociedad N° 6*, 56-61.
- Pereyra, A. (2010). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*. SITEAL, IPE- UNESCO. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion\\_publica\\_vs\\_educacion\\_privada.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf).
- (2010). Los jóvenes y los proyectos en las sociedades actuales. El rol de la escuela. En Rascován, S. *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella.
- Piñero Ramírez, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. *Revista de Investigación*

- Educativa* 7. Recuperado de [www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero\\_representaciones\\_bourdieu.pdf](http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdieu.pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). Desarrollo humano en Chile 1998. Las paradojas de la modernización. Santiago de Chile, Chile: PNUD. Recuperado de [http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human\\_development/las-paradojas-de-la-modernizacion.html](http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/las-paradojas-de-la-modernizacion.html)
- Poggi, M. y feijo, M. (2013). *Juventud, Crisis y Trabajo*. Recuperado de <http://www.redetis.iipe.unesco.org/editorial-juventud-crisis-y-trabajo/#.UgADMKzFho>.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 147-196). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Puiggrós, A. (2009). *¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rascovan, S. (2003). Subjetividad de la época. La identidad vocacional interrogada. *Revista Actualidad Psicológica*, (315), 6-14.
- (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-10.
- (Comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rascovan, S. (2013). Las prácticas de la orientación educativa. En Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. España: Paidós Ibérica.
- Roberti, E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Hvmanitas.
- Salvia, A. (2011). *Cobertura, alcances e impacto de la Asignación Universal por Hijo/Pensiones no contributivas sobre la infancia urbana en Argentina 2007-2010*. Informe especial. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/investigacion/programaobservatorio-de-la-deuda-social-argentina/novedades/>
- Salvia, A. y De Grande, P. (2008). Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires. En A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes*

- Pobres en la Argentina* (pp. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/103.pdf>.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual: Joven argentino. *Revista Encrucijadas*, (36). Recuperado de [http://repositorioubu.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruce/index/assoc/HWA\\_490.dir/490.PDF](http://repositorioubu.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruce/index/assoc/HWA_490.dir/490.PDF)
- Sassi, V.; boquín, M.; Heredia, M. y Civaroli, G. (junio de 2015). ¿Autoridad y autonomía: dos polos contrapuestos? Una lectura de los saberes que circulan en el nivel secundario. En *1° Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi. Diversidades y Escuelas*. Bahía Blanca, Argentina.
- Sautu, R. et al. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Saviani, D. (1986). Escuela y democracia. *Revista Argentina de Educación*, 5(8), 9-24.
- Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México: Uteha.
- Sendón, M. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 191-219.
- Seoane, V. y Bracchi, C. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. *Archivos de Ciencias de la Educación. FaHCE. Memoria Académica*, 4(4), 67-86.
- Sigal, V. y Dávila, M. (Coords.). (2005). *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de Investigación*. Ficha de cátedra. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SITEAL. (2009). *El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/datos\\_destacados/242/carreras-terciarias-y-carreras-universitarias](http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/242/carreras-terciarias-y-carreras-universitarias).
- (2013). *Diálogos del SITEAL- Conversación con Margarita Poggi*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_margarita\\_poggi.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf).
- Southwell, M. (2014). El formato escolar en cuestión: reflexiones en el pasado, presente y futuro. En Pini, M. et al (Coord.), *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI.
- Sverdlick, V. et al. (2005). Desigualdad e inclusión en la Educación Superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. *Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas* (9), 16-21.
- Tedesco, J.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976- 1982*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Tedesco, J. y López, N. (2002). Desafíos de la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL N° 76*, 55-69.
- Tentifanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>
- Terigi, F. (mayo de 2007). La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes*. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Temas.
- (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: FLACSO – Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial- FLACSO.
- Triano, S.; Álvarez, G.; Pereyra León, M. y Boerr, I. (diciembre de 2012). La inserción laboral y educativa de los egresados de escuelas secundarias técnicas en la Argentina Actual. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2305/ev.2305.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2305/ev.2305.pdf).
- Tuñón, I. (2005). *Segmentación de las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes a una década de transformación y crisis argentina 1991-2001* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Tuñón, I. y González, M. (agosto de 2012). Efectos de las políticas de transferencias condicionadas de ingresos sobre los procesos de escolarización en las principales áreas urbanas de la Argentina (2007-2011). En *II Congreso de la asociación internacional de sociología, justicia social y democratización*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/PONENCIA\\_ISA\\_TUNON-GONZALEZ.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/PONENCIA_ISA_TUNON-GONZALEZ.pdf)
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Tentifanfani, E. (Comp.), *Una escuela para adolescentes: reflexiones y valoraciones* (pp. 11-78). Buenos Aires, Argentina: UNICEF/LOSADA.
- Usáteguibasozabal, E. (2003). La educación en Durkheim: ¿socialización vs conflicto? *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 175-194.
- Vasilachis De Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vecino, L. y Guevara, B. (noviembre de 2014). Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuela secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. En *IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*, Villa Mercedes, Argentina.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC-UNICEF.
- Vico, L. et al. (septiembre de 2010). Abandonar y permanecer en la universidad hoy: Un nuevo desafío. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

[http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/Rle3364b\\_Vico.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/Rle3364b_Vico.pdf).

- Viego, V. y Esandi, N. (abril de 2015). Las Mujeres jóvenes, las más golpeadas por el desempleo. *La Nueva*. Recuperado de <http://www.lanueva.com/la-ciudad-impresa/808420/las-mujeres-jovenes--las-mas-golpeadas-por-el-desempleo.html>.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.
- (1988). *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid, España: Akal.
- (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Velasco Maillo, H. et al. (Coord.), *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar* (pp.431-461). Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Zacarías, N. (2010). La escuela secundaria: un desafío obligado. En Romero, C. (Coord.), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de os actores*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Zelaya, M. (diciembre de 2015). La provincia de Buenos Aires: contexto de emergencia de políticas públicas de ordenamiento territorial frente a la expansión de nuevas modalidades de enseñanza universitaria. En *XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria 2015. Desafíos de la Gestión en la Universidad del Siglo XXI*, Mar del Plata, Argentina.



## ANEXO

## CAPÍTULO II

Cuadro N°1

Escuelas secundarias consolidadas de gestión estatal. Localidad de Bahía Blanca. 2015  
(Primer momento cuantitativo-ciclo lectivo 2015)

<i>Escuelas Secundarias de gestión estatal</i>	<i>ESB</i> N° 344	<i>ESB</i> N°306	<i>ESB</i> N° 349	<i>ESB</i> N°352	<i>ES</i> N° 1	<i>ES</i> N°2	<i>ES</i> N°3	<i>ES</i> N°4	<i>ES</i> N°5
	<i>ES</i> N°6	<i>ES</i> N°7	<i>ES</i> N°8	<i>ES</i> N° 10	<i>ES</i> N°1	<i>ES</i> N°1 2	<i>ES</i> N°1 3	<i>ES</i> N°1 4	<i>ES</i> N° 15
	<i>ES</i> N°16	<i>ES</i> N°17	<i>ES</i> N°20	<i>ES</i> N° 22	<i>ES</i> N° 23	<i>ES</i> N°2 4	<i>ES</i> N°2 5	<i>Total: 25</i>	

Cuadro N° 2

Posibles egresadas/os por escuela según modalidad-cuota muestral  
(Primer momento cuantitativo-ciclo lectivo 2015)

Escuela Secundaria N° (Modalidad)	Matrícula total/ Modalidad	Sub.-Tot/Esc. (posibles egresadas/os por escuela)	Porcentaje Matrícula total	Cuota Muestral
<b>1</b>	45	45	3,73%	11
BCS <sup>80</sup>	11			
BEA <sup>81</sup>	5			
BEF <sup>82</sup>	23			
BEA	6			
<b>2</b>	111	111	9,19%	27
BCN <sup>83</sup>	35			
BCS	25			
BEA	26			
BAV <sup>84</sup>	25			
<b>3</b>	133	133	11,01%	32
BCN	47			
BCS	49			
BEA	37			
<b>5</b>	25	25	2,07%	6
BCS	17			

<sup>80</sup> Bachillerato en Ciencias Sociales.

<sup>81</sup> Bachillerato en Economía y Administración.

<sup>82</sup> Bachillerato en Educación Física.

<sup>83</sup> Bachillerato en Ciencias Naturales.

<sup>84</sup> Bachillerato en Artes Visuales.

BEA	8			
<b>6</b>	96	96	7,95%	23
BCS	70			
BEA	26			
<b>7</b>	66	66	5,46%	16
BCN	22			
BCS	22			
BEA	22			
<b>8</b>	34	34	2,81%	8
BCN	13			
BEA	21			
<b>10</b>	32	32	2,65%	8
BEA	17			
BAV	15			
<b>11</b>	74	74	6,13%	18
BCN	53			
BCS	21			
<b>12</b>	74	74	6,13%	18
BCN	36			
BCS	13			
BLE <sup>85</sup>	25			
<b>13</b>	195	195	16,14%	47
BCN	74			
BCS	60			
BEA	15			
BAV	46			
<b>14</b>	76	76	6,29%	18
BCN	28			
BCS	33			
BEA	15			
<b>15</b>	19	19	1,57%	5
BCS	5			
BEA	14			
<b>16</b>	18	18	1,49%	4
BCS	8			
BEA	10			
<b>17</b>	19	19	1,57%	5
BCN	10			
BEA	9			
<b>20</b>	31	31	2,57%	8
BCS	31			
<b>22</b>	13	13	1,08%	3
B.Com. <sup>86</sup>	13			
<b>23</b>	10	10	0,83%	2
BCN	10			
<b>24</b>	22	22	1,82%	5
BCN	22			
<b>25</b>	8	8	0,66%	2
BCN	8			
<b>306</b>	49	49	4,06%	12
BALit <sup>87</sup>	49			
<b>334</b>	9	9	0,75%	2

---

<sup>85</sup> Bachillerato en Lenguas Extranjeras.

<sup>86</sup> Bachillerato en Comunicación

<sup>87</sup> Bachillerato en Arte y Literatura.

BATea <sup>88</sup>	9			
<b>344</b>	26	26	2,15%	6
BCN	26			
<b>349</b>		18	1,49%	4
BCS	18			
<b>352</b>		5	0,40%	2
BCN	5			
<b>Tot. Mat</b>	1208	1208	100 %	292

**Cuadro N° 3**  
**Fórmula para el cálculo muestral (muestra finita)**

$$n = \frac{k^2 N p q}{e^2 (N - 1) + k^2 p q}$$

n = 292. Tamaño de la muestra (número de encuestas concretadas)

**Cuadro N° 4**  
**Cuotas muestrales por institución educativa**  
**(Primer momento cuantitativo-ciclo lectivo 2015)**

Establecimientos Educativos	6° AÑO		
	ES N°	Sub-Tot. /Esc. ( posibles egresados/as por escuela)	Porcentaje Matrícula Total
1	45	3,73%	11
2	111	9,19%	27
3	133	11,01%	32
5	25	2,07%	6
6	96	7,95%	23
7	66	5,46%	16
8	34	2,81%	8
10	32	2,65%	8
11	74	6,13%	18
12	74	6,13%	18
13	195	16,14%	47
14	76	6,29%	18
15	19	1,57%	5
16	18	1,49%	4
17	19	1,57%	5
19	26	2,15%	6
20	31	2,57%	8
22	13	1,08%	3
23	10	0,83%	2
24	22	1,82%	5

<sup>88</sup>Bachillerato en Arte y Teatro.

<b>25</b>	8	0,66	2
<b>27</b>	9	0,75%	2
<b>306</b>	49	4,06%	12
<b>349</b>	18	1,49%	4
<b>352</b>	5	0,40%	2
<b>Tot. Matrícula</b>	<b>1208</b>	<b>100 %</b>	<b>292</b>

## Cuadro N° 5

**Cuotas muestrales con asignación proporcional según establecimiento educativo, género y turno. (Primer momento cuantitativo-ciclo lectivo 2015)**

Escuela Secundaria	Cuota Muestral	Mujeres	Varones	Mujeres TM	Mujeres TT	Mujeres TV	Varones TM	Varones TT	Varones TV	Observaciones
ES N° 1	11	7	4	4	3		2	2		No funciona TV
ES N° 2	27	16	11	8	8		6	5		No funciona TV
ES N° 3	32	20	12	8	8	4	5	5	2	
ES N° 5	6	4	2	4			2			6° año solo TM
ES N° 6	23	16	7	6	6	4	3	3	1	
ES N° 7	16	9	7	4	5		3	4		No funciona TV
ES N° 8	8	5	3	3	2		2	1		No funciona TV
ES N° 10	8	5	3	3	2		2	1		No funciona TV
ES N° 11	18	9	9	5	4		4	5		No funciona TV
ES N° 12	18	11	7	6	5		3	4		No funciona TV
ES N° 13	47	30	17	13	13	4	7	7	3	
ES N° 14	18	11	7	11			7			6° año solo TM
EE N° 15	5	3	2	1	2		1	1		
EES N° 16	4	2	2	2			2			solo funciona TM
ES N° 17	5	2	3	2			3			solo funciona TM
ES N° 19	6	4	2	4			2			solo funciona TM
ES N° 20	8	5	3	5			3			solo funciona TM
ES N° 22	3	2	1	2			1			solo funciona TM
ES N° 23	2	1	1	1			1			solo funciona TM
ES N° 24	5	4	1	4			1			solo funciona TM
ES N° 25	2	1	1	1			1			solo funciona TM
ES N° 27	2	1	1	1			1			solo funciona TM
ESB N° 306	12	7	5	4	3		3	2		solo funciona TM
ESB N° 349	4	3	1	3			1			solo funciona TM
ESB N° 352	2	1	1		1			1		solo funciona TM
<b>Totales</b>	<b>292</b>	<b>179</b>	<b>113</b>	<b>105</b>	<b>62</b>	<b>12</b>	<b>66</b>	<b>41</b>	<b>6</b>	

**Modelo encuesta administrada  
(Primer momento descriptivo-ciclo lectivo 2015)**

Escuela:.....  
 Modalidad:.....  
 Turno:.....  
 EOE:.....

## A Socio-demográfico-familiar

### A.1. Género.

- Femenino  
 Masculino  
 Otros.

### A.2. Fecha de Nacimiento: (indicar de la siguiente manera: Día/Mes/Año) ...../...../.....

### A.3. ¿Dónde naciste?

- En esta provincia.  
 En otra provincia. Especificar  
 En otro país. Especificar

### A.4. Nombra los adultos mayores que viven con vos. (Este ítem hace referencia a adultos mayores de 18 años). Hacer un tilde en lo que corresponda, pueden ir más de un tilde en la respuesta Ej. Madre y abuelos u otras combinaciones.

- Madre y Padre.  
 Madre  
 Padre  
 Madre y pareja  
 Padre y pareja.  
 Abuelos/Tíos  
 Hermanos  
 Otros. Especificar .....

### A.5. ¿Tenés hermanos?

- Sí  
 No (pase a la A.7)

### A.6. ¿Cuántos de tus hermanos viven con vos? (indicar número) .....

### A.7. ¿Convivis con tu pareja? (Novio-Novia)

- Sí  
 No

### A.8. ¿Tenés hijos?

- Sí ¿Cuántos? .....

No (Pase a A.10).

### A.9. ¿Viven con vos?

- Sí  
 No

### A.10. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu madre? (independientemente que conviva con ella).

- Nunca asistió a la escuela.  
 Primario incompleto.  
 Primario completo.  
 Secundario incompleto.  
 Secundario completo.  
 Superior no universitario incompleto.  
 Superior no universitario completo.  
 Universitario incompleto.  
 Universitario completo.  
 Posgrado.  
 No sabe/ no contesta.

### A.11. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu padre? (También contestar en el caso de vivir con otros familiares adultos y/o tutores).

- Nunca asistió a la escuela.  
 Primario incompleto.  
 Primario completo.  
 Secundario incompleto.  
 Secundario completo.  
 Superior no universitario incompleto.  
 Superior no universitario completo.  
 Universitario incompleto.  
 Universitario completo.  
 Posgrado.  
 No sabe/ no contesta.

## B Socioeconómico

### B.1. ¿Cuántas personas viven en tu hogar actualmente, contándote a vos mismo? Indicar n° .....

### B.2. ¿Quién aporta el mayor ingreso en tu hogar?

- Padre.  
 Madre.  
 Pareja de mi madre/padre.  
 Otro miembro conviviente. Detallar: .....
- Yo.  
 Mi pareja.  
 No sabe/No contesta.

Atención: si en la B.2 respondió "Yo" ( mayor aportante en el hogar) tendrá que responder B12-B13-B14-B15 y B16.

B.3. ¿Cuál es el máximo nivel educativo de esa persona?

- Nunca asistió a la escuela.
- Primario incompleto.
- Primario completo.
- Secundario incompleto.
- Secundario completo.
- Superior no universitario incompleto.
- Superior no universitario completo.
- Universitario incompleto.
- Universitario completo.
- Posgrado.
- No sabe / no contesta.

B.4. En la última semana, ¿Cuál fue la situación del/la que aporta el mayor ingreso en el hogar?

- Trabajó por un pago en dinero.
- No trabajó pero buscó empleo (Pase a B.8)
- No trabajó ni busco empleo (Pase a B.8)
- No sabe/ no contesta (Pase a B.8)

B.5. ¿Cuál es el nombre de la ocupación del principal aportante? *Abierta (Atención!!! Completar solo si en B.4. Trabajo por un pago en dinero).*

.....

.....

.....

B.6. El / La que aporta mayor ingreso en el hogar, trabaja como: *(Atención!!!! Completar solo si en B.4. Trabajo por un pago en dinero).*

- Patrón
- Cuentapropista
  - Profesional
  - Oficio.
- Trabajador en relación de dependencia.
  - Público/Estatal.
  - Privado.
- Trabajador familiar sin remuneración acordada
- No sabe / no contesta.

B.7. Es un trabajo de tipo: *(Atención!!! Completar solo si en B.4. Trabajo por un pago en dinero y aclarar la diferencia entre temporario y changa) Solo completar una opción por columna).*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Permanente.                    | <input type="checkbox"/> Registrado.              |
| <input type="checkbox"/> Temporario (Contrato temporal) | <input type="checkbox"/> Parcialmente registrado. |
| <input type="checkbox"/> Changa.                        | <input type="checkbox"/> No registrado.           |
| <input type="checkbox"/> No sabe/ no contesta.          | <input type="checkbox"/> No sabe/no contesta.     |

B.8. El / La que aporta mayor ingreso en el hogar, ¿recibe jubilación o pensión?

- Si
- No
- No sabe/ no contesta.

B.9. El / La que aporta mayor ingreso en el hogar, ¿percibe ingresos por rentas o alquileres?

- Si.
- No.
- No sabe / no contesta.

B.10. El / La que aporta mayor ingreso en el hogar, ¿cobra un plan social-subsidio-etc.? *(Ejemplificar si es necesario AUH, pensión por discapacidad u otros.)*

- Si especificar: .....
- No.
- No sabe / no contesta.

B.11. Ahora vamos a preguntarte por tu situación en relación al trabajo. En el último mes...

- Trabajaste por un pago de dinero.
- No trabajaste pero buscaste empleo. Pase a B.17.
- No trabajaste ni buscaste empleo. Pase a B.17.

B.12. ¿Cuál es el nombre de tu ocupación?

.....

.....

B.13. ¿Qué tareas haces en ese trabajo?  
Breve descripción

.....

.....

B.14. Es un trabajo de tipo... *(Aclarar la diferencia entre temporario y changa)*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Permanente.           | <input type="checkbox"/> Registrado              |
| <input type="checkbox"/> Temporario.           | <input type="checkbox"/> Parcialmente registrado |
| <input type="checkbox"/> Changa.               | <input type="checkbox"/> No registrado           |
| <input type="checkbox"/> No sabe/ no contesta. | <input type="checkbox"/> No sabe/no contesta     |

B.15. ¿Cómo conseguiste este trabajo?

- Por el diario, internet u otro medio de comunicación.
- Por un convenio de la empresa con la escuela.
- Por conocidos/ familiares.
- Otros.

B.16. ¿Qué haces con el dinero que ganas? *(Si menciona más de uno seleccionar en orden de importancia siendo el 1° el más importante y los demás menos importantes. Como máximo 3).*

- Colaboro con mi familia.
- Me doy gustos (Ropa, salidas, celular, etc.).
- Le compro cosas a mis hermanos/as.
- Otros. Especificar: .....
- .....
- .....
- .....

B.17. ¿Cobras un plan social-subsidio-beca-etc.? (Ejemplificar o nombrar: *PROGRESAR- JOVENES POR MAS Y MEJOR TRABAJO- BECAS, ETC.*)

- Si. Especificar:.....
- .....
- No.
- No sabe/no contesta.

## C Itinerario en escuela secundaria

C.1. A lo largo de toda la secundaria, ¿cambiaste de escuela? (*aclarar que la escuela secundaria va desde 1° a 6° año, no se incluye el nivel primario*).

- Si.
- No. Pase a C.4.

C.2. ¿Cuántas veces cambiaste de escuela en el nivel secundario? Indicar número. ....

C.3. ¿Alguno de estos cambios implicó cambiar de modalidad? (Ej. *Ciencias Naturales a Ciencias Sociales, Economía y administración, etc.*).

- Si. Especificar las distintas modalidades transitadas en orden cronológico desde la primera hasta la actual:

.....

.....

.....

- No.
- No sabe / no contesta.

C.4. ¿Repetiste algún año en toda la secundaria?

- Si. Especifica los años repetidos en orden cronológico:

.....

.....

- No. Pase a C.6.

C.5. ¿Cuál / es fueron los motivos por lo que crees que repetiste? (*Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones, si menciona más de uno seleccionar en orden de importancia siendo el 1° el más importante y los demás menos importantes. Como máximo 3*).

- Me deje estar con las materias.
- Me llevaba mal con los profesores.
- Trabaje.
- Cuido a mis hermanos.
- Cuido a un familiar.
- Estuve enfermo.
- Estuve de viaje.
- No me gusto la orientación/especialidad.
- Otros. Especificar:.....

.....

C.6. ¿Cuáles son los motivos por los que continuaste estudiando en el nivel secundario?. (*Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones. Si menciona más de uno seleccionar en orden de importancia siendo el 1° el más importante y los demás menos importantes. Como máximo 3*).

- Porque es obligatorio por ley.
- Porque en su hogar lo obligan.
- Porque es un requisito para seguir estudiando una carrera en el nivel superior.
- Porque es indispensable para conseguir un empleo.
- Porque todos tus amigos/as lo hicieron.
- Otros. Especificar: .....

.....

.....

.....

.....

## D Expectativas de inserción laboral y/o educativa.

D.1. ¿Qué pensás hacer el año que viene? (*Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones una sola opción*).

- Estudiar una carrera en el nivel superior.
- Formarse en un oficio.
- Formarse en un oficio y trabajar.
- Estudiar una carrera en el nivel superior y trabajar.
- Sólo Trabajar/Buscar Trabajo. Pase a D.5
- Rendir las materias pendientes de la secundaria. Fin de la encuesta. Agradecimiento.
- Tomarme un año para pensar lo que quiero hacer. Fin de la encuesta. Agradecimiento.
- Otros. Especificar: .....

.....

.....

.....

.....

**D.2. ¿Donde pensás seguir estudiando?. Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones una sola opción). Si está en duda entre varias instituciones que elija la más probable-realista).**

- UNS.  
 UTN.  
 Otra universidad de gestión estatal local.  
 Especificar: .....
- Otra universidad de gestión estatal fuera de la localidad.  
 Especificar: .....
- Universidad Privada local.  
 Especificar: .....
- Universidad privada fuera de la localidad.  
 Especificar: .....
- Instituto de formación docente de gestión estatal local.  
 Especificar: .....
- Instituto de formación técnica de gestión estatal local.  
 Especificar: .....

Instituto de formación técnica de gestión privada local.  
 Especificar: .....

Instituto de formación docente de gestión privada local.  
 Especificar: .....

Centro de formación profesional o afines.  
 Especificar: .....

Otros. Especificar: .....

**D.3. Nombra la carrera/curso que pensás seguir estudiando.**

.....

.....

**D.4. ¿Se relaciona la carrera/curso con la modalidad/orientación con la cual egresarás de tu secundario?**

- Sí.  
 No.

**D.5. A continuación te voy a leer una serie de afirmaciones de las cuales me vas a decir si estas totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo o muy en desacuerdo.**

	Totamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La universidad no es para mí, hay que estudiar mucho.					
Si voy a la universidad no podré trabajar para cubrir mis gastos.					
Creo que con esfuerzo y dedicación podría obtener un título universitario.					
Las carreras universitarias están pensadas para jóvenes como nosotros/as					
Estudiar en un Instituto superior no me asusta tanto como ir a la universidad.					
Estudiar en un Instituto superior me permitiría obtener, más rápido, un título con salida laboral.					
Quiero trabajar o buscar un buen trabajo, no me gusta estudiar.					
Trabajar solamente no me permitiría seguir creciendo, me "achataría".					



**D.6. Te voy a mostrar una escala de adjetivos. Por favor, indicame hacia dónde ubicarías vos a la universidad en relación a ellos.**

Profunda	1	2	3	4	5	6	7	superficial	POTENCIA
interesante	1	2	3	4	5	6	7	aburrida	EVALUATIVO
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	fácil	EVALUATIVO
Horarios de cursada accesibles	1	2	3	4	5	6	7	horarios de cursada poco convenientes	EVALUATIVA
Grande	1	2	3	4	5	6	7	pequeña	POTENCIA
Carreras largas	1	2	3	4	5	6	7	carreras cortas	ACTIVIDAD
Ambiente poco amigable	1	2	3	4	5	6	7	ambiente amigable	EVALUATIVA, AUNQUE PODRIA SER DE ACTIVIDAD

**D.7. Atención!!! Sólo preguntar si en D.1 respondió: "Estudiar una carrera de nivel superior y trabajar" o Formarse en un oficio y trabajar".**

¿Cuáles son los motivos por los cuales pensás seguir trabajando y estudiando o formándote en un oficio? Abierta. Pase a D.9.

.....

.....

.....

**D.8. Atención!!! Sólo preguntar si en D.1 respondió: "Sólo Trabajar/Buscar Trabajo"**

¿Cuáles son los motivos por los que pensás seguir trabajando (y no estudiando o formándote en un oficio)? Abierta. Pase a D.9.

.....

.....

.....

**D.9. Atención!!!!!!! exceptuar a aquellos que en D.1 respondieron: Solo "Estudiar una carrera en el nivel superior".**

¿En qué tipo de empleo crees que tendrías más chances de trabajar? (Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones. Pedirle que solo mencione un tipo de empleo).

- Niñera/o.
- Clases particulares.
- Promociones.
- Changas de albañilería.
- Camionero.
- Atención al público.
- Empleado/a administrativa.
- Call center.
- Otras.Especificar .....

No sabe/no contesta.

**D.10. ¿Pensás que los saberes que se brindan en la escuela secundaria te servirán para tu desempeño laboral? (Leer opciones).**

- Me servirán mucho.
- Me servirán poco.
- No me servirán.
- No sabe/no contesta.

## E Orientación Socio-Ocupacional.

**E.1. ¿Cuál es la modalidad/orientación de tu secundario?**

- Ciencias Sociales.
- Economía y Administración.
- Ciencias Naturales.
- Lenguas Extranjeras.
- Literatura.
- Artes
- Educación Física.
- Teatro
- Comunicación
- Otras. Especificar: .....

.....

.....

**E.2. ¿Cuál es el motivo por el cual elegiste esta modalidad/orientación? (Respuesta espontánea en base a la cual se ubica en la siguiente lista de opciones. Pedirle que solo mencione un motivo).**

- Porque gusto/afinidad.
- Porque iban todos sus amigos/as.
- Porque era la única modalidad en la escuela que le quedaba cerca.
- Porque era la única modalidad en la que había cupo.
- Porque priorizó el turno antes que la modalidad.
- Otro. Especificar .....

.....

.....

No sabe/no contesta.

E.3. Si pudieras volver el tiempo atrás, ¿volverías a elegir la misma modalidad/orientación?

- Si.
- No.
- No sabe/No contesta.

E.4. ¿Has participado o estas participando en charlas y/o talleres de orientación socio-ocupacional? (explicar si es necesario que puede concurrir a consulta con psicólogo o psicopedagogo o a talleres institucionales tipo Juan XXIII también se incluye la muestra de carreras organizada por la UNS.)

- Si
- No. Fin de la encuesta. Agradecimiento.

E.5. ¿Dónde has participado de estas charlas y/o talleres?

- Escuela (a través del EOE).
- Muestra de Carreras UNS.
- Profesional (Psicólogo-psicopedagogo)
- Talleres en instituciones. (Juan XXIII, Municipalidad, otros).

E.6. ¿Considerás que este dispositivo te ayudó en tus elecciones educativas/laborales futuras?

- Si.
- No.

**Fin de la encuesta. Agradecimiento.**

### **Guión de entrevista flexible (Segundo momento cualitativo-ciclo lectivo 2015/16)**

Muchos entrevistadores aconsejan comenzar la entrevista con una pregunta inicial sencilla, aunque contundente, y luego dejar al entrevistado hablar (Sautu, 1999). Si es necesario, conviene repreguntar para indagar detalles y constatar que se ha comprendido la idea. De esta manera, no se marcan diques de contención de sentidos al discurso de la persona. Así, el disparador inicial<sup>89</sup> de la entrevista semi-estructurada es el siguiente:

*¿Me podrías contar sobre tus expectativas/planes para el año que viene?  
(En lo educativo/laboral)*

A partir de esta pregunta inicial, se concatenan los siguientes interrogantes que serán ampliados o re-definidos en base a cada intercambio particular.

#### **Expectativas**

*Contame sobre tus planes para el año que viene ....(en lo educativo y/o laboral).*

Si expresa continuar estudios de nivel superior, se le preguntaría sobre las razones de la elección de la carrera y la institución en donde piensa cursarla.

*¿Creés que vale el esfuerzo conseguir un título de nivel superior?*

<sup>89</sup> Cabe destacar que en el momento de hacer el contacto con el entrevistado y negociar el lugar de encuentro, se le formulará el objetivo de la entrevista en relación al proyecto de investigación que se está llevando adelante.

Si expresa continuar con cursos cortos y/o oficios, se le preguntaría sobre las razones de la elección de estos formatos y por la institución en donde piensa realizarlos.

*¿Estás trabajando? ¿Tenés pensado trabajar cuando termines la escuela?*

Se le preguntaría acerca de los motivos de esta combinación/exclusión, el tipo de trabajo al que aspira y las razones de la elección de la carrera/curso e institución donde lo realizaría.

Si expresa *sólo trabajar*, se le preguntaría sobre las razones de esta elección y el tipo de trabajo al que aspira o el que cree más factible obtener.

*¿Por qué no seguir estudiando?*

*¿En qué consisten estos otros planes?* (Ej: viajar, tomarse un año, incorporarse a las Fuerzas de Seguridad). Se indagaría sobre las motivaciones y las posibilidades de llevar a cabo estas expectativas.

### **Sentimientos y mandatos familiares**

*En cuanto a tu decisión, ¿cómo te sentís?*

*¿Tu familia qué opina? ¿Qué te aconseja sobre tus planes/expectativas?*

*¿Tuviste en cuenta experiencias de otras personas cercanas para decidir?*

### **Familia (apoyo emocional y económico)**

*¿Hasta qué grado, año, nivel han alcanzado tu madre, padre, hermanos?*

*¿Algún miembro de tu familia (conviviente) recibe alguna ayuda/ subsidio/plan social?*

*¿Recibís alguna ayuda/subsidio/plan social? ¿Actualmente trabajás?*

*¿Creés que tu familia puede “bancarte” económicamente para el logro de tus expectativas o planes?*

*¿De qué creés que depende el éxito de tu plan?*

### **Recorrido/itinerario en la escuela secundaria**

*¿Qué valor tiene, para vos, haber terminado la escuela secundaria?*

*¿Cambiaste de escuela secundaria/repetiste?*

Si expresa que sí, se le pediría que cuente sobre los factores que incidieron en estos cambios/repetencias.

*¿Crees que tu rendimiento a lo largo de la escuela secundaria va a incidir sobre tu rendimiento en tu futura carrera/curso/trabajo?*

*¿Cómo caracterizarías a los saberes/conocimientos que se imparten en la escuela secundaria? ¿Cuán necesarios pensás que son para el ámbito laboral o de los estudios postsecundarios?*

*¿Cuáles son los motivos por los cuales elegiste la modalidad con la que vas a egresar?*

*¿Creés que hay alguna continuidad/afinidad entre esta modalidad y las expectativas o planes para tu futuro laboral y/o educativo?*

*¿Has participado en talleres/encuentros/muestras de orientación socio-ocupacionales-vocacionales? ¿Cuáles?*

Si expresa que sí, se le preguntaría si le han sido de utilidad para lograr definir sus expectativas.

Si expresa que no, se le preguntaría si le hubiera gustado participar de espacios de orientación.

### **Género**

*¿Pensás que por ser mujer/hombre se te va a complicar/facilitar para concretar tu plan de...?*

*En cuanto a la futura inserción laboral, ¿creés que existen diferencias de género?*

### **Otras preguntas**

## **CAPÍTULO IV**

### **Cuadro N°1**

#### **Instituciones de nivel superior. Localidad de Bahía Blanca**

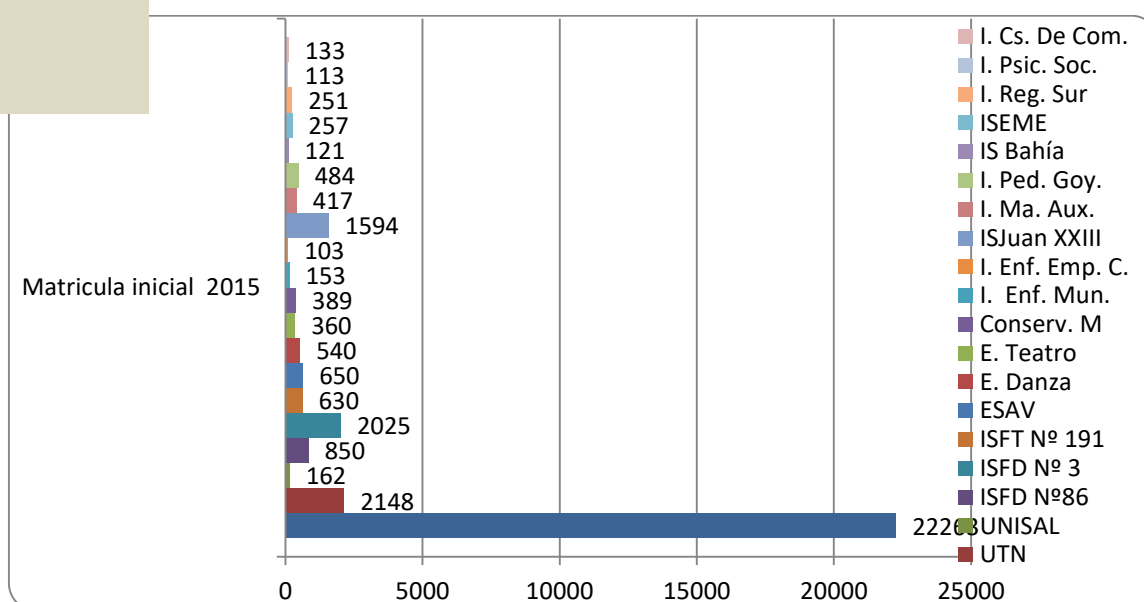
	<b>Nivel</b>	<b>Denominación</b>	<b>Tipo de gestión</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Observaciones</b>
	Universitario	Universidad Nacional del Sur (UNS)	Estatal	1946	De reconocido prestigio nacional e internacional. Oferta educativa de grado y postgrado.

<b>Instituciones de nivel Superior con sede en la localidad de Bahía Blanca</b>	Universitario	Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Facultad Regional Bahía Blanca.	Estatal	1948	Oferta educativa restringida a ingenierías. Oferta educativa de grado y postgrado.
	Universitario	Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) <sup>90</sup>	Estatal	1994 Sede administrativa Bahía Blanca 2011	Delegación administrativa en Bahía Blanca y sedes académicas en diferentes localidades de la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Conjuntamente con la UNS lleva a cabo el Plan PEUZO.
	Universitario	Universidad Siglo XXI	Privada	1995 Sede en Bahía Blanca 2007.	<b>Con presencia en las 24 provincias argentinas, a través de más de 190 Centros de Aprendizaje Universitario (CAU). Modalidad semi-presencial y virtual.</b>
	Universitario	Universidad Católica de Las Plata (UCALP)	Privada	1964 Sede en Bahía Blanca 2011	<b>Modalidad presencial y semi-presencial.</b>
	Universitario	Universidad Salesiana (UNISAL).	Privada	2014	<b>Oferta restringida de licenciaturas.</b>
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior de Formación Docente N° 86	Estatal	1979	Oferta educativa restringida al Profesorado de Educación Física. Anteriormente dicho profesorado se encontraba bajo la órbita del ISFD N° 3.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior de Formación Docente N° 3	Estatal	1950	Oferta educativa de profesorado, tramos pedagógicos y postítulos.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto de Formación Técnica N° 191	Estatal	1992	Oferta educativa de tecnicaturas de diversos ámbitos.
	Instituto Superior no Universitario	Escuela Superior de Artes Visuales (ESAV).	Estatal	1960	Oferta educativa de profesorado del ámbito del arte y el diseño.
	Instituto Superior no Universitario	Escuela de Danza	Estatal	1957	
	Instituto Superior no Universitario	Escuela de Teatro	Estatal	1961	Desde 1957 hasta 1961 funcionó en forma conjunta con el Conservatorio de Música y Arte Escénico de Bahía Blanca.
	Instituto Superior no Universitario	Conservatorio de música	Estatal	1957	Carreras de formación docente y técnico profesional vinculadas al ámbito musical.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior de Enfermería Municipal	Estatal (Municipal)	1989	Convenio de articulación con universidades nacionales.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto de Enfermería de Empleados de Comercio	Estatal	1998	
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior Juan XXIII	Privada Confesional	1959	Extensión áulica de universidades privadas y articulación con universidades nacionales.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto María Auxiliadora	Privado-confesional	1971	Actualmente se dictan dos carreras: Profesorado de Educación Inicial y Tecnicatura en Trabajo Social.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior Pedro Goyena	Privada	1990	Convenio de articulación con universidades privadas.
	Instituto Superior no Universitario	Instituto Colegio Juan José Paso	Privada	1990	Extensión áulica universidades privadas.

<sup>90</sup>No se incluye en el conteo de universidades locales por ser sólo sede administrativa local. Tampoco se ha incluido la sede de la Universidad Católica de La Plata ni la Universidad Siglo XXI por ser extensiones áulicas de instituciones centrales.

Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior De La Bahía	Privada	2006	Convenio de articulación con universidades privadas.
Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior Ezequiel Martínez Estrada (ISEME)	Privada	2004	Convenio de articulación con universidades privadas y extensión áulica.
Instituto Superior no Universitario	Instituto Regional del Sur	Privada	2000	Convenio de articulación con universidades privadas y extensión áulica.
Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior de Psicología Social.	Privada	1994	Convenio de articulación con universidades privadas.
Instituto Superior no Universitario	Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación.	Privada	1994	

**Cuadro N°2**  
**Matrícula Instituciones de nivel superior. 2015. Localidad Bahía Blanca**



Fuente: Elaboración propia según datos oficiales 2015, obtenidos mediante entrevistas y solicitud de matrícula a inspectoras del nivel superior y secretarios académicos de universidades (UNS-UTN- UNISAL).

## CAPÍTULO V

**Tabla N° 1**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes egresadas/os de la escuela secundaria (en porcentajes)**

Expectativas de inserción laboral y/o educativa	Porcentaje
Estudiar una carrera de nivel Superior.	65%
Formarse en un oficio	13%
Sólo trabajar/buscar trabajo	12%
Incorporarse a las Fuerzas de Seguridad	3%
Otros (rendir materias pendientes, viajar, etc.)	7%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015.

**Tabla N° 2**  
**Expectativas de inserción educativa en el nivel superior desagregadas según la binarización (en porcentajes)**

<b>Expectativas Educativas Nivel Superior</b>	
Expectativas dirigidas a Propuestas Universitarias	32%
Expectativas dirigidas a Institutos Superiores (doc., art., tec.)	68%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015.

**Tabla N° 3**  
**Cambios<sup>91</sup> inter-escuelas secundarias (Ciclo básico + Ciclo Orientado) (en porcentajes)**

<b>A lo largo de toda la secundaria, ¿cambiaste de escuela?</b>	
Sí	67%
No	33%
Total válido	100 %

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnos/as que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 4**  
**Repitencias en la escuela secundaria (Ciclo básico + Ciclo Orientado) (en porcentajes)**

<b>¿Repetiste algún año en toda la secundaria?</b>	
Sí	44%
No	56%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 5**  
**Cantidad de repitencias (Ciclo básico + Ciclo Orientado)**

<sup>91</sup>Los cambios de escuela durante el recorrido por el nivel secundario no incluyen aquellos cambios de institución realizados para poder continuar con el ciclo orientado a causa de que la escuela de origen de las y los estudiantes solo contemplaba el ciclo básico.

(en porcentajes)

¿Cuántas veces repetiste de año?	
1	31%
2	11%
3	2%
Total	44%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

Tabla N° 6

**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según linealidad/no linealidad de los itinerarios en la secundaria (en porcentajes).**

Itinerarios <sup>92</sup> Nivel Secundario	Expectativas de inserción laboral y/o educativa					
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficio Cursos cortos	Fuerzas de Seguridad	Sólo trabajar	Otros
<b>Itinerario No lineal (al menos con una repitencia y/o cambio de institución educ.)</b>	24%	42%	9%	9%	13%	3%
<b>Itinerario Lineal (sin repitencias y/o cambios de institución)</b>	37%	37%	6%	4%	12%	4%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

Tabla N° 7

**Motivos de elección de modalidad del Ciclo superior/ Orientado de la escuela secundaria (en porcentajes)**

¿Cuál es el motivo por el cual elegiste esta modalidad /orientación?	
Por gusto / afinidad	38%
Porque la eligieron todos sus amigos/as	14%
Por cercanía con la institución	13%

<sup>92</sup>Itinerarios lineales: nunca ha repetido y/o cambiado de escuela.

Itinerarios no lineales: ha repetido al menos una vez y/o cambiado de escuela.

Por ser la única orientación con cupo	24%
Porque le permitió acceder al turno	5%
Otro	6%
No sabe / No contesta	0%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 8**  
**Percepción de relación/afinidad de las expectativas con la modalidad/orientación de la escuela secundaria (en porcentajes)**

¿Se relaciona la carrera/curso con la modalidad/orientación con la cual egresás de tu secundario?	
Hay relación	35%
No hay relación.	65%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 9**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según género autopercebido (en porcentajes)**

Género	Expectativas de inserción laboral y/o educativa						Total
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficio	Fuerzas de Seguridad	Sólo trabajar	Otros (rendir materias, año sabático, viajes, etc.)	
Femenino	32%	44%	16%	5%	15%	2%	100%
Masculino	30%	31%	10%	10%	10%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N°10**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según nivel educativo formal de la madre (En porcentajes)**

Nivel educativo Madre	Expectativas de inserción laboral y/o educativa						Totales
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficios Cursos	Fuerzas de Seguridad	Sólo Trabajar	Otras	
N.Educ. Bajo	26%	38%	11%	9%	13%	3%	100%
N.Educ. Medio	30%	41%	6%	6%	15%	2%	100%
N.Educ. Alto	45%	40%	2%	4%	2%	4%	100%



Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 11**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según nivel educativo formal del sostén de hogar (en porcentajes)**

Nivel educativo sostén	Expectativas de inserción laboral y/o educativa						
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficios Cursos	Fuerzas de Seguridad	Solo Trabajar	Otras	Totales
N.Educ. Bajo	25%	37%	11%	10%	14%	3%	100%
N.Educ. Medio	30%	41%	9%	5%	13%	2%	100%
N.Educ. Alto	45%	39%	0%	4%	7%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 12**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según situación laboral de las y los jóvenes próximos a egresar (en porcentajes)**

Situación Laboral actual de la/del joven	Expectativas de inserción laboral y/o educativa						
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficios Cursos	Fuerzas de Seguridad	Solo Trabajar	Otras	Total
Situación Laboral Activa Trabajo/Buscó trabajo	21%	41%	12%	10%	14%	2%	100%
No trabajó ni buscó trabajo	44%	36%	2%	3%	10%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

**Tabla N° 13**  
**Expectativas de inserción laboral y/o educativa según la presencia de becas y subsidios (en porcentajes)**

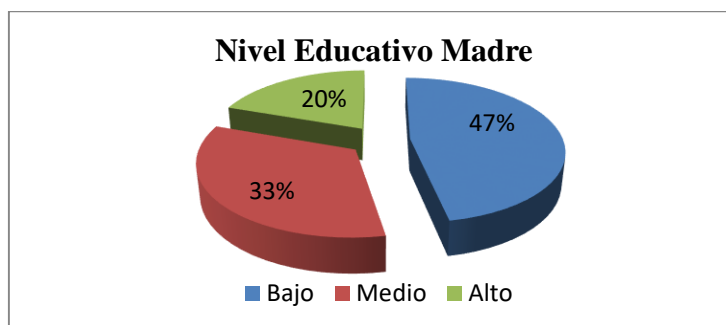
Presencia de Becas-Subsidios-otros en la familia conviviente	Expectativas de inserción laboral y/o Educativa						
	Superior Universitario	Superior No Universitario	Oficios Cursos	Fuerzas de Seguridad	Sólo trabajar	Otras	Total
Sí	17%	49%	12%	7%	13%	2%	100%

No	35%	38%	5%	7%	12''%	3%	100%
----	-----	-----	----	----	-------	----	------

Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

### Gráfico N° 1

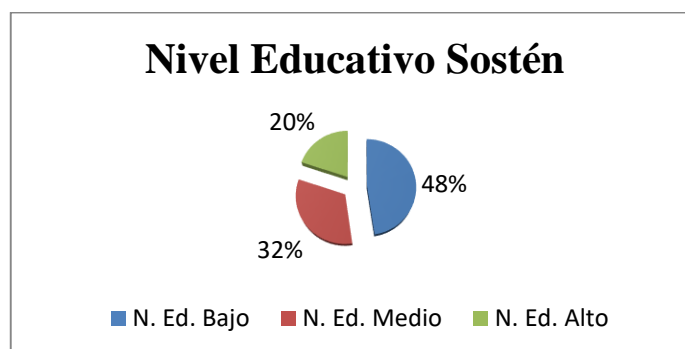
#### Nivel educativo formal de la madre de las y los jóvenes egresados/as de las escuelas secundarias (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

### Gráfico N° 2

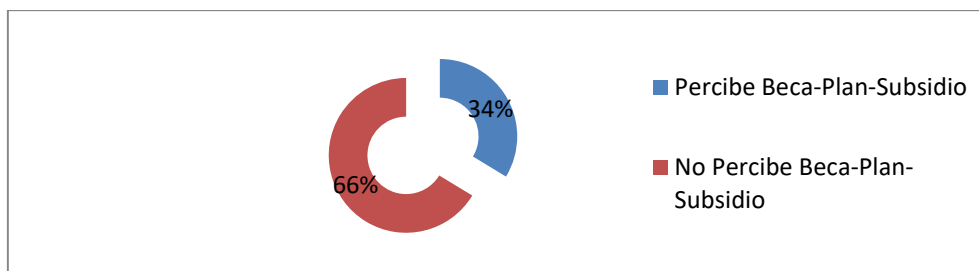
#### Nivel educativo formal del sostén de hogar de las y los jóvenes egresados/as de las escuelas secundarias (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

### Gráfico N° 3

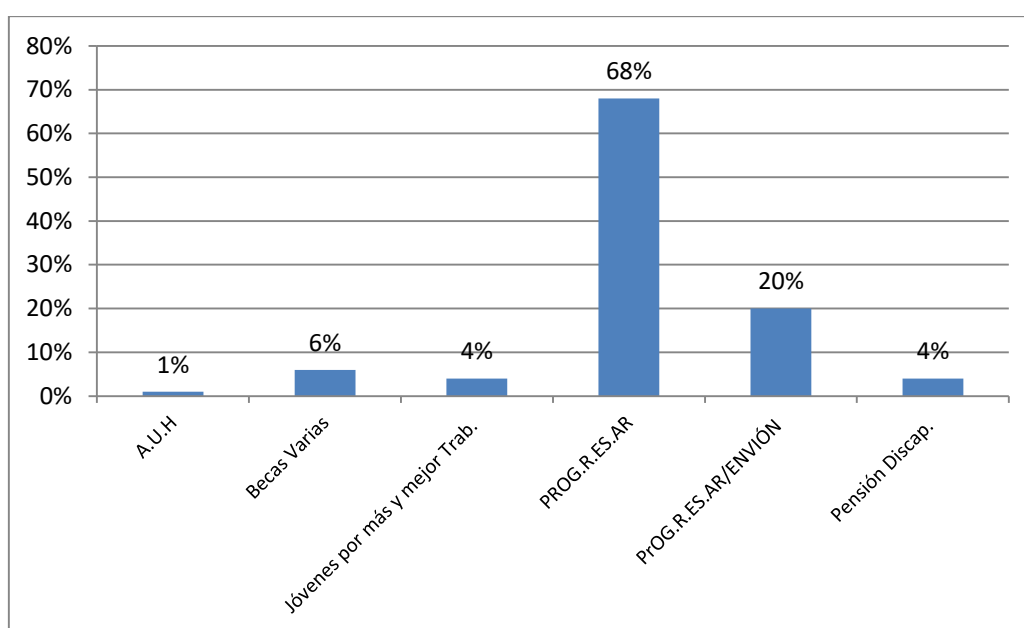
#### Percepción de becas, subsidios y/o planes sociales por parte de las y los jóvenes egresadas/os de la escuela secundaria (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015

#### Gráfico N° 4

#### Tipos de becas, subsidios y/o planes sociales percibidos por las y los estudiantes egresadas/os (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta a alumnas/os que se encontraban transitando su último año de secundaria durante el ciclo lectivo 2015