**EJE 15: infancias, juventudes y vejeces**

**AFILIACIÓN INSTITUCIONAL**

Bordarampé Gastón, Licenciado en Relaciones Laborales, Universidad Nacional de La Matanza. Investigador en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. gastonbordarampe@gmail.com

Delgado Mariana Laura, Magíster en Educación, Universidad Nacional de la Plata, Licenciada en Educación, Universidad Nacional de Río Negro. Profesora en Instituto de Formación Docente Bariloche. Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo). Universidad de Buenos Aires. marianadelgado@educ.ar

Jugo Suárez Armando, Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Investigador en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires.profjugosuarez@gmail.com

La Rosa Toro, Paula, Licenciada en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires.  Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires.paula.trl22@gmail.com

Quintans Maria Soledad, Licenciada en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires. Profesora en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. marisolquintans@gmail.com

**TÍTULO:** Trayectorias laborales y educativas de participantes del Programa Envión - Podés durante 2018 -2021

**PALABRAS CLAVE:** biografías juveniles, precarización laboral, itinerarios educativos y laborales, programa Envión Podés, Juventudes

**RESUMEN**

Este trabajo fue seleccionado por el Comité del CEIRET en 2021 para la producción de la investigación, producto del trabajo Final del Taller de elaboración de proyectos de investigación dictado por el mismo Centro en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

El mismo hace foco en lxs juventudes que transitan el programa Envión (de la provincia de Buenos Aires) que junto al programa Podés (de la municipalidad de La Matanza) forman Envión-Podés en ese territorio. El Programa Envión-Podés busca la promoción y  protección de los derechos e inclusión socioeconómica, política y cultural de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica (UNDAV, 2011).

En los momentos en que nuestro país transita por periodos de crisis económica y caída del empleo, el sector que históricamente se vio más afectado fue, y todavía es, la Juventud (Salvia, Tuñón, 2005). La crisis económica actual no es la excepción, el desempleo afecta al 21,2% (INDEC, 2020) de lxs jóvenes del Gran Buenos Aires dificultando la posibilidad de estos de conseguir un trabajo. En este contexto adverso, los tramos biográficos se vuelven inestables, las transiciones e itinerarios impredecibles y las decisiones de lxs jóvenes se ven condicionadas por factores externos a su voluntad. Las llamadas políticas de juventud vienen a abordar estas problemáticas. Buscando que los itinerarios laborales y educativos y las diferentes transiciones que atraviesa un/a joven en su vida sean las mejores posibles. Una de ellas es el programa Envión-Podés de la Provincia de Buenos Aires.

Se utilizarán métodos de recolección de datos de carácter cualitativo. Se entrevistará a jóvenes que participaron del programa y también se realizará una observación no participante.

**Introducción conceptual**

Desde que se comenzó a hablar de juventud, primero como grupo etario de transición a la adultez, después como generación, y por último como tramo biográfico, siempre fue difícil generar una definición de la misma (Bendit y Miranda, 2017). A medida que se fueron sucediendo estos tres enfoques epistemológicos de la juventud, las concepciones fueron cambiando. Dentro del paradigma/enfoque estructural-funcionalista la juventud fue concebida como un periodo de transición, conocido como moratoria social, en el cual el o la joven transitaban linealmente un periodo en el cual desarrollaba una identidad propia, una autonomía y una autorregulación hasta alcanzar un rol social determinado y así completar la transición a la adultez.

La primera se caracterizaba por haber desarrollado una madurez física similar a la del adulto pero sin las responsabilidades y el rol social que cumple el mismo. A medida que estos adolescentes comenzaban a transitar estas responsabilidades propias de la adultez, como el matrimonio, el trabajo, comenzaban a convertirse en jóvenes adultos hasta, finalmente, convertirse en adultos propiamente dicho cuando alcanzaban la emancipación familiar (Casal, García y Merino, 2015).

La segunda concepción es la de la juventud como generación, desde un enfoque culturalista. A partir de los años ‘60 el paradigma se modifica y se comienza a ver a la juventud como la contracultura, la generadora del cambio social. Esta etapa es vista desde el enfoque de la sociología del conflicto como una etapa de conflicto entre la juventud y la adultez, la primera se transforma en una nueva clase social ascendente y revolucionaria que busca la ruptura del poder establecido y reclama reconocimiento como sujeto que puede tomar decisiones propias.

El tercer enfoque epistemológico, es el biográfico que está centrado en el recorrido de cada persona frente a lo disponible, instituciones, normas y contextos. La edad de una persona está asociada, más allá de lo biológico, a un sistema normativo. Bajo estos contextos y estructuras pre establecidas, se pretende estudiar cómo se desarrollan lxs jóvenes con las situaciones dadas. A esto último se le llama Agencias, son las formas de acción sobre estas estructuras y determinaciones (Casal et al, 2006). Comienza a haber una individualización de los procesos, muy bien descrita por Bauman (2000), en la que las trayectorias se vuelven no lineales y hasta hay reversibilidad, un ida y vuelta en los procesos. Los tiempos se vuelven inciertos y riesgosos y la juventud es la más vulnerable a estos cambios.

Frente a esto, el enfoque biográfico busca un acercamiento a los actores, un trabajo más cualitativo, busca entender a la juventud como un tramo biográfico en la vida de las personas. Se aproxima a una definición de la juventud diciendo que es un proceso social de autonomía económica y emancipación familiar plena que concluye con el acceso a un domicilio propio (Casal, García y Merino, 2015).

Este enfoque tiene en cuenta varios conceptos de suma importancia para analizar las juventudes. El primero es el concepto de itinerarios como vía socialmente establecida y marcada sin incluir la toma de decisiones de los individuos y sus construcciones sociales” (Casal, García y Merino, 2015, p. 78). Esta vía es generada previamente por el contexto, normas e instituciones que se propone analizar. Este itinerario ya establecido se divide en dos tipos, en el ya recorrido (o singladura) y en el probable a recorrer (Trayectorias). Los mismos son variables, pueden ser azarosas, condicionadas o determinadas (Casal et al, 2006). Las trayectorias son probables, no definitivas, hay muchas maneras de transitar la juventud, no todas empiezan y acaban de la misma forma. Difieren los itinerarios, las velocidades y los tipos de transiciones.

Por otro lado está la dimensión del trabajo como generador de identidad. El trabajo es una actividad multidimensional que se manifiesta en diversas esferas: económica, tecnológica, social, ética, etc., pero también tiene dimensiones cognitivas y psíquicas, es decir subjetivas, intersubjetivas, afectivas y relacionales. El trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la habilidad personal, del aprendizaje que se despliega dentro del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad. (Neffa, 2015).

Desde la perspectiva de Jahoda (Jahoda, 1987), el empleo posee dos tipos de funciones. Además de la función manifiesta de proveer de ingresos, el empleo, cumple con cinco funciones latentes o categorías de experiencia. Ellas son: la imposición de una estructura temporal, la expansión del ámbito de las experiencias sociales hacia áreas donde las relaciones no conllevan tanta emotividad como la vida familiar, la participación en los objetivos y esfuerzos colectivos, la asignación de un status y de una identidad en virtud del empleo y la necesidad de realizar una actividad regular.

En línea con esta definición Dejours (Dejours C, 1998) plantea que el trabajo es la base de la identidad, una fuente fundamental de sentido para la vida y un mediador irreemplazable para la autorrealización en lo social.

La perspectiva de género no puede faltar para analizar las construcciones sociales y culturales, construcciones que se vuelven estructurales y se reproducen en el sistema escolar (Butler, 2007). Esta relación es funcional a un sistema en el cual la mujer cumple el rol del cuidado, mantenimiento y reproducción de la familia y el varón la fuerza de trabajo asalariada que utiliza directamente el capital (Rodríguez Enríquez, 2012).

En estos tiempos de crisis, además de la ya estable división sexual del trabajo, se intensifica la precarización del trabajo. Esto es de suma importancia porque la transición de estos adolescentes al trabajo ya es hace años inestable y precaria, la llamada “clase precaria” (Miranda A., Corica A. Arancibia A. y Merbihaá J., 2014), pero se incrementa en estos tiempos de alto desempleo y crisis del mercado de trabajo.

Para hablar de precariedad laboral comenzaremos señalando que no hay una definición concertada sobre este concepto, sino que, dependiendo de las circunstancias económicas, sociales y políticas de cada país, la percepción del mismo puede variar. Utilizaremos el concepto que formuló y desarrolló el autor francés Serge Paugam (2000) a partir de la descripción que hace la autora Julieta Longo (2009) y en el cual nos apoyaremos conceptualmente. Como bien describe la autora, el trabajo precario se diferencia del empleo típico Fordista, estable e industrial. ̈ El autor diferencia dos dimensiones de la precariedad: cuando su futuro es incierto y no puede hacer proyecciones sobre su futuro profesional. Cuando ¨su trabajo no tiene un debido reconocimiento material y simbólico por su actividad, el trabajador no encuentra satisfacción en su empleo¨

En este caso el trabajador es atravesado por un sentimiento de inutilidad, entonces su trabajo es precario. Si bien el empleo remunerado se constituye en la principal vía para salir de la pobreza, no es suficiente. Las trayectorias vitales de los/as jóvenes se ven agravadas por el mayor desempleo y acceso a trabajos de peor calidad, profundizando las desigualdades (Vommaro, 2015).

Como bien explican Dávila León y Ghiardo Soto (2018) la dimensión educativa es central en el futuro de los jóvenes. Es importante entender que estas transiciones se las puede ver cómo un movimiento (trayectoria biográfica) o como un proceso, algo más complejo, un reflejo de las estructuras y los procesos sociales. La educación que estos alcancen es determinante para el lugar que ocuparán en esa estructura y proceso social.

En este sentido, Terigi (2014) brinda especial atención a las “trayectorias escolares”, en su vinculación con el desafío de la inclusión educativa. Dichas trayectorias se inscriben en una categoría más amplia, que son las trayectorias educativas. Es decir, se adhiere a una concepción y un enfoque que trasciende la mirada individual pero también la institucional y escolar.

Estos recorridos de lxs sujetxs por el sistema educativo, en los cuales son pensadxs desde trayectorias teóricas, ideales, establece edades de asistencia a los diversos niveles escolares (inicial, primaria, secundaria), ritmos similares de aprendizaje, fuerte énfasis en la presencialidad escolar, quitándole fuerza a otros agenciamientos educativos. Por el contrario, al ubicar trayectorias reales, se reconocen “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) [sino] modos heterogéneos, variables y contingentes…” (p. 74).

Asimismo, afirma Terigi (2014) que la categoría trayectoria permite enlazar las biografías con las condiciones institucionales, viendo de qué manera esas condiciones intervienen en la producción de trayectorias escolares. Es decir, mirar dichas condiciones institucionales del Sistema Educativo, que son estructurantes de las trayectorias teóricas, tales como: organización por niveles, gradualidad del curriculum, duración anual de los grados, definición de edades de inicio y fin de obligatoriedad; permite entender entre otros problemas, la repitencia.

En cada nivel educativo, las trayectorias escolares poseen “avatares” específicos. La investigación educativa de las últimas décadas ha permitido mostrar las problemáticas pero también los desafíos para cada nivel.. En el caso de primaria lo son el ingreso tardío, la repitencia, el abandono temporal y cambio de escuela. Para el nivel medio, o secundario, la repitencia, el abandono temporal, el cambio de turno, de modalidad, de escuela. Mientras que en los inicios del nivel superior, estaría ligado al cambio de carrera, abandono, bajo rendimiento académico.

En este orden, señala Vommaro (2016) que la desigualdad generacional de trayectorias educativas en América Latina, pero deteniéndose particularmente en Argentina, se ve reforzada, por la calidad y en este orden, diversidad, de los servicios de enseñanza a los que han accedido lxs jóvenes. Asimismo, se presenta como condicionante, la variable socioeconómica en los hogares y la educación formal que obtuvieron lxs jefes y jefas de hogar (p. 125).

## **Acerca de la geografía y el programa Envión Podés**

## **Descripción de la localidad de Villa Luzuriaga:**

Villa Luzuriaga es una ciudad ubicada al noroeste del Partido de la Matanza, en el Gran Buenos Aires (GBA), Provincia de Buenos Aires. Limita al norte con el municipio de Morón, al nordeste con Ramos Mejía, al sudeste con San Justo, al sur con Isidro Casanova y al oeste con Rafael Castillo. Tiene una superficie de 9,43 km2 y cuenta con 73681 habitantes (INDEC 2001)

En sus inicios fue rural, con solo un poco número de propietarios de las tierras, entre los años 1914 y 1947 se dio un aumento en la construcción de casas lo que hizo que Villa Luzuriaga empiece a tener el aspecto de hoy en día. Sin embargo a inicios del siglo XX se dio el aumento en su población, principalmente debido al personal de los talleres ferroviarios de Haedo Ferrocarril Central Oeste y de la estación Ingeniero Brian.

Está conformada por barrios residenciales, mayormente casas bajas y muy pocos edificios ubicados principalmente en las avenidas. El norte y el sur están densamente urbanizados, mientras que el centro cuenta con grandes terrenos y espacios libres para construir. Solo el norte de la ciudad tiene trenes suburbanos, se encuentra la Estación Ingeniero S. Brian. Por otro lado, por el centro de la ciudad pasa la autovía del Camino de Cintura, la Ruta Provincial 4.

En la ciudad hay establecimientos educativos primarios y secundarios tanto públicos como privados. Hay campos deportivos tanto públicos como privados, siendo uno de los más relevantes el Complejo La Candela ubicado en Barrio Villa Mazzarello.

Sobre la economía del lugar, en las avenidas que rodean la ciudad se encuentra el mayor número de negocios y oferta comercial, en el centro se encuentra un centro comercial, y por otro lado, en Villa Luzuriaga hay industrias y comercios especializados en el automotor principalmente. Además, existen industrias papeleras y una empresa de lácteos.

1. **Caracterización del Programa Envión Podés en Villa Luzuriaga**

En La Matanza funcionan 18 sedes de Envión Podés que se articula con otros programas sociales de la que participan unos 10.000 jóvenes aproximadamente. La sede de Villa Luzuriaga acompaña a 320 jóvenes aproximadamente. Esta sede no cuenta con instalaciones propias, sino que funciona en lugares prestados donde funcionan otras organizaciones sociales como por ejemplo clubes, organizaciones políticas o religiosas. En un período de tiempo funcionaba en un club barrial, donde les prestaban una oficina muy pequeña con poca infraestructura. Hay itinerancia en cuanto a la ubicación de la sede.

Durante la entrevista con una referente del Programa, frente a la ausencia de espacio físico para desarrollar Envión, afirmaba que “salieron a buscar”. Dicho movimiento no solo supuso la búsqueda de lo físico, sino también las reconfiguraciones en las formas de trabajo. La necesidad de tener un lugar de referencia para reunirse y comunicarse se presentaba como tal, pero al mismo tiempo, la de “afianzar la comunicación a distancia”. Estas primeras descripciones, daban cuenta de las particularidades, de lo situado que se presentaba el Programa en cada espacio en el que se desplegaba. Lo expresaba del siguiente modo:

***“...***  *Envión en cada localidad tiene una forma de trabajo distinto porque obviamente está muy condicionado a los aspectos territoriales y a los aspectos que van conformando al equipo y a la sede…” (Mica, 2020: 2)*

El hecho de no tener una sede no afectó tanto en la pandemia, aunque indirectamente sí afecta porque las familias no tienen donde acercarse. Las actividades se desarrollan en organismos sociales y se identifican con las organizaciones a las que asisten. Por ejemplo en un club de hockey del centro cultural Kirchner.

Quien dirige cada sede es el/la “coordinador/a”, que tiene una relación laboral con el municipio bajo la figura de monotributista. Debajo de el/la coordinador/a está el “equipo técnico” que son trabajadores sociales, psicólogos, Lic. en relaciones del trabajo, antropólogxs que también su vínculo laboral con el municipio se constituye mediante monotributo. Por último están los “operadores” que tienen una relación de tipo beca en formación y son los que hacen el trabajo territorial de estar en contacto con lxs jóvenes que participan del programa.

En el equipo técnico de Villa Luzuriaga trabajan 6 coordinadores y entre 16 a 17 operadores. En cuanto a la organización de la atención, se distribuyen por derechos (salud, educación, trabajo) y por barrios para acompañar a los jóvenes. En relación al derecho al trabajo, por el momento, en la sede de Villa Luzuriaga no existe en curso un acompañamiento formal, mostrando más protagonismo el acompañamiento escolar y en salud.

El objetivo que se espera alcanzar desde el Programa Envión Villa Luzuriaga es generar capacidad instalada en el barrio para que quede en el barrio y que brinden continuidad lxs propios habitantes.

**Acerca de la escolarización y el Programa Envión Podés**

## **La masificación del nivel secundario, obligatoriedad y circuitos desiguales.**

La expansión del sistema educativo en nuestro país, y concretamente de la escuela secundaria, la cual se presenta bajo los marcos de la obligatoriedad en su ciclo completo desde el año 2006, momento en que fue sancionada la ley de Educación Nacional Nº 26206; no ha sido homogénea para los diversos sectores de la población. En este sentido Terigi sostiene que el esfuerzo de la “…universalización de niveles de escolarización viene a coincidir con un agravamiento de las desigualdades sociales” (2021; p.71).

Existen desigualdades significativas entre los distintos sectores de la población que se superponen, trascendiendo lo económico y promueven lo que Reygadas (2008) denomina “acumulación de desventajas”. Es decir, a las desigualdades del entorno familiar, se suman aquellas que promueve la oferta escolar, la cual se observa diferenciada, de acuerdo a sus destinatarixs y localización.

Al respecto, sostiene Saraví (2015) que la desigualdad es asumida “como experiencia colectiva, de carácter relacional, multidimensional, expresada en prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos..” (p. 29). Donde la “segmentación de la experiencia tiene dimensiones socioculturales difícilmente medibles pero sustanciales en la construcción del mundo de vida” (p.).

Se asume la desigualdad como experiencia, una experiencia de clase, en términos del autor, en la cual las desventajas de los menos favorecidos, se traducen en segmentación, procesos de autoasignación a un tipo de escuelas, por ejemplo, las denominadas, escuelas acotadas. Con experiencias desiguales para sus actores en unos y otros establecimientos, es decir, entre escuelas totales y acotadas.

## **La experiencia escolar acotada**

La profundización de la desigualdad trae consigo la exclusión de lxs jóvenes, junto a la ausencia en la participación en ciertos espacios, que se traduce en “privaciones”. Es decir, se deja de disfrutar, de lo que otrxs disfrutan. El recorrido escolar, y la presencia en el establecimiento, en lxs jóvenes entrevistadxs, encuentra intermitencias, trazadas por las condiciones de vida. Son las tareas de cuidado con las que carga un joven, un ejemplo de aquellas actividades, que se tornan condicionantes y “privativas” en la medida que impiden la participación y presencia en otros espacios educativos. La urgencia por resolver demandas adultas, viene a interferir en el proceso y garantía del derecho a la escolarización.

El trabajo desde temprana edad encuentra un lazo directo con la reducción de la actividad escolar, con cierto aislamiento social y ausencia de experiencias colectivas entre pares, con otrxs adultxs. La participación económica de niñxs y jóvenes, suele ser muchas veces un rasgo de quienes participan en la “escuela acotada”[[1]](#footnote-2); en la cual las demandas de los establecimientos educativos, “conspiran con otras preocupaciones” (Saravi, 2015: 92).

En este recorrido pretendemos desandar algunos itinerarios de jóvenes que se enmarcan en lo que Terigi denomina, “trayectorias no encauzadas” (2021; p74). Tal es el caso de Nicolás, que tiene que abocarse al cuidado de una hermana, porque no hay otro integrante de la familia que pueda hacerlo. Esta actividad, torna inexorable el alejamiento de la institución escolar. Lo familiar, pero también lo laboral que contiene esta institución primaria, irrumpe sobre lo escolar y desplaza privándolo de sus intereses. El entrevistado lo expresa en los siguientes términos:

*“Y aparte mi vieja encima laburaba, mi hermanita, cuándo empezaba computación yo me tenía que venir con mi hermanita sí o sí. Y computación bueno tenías las materias normales y de 1 a 4, mira computación y yo siempre faltaba me venía con mi hermanita” (Nicolás, 2020: 20)*

Asimismo pareciera que algo en el orden del deseo por lo escolar se ve interpelado. Una propuesta educativa, la de “computación”, que se podría volver valiosa para un joven, no encuentra posibilidad en las demandas cotidianas de la institución familiar. Destacar que en el devenir de la entrevista pudimos observar cierto desplazamiento, de lo que en primera instancia parecía una actividad más, entre otras que ofrecía la escuela. Entonces se podía prescindir de “computación”, sin embargo avanzada la conversación, él mismo pudo visualizar esa actividad, como una opción no posible. Lo expresó en los siguientes términos: “yo siempre faltaba, venía con mi hermanita… no me interesaba” (Nicolás, 2020: 20).

En otra de las entrevistas, también se alude al desplazamiento en la construcción de ese “mundo de vida” y las nuevas configuraciones e “interferencias” que va brindando a su realidad. En este sentido transitar sus tres meses de embarazo, haber terminado la secundaria, “no deber materias” y proyectado primeramente en un tramo de educación superior, en la carrera de psicología; realizado averiguaciones en diversas casas de estudio de la zona en la que reside, la encuentra en un presente que:

*“... siempre quise ser Psicóloga. Yo pensaba que cuando esté bien económicamente y todo eso poder seguir la carrera, yo me había anotado al curso de ingreso para Trabajo Social porque era lo único que había en la UNLaM, gratis. Eso, yo quiero seguir estudiando igual” (Ivana, 2020: 3)*

En estos procesos de segmentación de la experiencia, la escuela va recorriendo diversos modos y espesores en la socialización, construcción de la identidad de lxs jóvenes. Señala Saraví, que una escuela acotada, se “reduce a su unidad mínima y esencial” (2015: 91). En voces de varixs entrevistadxs, el paso por la escuela se presenta como algo más, una experiencia entre otras tantas. Que recorre el “hice todo bien, no tuve repitencia” y se describe del siguiente modo:

*“... a veces no iba, me llevé materias porque faltaba. Tenía fiaca. Llegaba fin de año y las tenía que dar. Primero, segundo, tercero, me empecé a llevar (...) Me costaba literatura. Me quedaron dos materias” (Nicolás. 2020)*

## **La experiencia escolar desde las trayectorias**

Otro aspecto que se torna relevante en las formas de recorrer lo escolar, y volver a enlazar con el sistema educativo, en su desafío por la inclusión real de lxs jóvenes, lo ha sido la identificación de lo que Terigi (2014) denomina el “enfoque de trayectorias”. El mismo nos propone por un lado ir más allá de la mirada singular, individual, para comprender recorridos ligados a condiciones socioeconómicas, niveles educativos de las familias, condiciones estructurales y la implicación “interés” que promueve la institución para que lxs jóvenes se sientan parte.

Señala Terigi (2014) que los recorridos de lxs jóvenes “... son pensados por el sistema educativo, como trayectorias teóricas ideales”. Dichas trayectorias imprimen edades para estar en ciertos niveles, grados, años de la escolaridad, marcan “ritmos similares” en los procesos de aprendizaje, en una suerte de todxs aprendiendo en el mismo tiempo y del mismo modo, con énfasis en las propuestas presenciales y quitándoles fuerza a otras instancias de socialización de las que las juventudes son parte. Destaca la autora, que al pensar las trayectorias, desde visiones “reales”, se reconoce que los recorridos “no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) sino modos heterogéneos, variables y contingentes” (p. 74)

La noción de “trayectorias reales” lleva a localizar, recorridos definidos por lxs participantes del estudio y también relaciones de las biografías con las mismas. Bajo este orden, se presenta la interrupción, discontinuidad, en términos de la autora. Uno de los jóvenes mencionaba por ejemplo, su alejamiento de la propuesta escolar, pero también de otros proyectos, a raíz del consumo problemático. Allí destacaba el lugar de la figura materna, intentando torcer ese destino. Lo expresaba así:

*“... dejarlo todo, y me quería perder, meterme en las drogas. bueno y después tuve unos días así en las drogas, mucho corte con mi vieja, y bueno como se ponía. Y nada, se complicó todo, y seguí yendo al colegio…” (Nicolás, 2020: 18)*

El mismo entrevistado, recordaba su escolaridad y ubicaba ciertas causas en la interrupción. Si bien en el siguiente fragmento, se retoman aquellas “razones” que dificultaron el pasaje por el nivel secundario, a lo largo de la entrevista fue mostrando cómo las mismas se ligaban a la pérdida de una figura adulta referente, como lo fue el padrastro, con el cual había establecido un vínculo afectivo que lo llevé incluso a proyectarse laboralmente.

*“... lo hice todo bien, el primario y el secundario (...) A veces no iba al colegio, me llevé materias porque faltaba. A veces tenía fiaca no quería ir. Y así me llevé materias pero después cuando llegaba a fin de año, las tenía que dar sí o sí…” (Nicolás, 2020: 20)*

En este punto, retomando la noción de “experiencia acotada” que proponía Saraví (2015), se podría ubicar en la Educación Técnico Profesional, como modalidad del sistema educativo, un tipo de experiencia con rasgos tendientes a la “totalización”. Concretamente, en la dificultad que produce, el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, donde se observa el cambio de formato con una organización disciplinar diferente, como así también una franja horaria ampliada. El pasaje y la experiencia en el nuevo nivel, son planteadas por el entrevistado del siguiente modo:

*“... al principio te cuesta, van explicando y va costando, pero después cuando ya le tomas la mano, ya no te cuesta, y ya querés, te dan más ganas de tener esa materia. Yo tuve (silencio) repetí porque tuve problemas en la primaria, no enseñaban lo mismo que enseñaban en otras primaria, estaba un poco atrasado, por eso” (José, 2021: 11)*

Por otra parte, la presencia de una jornada escolar extendida durante la secundaria, en la que lxs jóvenes permanecen un tiempo significativo de sus vidas en la institución, propondría además, niveles de socialización, prácticas colectivas cotidianas, que no serían una más, entre otras, sino por el contrario, de gran significatividad para el sostenimiento de sus trayectorias educativas. El entrevistado nos habla de algunos rasgos diferenciales de la modalidad:

*“Un colegio técnico no es como un colegio normal, tenés muchos horarios, muchas materias, lo que más complica es el tema de taller. Tenés muchas cosas, tenés varias materias a la vez, y te frustra hacer las cosas rápido. Porque digamos, tenés cuatro clases en un día. Si, dependiendo si tenés taller” (José, 2021: 9)*

Otro aspecto relevante en torno a la trayectoria educativa, lo constituye la valoración personal y familiar de la modalidad Educación Técnico Profesional, en su vínculo con el mundo del trabajo y la construcción del proyecto de vida. Que no solo es un proyecto pensando en lo singular, sino también en ampliación al universo familiar y a las expectativas que lxs adultxs generan, y que se vuelven soportes de la continuidad en el nivel secundario.

*“.. van todos a la técnica, todos mis hermanos (...) Ellos fueron más por maestro mayor de obras, por los planos (...) Y vemos instalación eléctrica de viviendas y todo eso (...) Me costó mucho cuando empecé [primer año] Digamos, mi mamá, el esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llegó a ser alguien...” (José, 2021: 10)*

Respecto a los formatos escolares y su vínculo con las trayectorias, un joven entrevistado da cuenta de su pasaje de la escuela secundaria de modalidad diurna a la de adultxs, es decir, de un cambio en el formato. Allí ubica diferencias significativas, entre uno y otro proyecto educativo ligado sobre todo a la “exigencia”. Pero también, da cuenta del lugar de Envión en esa vuelta a lo escolar. Lo expresa así:

*“... quedé en segundo grado y de ahí, cuando fue Envión a preguntar si yo quería comenzar de vuelta la escuela, yo le dije que sí. Y ahí fue que entré a adultos (...) estoy bien, por ahora, no es tan exigente, no me tira el hacha tanto (...) me gustaba. Tenía que prestar un poco más de atención, el compañero faltaba mal y yo también, la mayoría mujeres y te enseñaba bien pero a veces no quería ir a la escuela. Una vez, falté como medio año al colegio y después fui como si nada. Me complicaba…” (Agustín, 2020: 11)*

El proyecto escolar se encuentra interrumpido, en el fragmento anterior expone la discontinuidad de la trayectoria, luego cuando avanza en la conversación que supuso la entrevista, manifiesta sus deseos de dar terminalidad. Es llamativo que en diversos pasajes de esta entrevista la responsabilidad por el fracaso, las rupturas con el proyecto educativo, son vividas y significadas, como responsabilidad individual del sujetx.

## **Envión y trayectar en el sistema educativo**

Advierten Galarza & otros (2019) el papel crucial que juegan las políticas "sociales-estatales" para ciertos sectores de la población en el acompañamiento de sus trayectorias, la producción de lugares de "escucha", "pertenencia", "fortalecimiento social y subjetivo"; así como la "obtención de grados de autonomía" y "promoción de sus derechos". En contextos de desprotección social, durante proyectos neoliberales, de un "sálvese quien pueda", identifican tensiones en la "concepción ideológica y operativa del Programa, visibilizando procesos de vaciamiento, precarización y flexibilización…" donde las identificaciones de los jóvenes son "casi nulas" y las llevan a interrogar "si es posible construir en la desidia" (p.5).

Al pensar en las trayectorias educativas de lxs jóvenes entrevistadxs, en un período, con mayor presencia estatal, observamos ciertas producciones que se gestaron al interior del Programa Envión. Pudimos identificar que la mayor parte de lxs entrevistadxs, recorría la etapa final de la escuela secundaria y algunxs ya habían concluido con un lazo fuerte con Envión. Ubicamos en sus relatos, una valoración significativa del Programa en el proceso de escolarización.

*“... he hablado con Envión, te dan una ayuda con el tema de las tareas, con las clases. Hay días. Los días que tenías que rendir, tenían un taller solo para las materias que tenías. Te ayudan con las materias, digamos…” (José, 2020: 11)*

Envión se constituía en un espacio de reflexión sobre temas de interés enmarcado en un enfoque de derechos y particularmente, señalado por el entrevistado, en el abordaje de una Educación Sexual Integral, desde ejes como la valoración de la afectividad y el reconocimiento de la perspectiva de géneros. En ese marco, también se consolidaba un espacio de recreación, frente a la demanda de una escuela ampliada en su franja horaria, como lo es la modalidad técnico profesional. Siendo posibilitador de procesos de socialización con pares, por fuera del circuito escolar y el barrio.

*“... mi vida es así, me levanto a las 06.30 para prepararme para ir al colegio. A las 08 tendría que entrar, a veces 07.20 y salgo 6 de la tarde. Y llego acá a mi casa. De mi casa, algunas veces tenía que ir a Envión (...) tiene un taller -parada de mano, (...) eran de arte, de circo, de leer libros, y eso…” (José, 2021: 9)*

*“… después teníamos un taller de género, aprendíamos educación sexual y todo eso…” (José, 2021: 5)*

*“Coincidimos todos en salir y disfrutar el día. Salir a jugar y salir a conocer gente y todo eso…” (José, 2021:14)*

Retornar a la noción de “escuela acotada” que proponía Saraví (2015), pensar los itinerarios “heterogéneos, variados y contingentes”, desde el enfoque de trayectorias que señalaba Terigi (2014), nos llevó a analizar, el lugar que imprimía el Programa Envión y la escuela. Como un ida y vuelta institucional, en la vida de las jóvenes, en el abordaje de sus vivencias, aprendizajes, en ese lazo con la escolarización obligatoria.

Por último, interrogar, si acaso Envión, como programa de política pública de fortalecimiento del lazo escolar, entre otros fines, no se volvió tensionante de esa escuela acotada, pero al mismo tiempo complemento, para posibilitar una experiencia más cercana a la integralidad y totalidad que las juventudes, en plural, necesitan en este tiempo de sus vidas, para construir sus proyectos de vida.

**Acerca del Trabajo y el Programa Envión Podés**

Si bien el programa Envión Podes acompaña las trayectorias educativas, en salud y trabajo, pudimos evidenciar a través del testimonio de Gastón (referente del programa) que Envión-Podés Villa Luzuriaga no realiza un acompañamiento directo en el proceso de inserción laboral, sino que lo hace de forma indirecta a través del acompañamiento escolar. Considerando que la culminación educativa puede brindar mayores herramientas para el ingreso al mercado formal, creemos que el programa en Villa Luzuriaga intenta brindar este acompañamiento en la trayectoria laboral brindándoles esa base.

Si bien la transición que sufre la juventud para llegar a la edad adulta no es lineal, ya que existen diversos factores que pueden modificar el camino de cambio, tal como lo señala Ana Miranda (2009) vemos que la proyección de futuro se encuentra fuertemente influenciada por el núcleo familiar, oportunidades laborales y acceso a continuar con los estudios. El recorrido ideal es que los jóvenes culminen sus estudios antes de ingresar al mercado laboral, pero se observa entre los jóvenes participantes del programa que no se aplica ya que han tenido que trabajar al mismo tiempo que asistían a la escuela. Estos trabajos en general reflejan condiciones de informalidad, jornadas de trabajo extensas y mal remuneradas como se señala Nicolás:

*“Yo me iba al mayorista de mi hermano para laburar a full. (...) Salía con mi vieja a las 7, después como a las 9 mi hermano me traía. Cerrábamos el negocio a las 8 y ya como a las 9 me traía. Y así era todos los días. Bañarse, acostarse, comer y al otro día ir a laburar. Tenía 16 (años), (...) cuando iba al colegio y tenía mis vacaciones ayudaba a mi hermano” (Nicolás, 2021; 7)*

La tendencia entre jóvenes provenientes de familias de bajos recursos evidencia una inserción dentro del mercado laboral en actividades remuneradas a temprana edad, principalmente entre varones. Esto debido a que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir las necesidades básicas de las familias. En muchos casos el primer acercamiento laboral que tienen estxs jóvenes es ayudando en negocios familiares o colaborando con conocidos de la familia. Se refleja en los siguientes testimonios:

*Digamos que, tengo un almacén, pero digamos ayudo más que nada, en atender algunas veces o acomodar las mercaderías y después en el estudio estoy". (José, 2021: 6 )*

*Y yo este último tiempo que no sabía, estuve tirando cvs a todos lados, mande a aeroparque, mande a un montón de lados. Estaba trabajando de niñera para mí y para mi familia. (Ivana, 2021: 5)*

*Salgo a juntar cartón (...) Todos los días (...) de la mañana hasta la tarde (...) hay veces que te querés matar, porque no estudiás. La verdad que me encantaría tener trabajo porque trabajar en la calle te cansa ya. Siempre hay griterío, cada dos por tres me chocan a mí. Colectivos, coches, encima te chocan. A los 15 empecé a trabajar. (Agustín, 2021: 13)*

Esta tendencia lleva a la deserción escolar, impidiéndolos de obtener herramientas para insertarse en el mercado laboral formal. En este aspecto, destacamos la importancia y el rol fundamental que cumple la familia y las políticas públicas en cuanto a la culminación escolar.

*“Yo repetí (en secundaria) porque tuve problemas en la primaria, no enseñaban lo mismo que enseñaban en otras primarias, estaba un poco atrasado (...) Me costó mucho. (Mi mamá me ayudó) el esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llego a ser alguien”. (José, 2021: 7)*

En muchos casos las familias priorizan la culminación educativa sobre el trabajo juvenil, además promueven la continuidad laboral más allá de terminar el secundario. Esta red de soporte y motivación propiciado por la familia permite que lxs jóvenes cuenten con mayor ventaja para acceder a un empleo formal, marcando muchas veces primeras generaciones de jóvenes graduados. Lo podemos ver en el siguiente testimonio:

*"Cuando termine la ingeniería, digamos, yo no quería seguir la universidad. Yo quería terminar e irme a trabajar, pero mi mamá me dijo que ella quiere que sea algo, alguien en el futuro y que siga estudiando un nivel más, sobre técnico". (José 2021: 11)*

Sin embargo, a pesar de las trayectorias laborales que lxs jóvenes proyectan para sí mismos no siempre pueden lograr cumplir sus objetivos debido a que la calidad educativa que reciben no es la misma que reciben jóvenes provenientes de familias de clase media. Es a lo que nos referimos en el apartado anterior como “escuelas acotadas”. Se presenta una diferencia en cuanto al acceso al conocimiento en informática, idiomas, acceso a una red de contactos, desarrollo de competencias socio - profesionales según Pablo Ernesto Perez (2013). No obstante estxs jóvenes tienen cierto conocimiento acerca de las competencias que demanda el mercado de trabajo cuando mencionan que para acceder a trabajos de calidad deben seguir estudiando, como se refleja en el siguiente testimonio::

*Ahora porque voy a estar en Rappi hasta terminar el colegio, pero doy las materias y busco otro laburo"-"Lo que estaba con mi viejo, construcción y todo eso. (Nicolás, 2021: 23)*

Además entre los testimonios se visualiza cierta identificación por parte de lxs jovenes entre lo que es un trabajo de mejor calidad que otro, y cómo eso puede impactar en la economía familiar como por ejemplo cuando se señala en el siguiente testimonio:

*Mi familia siempre fue muy trabajadora. Mi mamá trabajó toda la vida de costurera en casa y mi padrastro trabajaba de albañil en el tiempo que vivimos acá. Y ahora por suerte trabaja como encargado por el aeroparque de Capital. Consiguió un buen trabajo. Mi mama no trabaja más ahora, ya no le hace falta. (....) “El ahora está trabajando, trabaja en construcción. De albañil. Yo estaba trabajando de niñera y lo dejé porque ya me cansaba mucho. (Ivana, 2021: 1).*

Sin embargo las primeras inserciones laborales de lxs jóvenes reflejan condiciones de precariedad y ponen en peligro la continuidad con el programa Envión Podés por el riesgo que significa perder la beca como se refleja en el caso de Nicolás::

*“Me hice una cuenta para pedidos ya. Pero me pide sí o sí monotributo. Y eso me saca Envíon y todo eso, viste? Y nada, me hice para rapi, eso que no te pide monotributo. “(Con PedidosYa) Tengo que hacer igual el monotributo, me tienen que dar de alta, pero como me sacan de envión preferí Rappi. Pero tenes que estar todo el día pedaleando” (Nicolás, 2021: 21)*

Además, debemos mencionar que la educación cumple un rol fundamental para la construcción de identidad en lxs jóvenes, como lo hemos mencionado y es central para aspirar a un trabajo formal de calidad. Las redes de contacto que pueden construir los y las jóvenes suelen tener como origen el establecimiento educativo al que asisten y muchas veces los compañeros de escuela coinciden en actividades barriales. Estas redes también pueden ser referentes para los primeros pasos laborales de lxs jóvenes. En sus testimonios, pudimos notar que los primeros trabajos eran obtenidos por recomendación de amigos, vecinos o familiares.

*Porque un amigo estaba en Pedidos Ya y me gusto como fue y además están haciendo una banda de plata" (Nicolás, 2021: 21)*

En este aspecto, Envión cumple un rol fundamental en la construcción de redes y acceso a experiencias de otros pares. Las diversas actividades que se realizan en el barrio son puntos de encuentro entre los y las jóvenes y pueden ser espacios para la construcción de redes de contacto. Además se ponen en común las experiencias laborales por las que están transitando lxs jóvenes y reciben asesoramiento por parte de referentes del programa Envión Podés que lxs pueden ayudar a tomar mejores decisiones.

## **Conclusiones**

Si bien es importante el rol que cumple Envión - Podes en el barrio, consideramos que puede abarcar de forma considerable los desafíos que atraviesan lxs jóvenes al momento de la búsqueda laboral. Ya que en las entrevistas no pudimos detectar un acompañamiento directo en la inserción laboral, ni un apoyo en la profundización de las habilidades requeridas por lxs empleadores para el acceso al trabajo formal. En contrapartida Envión-Podés Avellaneda donde tienen cursos de formación profesional, permitiría “explorar” las opciones de aprendizaje así como incorporar “competencias de trabajo” que se tornarían más atractivas ante los empleadores (Ada Cora Freytes, 2015).

Consideramos que los espacios de interacción que brinda el programa en el barrio posibilitan la construcción de redes sociales entre lxs jóvenes, de profundización de la recreación. Pero además, se constituye en un lugar de intercambio de información sobre buenas prácticas y procesos para la inserción en el mercado formal. Es así que concluimos que el programa podría sumar un enfoque más directo en cuanto el acompañamiento a lxs participantes después de su culminación escolar, o en el momento en que hacen sus primeras experiencias laborales.

En este sentido, para la inserción laboral formal necesitarían herramientas y conocimientos para igualarse a lxs otrxs jóvenes que tienen un capital social y de conocimiento mayor, aportándoles algo más, en una escuela que en muchos casos, se presenta en su experiencia acotada o se restringe por las tareas de cuidado que atraviesan lxs jóvenes. Particularmente, para quienes están por fuera del circuito de la modalidad técnica escolar donde parecieran fortalecerse otras proyecciones, incluso la laboral.

Concluimos en que el el programa Envión Podés ayuda en el acompañamiento de la trayectoria escolar, es un lugar donde lxs jóvenes encuentran una mirada distinta a su realidad y pueden reflexionar sobre la misma. También pudimos notar cómo influyen las expectativas familiares en relación a la continuidad educativa y los proyectos de vida que buscan construir.

Asimismo, se pudo observar que las experiencias de intermitencia, interrupción, en la trayectoria educativa y particularmente escolar, están condicionadas por la necesidad de salir a trabajar o realizar cuidados de familiares y que el programa Envión Podés ayuda a reanudar el lazo de estxs jóvenes con la institución escolar.

Consideramos que estos espacios de acompañamiento, entre pares, pero también con adultxs que buscan promover, garantizar derechos; son muy importantes, especialmente en esta etapa post pandemia donde muchxs jóvenes no han podido seguir el ritmo de clases, principalmente por temas de conectividad.

Por último mencionar, que se podrían mejorar, desde el Programa y ser más abarcativos en la promoción al derecho al trabajo en cuanto a incorporar capacitaciones en habilidades donde la escuela acotada pareciera resultar insuficiente para acceder a trabajos de calidad. También para mejorar la inserción laboral, pensar la inclusión de alguna capacitación en la búsqueda laboral y en la identificación de trabajos de calidad.

**BIBLIOGRAFÍA**

-Basualdo, V., Esponda, A., Gianibelli, G., & Morales, D. (2015). Tercerización y derechos laborales en la Argentina actual. FLACSO-CELS/UNQ/Página/12.

-Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica

-Bendit R. y Miranda A. (2017): La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. Última década. vol.25, n.46, pp.4-43.

Butler, J (2007). El género en disputa. Paidós.

-Casal, J., Garcia, M., & Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes”. Revista de Estudios de Juventud, 110, 69.81.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Papers, 79, 21-48.

-Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES, 2 (5).--Dejours, Christophe (1998) “El factor humano”, Trabajo y Sociedad, PIETTE, LumenHumanitas.

-Delfini, M., Drolas, A., & Montes Cató, J. (2014). Recomposición del trabajo y procesos de flexibilización laboral en Argentina. Estudios Latinoamericanos.

-Galarza, M; Lasarte, M; Lanz, M; Montes, M. (2019) El hilo se corta por lo más fino: el Programa Envión, la desresponsabilización del Estado y las políticas de niñez y juventud en la actualidad. La Plata: Facultad de Trabajo Social. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: "Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular"

-Jahoda, M. (1987). Empleo y Desempleo: un análisis sociopolítico. Ed. Morata

-Longo, J. (2009). La juventud precarizada. Impactos y sentidos de la precarización en los trabajadores de Carrefour La Plata. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

-Miranda A; Corica A; Arancibia M; Merbilhaa J (2014) Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Miño y Davila

-Neffa Julio Cesar (2015), LOS RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO, disponible en http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf

-Ramallo, F., y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8(1). 35 – 46.

-Reguillo Cruz, R. (2000) Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma

-Salvia, A. y Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina Actual. Revista Encrucijadas, 36 25-50.

-Salvia, A. (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Miño y Davila.

-Saraví, G. (2015) “Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. FLACSO- CIESAS

-Stake, R. (2005). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). The SAGE Handbook of Qualitative Research (443-466). Sage Publications.

-Terigi, F. (2021) El acceso a nivel superior como transición educativa. Conversatorio de la Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación de Santa Fe. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QqH\_SMEpqUQ

-Terigi, F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. En Marchesi, A; Blanco, R; Hernández, L. (comp.)

-Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Disponible en (1/12/2019): jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf.

-Vommaro, P. (2015) Hacia el enfoque generacional. En Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Grupo Editor Universitario - CLACSO.

-Perez, P. (2013) Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina

1. Saraví (2015) refiere a experiencias donde la escuela para los sectores más desfavorecidos de la sociedad, se presenta acotada como espacio de socialización, de formación de la identidad, de definición de estilos de vida e interacción social. Sostiene que son en general, escuelas poco equipadas, basadas en procesos de enseñanza tradicionales, con grupos numerosos en las aulas, jornadas escolares reducidas, materias y actividades extracurriculares escasas, limitadas (p. 84-90) [↑](#footnote-ref-2)