

Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina

Bostal, María Cecilia

Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 3, 1-19, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468012>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260312>



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

Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina

Youth and future. Educational-labor projects, horizons and temporalities in young people from La Plata, Argentina
Jovens e futuro. Projetos educativo-laborais, horizontes e temporalidades em jovens de La Plata, Argentina

Maria Cecilia Bostal

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ceciliabostal@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5649-6488>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260312>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468012>

Recepción: 27 Enero 2022

Revisado: 14 Abril 2022

Aprobación: 20 Junio 2022

RESUMEN:

El presente artículo propone analizar los proyectos educativo-laborales postegreso de jóvenes estudiantes para indagar cómo se evidencian, en los futuros imaginados, lecturas de la realidad, de lo posible y lo deseable atravesadas por experiencias diversas de la desigualdad. En función de nuestro objetivo, utilizamos un corpus empírico compuesto por 155 encuestas y 37 entrevistas en profundidad a estudiantes de 18 a 24 años que, en 2019, cursaban el último año de su educación secundaria en dos instituciones públicas de la ciudad de La Plata. A partir de estos materiales, identificamos y caracterizamos tres grandes proyectos postegreso: trabajar, continuar estudios superiores y combinar ambas actividades. El análisis nos permitió identificar diferencias en términos de los proyectos, los horizontes y las temporalidades entrelazadas en ellos que dan cuenta de cómo las dimensiones simbólicas de la desigualdad atraviesan las anticipaciones de futuro de estos jóvenes.

PALABRAS CLAVE: juventud, escuela secundaria, futuro, desigualdad social, inserción laboral.

ABSTRACT:

This article proposes to analyze the post-graduation projects in terms of work and education of young students to inquire how they are shown, in the imagined futures, readings from reality, of the possible and the desirable crossed by diverse experiences of inequality. For our objective, we used an empirical corpus formed by 155 surveys and 37 in-depth interviews with students between the ages of 18 and 24 who were in the last year of their secondary education in 2019 in two public institutions in the city of La Plata. From these materials we identify and characterize three post-graduate projects: work, continue higher education and combine both activities. The analysis allowed us to identify differences in terms of the projects, the horizons and the temporalities intertwined in them that account how the symbolic dimensions of inequality take part in the future anticipations of these young people.

KEYWORDS: youth, high school, future, social inequality, labor insertion.

RESUMO:

Este artigo se propõe analisar os projetos educativo-laborais de pós-graduação de jovens estudantes para investigar como se evidenciam nos futuros imaginados leituras da realidade, do possível e do desejável atravessadas por experiências diversas de desigualdade. Em função do nosso objetivo, utilizamos um corpus empírico composto por 155 enquetes e 37 entrevistas em profundidade com alunos de 18 a 24 anos que cursavam o último ano do ensino médio em 2019 em duas instituições públicas da cidade de La Plata. Usando esses materiais, identificamos e caracterizamos três grandes projetos de pós-graduação: trabalhar, continuar o ensino superior e combinar as duas atividades. A análise permitiu identificar diferenças ao nível dos projetos, dos horizontes e das temporalidades presentes neles que dão conta de como as dimensões simbólicas da desigualdade perpassam as antecipações futuras destes jovens.

PALAVRAS-CHAVE: juventude, ensino médio, futuro, desigualdade social, inserção laboral.

Introducción

La finalización de la formación y las primeras inserciones laborales constituyen procesos centrales experimentados durante la juventud. En la actualidad, estos han dejado de ser lineales, se caracterizan por ser fluctuantes e imprevisibles (Jacinto, 2018) y están atravesados por múltiples desigualdades, dando lugar a formas diversas de experimentarlos. Estas desigualdades no implican únicamente inequidades de clase ni se reducen en diferencias de ingresos, sino que se manifiestan en múltiples ámbitos de la vida dando lugar, por ejemplo, a disparidades en los saberes, en las trayectorias educativas, en las redes interpersonales, pero también en las oportunidades laborales, en la calidad de los puestos disponibles y en las características de las inserciones posibles. Por otro lado, es importante considerar la diversidad de formas, tanto materiales como simbólicas, en las que estas desigualdades se expresan, producen y reproducen (Jelin *et al.*, 2020). De este modo, las disparidades se combinan de formas diversas, produciendo capas e intersecciones que dan lugar a experiencias plurales de la desigualdad y, en consecuencia, experiencias plurales y heterogéneas de estos procesos vitales.

No obstante esa heterogeneidad, en los procesos educación-trabajo, la finalización de la secundaria constituye un evento vital importante. En primer lugar, importante en términos subjetivos ya que terminar la educación obligatoria es vivido por la mayoría de los jóvenes como un logro o el cierre de una etapa (Mereñuk, 2010; Tuñón, 2008). En segundo lugar, al ser un nivel tradicionalmente asociado a la continuación de estudios superiores o al acceso a empleos “típicos” (Tenti Fanfani, 2003), la finalización de la secundaria supone para los jóvenes una instancia de decisión, ya que, en ese momento de su trayectoria, son incentivados a realizar elecciones asociadas a su futuro, vinculadas principalmente a la continuación de sus estudios o a sus inserciones laborales presentes o futuras (Longo, 2011b).

Este artículo se enmarca en una investigación doctoral que busca analizar cómo las desigualdades sociales atraviesan los procesos de inserción laboral de jóvenes en la ciudad de La Plata en los años 2019-2022. En esa línea, en estas páginas, nos interesa abordar cómo se evidencian en los futuros educativo-laborales, imaginados al momento de finalizar la escuela, lecturas de la realidad, de lo posible y lo deseable atravesadas por experiencias diversas de la desigualdad. Siguiendo ese interrogante, analizaremos los proyectos postegreso de estudiantes que, en 2019, concluían su trayectoria escolar en dos instituciones educativas públicas: un colegio dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante CUNLP) y un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS).

El CUNLP es uno de los cuatro colegios secundarios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata. En sus orígenes, el ingreso a dicha institución era por medio de un examen eliminatorio, pero, desde hace más de 30 años, la selección de estudiantes se hace por medio de un sorteo. A pesar de que este método de selección ha contribuido a la democratización del acceso a esta institución, hay características que prevalecen entre sus estudiantes. Estos pertenecen mayoritariamente a familias de los sectores medios platenses, conformadas por profesionales con altos niveles educativos, dando lugar a una “diversidad acotada” al interior de la institución (Di Piero, 2020). Por otro lado, su propuesta educativa se organiza en un trayecto de tres años de formación básica, dos años de formación orientada y un último año de formación diferenciada donde se proponen espacios de elección a través de materias optativas y está contemplada la articulación con las diferentes unidades académicas de la UNLP.

A diferencia de este colegio, el CENS pertenece a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Este formato corresponde a la tradicional secundaria de adultos que, en la actualidad, recibe, en su mayoría, a jóvenes con trayectorias educativas no encauzadas (Terigi, 2008). Varios de ellos son los primeros en sus familias en finalizar el nivel secundario y sus padres trabajan en pequeños comercios, en puestos operativos/administrativos del sector público y, en menor medida, en el sector servicios. La propuesta educativa del CENS consiste en una formación de tres años orientados, en lugar de los seis que conforman la oferta de educación secundaria tradicional, con una menor carga horaria

y en turno vespertino, que permite la combinación del estudio con otras actividades como el trabajo o la participación en la reproducción de sus hogares.

La elección de dos escuelas públicas con formatos y modalidades educativas tan diferentes responde al interés por abordar las experiencias de jóvenes con realidades distintas en un punto común de sus trayectorias educativas: la finalización de la escolaridad obligatoria, entendiendo que, debido a la fragmentación y diversificación del sistema educativo, escuelas de circuitos disímiles albergan a jóvenes de sectores sociales diferentes (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Kaplan y Piovani, 2018).

La masificación del acceso y la obligatoriedad del nivel secundario sancionada en el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional generaron fuertes tensiones en las lógicas selectivas que, de forma tradicional, organizaban la enseñanza de un nivel originalmente pensado con fines excluyentes (Suasnábar, 2018; Tedesco, 1993; Terigi, 2008). No obstante, la expansión de la escuela secundaria no escapó a características propias del sistema educativo argentino, sistema que se encuentra segmentado en circuitos educativos diferenciados según la clase social (Braslavsky, 1985), y crecientemente fragmentado (Tiramonti, 2009), compuesto por fragmentos con lógicas y características propias, resultado de “la diferenciación creciente entre distintas escuelas, en el sistema público y privado, entre provincias, en tipos de formación docente, entre otras” (Kessler, 2014, p. 125). Por lo tanto, la expansión de la educación se produjo con un grado creciente de segmentación que configuró circuitos desiguales según los orígenes socioeconómicos y los capitales culturales de los hogares de los estudiantes (Jacinto, 2016).

La masificación y el establecimiento de la obligatoriedad trajeron aparejada una diversificación de los formatos que permiten transitar la educación secundaria orientada a la inclusión educativa, teniendo en cuenta las diferentes trayectorias educativas y las diversas realidades socioeconómicas, proponiendo “nuevas institucionalidades” (Jacinto, 2010) que tendieran a una democratización efectiva del acceso al nivel. Efectivamente, la cantidad de estudiantes que acceden al nivel creció (Corica y Merbilháa, 2018). Sin embargo, como plantea Kessler (2014), “en paralelo al aumento de la cobertura, varios trabajos argumentan que se habrían incrementado las desigualdades internas en el sistema escolar” (p. 125). Por lo tanto, el tipo de escolaridad al que acceden los jóvenes, la calidad de los saberes, el nivel de infraestructura y el lugar de la experiencia escolar en la vida de los estudiantes son desiguales.

Como afirmamos, el CUNLP y el CENS se diferencian en los circuitos a los que pertenecen, la propuesta educativa que brindan y los jóvenes a quienes están destinados. A su vez, a pesar de que los estudiantes de cada institución muestran características comunes, encontramos cierta heterogeneidad al interior de cada escuela, heterogeneidad en las credenciales educativas y ocupaciones de sus padres, en las trayectorias escolares de los jóvenes, en sus inserciones laborales, entre otras. Estas diferencias se entraman produciendo experiencias desiguales de la finalización de la educación secundaria y de lo que aparece como posible y realizable en términos educativos y laborales luego del egreso. La selección de dos escuelas tan distintas, entonces, responde al interés por abordar esa diversidad.

Para analizar los futuros educativos-laborales imaginados por los jóvenes al momento de finalizar la escuela, utilizaremos un corpus empírico compuesto por 155 encuestas y 37 entrevistas a estudiantes que, en 2019, cursaban el último año de su educación secundaria en las instituciones mencionadas.^[i] Sin embargo, dado que la pregunta que guía estas páginas busca reconstruir significados y recuperar la mirada de los jóvenes sobre sus futuros, la perspectiva adoptada es principalmente cualitativa, por lo que las entrevistas tendrán un lugar privilegiado en el análisis. Los datos construidos a partir de las encuestas permitirán observar la preponderancia de ciertos proyectos por sobre otros en los estudiantes de ambas instituciones, en tanto que las entrevistas posibilitarán el acceso a las interpretaciones de los jóvenes de sus experiencias y proyectos en sus propios términos (Marradi *et al.*, 2018).

En el análisis, prestaremos especial atención a las formas en las que piensan sus futuras trayectorias laborales, las vinculaciones entre estas y sus decisiones en materia de trayectoria educativa, los modos en que piensan combinar ambas actividades (si es que planean hacerlo) y los distintos factores que se conjugan en

esas decisiones. Para ello, comenzaremos por caracterizar los tres tipos de proyectos que mencionaban los jóvenes de ambas escuelas y analizaremos las particularidades de cada uno para, finalmente, pensar cómo se evidencian en ellos lecturas sobre lo posible, horizontes y temporalidades diversas que dan cuenta de algunas tramas de desigualdad que operan en sus vínculos con el mundo del trabajo.

¿Qué hacer después de la escuela?: los proyectos educativo-laborales postegreso

A pesar de que los jóvenes de ambas instituciones viven situaciones heterogéneas, todos se encuentran en un mismo momento de su trayectoria escolar: terminando la secundaria, momento que implica una instancia de decisión en relación con sus futuros. La planificación a futuro aparece, en este momento de la trayectoria, como una presión social ya que los jóvenes suelen ser motivados a tomar decisiones generalmente vinculadas a la continuación de estudios superiores o a sus inserciones laborales (Longo, 2011b).

En la elaboración de proyectos educativo-laborales al finalizar la escolaridad obligatoria, se ponen en juego expectativas y aspiraciones que permiten ver el tipo de agencia de los actores y analizar cómo esos proyectos futuros llevan a elecciones y decisiones en el presente (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Al mismo tiempo, en esas decisiones, el espacio social opera como matriz de posibilidades que habilita ciertas proyecciones y permite prever cosas probables que ocurran. La mirada sobre el futuro refiere a aquello que se imagina posible o aquello que puede ser proyectable, pero no implica necesariamente que se tenga certeza de alcanzarlo. Dicha mirada está condicionada por elementos económicos, sociales y geográficos, y también por aspectos personales e individuales (Corica, 2010). En los futuros educativo-laborales imaginados, entonces, se conjugan expectativas, aspiraciones, proyectos y lecturas de los jóvenes sobre su realidad, el mercado de trabajo y la situación de sus familias y amigos (Bostal, 2019).

La elaboración de proyectos educativo-laborales se constituye como una presión social en ese momento de la trayectoria vital, en gran medida, por el vínculo entre educación secundaria y futuro presente desde los orígenes del nivel en nuestro país. De acuerdo con Castillo *et al.* (2012):

El futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen y hasta la actualidad, podríamos decir que es una noción asociada a la idea misma de escuela. (...) Las instituciones escolares se posicionan de distintas maneras en base a la idea de futuro que propician para sus alumnos y a los modos diversos en que leen su propia potencialidad formativa. (p. 13)

En el momento fundacional, la escuela secundaria fue pensada para los hijos de las clases dominantes y los sectores medios emergentes (Tenti Fanfani, 2003). Para los primeros, abría las puertas de la universidad y, para los segundos, facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo, puestos con ciertas ventajas asociadas a la estabilidad, los ingresos garantizados, la seguridad social, el respeto y la consideración (Tedesco, 1993; Adamovsky, 2012). A pesar de las transformaciones producto de la masificación en el acceso, el establecimiento de la obligatoriedad y las nuevas institucionalidades que surgieron en la búsqueda de democratización del nivel, esos objetivos fundantes continúan vigentes y la escuela como paso previo a la continuación de los estudios superiores o a la obtención de empleos de calidad sigue siendo una idea imperante en la actualidad (Bostal y González, 2020).

A estos objetivos, asociados al nivel medio desde su origen, se suman las particularidades de los futuros tradicionalmente concebidos para los formatos que aquí analizamos. Las escuelas de la universidad, denominadas de pregrado o preuniversitarias, se fundaron como colegios preparatorios para la continuación de estudios superiores (Di Piero, 2012). Los CENS, en cambio, se orientaron, en sus orígenes, a adultos que habían interrumpido su trayectoria escolar y se encontraban trabajando, por lo que quienes accedían a este formato lo hacían, principalmente, para mejorar sus inserciones laborales (Finnegan, 2016).

No obstante estas diferencias en los formatos, como mencionamos, la asociación entre nivel secundario, continuación de estudios superiores y mejores inserciones laborales sigue presente. Entre los jóvenes encuestados, encontramos que, para algunos, el proyecto principal para el año posterior al egreso era la realización de estudios superiores; en otros, el proyecto era exclusivamente laboral; y, por último, había quienes se proponían combinar estudio y trabajo. Ahora bien, si analizamos estos proyectos en función de la

institución en la cual los jóvenes se encontraban finalizando la escuela, vemos que hay diferencias. Para los futuros egresados del CUNLP, la opción privilegiada era estudiar, ya que 80 de los 118 encuestados afirmaban que este era su plan luego del egreso. Del resto, 36 pensaban combinar estudio y trabajo y solo dos de los 118 planteaban que su proyecto era solo laboral. Entre los jóvenes del CENS, en cambio, preponderaban los estudiantes que planeaban combinar ambas actividades (22 de 37 encuestados), mientras que 10 buscaban dedicarse exclusivamente a estudiar y cinco a trabajar.

A continuación, analizaremos estos tres tipos de proyectos educativo-laborales y los sentidos que les atribuían los estudiantes de ambas instituciones.

Terminar la escuela para trabajar

Como mencionamos, en 2019 muy pocos estudiantes consideraban trabajar como el único proyecto o como actividad central luego del egreso. Para Tiago, estudiante del CUNLP, ese plan era acotado en el tiempo y significaba un descanso del estudio, “un tiempo para hacer algo más y no solo estudiar”. Su interés estaba puesto en dedicar el año posterior al egreso a entrenar para, luego, hacer el curso de guardavidas. La decisión de no comenzar una carrera en el nivel superior no fue muy bien recibida por las personas que lo rodeaban: “Todos me decían lo mismo, ‘¿por qué no estudias? Estudiá, estudia’. Entonces ya no leuento a nadie. No quiero que me digan lo mismo” (Tiago, 17 años, CUNLP).

Frente a esa decisión, el planteo de su madre fue: “si no estudias, trabajás”, por lo que, siguiendo esa condición, él afirmaba que luego del egreso trabajaría. Su idea era “empezar a buscar” en febrero del año siguiente, luego de las vacaciones de verano, aunque no tenía mucha certeza sobre cómo lo haría ni en dónde buscaría. A su vez, Tiago no tenía experiencia laboral al momento de la entrevista y creía que eso condicionaría la posibilidad de obtener un empleo. El proyecto laboral, entonces, era difuso y bastante incierto, definiéndose más por la decisión de no estudiar que por el deseo o necesidad de trabajar.

A diferencia de Tiago, Kevin estaba finalizando la secundaria en el CENS a sus 20 años. Trabajaba en la construcción con sus tíos y primos desde los 14 años, aunque desde niño acompañaba y ayudaba a su papá en algunas changas de pintura o albañilería. Su plan luego del egreso era continuar trabajando y planteaba que eso era “lo primero y principal”, ya que constituía el medio para tener “sus cosas”. En ese marco, consideraba que terminar la secundaria sería importante para su vida laboral porque el título le permitiría mejorar su inserción en el futuro:

Mi tío y eso no terminaron el colegio y él obviamente tiene trabajo porque trabaja en las construcciones pero es algo que no es fijo ¿entendés? O sea podes tener un día laburo como al otro día podes no tener nada (...) En cambio, si vos tenés el secundario vos podes rebuscártela para encontrar alguna otra cosa. (...) no sé si tan fácil pero tenés una ayuda, tenés un 50% que te está ayudando. (Kevin, 20 años, CENS)

Kevin anhelaba ingresar al Astillero, donde trabajaba su padre, para acceder a un empleo con mejores condiciones que su trabajo actual: menos agotador, con mejor sueldo y con los derechos asociados a un empleo en blanco, y, para que eso fuese posible, debía tener el título secundario. Al igual que él, los estudiantes del CENS cuyo proyecto postegreso era principalmente laboral ya trabajaban, la mayoría en la construcción o en comercios, en condiciones de informalidad. Todos aspiraban a mejorar sus inserciones y buscaban empleo movilizando sus contactos, forma común y extendida en la búsqueda laboral de los jóvenes (González y Bostal, 2021; Deleo y Pérez, 2016). En esa búsqueda y en la movilización de contactos, coincidían en que el título secundario sería importante para acceder a empleos con mejores condiciones, sobre todo en términos de estabilidad y de ventajas asociadas a empleos registrados, empleos que, de otro modo, no aparecerían como posibles.

Podemos afirmar, entonces, que, para Tiago y estos estudiantes del CENS, el trabajo ocupaba lugares distintos. Para el primero, trabajar era la condición para “no estudiar” directamente después del egreso, como esperaba su familia y como le proponía la escuela. No tenía muchas certezas respecto a ese tiempo, solo que no quería continuar inmediatamente estudios superiores. En cambio, para los estudiantes del CENS, cuyas trayectorias laborales ya habían iniciado, terminar la escuela implicaba continuar con la actividad laboral que

desempeñaban y, eventualmente, mejorar sus inserciones laborales. Asimismo, por su experiencia dentro del mercado de trabajo, estos estudiantes pensaban sus inserciones futuras de forma más concreta que Tiago: planeaban movilizar —una vez obtenido el título— determinadas redes y evaluaban ciertos espacios como posibles fuentes de empleo. También se identifican diferencias en el tipo de trabajos a los que aspiraban luego del egreso, ya que, mientras Tiago buscaba un empleo de pocas horas que le permitiera entrenar, los estudiantes del CENS anhelaban empleos más estables y con mejores condiciones que sus ocupaciones actuales.

En ese marco, finalizar la escolaridad obligatoria y obtener el título secundario recibía valoraciones diferentes. Ni para Tiago ni para Kevin era garantía de un empleo registrado y con buenas condiciones, coincidiendo con lo planteado por varios autores en las últimas décadas: el título es necesario, pero dejó de ser suficiente (Filmus, 2001). Sin embargo, mientras que para Kevin tener el título secundario era tener un “50 %” de lo necesario para mejorar la inserción, para Tiago era mucho más relevante la experiencia que no tenía: “termino la secundaria y soy un chico joven de 18 sin experiencia alguna, no sirve eso para poner en un currículum”, planteaba.

Por último, la posibilidad de estudiar no era desestimada completamente ni por Tiago ni por los estudiantes del CENS. Así como al primero le insistían con la continuación de los estudios, algo similar le ocurría a Kevin, que afirmaba: “todo el mundo me dice que estudie y yo no quiero estudiar”, y a Alan, otro de los estudiantes del CENS, que planeaba continuar trabajando en el comercio familiar. Él manifestaba:

Mi abuela es muy así, muy... no estricta pero, está bien, es antigua, y para ella era terminar el colegio y estudiar una carrera si o si, no tenés otra chance. Pero qué se yo, yo lo veo de otra forma. Para mí no tenés que tener una carrera si o si para tener una vida buena. (Alan, 19 años, CENS)

Frente a la insistencia de las personas que los rodean, ninguno descartaba por completo la posibilidad de estudiar, pero esa posibilidad no tenía ni un tiempo ni una forma concreta: no sabían qué tipo de carrera estudiar ni en qué institución hacerlo y tampoco precisaban un plazo en el futuro para esa posibilidad. Es interesante pensar esa insistencia con la que se encuentran, en mayor o menor medida, los jóvenes de ambas escuelas. En primer lugar, puede vincularse a la fuerte asociación que mencionamos entre educación secundaria y continuación de estudios superiores.

También puede relacionarse con el hecho de que la ciudad en la que se encuentran ambas instituciones se caracteriza por su amplia oferta en términos de educación superior, ya que cuenta con varias universidades públicas y privadas y, también, con una gran variedad de instituciones de educación superior no universitaria que vuelven más factible la posibilidad de continuar estudiando.

Por último, la insistencia de los adultos se corresponde con un contexto de devaluación de las credenciales educativas, donde el título secundario ya no es suficiente para garantizar el acceso a empleos de calidad y donde se evidencia una propensión creciente entre los jóvenes a la extensión de la trayectoria educativa (Corica, 2019).

Seguir estudiando: entre sueños e “inversiones” a futuro

Continuar estudios superiores universitarios era la opción predominante para los futuros egresados del CUNLP. Tanto los jóvenes de esta institución como los del CENS que pensaban dedicar el año siguiente al egreso a estudiar elegían, mayoritariamente, la Universidad Nacional de La Plata para continuar sus estudios debido a su amplia oferta de carreras de grado y su carácter de institución pública y gratuita.

Para los estudiantes del CENS, terminar la escuela y obtener la credencial necesaria para acceder a estudios superiores implicaba la expansión de aquello que aparecía como posible tanto para ellos como para sus familias, ya que ningún parente o madre de estos estudiantes tenía estudios universitarios completos y eran contados los casos en los que alguno de ellos había accedido a estudios superiores: “Mi mamá se sentiría orgullosa de que por lo menos alguien de la familia termine la secundaria y haga la facultad, que termine la facultad” (Andrea, 21 años, CENS).

Terminar la secundaria y “hacer la facultad” era motivo de orgullo, un “logro” que ni los padres ni los hermanos mayores de Andrea habían “alcanzado”. Andrea anhelaba, desde pequeña, estudiar medicina y esa era una de sus razones para terminar la escuela. Imaginaba que cursar y estudiar sería complicado, por lo que pensaba dejar de trabajar en el negocio familiar para poder dedicarse de lleno al estudio, al menos durante los primeros dos años de carrera. Al igual que Andrea, los otros estudiantes del CENS que planeaban dedicarse únicamente a estudiar luego del egreso imaginaban que esa exclusividad duraría solo los primeros años y, una vez avanzada la carrera, consideraban la posibilidad de trabajar.

No por ahí después en un momento decidí obviamente trabajar para ya poder mantenerme yo solo, dar una mano en mi casa y demás ¿No? Pero por lo menos el año que viene por ahí dedicarme a full y después ya en algún momento trabajar y dar una mano. (Álvaro, 19 años, CENS)

Como vemos, la voluntad de trabajar luego de los primeros años de estudio se basaba en la búsqueda de cierto grado de autonomía económica y de poder colaborar en la manutención de sus hogares. En esa decisión, era importante que la actividad laboral permitiera continuar con las carreras elegidas, por lo que mencionaban la necesidad de que fuese en empleos con horarios y ritmos que se adapten a los tiempos de estudio y cursada.

A diferencia de los estudiantes del CENS, la mayoría de los jóvenes del CUNLP tenía padres con estudios superiores, ya sea universitarios o terciarios, y estudiar en la universidad como única actividad era algo esperable (en algunos casos prácticamente incuestionable) y posible en sus familias.

Yo creo que todo el tiempo que pueda invertir en el estudio, en la facu, mejor. Si no se da, si tengo que empezar a trabajar por algo o si quiero incluso porque me siento confiada, lo voy a hacer. Pero primeramente tengo que... mejor... todo el tiempo que tenga para la facultad lo voy a invertir en la facultad. (Bianca, 17 años, CUNLP)

La mayoría pensaba dedicarse exclusivamente a estudiar durante los años de carrera. La posibilidad de trabajar era considerada solo como excepción o si se tenía la suficiente confianza, como plantea Bianca, de que se podrían sostener ambas actividades sin comprometer la dedicación al estudio. El tiempo del estudio era una “inversión” a futuro, un tiempo para aprender y dedicarse plenamente a formarse, incluso algunos consideraban la posibilidad de una experiencia laboral vinculada a sus carreras para “ganar experiencia”. Benjamín, por ejemplo, evaluaba esa posibilidad en esos términos: “ya salís con experiencia, apenas recibís el título ya tenés un currículum” (Benjamín, 18 años, CUNLP). El tiempo del trabajo aparecía más lejano en el horizonte temporal, de ser posible después de la finalización de los estudios superiores, y este tiempo era para invertir en formación y experiencia que, luego, podría ser capitalizada en términos laborales.

Dos elementos eran los más nombrados al explicar las elecciones de educación superior. En primer lugar, la consideración de que eran carreras cuyos contenidos deseaban aprender y estudiar los siguientes años: “Es algo que me gusta a mí, algo que me puede servir a mí a pesar de no trabajar de esto, entonces lo voy a estudiar” (Álvaro, 19 años, CENS);

No, yo pienso en que la carrera me gusta y después veré que hago con eso. Tipo, si lo tiro más para algo social de militancia o lo tiro más a un laboratorio, la parte privada o pública en investigación. Pero bueno como tener ese conocimiento me gusta, después decidir qué hacer con eso... (Catalina, 18 años, CUNLP)

Como vemos, la decisión se fundamentaba principalmente en el presente o en un futuro próximo. Otros imaginaban que estudiar algo que les agradaba conllevaba la posibilidad de trabajar “de algo que les guste” en el futuro, una vez finalizada la carrera.

En segundo lugar, y mayoritariamente los estudiantes del CUNLP, afirmaban haber tenido en cuenta la “salida laboral”. Por ejemplo, Charo había descartado la carrera de cine y la de fotografía por la carrera de medicina en función de la inserción laboral. Lo mismo le ocurría a Bianca: “Y yo les contaba más o menos las ideas que yo tenía. Sociología, Derecho, no sé qué otra también pensé. Ellos me decían, ‘y bueno, fijate, vos podés ir probando, capaz con esto tengas más salida laboral’” (17 años, CUNLP).

Sus palabras dan cuenta de que este era un elemento importante en la decisión, que era contemplado por ellos y discutido con sus familias, y se reflejaba en la elección de carreras tradicionales: ingeniería, medicina, derecho y arquitectura eran las más mencionadas. Sin embargo, a pesar de que planteaban que este era un aspecto relevante, lo laboral aparecía con características difusas en sus explicaciones, más asociadas al interés por el contenido de un trabajo hipotético que a sus condiciones y formas, y a la confianza en que esas profesiones tradicionales contarían con una oferta laboral amplia.

Como mencionamos, la inserción laboral principalmente asociada a la carrera que se elige aparece lejos en el horizonte temporal. El presente es el momento de la formación como actividad central, momento “de invertir” en la educación. Ahora bien, para los jóvenes del CENS, esa centralidad puede proyectarse solo durante los primeros años, mientras que los jóvenes del CUNLP pueden pensar la dedicación exclusiva a la formación durante toda su carrera universitaria.

Por otro lado, es importante destacar que, para los estudiantes del CUNLP, la universidad representaba un ámbito conocido, “familiar”. En primer lugar, asistían a una escuela que pertenecía a la UNLP, muchos de sus profesores eran también docentes en el nivel universitario, y algunas lógicas de la organización escolar se asemejaban a las del nivel superior: selección de materias optativas, asistencia por materia, agrupamiento de las materias por departamentos, entre otras. A su vez, la escuela ofrece a los estudiantes del último año el “programa de articulación académica”, una propuesta de acercamiento de los estudiantes a las carreras universitarias que evalúan seguir. En el marco de este programa, los jóvenes recorren las instalaciones de las facultades, conversan con estudiantes o graduados de la carrera sobre la organización de esta, sus materias, las posibles salidas laborales y, en ocasiones, realizan actividades o talleres que les permitan acercarse más a la propuesta educativa de la carrera e incluso asisten a alguna clase de esta. También es importante considerar que la mayoría de los estudiantes del CUNLP tienen padres o familiares que asistieron a la universidad, algunos incluso trabajan en ellas como docentes o investigadores, lo que hace que sea una institución conocida.

Esta “familiaridad” también aparecía reflejada en los relatos de los jóvenes sobre el momento de inscripción a las carreras universitarias. Todos los ingresantes a la UNLP deben realizar una preinscripción de forma virtual donde se les asigna un turno para luego completar el proceso de forma presencial. Para la mayoría de los estudiantes del CENS, el día de la inscripción era la primera vez que ingresaban a las facultades. En cambio, para los estudiantes del CUNLP, esos espacios ya resultaban conocidos y sus relatos daban cuenta de cierta comodidad y soltura en el momento de la inscripción: frente a dudas o inconvenientes, sabían a quién preguntar, conocían las aulas y edificios y se ubicaban en ellos.

Esas diferencias en los vínculos con la Universidad en tanto institución que hacen que para algunos aparezca como familiar, como conocida, mientras que para otros represente una novedad o, incluso, una incógnita nos dice algo sobre la experiencia desigual de estos jóvenes en/con la Universidad, aun antes de ingresar en ella. Diferencias que no solo se expresan en la “familiaridad” de los estudiantes del CUNLP, sino que también se traducen en el orgullo que genera para la madre de Andrea que alguien “llegue”, que alguien entre a una institución a la que nadie de la familia había entrado antes. Estas diferencias también dan lugar a anticipaciones heterogéneas y con distintos grados de certidumbre respecto de esas futuras trayectorias universitarias, previendo vínculos diversos con el mundo del trabajo y diferentes horizontes temporales en los que estos se inscribirán.

Combinar estudio y trabajo (¿o trabajo y estudio?)

La opción de trabajar y estudiar era la principal entre los estudiantes del CENS. Sin embargo, también era significativa entre los estudiantes del CUNLP, ya que uno de cada cuatro pensaba combinar ambas actividades. Ahora bien, la conjugación de estudio y trabajo era concebida de formas diversas: en algunos casos, el proyecto educativo era central y, en otros, era el trabajo lo que tenía más relevancia a la hora de pensar el año postergoso.

Para los estudiantes del CUNLP que pensaban combinar ambas actividades, la carrera era la prioridad y el trabajo representaba “un plus”, una actividad para hacer si los tiempos y responsabilidades del estudio lo permitían:

Tiene que encajar con mis horas de la facultad sí o sí, así que va a ser complicado, y no se no o sea... que no sea porque yo la máxima energía se la voy a dedicar a la facultad siempre, es lo que voy a intentar y si veo que no se la estoy dedicando voy a dejar de trabajar. (Malena, 18 años, CUNLP)

Todos acordaban en que el proyecto primordial era el estudio y que, de llegar a entrar en conflicto ambas actividades, dejarían de trabajar, privilegiando su carrera. El sentido principal del trabajo era poder solventar algunos de sus consumos: ropa, salidas, viajes y materiales de estudio. Quienes ya trabajaban resaltaban la satisfacción que producía tener su propio dinero y poder utilizarlo para sus gastos y quienes no lo hacían planteaban que querían “dejar de pedir” dinero sus padres. Sin embargo, reconocían que el interés no nacía de una necesidad familiar e incluso muchos afirmaban que sus padres insistían en que no hacía falta que trabajen y que la prioridad era que se dedicaran al estudio.

Algunos de estos jóvenes trabajaban en emprendimientos familiares vinculados al sector comercio, generalmente en horarios reducidos o solo algunos días a la semana. Para ellos, continuar con esa actividad laboral implicaba seguir “dando una mano” en esos negocios y tener un ingreso para solventar sus gastos. A la vez, estaban habituados a realizar ambas actividades en simultáneo, organizando y coordinando los tiempos y responsabilidades de cada una. Quienes no trabajaban aspiraban a conseguir empleos temporales, de pocas horas semanales, que no demandaran mucho tiempo ni esfuerzo, buscando, así, que la actividad laboral no condicionara los tiempos de estudio.

En el caso de los estudiantes del CENS que pensaban combinar ambas actividades, el trabajo aparecía más asociado a la idea de necesidad: aportar a la economía doméstica y dejar de depender de sus padres constituía un objetivo más urgente: “Necesito laburar para ayudarlo a mi viejo y por mí, porque ya no me gusta estar dependiendo de mi viejo, no me gusta estar pidiéndole cosas a mi viejo” (Franco, 19 años, CENS); “Mi primera intención es trabajar, sacarle un peso a mi papá de encima” (Candela, 21 años, CENS);

Mi idea es trabajar y estudiar, o sea como que digo no puedo estar en la carrera sin trabajo. (...) porque el no tener trabajo a mí me hace sentir como que soy no sé, no sirvo digamos o soy inútil. (Aimé, 22 años, CENS)

Ser un peso, sentirse inútiles o culpables de no tener sus propios ingresos y no querer depender económicamente de sus padres eran las expresiones más mencionadas a la hora de explicar por qué buscaban trabajar luego del egreso, expresiones muy distintas a las de los estudiantes del CUNLP. Entre los jóvenes del CENS, la autonomía económica aparecía como algo que ya deberían haber conseguido a su edad. A pesar de que, en algunos casos, tenían las mismas edades que los estudiantes del CUNLP, la independencia económica o el logro de cierta autonomía y capacidad de aportar a los ingresos del hogar constituía un imperativo, por eso, aquellos que no trabajaban o lo hacían esporádicamente manifestaban sentimientos de culpa o malestar.

Otra diferencia respecto a los estudiantes del CUNLP era la certeza en la priorización de los estudios. Algunos sostenían que continuar estudiando era central, pero dejar de trabajar para dedicarse únicamente a ello no era considerado una opción: “Si el trabajo es bueno, me sirve, estoy bien, estoy cómoda, creo que voy a tratar de hacerme algún lugarcito, un tiempito para estudiar. Pero ninguna de las dos cosas sería dejarlas” (Ludmila, 20 años, CENS).

Entre quienes la prioridad era trabajar, había situaciones diversas. Ayelén, Franco y Luciano planeaban combinar trabajo con cursos o capacitaciones cortas y, más adelante, cursar una carrera universitaria. Ayelén, por ejemplo, deseaba estudiar en una universidad privada, por eso su idea para el año postegreso era conseguir un trabajo que le permitiera ahorrar para poder solventar esos estudios más adelante. Franco y Luciano, en cambio, no sabían con seguridad qué querían estudiar ni tenían mucha información respecto a inscripciones e instituciones educativas posibles, lo cual da cuenta de la (no) familiaridad con los espacios de educación superior que mencionábamos en el apartado anterior: desconocían tiempos, plazos e instituciones. Candela

y Mailén eran madres de niños pequeños, ambas buscaban trabajar para poder sostener económicamente a sus hijos y estudiar para mejorar sus inserciones laborales a futuro. En su caso, ambas actividades debían poder complementarse con la crianza, tarea de la que se encargaban principalmente ellas. A diferencia de ellos, Anahí trabajaba en un centro de día para personas con discapacidad y, a partir de esa experiencia laboral, había decidido inscribirse en el profesorado de educación especial, buscando mejorar sus conocimientos y habilidades para el trabajo que desempeñaba. Para estos estudiantes, pensar la combinación de estudio y trabajo implicaba tener en cuenta varios elementos y posibilidades, haciendo que, en sus proyectos postegreso, entraran en juego más condiciones y, en muchos casos, menos certezas.

Salvo Anahí, las experiencias laborales de quienes ya habían trabajado o trabajaban actualmente era intermitentes, de pocas horas e inestables: cuidado de niños o adultos mayores y atención de locales comerciales eran algunos de los empleos mencionados. Todos buscaban conseguir trabajos más estables, con mayor periodicidad y continuidad, trabajos que les permitieran acceder a ingresos mínimos y continuar —de ser posible— con sus trayectorias educativas.

En resumen, vemos que los sentidos que atraviesan el deseo de trabajar en los estudiantes de ambas instituciones son diferentes, el tipo de empleo al que aspiran también y la forma en la que piensan combinar estudio y trabajo más aún. Para los estudiantes del CUNLP, la continuidad y centralidad de los estudios es incuestionable; en cambio, los jóvenes del CENS no imaginan una actividad sin la otra. Asimismo, vemos que se conjugan de formas diversas elementos ya mencionados en apartados anteriores: los sentidos de las trayectorias laborales ya iniciadas, la familiaridad (o no) con las instituciones de educación superior y lo “esperable” tanto para ellos como para sus familias. Todos ellos atraviesan las diversas formas de leer sus opciones y posibilidades y de pensarse luego del egreso.

Analizando los futuros: horizontes, proyectos y temporalidades diversas

Más allá de las diferencias en los recorridos y las características particulares de sus experiencias escolares, los jóvenes del CUNLP y del CENS se encontraban en el mismo momento de la trayectoria educativa: finalizando el nivel secundario. Esto permite, por un lado, analizar la diversidad de maneras en la que es vivida esa finalización y, por otro, pensar, en tanto momento de decisión en relación con el futuro, cómo se evidencian en los futuros imaginados lecturas sobre la realidad, sobre lo posible y lo deseable atravesadas por experiencias distintas de la desigualdad.

Transitar la escuela habilita la elaboración de proyectos. En ellos, se evidencian lecturas de sus propias condiciones, en las cuales y a partir de las cuales imaginan futuros posibles. Para los jóvenes del CUNLP, finalizar la secundaria era algo esperable e incluso incuestionable y constituía el desenlace de trayectorias escolares lineales, desenlace necesario para la continuidad de estudios superiores. En cambio, para los estudiantes del CENS, “terminar la escuela” significaba la promoción de un nivel educativo con una tradición elitista y excluyente y supuso, para muchos de ellos, ser los primeros egresados en el marco de trayectorias familiares, donde el acceso a la secundaria aparecía vedado. A su vez, terminar la escuela implicaba cerrar esas trayectorias educativas no encauzadas características de los estudiantes de este formato.

De este modo, si consideramos a la escuela como institución que cristalizaba una tradición selectiva del sistema educativo, determinando ciertas cosas como posibles, el paso de los jóvenes por el CENS significaba, entonces, una expansión de sus horizontes, abriendo futuros que antes aparecían como inaccesibles y habilitando la elaboración de (otros) proyectos. Para los estudiantes del CUNLP, en cambio, transitar la escuela constituía un paso más en un camino para muchos prefigurado: finalizar la secundaria reafirmaba el horizonte de continuación de estudios superiores. Terminar la escuela para estos jóvenes también habilita proyectos, pero no tanto en el sentido de apertura de futuros antes inaccesibles, sino en cuanto a la necesidad de la credencial para el acceso al siguiente nivel.

Por otro lado, los proyectos y anticipaciones de futuro pueden ser analizados a partir de dos dimensiones: en primer lugar, en términos de aquello que los jóvenes esperan, de lo que aparece como posible y de las

decisiones que toman en relación con eso; y, en segundo lugar, en términos de los plazos y temporalidades que se conjugan en esas anticipaciones.

Como mencionamos, desde sus orígenes, la escuela secundaria ha estado vinculada a ciertos “futuros”, futuros que aparecían reactualizados en los relatos y proyectos de estos jóvenes. Para los egresados del CUNLP, la continuidad de los estudios superiores era central en sus anticipaciones de futuro, incluso para Tiago, que pensaba trabajar en el primer año postegreso, posponiendo —momentáneamente— aquello que aparece como obligación en sus hogares y como esperable en la escuela. La inserción laboral plena aparece lejana en el horizonte temporal: luego de la finalización de los estudios universitarios, y el trabajo se piensa, en todo caso, como actividad complementaria que permita solventar algunos gastos personales o mejorar la formación. La actividad central es la educación, no solo para ellos, sino también para sus familias. Que sea posible pensarla de este modo responde a que ciertas condiciones materiales están garantizadas, permitiendo extender el tiempo de la educación y posponer la entrada al mercado laboral.

Para los estudiantes del CENS, en cambio, el trabajo cobraba mayor centralidad en las anticipaciones. Eran más los que pensaban combinar estudio y trabajo o trabajar únicamente y, para aquellos que pensaban dedicarse exclusivamente a estudiar, esa exclusividad no duraba toda la carrera, sino solo los primeros años, años que, imaginaban, sería necesario concentrarse en el estudio para, luego, poder combinar ambas actividades. El trabajo como actividad exclusiva aparecía más cercano en el horizonte temporal y, en muchos casos, de modo más urgente. Para estos jóvenes, la posibilidad de un tiempo exclusivo para el estudio no estaba garantizada y la inserción laboral que permitiera independencia económica era un objetivo que perseguían a corto plazo.

En sus anticipaciones, se evidencian también diferencias en términos de temporalidades sociales, en tanto conjunto de prácticas, representaciones y disposiciones sobre el tiempo (Longo, 2011a). Como explican algunos autores, los tiempos sociales expresan normas, frecuencias y periodicidades recurrentes para ciertas actividades al interior de un grupo social y sirven para la regulación de la vida social (Elías, 1989; Longo, 2011a). Sin embargo, “frente a esos tiempos sociales, los individuos no reaccionan de la misma manera y eso permite observar las diferentes experiencias que los sujetos tienen de esos tiempos” (Longo, 2011b, p. 61). Las temporalidades dan cuenta de la conciencia y representaciones del tiempo por parte de los sujetos.

Los jóvenes se apropián de esas temporalidades sociales y producen temporalidades propias, articulando ambas en la construcción de sus futuros educativo-laborales. De acuerdo con Mercure (1995), existe una estructura desigual de representaciones del futuro asociadas a una estructura desigual de condiciones de existencia. La urgencia o no en la inserción laboral, los plazos y tiempos destinados a la formación o al trabajo dan cuenta de que viven la misma edad de la vida de formas diferentes, con presiones, responsabilidades e ideales disímiles. Lo que para algunos es aceptable o resulta incuestionable a cierta edad, para otros es motivo de culpa; lo que para algunos aparece como exigencia, para otros constituye una posibilidad “abierta” por la finalización de la escuela. Esto da cuenta, a su vez, de la experiencia de tiempos sociales diferentes.

Las formas de anticiparse al futuro muestran los “campos de posibles imaginables por los sujetos en su contexto” (Longo, 2012, p. 332). Estos campos condicionan las acciones de los jóvenes, a la vez que están condicionados por las desigualdades sociales que atraviesan las trayectorias. Los plazos y horizontes temporales, lo “familiar” o conocido, lo esperable y lo posible son elementos que se conjugan en estas anticipaciones, dando cuenta de una dimensión simbólica de la desigualdad, evidenciando interpretaciones de ciertos límites y presiones sociales resultado de las diversas formas que esta asume (Kessler, 2014; Assusa, 2018).

Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas, analizamos los futuros imaginados por jóvenes de dos escuelas diferentes al momento del egreso, buscando indagar en los modos en que las desigualdades atraviesan la construcción de estos. Como mencionamos, desde sus orígenes, la escuela secundaria estuvo vinculada a ciertos “futuros”:

la continuación de los estudios superiores y el acceso a empleos con ciertas ventajas asociadas, “futuros” que aparecían reactualizados en los proyectos de estos jóvenes.

En el análisis, identificamos tres grandes proyectos postegreso: trabajar, continuar estudios superiores y combinar ambas actividades. Aunque en apariencia resultaban clásicos, ya que se correspondían con los “futuros” fundantes del nivel secundario en nuestro país, en los relatos de los jóvenes, presentaban matices y sentidos diversos. En la construcción de estos proyectos, se articulaban lecturas de las propias condiciones y posibilidades, experiencias heterogéneas de la finalización de la escolaridad obligatoria, horizontes temporales distintos y formas plurales de vivir la misma edad de la vida, con imperativos, expectativas y prioridades diferentes. Estos elementos constituyen expresiones de las múltiples desigualdades que atraviesan las experiencias de los jóvenes y sus formas de anticiparse al futuro.

A pesar de que muchas veces el futuro es dejado de lado en los análisis sociológicos por su carácter de no realizado e inasible, los deseos, las expectativas y los proyectos son relevantes en la construcción de las trayectorias (Longo, 2012). En este sentido, analizar los futuros imaginados resulta significativo no solo por el lugar que este factor adquiere en las trayectorias —y más aún al momento de finalizar la escolaridad obligatoria—, sino también porque, en ellos, se evidencian los efectos de las tramas de la desigualdad. Las lecturas de la realidad, lo posible y lo deseable presentes en los proyectos postegreso de estos jóvenes dan cuenta, entonces, de cómo las desigualdades se expresan y entrelazan de modos sutiles y diversos, afectando los primeros vínculos con el mundo del trabajo y las decisiones que los jóvenes toman en torno a él.



Restos, óleo con espátula. Carola Ferrero Alonso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamovsky, E. (2012). *Historia de la clase media argentina: apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Planeta.
- Assusa, G. (2018). *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares*. Noveduc.
- Bostal, M. C. (2019). *¿Qué vas a hacer cuando termines? Futuro educativo y laboral de jóvenes de una escuela nocturna de la ciudad de La Plata (2016-2018)* [Trabajo final de grado]. FaHCE-UNLP, La Plata.

- Bostal, M. C. y González, F. (2020). Después de la escuela: Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Última década*, (53), 103-124.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo editor latinoamericano.
- Castillo, A. Sús, M. G. y García, A. C. (2012). Los jóvenes nos hablan de sus proyectos futuros, discursos en contexto. *III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENJIA)*, Viedma.
- Corica, A. (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria* [Tesis de maestría]. FLACSO. Bs As.
- Corica, A. (2019). Jóvenes egresados de la escuela secundaria en Argentina y primeros años posegreso. En A. De Sena (Coord.), *La cuestión educativa: formas y actores en debate*. Universidad del Salvador.
- Corica, A. y Merbilháa, J. (2018). La tensión entre el mundo del trabajo y la política educativa: jóvenes y escuela secundaria en Argentina (2000-2014). *Trabalho & Educação*, 27(2). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9754/6883>
- Deleo, C. y Pérez, P. (2016). Estrategias de búsqueda de empleo y trayectorias laborales de jóvenes argentinos. En M. Busso y P. Pérez (Coords.), *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Miño y Dávila.
- Di Piero, M. E. (2012). *Diferentes y desiguales: Un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.865/te.865.pdf>
- Di Piero, M. E. (2020). La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro-Posições*, 31.
- Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42.
- González, F. y Bostal, M. C. (2021). Contactos, títulos y apariencias. Inserciones laborales y experiencia de la desigualdad en jóvenes (La Plata 2013-2019). *Estudios sociales* (en prensa).
- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.
- Jacinto, C. (Comp.). (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.
- Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (Comps.). (2020). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI editores.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y temporalidades. *Estudios del Trabajo*, (35), 73-95.
- Longo, M. E. (2011a). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias* [Tesis doctoral]. Université de Provence-Aix-Marseille I; Universidad de Buenos Aires.

- Longo, M. E. (2011b). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Cuestiones de Sociología*, 7, 54-77. Departamento de Sociología, FaHCE-UNLP.
- Longo, M. E. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En O. Battistini y G. Mauger (Comps.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Prometeo.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Mercure, D. (1995). *Les temporalités sociales*. L'Harmattan.
- Mereňuk, A. (2010). El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(220), 81-115. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS-FLACSO.
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (Comps.), *Ánalisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. EDULP.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani, (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17), 63-71.
- Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia (Comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Davila.

NOTAS

- [i] Como paso previo a la realización de entrevistas en profundidad, durante el mes de agosto de 2019 se aplicó un cuestionario estandarizado para caracterizar a los futuros egresados de ambas instituciones en términos de edad, género, inserción laboral (actual o pasada), proyectos para el año posterior al egreso y clima educativo familiar para, luego, en función de dichos criterios y de la predisposición de los jóvenes a participar en la investigación, realizar una muestra de los estudiantes a entrevistar. De los 172 jóvenes que se encontraban finalizando su educación secundaria en 2019 en ambas instituciones (129 en el CUNLP y 43 en el CENS), 155 realizaron la encuesta (118 CUNLP-37 CENS). A partir de estos resultados, se realizó un muestreo teórico en el que se privilegiaron, en primer lugar y como criterio principal, los proyectos de los jóvenes para el año posterior al egreso y, en segundo lugar, el clima educativo del hogar, la situación laboral al momento de la encuesta y, en menor medida, el género. Tomando en cuenta estos criterios y la voluntad de los jóvenes de participar en la etapa de entrevistas, se entrevistó durante los meses de noviembre y diciembre de 2019 a 37 jóvenes, 18 estudiantes del CUNLP y 19 del CENS.