



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

¿Cómo piensan sus transiciones las juventudes al momento de egreso de la escuela secundaria? Enhebrando vivencias, significados y expectativas

Boquín, María Soledad

¿Cómo piensan sus transiciones las juventudes al momento de egreso de la escuela secundaria?
Enhebrando vivencias, significados y expectativas

Praxis Educativa (Arg), vol. 25, núm. 3, 1-23, 2021

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170560012>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250311>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

¿Cómo piensan sus transiciones las juventudes al momento de egreso de la escuela secundaria? Enhebrando vivencias, significados y expectativas

How do young people interpret the transition undergone on leaving secondary school? Analysing experiences, meanings and expectations.

Como os jovens veem suas transições ao deixar o ensino médio? Encadeando experiências, significados e expectativas

María Soledad Boquín
Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina
solinaboquin@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250311>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170560012>

Recepción: 10 Octubre 2020

Revisado: 04 Mayo 2021

Aprobación: 01 Junio 2021

RESUMEN:

El presente artículo tiene como finalidad desplegar una mirada cualitativa acerca de las transiciones juveniles al momento de egreso de la escuela secundaria. La pregunta central en torno a la que gira este trabajo es cómo tramitan este proceso la juventud(es) que se encuentran transitando su último año en el nivel. Se partió de considerar los sentidos atribuidos por este colectivo respecto a sus vivencias y expectativas postsecundarias, las que se vinculan con una particular forma de pensar-se en escenarios locales desde donde se avizora “lo que vendrá”. A través de entrevistas en profundidad a una muestra intencional de jóvenes que concurrieron a escuelas secundarias comunes estatales, durante los ciclos lectivos 2016-2017, se indagó sobre significados, sentimientos, valoraciones, deseos y mandatos vinculados con estos momentos decisivos. Los hallazgos resultantes se estructuraron bajo cuatro aspectos englobadores que versan sobre cuestiones: educativas, socio-económicas, personales y culturales.

PALABRAS CLAVE: ransiciones juveniles; escuela secundaria; expectativas; inserción laboral y/o educativa.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to make a qualitative assessment of youthful transitions when finishing secondary school. The main issue addressed by this work revolves around the way in which the young undergo this process while attending their last year of secondary education. The analysis was performed by considering the youth collective's experiences and post-secondary expectations, which are largely connected with their unique vision in relation to the future they discern for themselves in local scenarios. An in-depth survey was conducted among a purposive sample of young people that attended state-run secondary schools during the 2016-2017 school years. The interviews enquired into the assessment, meanings, feelings, wishes and mandates that characterise this turning point. The findings of the study were then classified into four encompassing categories: educational, socioeconomic, personal, and cultural.

KEYWORDS: youthful transitions, secondary school, expectations, labour insertion, educational insertion.

RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar um olhar qualitativo sobre as transições dos jovens na época da formatura do ensino médio. A questão central em torno da qual este trabalho gira é como os jovens que estão passando o último ano no nível lidam com esse processo. O ponto de partida foi considerar os significados atribuídos por esse grupo a respeito de suas vivências e expectativas pós-secundárias, que estão vinculadas a uma forma particular de pensar em contextos locais de onde se imagina “o que virá”. Por meio de entrevistas em profundidade com uma amostra intencional de jovens que frequentaram o ensino médio comum durante os anos letivos de 2016-2017, foram investigados os significados, sentimentos, avaliações, desejos e mandatos relacionados a esses momentos decisivos. Os resultados obtidos foram estruturados em quatro aspectos abrangentes que tratam de questões: educacional, socioeconômica, pessoal e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: transições juvenis, ensino médio, expectativas, inserção laboral, inserção educacional.

Introducción

Las formas de las transiciones desde el egreso de la escuela secundaria hacia el mundo educativo y/o laboral son cada vez más desestandarizadas y plurales (Miranda y Corica, 2018), evidenciando el abandono progresivo de la arraigada creencia de un tránsito lineal “de la escuela al trabajo”. Estas se caracterizan por ser diversas, asomando múltiples mecanismos de experimentación y asunción de las condiciones juveniles. Los modelos institucionales, las trayectorias educativas, la red de contención familiar, las condiciones socioeconómicas del contexto en el cual buscan insertarse laboralmente y la herencia cultural y educativa de las familias de origen constituyen algunos de los factores que tienen mayor peso en la dinámica de estas nuevas asunciones (Aisenson *et al.*, 2006).

El *habitus* como principio generador de acciones y decisiones condicionará las elecciones ocupacionales de las y los jóvenes, de acuerdo con representaciones y disposiciones más o menos conscientes ligadas al lugar que ocupan en la estructura social. Entendido como principio generador de prácticas, genera influencias significativas en el devenir de sus transiciones, donde intervienen las representaciones de sus capacidades personales y de sus posibilidades de llevarlas a cabo, teniendo en cuenta el lugar que ocupan en la estructura social.

Son numerosas las investigaciones socioeducativas, en el contexto latinoamericano y nacional (Jacinto, 1996; Aguirre Briones, 2004; Miranda y Otero, 2005; Miranda, 2006; Corica, 2010; Roberti, 2016), que han indagado sobre el complejo vínculo entre las subjetividades de la juventud(es) que egresan del nivel medio en donde se describen sus vivencias, sentimientos y proyectos postsecundarios. En estas producciones, se da a conocer la multiplicidad de significaciones que acompañan los proyectos juveniles de inserción laboral y/o educativa poniendo de relieve la controversial transición desde este nivel hacia el mundo del trabajo (Filmus, 2000; Jacinto, 2006; Miranda, 2007).

También deben mencionarse aquellos trabajos en torno a seguimientos y reconstrucciones de trayectorias educativas vinculados con concreciones de expectativas (atendiendo a su formulación original) que tienen en cuenta diversas dimensiones: localización geográfica, ubicación en la estructura social, género, condición socioeconómica, nivel educativo familiar, circuito educativo (escuela pública/privada), características de las trayectorias escolares, entre otras (Tuñón, 2005; Bonfiglio, 2008; Guerra Ramírez, 2008).

De allí que estos/as jóvenes armen un repertorio de expectativas posibles que auspiciará de guía en donde cada uno/a aporta su impronta personal a la construcción del mismo. En este sentido, en la selección subjetiva del camino a recorrer, se evidencia una interconexión entre cuestiones epocales, modelos educativo-institucionales, experiencias de clase y representaciones sociolaborales; aspectos que se conjugan de manera única con ingredientes y disposiciones personales donde media una cuota de creatividad que cada sujeto imprime.

El presente artículo tiene como finalidad enhebrar vivencias y significados sobre las diversas situaciones de tránsito y egreso de la escuela secundaria junto a las estrategias juveniles para llevar adelante sus planes enmarcados en un espacio sociohistórico delimitado.

¿Cómo tramitan las y los jóvenes su proceso de egreso de la escuela secundaria? Se partió de considerar que los sentidos atribuidos por este colectivo respecto de sus emociones, sentimientos y expectativas postsecundarias se vinculan con una particular forma de pensar-se en escenarios desde donde se avizora “lo que vendrá”.

A través de entrevistas en profundidad a jóvenes que se encontraban transitando su último año en escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca, durante los ciclos lectivos 2016-2017, ^[i] se indagó sobre la diversidad de sentidos atribuidos a este momento bisagra en sus vidas. Desde esta plataforma geográfica considerada como puerta del sur argentino, bajo la influencia portuaria económica más importante de la región, interesó conocer sus proyecciones laborales y/o educativas postsecundarias.

Sus voces brindaron datos que permitieron comprender cómo vivencian esta transición desde escenarios locales entendidos como plataformas desde donde emergen sus proyectos de inserción laboral y/o educativa. 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.

Es así que, a partir de estos hallazgos, se procura realizar aportes al campo de estudios sobre juventud, educación y trabajo desde una perspectiva socioeducativa, contribuyendo al diagnóstico para la elaboración de políticas tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida juveniles. El abordaje de estas realidades resulta relevante en pos de comprender la diversidad de significados que se juegan en torno a este pasaje, 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.

El presente artículo se organiza con base en cuatro subapartados que dan cuenta sobre aspectos englobadores bajo los cuales se agruparon las categorías de análisis que surgen de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo a una muestra intencional de jóvenes que estaban transitando su último año de secundaria en la mencionada localidad. Estos ejes estructurantes permitieron reunir significados en torno a cuestiones educativas, socioeconómicas, personales y culturales entrelazadas hacia su por-venir (Iriarte, 2008).

Aspecto educativo

Emociones y sentimientos alrededor de la transición de la escuela secundaria hacia “lo que vendrá”

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.

Satisfacción ante la finalización de una etapa preparatoria para lo que se viene.

En las conversaciones con las/os jóvenes, 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.

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

Joven: 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, 2016).

El 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, 2017).
- Aprendés a tener en cuenta diferentes puntos de vista. (Giuliana, 19 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Naturales, 2017).
- Conocés gente copada y otra no tanto. (Axel, 19 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Sociales, 2016).

El paso por la secundaria puede ser significado como una “etapa ordenadora de la vida (...) y un buen lugar para estar” (Dussel *et al.*, 2007, p. 12). Es vivenciado por las y los jóvenes como un espacio de sociabilidad y aprendizaje donde se consolidan vínculos identitarios con otros.

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.

Para algunas/os, es “la vida” a secas (Matías, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Ciencias Sociales, 2016); para otras/os, constituye una puerta hacia estudios postsecundarios que anticipa y brinda herramientas necesarias, aunque insuficientes, para el mundo laboral, aspecto sobre el que se profundizará más adelante.

Incertidumbre acerca del tránsito desde un nivel heterónomo hacia escenarios que requieren autonomía creciente

El último año de la secundaria implica pensar en 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 solo temporal, sino institucional y personal. Estos momentos decisivos (Giddens, 1997) instan a desarrollar nuevas asunciones y 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. 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:

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

Joven: 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.

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

Joven: 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, 2017).

Este fragmento permite observar un quiebre venidero, un cambio de escenarios que conlleva 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 tanto vértices de este tránsito del egreso de la escuela secundaria hacia otras esferas postsecundarias.

Desde la perspectiva socioeducativa se entiende a la autonomía como un término relativo, no absoluto. Su desarrollo gradual tiende a 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 aquel que comprende que las reglas y las leyes son productos de un acuerdo y, por ende, modificables.

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 que tenés que hacer” (Diego, 18 años. Escuela macrocéntrica. Egresado Modalidad Ciencias Sociales, 2017), 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 en otras culturas 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).

Investigadora: ¿Qué significa este paso de la escuela secundaria a los estudios superiores y a la búsqueda laboral?

Joven: 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, cuatro o cinco 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, 2017).

En estos discursos, aparece la noción de responsabilidad entendida 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, este 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 sus destinos postsecundarios.

Valoración del nivel secundario y su rol preparatorio

¿Cuáles son los significados que los/as estudiantes otorgan a sus estadías en la escuela secundaria y cómo valoran la certificación otorgada? A este ambicioso y abarcativo interrogante respondieron dando lugar a la construcción de tres subcategorías, relacionadas con el por-venir después de la secundaria.

Valoración 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 manifestaciones estudiantiles des-encontradas sobre la funcionalidad y vigencia de los conocimientos que se imparten desde este formato educativo:

Investigadora: ¿Creés que te van a servir los conocimientos que te brindó la secundaria para llevar adelante tus expectativas?

Joven: 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, 2017).

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, p. 197), girando esta idea 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, 2016).

Oscilación entre la dis-continuidad de las orientaciones con respecto a las expectativas

Al inicio del ciclo orientado de la secundaria (4° año en Provincia de Buenos Aires), las y los estudiantes eligen la orientación^[iii] del nivel secundario. La existencia de estos paquetes curriculares especializados junto a las percepciones del tránsito, por parte de las y los estudiantes, nos interpela a repensar las dinámicas relacionales y temporales que atraviesan las trayectorias educativas de este colectivo juvenil.

Existen investigaciones que ponen en evidencia la poca importancia que tiene la elección de la orientación en las escuelas secundarias comunes, en comparación con la relevancia que adquiere en las técnicas, sin resultar, para las primeras, la orientación en el ciclo orientado un eje para la selección de los establecimientos (Nuñez y Litichever, 2015). Tales autores/as afirman que estas se ven desdibujadas ganando más peso cuestiones relacionadas con la impronta institucional, la ubicación geográfica y la pertenencia a determinados círculos sociales alrededor de las estrategias que las familias ponen en juego en la concreción del tramo secundario.

En este estudio, los planes postsecundarios no siempre responden a una lógica epistemológica de continuidad entre los distintos campos de conocimiento que ofrecen las modalidades. Algunos/as jóvenes significan el paso por una determinada orientación 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:

Investigadora: ¿Cómo considerás los conocimientos que fuiste adquiriendo a lo largo de estos años?

Joven: Mmm... 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 súper 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, 2017).

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 (Southwell, 2014), recién después de quince años se incorporan los sectores remanentes, provenientes de las clases trabajadoras, quienes no contaban con la posibilidad de acceso a este nivel por motivos socioculturales.

Esta ampliación de matrícula se encuentra estrechamente vinculada a la obligatoriedad como piso normativo que algunas/os autores consideraron influyente para el logro de mayores niveles de democratización de acceso, permanencia y egreso de determinados grupos poblacionales (Brachi y Gabbai, 2013), encarnando la promesa de ascenso social.

Es a partir de la década de los 90 donde se pone de manifiesto que la credencial educativa como garantía de inserción laboral resulta “cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” (Filmus *et al.*, 2001, p. 21). La decisión de retomar o continuar el colegio se relaciona con la certificación que brinda esta institución, donde no necesariamente son valorados los conocimientos adquiridos, 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 ponderan positivamente su estancia y culminación de esta etapa, que constituye un motivo de orgullo y permite proyecciones hacia el nivel superior:

Investigadora: ¿Qué valor tiene para vos haber terminado la secundaria?

Joven: 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, 2016)

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.

Investigadora: ¿Cómo te sentís con respecto a que termina una etapa a la vez que empieza otra?

Joven: 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 más chiquito me imite. (Aldana, 20 años. Escuela periférica. Egresada de Ciencias Sociales, 2017).

No obstante, también aparecen decepciones ante promesas de movilidad social ascendente incumplidas, vinculadas con inserciones laborales de calidad. 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 decente ni al tan anhelado ascenso social:

Entrevistadora: ¿Creés que el hecho de haber finalizado la escuela secundaria te va a ayudar para concretar tu expectativa de inserción laboral?

Joven: 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...

Entrevistadora: ¿Qué significa que un trabajo esté bueno?

Joven: Que esté bien pago, sea en blanco, que te paguen aportes, que no te exploten. (María, 18 años. Escuela periférica. Egresada de Educación Física, 2016)

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, desencuentros y ambivalencia.

Aspecto socioeconómico

Lo familiar, lo económico y las políticas gubernamentales como amortiguadores para la concreción de las expectativas postsecundarias

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. 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 algunas cuestiones vinculadas con la red de sostén económico-familiar y aspectos gubernamentales como contribuyentes a reducir y/o facilitar la tolerancia a impactos demasiado fuertes y/o potentes, provenientes del medio social, permitiendo que proyectos y expectativas sean pensados como factibles de ser llevados a cabo.

Es así que, en las entrevistas mantenidas con juventud(es) próximas a egresar, se pudieron observar correspondencias entre lo valorado como atenuante y necesario para llevar adelante las expectativas de inserción laboral y/o educativa. Dentro de las cuestiones que hacen a su concreción, reconocen las redes de soporte emocional y económico del círculo familiar, así como también las políticas gubernamentales propias del período epocal por el 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). Se afirma que “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, 2017).

Como puede observarse, no solo se reconoce como 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 (Pereyra, 2010).

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. 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 sociolaboral atenta contra la posibilidad de llevar a cabo el plan preestablecido:

Investigadora: ¿De qué crees que depende que puedas concretar tu expectativa de recibirte de...?

Joven: 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...

Investigadora: ¿Cómo sería eso? ¿Podés ampliar?

Joven: 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, 2016).

Puede afirmarse, entonces, que las desigualdades socioeconómicas arraigadas en las biografías escolares se traducen en desigualdades en las expectativas de inserción laboral y/o educativas. 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. Asoma aquí la necesidad de apoyos económicos, subsidios o asignaciones que condicionan la continuidad en esferas educativas postsecundarias, aunque con un marcado sesgo de insuficiencia:

Investigadora: ¿Recibís alguna ayuda, tipo beca o subsidio?

Joven: 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, 2017).

Lo gubernamental como amortiguador hace referencia a las políticas públicas y/o programas de transferencia condicionada, entendidos 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.

El significado de trabajar en el marco de las transiciones

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. La actividad laboral en este período es considerada tanto una estrategia de supervivencia de las familias como un derecho individual (Macri, 2010), concepciones que se ven reflejadas en los destinos y funcionalidades del dinero emergente.

Muchos/as de los jóvenes que se encuentran transitando su último año de la escuela secundaria trabajan destinando el dinero que cobran a cuestiones y/o gastos personales, mientras que solo unos/as pocos/as reconocen contribuir en el sostén de su familia. Las ocupaciones más comunes 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, p. 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 de precariedad, el trabajo no registrado junto con la ocasionalidad e inestabilidad (Jacinto, 2008) parecen ser rasgos centrales en las condiciones laborales de estas/os jóvenes. Dado que la situación tiende, en los imaginarios de este grupo de estudiantes, a perpetuarse durante el período postsecundario, a continuación, se hará referencia a las distintas significaciones que adquiere la proyección de trabajar luego del egreso de la secundaria.

Trabajar como única opción

Para algunas/os estudiantes, la expectativa de trabajar luego de la secundaria se constituye en fin último y principal, 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, 2017).

La urgencia por satisfacer necesidades básicas propias y/o del grupo familiar se conjuga con la única posibilidad de direccionarse hacia esta alternativa.

Investigadora: Contame las razones por las cuales tus expectativas se enfocan hacia la búsqueda de un trabajo.

Joven: 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, 20 años. Escuela periférica. Egresado de Ciencias Naturales, 2017).

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. La familia extendida presta apoyo y actúa como guía o boceto a seguir en la delimitación de un plan laboral, actuando como puente para la reproducción socio-laboral.

Investigadora: ¿Por qué solo trabajar?

Joven: 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, 2016).

Trabajar como medio subordinado al estudio: un complemento necesario

Otros/as jóvenes planean seguir estudiando luego de la secundaria, necesitando la complementariedad con el trabajo. Esta combinatoria adquiere múltiples matices que van desde deseos de adquirir mayores niveles de independencia económica, 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. En este último caso, sin este aporte, sería imposible mantener la concreción de la expectativa fundante de estudiar.

Estudiar aparece como destino final, y el trabajo un medio para su logro, como una “ayuda” que hace referencia a una actividad laboral pasajera fuera del ámbito familiar que no siempre implica gusto o satisfacción.

Investigadora: ¿De qué tenés pensado trabajar?

Joven: 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, 2017)

No trabajar como elección

En otro grupo de entrevistadas/os, surgieron argumentos vinculados a situaciones contrarias a la necesidad de combinatoria. 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, curso u oficio.

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: la opción de no trabajar 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 cronograma motivan el abandono de propuestas universitarias generando migraciones hacia propuestas terciarias (Boquín, 2019) que, por ofrecer horarios concentrados, les permite a las/os jóvenes trabajar tiempo parcial. Parece que el formato en los Institutos Superiores 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:

Investigadora: ¿Cuál crees que es la diferencia entre estudiar la carrera que elegiste en la universidad o en un instituto?

Joven: 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, 2016).

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”, en donde hay simultaneidad en el estudiar y el aprendizaje laboral. 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, 2017).

Así, en los discursos abordados, aparece la idea de “trabajo seguro” (Valentín, 21 años. Escuela periférica. Egresado de la modalidad Ciencias Naturales, 2016), 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 a la espera de ser revertido.

Investigadora: 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?

Joven: 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... 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, 2017)

Aspecto personal

Características subjetivas como motor principal para la concreción de proyectos y expectativas

Se ubicaron en esta categoría una gran variedad de significantes que ponen énfasis en cuestiones que dependen del sujeto, de sus intereses y capacidades vivenciadas como fundantes para lograr cierto empoderamiento que favorece y aumenta las chances de que las expectativas y/o proyectos sean pensados como posibles. Ante la pregunta sobre las circunstancias y/o aspectos que se deben dar para que sean concretados, un grupo de jóvenes hizo referencia a sus capacidades y aspectos personales:

- Ganas de estudiar. (Micaela, 17 años. Escuela céntrica. Egresada de Arte, 2017).

- Ponerse las pilas, no aflojar. (Walter, 19 años. Escuela macrocéntrica. Egresado de Comunicación, 2016).

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:

Investigadora: ¿De qué creés que depende terminar...? ¿Cuáles creés que son los factores que más van a incidir en que se concrete tu expectativa de...?

Joven: Mmm, no sé... mucho influyo yo misma en mis decisiones. En el sentido de 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, 2017)

Aparece referenciado el interés y el gusto por lo que se planea hacer, ya sea estudiar y/o trabajar. Giddens (2007) sostiene que “la noción de interés está en estrecha relación con la de motivo” (p. 96), en el sentido de que persiguen resultados o sucesos que brindan satisfacción a los agentes.

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 ante una elección determinada:

Investigadora: ¿Qué pensás sobre el futuro laboral de la juventud en general, más allá de tu caso particular?

Joven: 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, 2016).

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”:

Investigadora: ¿Cuál es tu opinión sobre los aspectos que te condicionarían en el momento de concretar tu plan de...?

Joven: 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, 2017).

¿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 condicionantes 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 variables sociales intervinientes en el proceso de construcción de expectativas y su posibilidad de concreción.

Aspecto cultural

Bajo esta denominación, se abordaron cuestiones vinculadas a la multiplicidad de dispositivos y prácticas sociopedagógicas reconocidas, por este grupo estudiantil, como generadoras de espacios para la reflexión sobre sus transiciones.

En estas instancias, se pudieron ensayar valoraciones de las propuestas postsecundarias enmarcadas en lo territorial y cultural. Aparecieron indicios de procesos identificatorios juveniles con referentes que sirvieron de guía para “lo que se viene” desde donde asoman aspectos referidos a la binarización sexo-genérica de los roles ocupacionales proyectados.

Entre múltiples referentes y prácticas socio-pedagógicas que orientan las transiciones

El efecto orientador adquiere múltiples y heterogéneas formas que van desde una charla con un/a docente cercano/a, 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 (OVO), estructurado para tal fin (Rascovan, 2004). Dentro de la familia extendida, suelen aparecer referentes que permiten una identificación que les da pie, entre otras cosas, a imaginar posibles destinos laborales y/o educativos.

Las experiencias estudiantiles vinculadas a tener en cuenta a “otros” (ya sean pares, allegadas/os, familiares, docentes, profesionales, etc.) resultan en estos momentos decisivos. Lo vivenciado en torno a los vínculos interpersonales se vuelve crucial para la constitución subjetiva, generando representaciones que dan lugar al trazado de procesos identitarios:

Investigadora: ¿Has ido a algún taller, a alguna charla o muestra de carreras para ver lo que querés hacer el año que viene?

Joven: 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, 2017).

Dentro de los dispositivos OVO, referidos por las y los estudiantes, estos pueden asumir variadas configuraciones que abarcan desde encuentros individuales o grupales con profesionales psi, talleres institucionales, hasta la asistencia a muestras de carreras o visitas institucionales de estudiantes, docentes y graduados/as del nivel superior.

Sea cual fuere la modalidad, es sabido que estas prácticas sociopedagógicas (Boquín, 2020) tienen un impacto único y diferente, considerando la confluencia entre su formato y estructuración, la trama sociocontextual y el proceso subjetivo de quienes le hacen lugar.

En los siguientes fragmentos, se pueden apreciar cuán distintas pueden ser las valoraciones de las titulaciones dentro de un contexto cultural determinado. A su vez, se reconoce la impronta de referentes que hacen las veces de portavoces de información valiosa y sugerencias orientadoras:

Investigadora: ¿Has ido a algún taller, alguna charla o muestra de carreras para ver lo que querés hacer el año que viene?

Joven: Sí, 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 perfiló. 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.

Investigadora: ¿Te sirvió esa información?

Joven: Sí, 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... (Gastón, 17 años. Escuela céntrica. Egresado de Ciencias Naturales, 2016).

Investigadora: ¿Cómo te decidiste por una formación docente?

Joven: 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, 2017).

La cuestión de género como plataforma para pensar-se en el futuro

El género se vuelve un factor diferenciador para pensar-se en ámbitos laborales y académicos. Las mujeres que optan por estudiar lo hacen en carreras vinculadas con las humanidades y los varones se dirigen hacia opciones técnicas (Betz y Hackett, 1983; Hackett y Betz, 1981). Esta segregación pareciera actualizarse en el mercado de trabajo en donde el género femenino ocupa roles que reflejan estereotipos vinculados a los servicios y cuidados a la vez que se ubica en posiciones de estatus inferior, poco valoradas socialmente.

Es sabido que, a lo largo de la escolaridad, se generan procesos de subjetivación mediante la transmisión de imágenes culturales, a través de una matriz binaria 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 algunos relatos analizados, aparecieron vinculaciones entre género y expectativas postsecundarias y cómo estas, en un ejercicio que proyecta su concreción, tienen diversos grados de aceptación en el ámbito sociolaboral imaginado. Esta anticipación permitió entrever claras diferenciaciones en lo que hace a la segmentación ocupacional por género. La docencia (en el nivel inicial y primario) 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, a determinadas ramas de la salud y al servicio doméstico. 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:

Investigadora: ¿Vos pensás que por ser hombre o mujer se te va a complicar/facilitar para desempeñarte como docente de nivel inicial?

Joven: 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, 2017).

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. Resulta curioso cómo algunas/os estudiantes reflexionan y problematizan estas cuestiones durante la instancia de entrevista.

Actualmente, se proponen, desde la transversalidad que propone la ESI, múltiples consignas 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 desobjetivación y su desesencialización como respuesta a los mecanismos mediante los cuales las personas construyen juicios morales sobre sus comportamientos, con base en 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:

Investigadora: ¿Cómo ves la carrera que elegiste en cuanto al género?

Joven: No veo diferencias, aunque ahora que me lo preguntás hay más inscriptos hombres en la Licenciatura 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, 2016).

¿Y ahora qué sigue? Enhebrando significados que asoman en las transiciones juveniles

No existe una única manera de ser joven, sino que, por el contrario, existen mundos juveniles subjetivados en escenarios histórico-culturales acotados, que disputan las diversas configuraciones de lo que hoy entendemos como experiencias juveniles. En el presente trabajo, se pensó a este grupo de jóvenes desde esta perspectiva, asumiendo sus heterogeneidades y desigualdades como intervinientes en sus transiciones.

Las entrevistas se convirtieron en instancias que las y los interpelaron a pensar-se desde sus vivencias, emociones, valoraciones y deseos en el marco de sus transiciones, las que dan cuenta de sus procesos subjetivos identificatorios. Se propuso abrir el juego a las estrategias pensadas ante el mandato tradicional de “algo hay que hacer”. Teniendo como plataforma sus decires, se encontró una heterogeneidad de elementos que hicieron posible la contemplación de este tránsito, en donde se dejaron entrever mandatos sociofamiliares, representaciones epocales, proyectos, emociones y perspectivas que, aunados, conforman habitus.

En estos momentos vivenciados como decisivos, se percibe a la escuela secundaria como un tramo predefinido 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 sociohistórica del nivel hasta nuestros días, aunque algunas/os estudiantes ponen en cuestión la valoración de los conocimientos que se imparten, junto a la promesa incumplida de ascenso social que la titulación del nivel encarnó en tiempos pasados. Aparecen oscilaciones entre la necesidad de titularizarse, aún a sabiendas de la insuficiencia social de estas credenciales.

A partir de estas narrativas, se pudo inferir que este tránsito opera como bisagra tendiente a niveles de autonomía creciente, por lo que cabe preguntarse si, hasta ese momento, las juventud(es) 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 autodeterminación y responsabilidad.

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 familiar imprimen efectos amortiguadores para poder pensar y delimitar proyectos y expectativas postsecundarias. Por el otro, lo macrosocioal, que atiende estados de situación desde lo gubernamental y políticas públicas propias de la época, como influyentes en estas proyecciones. 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).

En síntesis, al enhebrar estos hallazgos, 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 la juventud avizora el futuro. Esta se siente habilitada a pensar diversas posibilidades, junto a marchas y contramarchas. 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.

Para finalizar, propongo dejar abierta la discusión sobre la necesidad de institucionalización de prácticas sociopedagógicas de acompañamiento a las transiciones juveniles, las que a través de diversos dispositivos escolares transversales como: propuestas disciplinares áulicas, conversatorios, muestras de carreras y talleres grupales pueden ser orientadoras en estos momentos decisivos. En este plano operativo, se vuelve necesaria la ampliación de políticas socioeducativas de articulación interniveles como posible resorte para generar lazos de cercanía con las instituciones superiores de la región y el mundo del trabajo. El fomento de programas tendientes a la democratización del acceso y permanencia en los formatos educativos del nivel superior se vuelve prioritario para que la juventud(es) tenga garantizado el derecho a continuar estudiando/trabajando.



Las heridas del hombre

acrílico

Matías Sapegno

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D, Aisenson, G.; Batlle, G.; Legaspi, L.; Polastri, G.; Valenzuela, V. (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.
- Battle, S. y Aisenson, D. (1998). El significado del trabajo para los jóvenes. *Anuario VI de Investigaciones en Psicología*. Universidad de Buenos Aires.
- Boquín, M. S. (2020). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas*, 13(2), 18-28. <https://seer.ufgrs.br/Polad/issue/view/4050>
- _____. (2019). Contra cultura universitaria. Miradas desde las expectativas juveniles en consonancia con tendencias migratorias hacia los Institutos Superiores. II *Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública, democracia, derechos y Justicia Social UNICEN*. Actas II Encuentro Internacional de Educación. Educación

Pública: Democracia, Derechos y Justicia social (pp. 1324-1339). e-ISSN 2313-9927 <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- _____. (2010). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. K. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad. Volumen 1: Marxismo y teoría Revolucionaria*. Tusquets.
- Chaves, M. (2013). Estudiantes secundarios: viejos temas, nuevas formas. ¿Cuáles problemas?. En M. Pini, M.; Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C.; Asprella, G. (Coords.), *La educación secundaria. ¿Modelo en (re)construcción?* (pp. 10-22). Aique.
- Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Filmus, D. (2000). *Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta*. EUDEBA.
- 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*. Editorial Santillana.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península Ediciones.
- Ilvento, M. (2010). A las puertas del futuro: ¿una cuestión de intención?. En S. Rascován, *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Noveduc.
- Iriarte, A. (2008). Los jóvenes universitarios: entre el declive del largo plazo y la dimensión del por-venir. En A. Iriarte (Comp.), *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*. Editorial Teseo.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Santillana Editorial.
- Jelin, E. (2000). *Pan y afectos: la transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. La Crujía.
- Miranda, A. y Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud: relaciones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. A. Corica, A. Freytes Frey y A. Miranda (Comps.), *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Fundación Octubre.
- Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Muñoz Onofre, D. (2004). Imaginarios de género. En I. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 93-125). Siglo del Hombre.
- Neffa, J. (1999). *Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. Orientación y Sociedad, 1*. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario CLACSO.
- Oslak, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Pereyra, A. (2010). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*. SITEAL, IPE-UNESCO. http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf.
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5*(2), 1-10.
- Roberti, E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Noveduc.

- Southwell, M. (2014). El formato escolar en cuestión: reflexiones en el pasado, presente y futuro. En Pini, M.; Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C., Asprella, G. (Coords.), *La escuela secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*. Aique Grupo Editor.
- Vecino, L. y Guevara, B. (2014). Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e intergeneracionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. *IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*, Villa Mercedes, Argentina.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

NOTAS

[i] Investigación enmarcada en la Tesis de Maestría en Sociología (Dto. de Economía de la Universidad Nacional del Sur) cuyos objetivos versaron sobre la descripción de las expectativas postsecundarias de este colectivo juvenil. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4906>. Este estudio se estructuró metodológicamente bajo un abordaje mixto que integra enfoques cuantitativos y cualitativos, siendo el presente trabajo fruto de los segundos. En un primer momento, bajo propósitos descriptivos, se buscó identificar la variedad de expectativas postsecundarias de inserción laboral y/o educativa y su interacción con factores educativos, culturales y socioeconómicos. A partir de una muestra representativa compuesta por casi 300 jóvenes que se encontraban transitando su último año en escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca, durante los ciclos lectivos 2015-2016, se administró una encuesta confeccionada para tal fin. En un segundo momento, bajo propósitos interpretativos, se persiguió comprender el contexto en el que se proyectaron dichos planes conjuntamente con las vivencias y significados atribuidos a este pasaje. Aquí, se trabajó con una muestra intencional de casi 30 jóvenes que se encontraban transitando su egreso de la secundaria en la mencionada localidad.

[ii] En la localidad de Bahía Blanca, se encontraban vigentes, durante el período de este estudio, las siguientes orientaciones en los 25 establecimientos del nivel de gestión estatal, a saber: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte Teatro/Diseño/Literatura, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras.