

Análisis de tres experiencias del sistema educativo, dentro de la modalidad destinada a los jóvenes y adultos (EDJA). Una mirada sobre trayectorias posibles a partir de ciertos itinerarios planteados.

Introducción

El objetivo general de nuestro trabajo se basa en la búsqueda de posibles articulaciones entre la formación general (en el sentido amplio de lo que aporta el sistema educativo no sólo en términos de contenidos sino también de actitudes, visiones del mundo y del entorno y pertenencia a una comunidad) y la formación específica (en tanto saberes que posibiliten la participación en un determinado campo de la producción social en el sentido amplio).

En esta ponencia debatimos sobre la posible vinculación entre los conceptos de trayectoria y de itinerario, y esto lo llevaremos a cabo a partir del análisis de tres experiencias dentro del sistema educativo, dedicadas a la formación profesional de jóvenes y adultos.

Nos pretendemos focalizar en los cambios en los itinerarios y las trayectorias que se configuran, entendiendo que las trayectorias de los jóvenes no pueden ser analizadas sin tener en cuenta la actividad del sujeto, su experiencia, los sentidos y recursos que construyen a partir de su tránsito por determinados itinerarios formativos y ocupacionales.

Consideramos que los itinerarios son posibles caminos a ser recorridos por las personas en el transcurso de su práctica social y que incluyen tanto las diversas experiencias de formación, de inserción y desempeño ocupacional así como el desenvolvimiento en cualquier ámbito de la vida productiva. Los itinerarios se definen por las posibilidades que socialmente (y a través de las organizaciones), se les ofrecen a los sujetos.

Las trayectorias, en cambio, las consideramos como los recorridos efectivos realizados por las personas y grupos a partir de los recursos con los que cuentan y de las opciones que son puestas a disposición en forma desigual y segmentada. Estas trayectorias permiten dar cuenta de lo que los sujetos hacen y del sentido que le asignan a sus prácticas (Testa et al. 2010).

Parte de la información que utilizamos en este artículo es el resultado de un trabajo de investigación sobre la articulación entre la formación de jóvenes y adultos y el mundo del trabajo, realizada por el CEIL-PIETTE del CONICET para el Ministerio de Educación de la Nación¹.

En el estudio mencionado, se combinaron un conjunto de metodologías cuantitativas y cualitativas, sin embargo, en esta oportunidad, nos centraremos en la descripción y el análisis de tres experiencias específicas; y esta información se recolectó casi exclusivamente a partir de entrevistas en profundidad. Esta investigación se realizó a nivel nacional, sin embargo al tomarse solo tres experiencias², no se podrá tener una visión nacional, sino pequeñas miradas sobre los territorios seleccionados y sus características y particularidades.

En este espacio indagamos sobre cómo son pensados los jóvenes en estas instituciones, teniendo en cuenta las singularidades de los sujetos que asisten. Nos cuestionamos sobre la mirada que se tiene de la sociedad, del mercado de trabajo y de los jóvenes en general y de los jóvenes que asisten a estas modalidades en particular. Y nos cuestionamos si estos espacios modificarán las trayectorias de estos jóvenes, o por el contrario solo podrán ocupar sus vidas durante un determinado tiempo y espacio, en resumen, ¿estas experiencias analizadas tienen algún grado de incidencia sobre las vidas de los sujetos que transitan por ellos?

Tenemos en cuenta que las diferencias que existen entre los espacios educativos (sus modelos de funcionamiento; sus objetivos, concepción acerca de las relaciones sociales y relaciones sociales en las que proponen incluir a los jóvenes) permiten distintas propuestas. Y nos preguntamos acerca de la función de acompañamiento en la “inserción” (había que ver a dónde se proponen que los jóvenes deben insertarse), qué contenidos, que actores, que recursos y cómo estos se constituye en una experiencia con las que los jóvenes pueden construir aprendizajes. Cómo en suma definen un itinerario a partir de ciertas lógicas y luego qué trayectorias son posibles para los jóvenes.

Se sabe que “las transiciones juveniles han señalado recurrentemente que el paso de la educación al empleo dejó de ser un camino corto y previsible para convertirse en un recorrido de múltiples senderos e imprevisiones” (Miranda y Otero 2005: 394);

1 Estudio: Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos. En el marco del Programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” Convenio No. DCIALA/ 2007/18991.

2 En un principio se pensó en ejemplificar con tres experiencias situadas en Buenos Aires, pero he considerado de modificar esto, a favor de una mayor riqueza y complejidad de este trabajo.

Tendremos en cuenta, también, los procesos de identificación (Drolas 2004) que se ponen en juego en estos sujetos a partir de las experiencias analizadas.

En resumen, -para la posible organización del lector- esta ponencia comenzará con una breve descripción sobre algunas concepciones sobre las juventudes; en segundo lugar se analizará la vinculación entre la educación y el trabajo para estos sujetos, en tercer lugar se mencionarán algunos datos cuantitativos del sistema educativo, en cuarto lugar se realizará un análisis teórico acerca de los itinerarios que propone el sistema educativo; en quinto lugar se describirán las experiencias seleccionadas para nuestro análisis; en sexto lugar se realizará un análisis sobre las posibles trayectorias que pueden ser realizadas por los jóvenes que transitan por estas experiencias y finalmente se esbozarán algunas posibles conclusiones e interrogantes.

1. La/s juventud/es

Al preguntarnos quiénes son estos sujetos que transitan la escuela secundaria, y sabemos que son los que comparten una generación; los que esperan integrarse al mundo del trabajo, sabemos que tienen diferentes características y complejidades, pero sin embargo esta multiplicidad está englobada por la definición de alumnos.

Así como observamos la ruptura de la idea de homogeneidad, o la necesidad de valorar las diferencias que se esconden bajo la denominación del “alumno joven”, también es preciso señalar las diferencias que en términos cuantitativos se producen en el conjunto de la población que por edad o por educación previa, podría estar formando parte de los itinerarios en cuestión.

Consideramos que es necesario analizar las diferentes definiciones acerca de los jóvenes, teniendo en cuenta que el concepto de juventud es una invención, una construcción social que comienza a finales de la primera guerra mundial cuando la sociedad reivindicó a los jóvenes como portadores de derechos.

La categoría juventud presenta ciertas dificultades y no puede ser pensada como cerrada, ya que las diferencias sociales y económicas diferencian a estas personas por mucho más que su edad.

Es diferente como experimenta la condición juvenil, la vinculación con los sistemas escolares y con la relación con su familia, un joven de 18 años de nivel socioeconómico medio, que otro sujeto de la misma edad pero que pertenece a un universo socioeconómico pauperizado, que se

encuentra incorporado tempranamente al mercado laboral precario, y que no suele ser denominado joven, tal como nos ejemplifica Reguillo (Reguillo 2000).

A pesar de los inconvenientes existentes sobre la utilización de la categoría edad para la definición de los jóvenes, para la Organización Mundial de las Naciones Unidas es joven toda persona que tiene entre 15 y 24 años de edad. Sin embargo, Margulis afirma que “la condición etaria (...) también está referida a fenómenos culturales articulados con la edad, (...) la edad procesada por la historia y la cultura: el tema de las generaciones. La generación alude a la época en que cada individuo se socializa (...) cada generación puede ser considerada como perteneciente a una cultura diferente” (Margulis 1996:16).

Sin embargo también es cierto que “la edad ha sido considerada, junto con el sexo, como un principio universal de organización social, uno de los aspectos más básicos y cruciales de la vida humana (Feixa 1996:1).

La consideración de la categoría social de la juventud también puede ser pensada como la necesidad de aplazamiento en la asunción de tareas productivas por parte de las nuevas generaciones, esta demora en el ingreso al mercado de empleo se organiza a partir de las necesidades del propio mercado de trabajo (sus requerimientos de fuerza de trabajo, de aumentar o disminuir los salarios, etc.) o bien de dinámica propia del sistema educativo (que tiende por efecto burocrático y por su propia lógica propedéutica al incremento de su cobertura) así como a las demandas de la población por mayor acceso a los bienes sociales y derechos adquiridos.

Una perspectiva antropológica sobre la cuestión afirma que “los jóvenes forman parte de una generación, entendiendo que ésta no es una simple coincidencia en la fecha de nacimiento, sino una verdadera hermandad frente a los estímulos de una época, un tiempo compartido, un conjunto de acontecimientos que pueden narrarse en primera persona, como actor directo, como testigo o al menos como contemporáneo” (Dussel et. al. 1997:67). Si bien la edad determina en cierta forma de qué hablamos cuando hablamos de juventud, ésta no constituye una explicación única del fenómeno, considerando que es necesario tener en cuenta otros factores -culturales, históricos y sociales- que también “influyen”.

A modo de resumen, se recupera el relato sobre las diferentes concepciones a través del paso del tiempo, en donde “los jóvenes han sido protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos. Su irrupción en la escena pública contemporánea de América Latina puede ubicarse en

la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta (...) pensados como estudiantes”. Según la misma autora, luego en la década del 80’ fueron casi invisibles para transformarse en la década siguiente como quienes ocasionaban la violencia en las ciudades, “los jóvenes se volvieron visibles como problema social” (Reguillo, 2000, 1 y 2).

Igualmente, al masificarse la obtención de títulos secundarios, en épocas en que el trabajo es un bien escaso, lo que se modifica “es el lugar en la fila, es decir que con más títulos cambia el lugar en la fila de la búsqueda de trabajo” (Filmus 2003:16). Porque ya sabemos que cuando “un título que se hace más frecuente se devalúa” (Bourdieu 1990:167).

Para poder pensar acerca de las dificultades que se presentan, producto en cierta medida, por el aumento de los jóvenes que asisten a la escuela media, en muchos casos pertenecientes a clases más bajas, para las cuales no fue pensada en sus orígenes la educación secundaria podemos evaluar las palabras de Bourdieu que decía que: “al colocar en una situación de alumno de liceo, incluso ya devaluada, como ésta, a niños que pertenecen a clases para quienes la enseñanza secundaria era antiguamente del todo inaccesible, el sistema actual impulsa a estos niños y sus familias a esperar lo que el sistema escolar otorgaba a los alumnos de los liceos en la época en que ellos no tenían accesos a dichas instituciones” (Bourdieu 1990:167).

2. Jóvenes, entre la educación y el trabajo

Dentro de los múltiples problemas sociales presentes en las investigaciones sobre jóvenes, y que los hallan como protagonistas, la relación entre educación y trabajo constituye uno de los más retomados y es el que particularmente se enfocará en este trabajo. Es posible pensarse que la importancia de esta problemática es dada porque es en el espacio social que se abre entre la escuela y el mundo del trabajo donde se resuelve “la juventud”. Esta idea de secuenciación de las experiencias y las prácticas (educativas: propias de la niñez fundamentalmente hasta mediados del siglo pasado; del trabajo: propio de los adultos), se encuentra en crisis ante las transformaciones sociales que están transcurriendo en la esfera educativa y laboral.

En nuestro país se reconoce que la posible vinculación entre la educación y el trabajo fue siempre una relación conflictiva. La afirmación de un currículo humanista desvinculado de la formación productiva y fuertemente sospechoso de aproximaciones a la industria y la tecnología fue una constante en el nivel primario y secundario como sostuvieron Dussel (1997) y Puiggrós (2004). Esto motivó diversas críticas, que postularon la inadecuación de la formación rígida y

enciclopedista para puestos de trabajos dinámicos, organizados de forma flexible y que requieren mayor preparación tecnológica.

El supuesto de muchas de estos ataques era que la adecuación de la educación al sistema productivo mejoraría las posibilidades de empleo y lograría el crecimiento económico; ya que se considera necesaria la vinculación entre el mundo laboral y el escolar (Castro, 2002). Sin embargo, se sostiene que el sistema educativo no puede pensar que su función central sea atender los requerimientos y necesidades del mercado de trabajo, afirmando que la escuela enseña contenidos más estables y no podría adaptarse a las constantes transformaciones del mundo productivo (Filmus, 1995; Ibarrolla y Gallart, 1994).

Numerosos estudios que indagaron sobre los propios jóvenes que asisten a la educación secundaria coinciden en que los estudiantes suelen ser muy críticos al evaluar los conocimientos que brinda la escuela media, afirmando que estos contenidos suelen ser enciclopedistas y que en muchos casos no les resultan útiles (Filmus et.al. 2004; Kessler, 2002; Jacinto y Bessega, 2002).

Con los cambios en la economía y en la sociedad a lo largo del siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela. La masificación de la matrícula y la contracción del mercado de trabajo pusieron más peso en la escuela y los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tienen muchas más chances de ser excluidos sociales que antes (Dubet, 2002).

Desde otra perspectiva, se señala que la vinculación entre saberes generales y específicos no se resuelve únicamente en la escuela y que, en nuestro país en particular, es considerable el papel que ha jugado el sector productivo en la formación de estos últimos (Spinosa y Testa, 2009).

Por último, analizando esta vinculación, se acuerda con que “tanto la educación como el empleo no pueden definirse si no es en el marco de las relaciones que las estructuran, las que se hallan témporo-espacialmente situadas y protagonizadas por actores concretos” (Spinosa, 2005: 10).

En la actualidad aparece en las dos áreas un conflicto similar: el mercado de trabajo no garantiza el acceso igualitario a todos los sujetos, se expone la imposibilidad de las sociedades modernas de generar empleo para todos los sujetos (Neffa, 2003) y la escuela también encuentra dificultades para distribuir equitativamente los saberes (Spinosa, 2005).

Continuando con esta idea se puede recuperar la afirmación acerca de que la juventud puede ser vista como un espejo que refleja, en cierto modo, los problemas de las complejas sociedades actuales -problemas de cohesión, de procesamiento de los conflictos, de los canales del cambio social, del empleo, de la construcción y transmisión cultural, entre otros muchos- que, en la medida en que se piensa a la sociedad como “la sociedad de los adultos”, los jóvenes, por su situación de transición hacia ella, manifiestan de modo más crítico.

En este sentido de espejo más que hecho en sí, los estudios relacionados con la juventud pueden ser pensados como una herramienta con la que se pueden materializar otras problemáticas. Algo así como un efecto de “aumento” que permite al mismo tiempo que considerar con mayor precisión los problemas, constituirlo como problemas de otros: “los jóvenes”; ya que son ellos, en muchos casos, los que parecen reflejar en mayor medida que la sociedad en su conjunto los problemas sobre inserción laboral, precariedad, desigualdad y exclusión social, entre otros.

La emergencia en estos últimos tiempos de mayor cantidad de trabajos que analizan los fracasos en la educación de los jóvenes, puede explicarse, en cierta medida, por el aumento del número de jóvenes pertenecientes a clases más bajas que asisten a la escuela media; para las cuales no fue pensada, en sus orígenes, la educación secundaria

Algunos teóricos sostienen que hay una diferencia primordial entre lo que se enseña en las escuelas y lo que finalmente los estudiantes aprenden o deciden aprender. De esta forma se deja de ver al estudiante como un sujeto pasivo y se lo piensa con un individuo activo que puede obtener lo aprendido para su propio beneficio (Kelly y Nihlen 1982).

Según Willis (1986), la resistencia de los alumnos a la dominación y a la inculcación es una muestra evidente de que este proceso de reproducción que se mencionaba anteriormente no es automático.

Desde estas corrientes, la escuela ya no puede ser entendida sólo como una práctica institucional (que se define desde la estructura), sino que deben considerarse al mismo tiempo procesos de reproducción y de cambios sociales que se operan en este nivel.

Es importante tener en cuenta que la dificultad con la que se encuentra los análisis etnográficos o culturales es que, siendo análisis de nivel micro, no pueden ser generalizables sus resultados ni deben ser comparables con los análisis que se ocupan de realizar una mirada macro o estructural debido a que sus análisis tienen miradas diferentes.

Entre ambas perspectivas, la sociología estructural y la sociología de la acción, Dubet (1986) plantea la necesidad de dar cuenta de un nivel intermedio, o de una forma de articulación, que según este autor, puede organizarse a partir de la noción de experiencia. Considera en este sentido, que deben ser tenidas en cuenta las posibilidades que tienen los sujetos a partir de sus propias individualidades sin poderse dejar de lado los condicionantes estructurales e institucionales.

3. Datos cuantitativos del sistema educativo.

Pudimos ver que han crecido las diferencias entre quienes son pobres y quienes no los son según los niveles educativos que han logrado obtener. El promedio de años de escolaridad de quienes no son pobres pasó del 9.57 años a 11.21 años de 1995 al 2003 y sin embargo entre los pobres solo creció de 7.06 años a 8.09 años.

Centrándonos en la población escolarizada, en el país hay 10.793.945 de alumnos que asisten a algún tipo de educación, es decir que en esto incluimos a la educación común, de adultos, especial y artística. La mayoría pertenece a la educación común (10.016.052) y lo llamativo es que solo hay 661.143 alumnos que cursan lo que se denomina educación de adultos. Son éstos quienes ingresan al itinerario planteado como alternativo o que permite un reingreso al sistema³.

Sin embargo, podemos presumir que los sujetos que asisten a la educación de jóvenes y adultos, a pesar de intentar cumplir con lo deseable, es decir, con la obtención del título secundario, todo indica que sus títulos serán valorados diferente a partir de otros mecanismos de selección, por sus situaciones familiares diferentes, edad, familia a cargo, o bien por el contenido de la formación que sí es distinto.

En este trabajo nos interesa observar con más detenimiento el nivel medio. Este nivel está formado por un total de 3.536.544 de alumnos en todo el país, sin embargo se debe mencionar que estos números no representan el total de la población con la edad para asistir a la escuela secundaria, y sólo como ejemplo nos parece importante señalar que la tasa neta de escolarización⁴

3 La fuente utilizada para estos datos es el Relevamiento Anual 2007, DINIECE, Ministerio de Educación.

4 La tasa neta de escolarización por nivel de enseñanza es el cociente entre las personas escolarizadas en cada nivel, con edad escolar pertinente al nivel que cursan, con respecto al total de la población de ese grupo de edad.

para la población de 15 a 17 años es de 53.6%⁵ lo que representa que apenas supera la mitad del total de las personas de esa edad, que deberían estar cursando.

Igualmente este dato, solo tiene en cuenta a la población que está cursando el nivel que le corresponde según su edad, razón por la cual, está dejando de lado las personas que repitieron. Para esto también se puede mencionar que la tasa de abandono interanual⁶ para el polimodal es de 19.79%, la tasa de repitencia⁷ es del 7.58% y finalmente la tasa de promoción efectiva⁸ es de 72.63%⁹

Este conjunto de datos nos habla un poco más acerca de la proporción de jóvenes que ingresan a la escolaridad media y que resuelven de modo satisfactorio su tránsito por ella (casi las tres cuartas partes). El resto, quienes lo hacen en más años (repitencia) o bien dejan trunco el camino (abandono) son la población potencial de la modalidad de jóvenes y adultos, sin embargo hemos podido comprobar en la información aportada anteriormente, que sólo un porcentaje menor considera a esta segunda opción como posible.

Las tensiones entre los itinerarios previstos y las trayectorias realizadas, que suelen expresarse en experiencias de éxito o fracaso, pueden bien configurarse en la cristalización de esta situación de deficiencia para un grupo importante de jóvenes (sobre todo los más pobres) o bien podría dar lugar a la habilitación de nuevos itinerarios que permitan otras formas de tránsito hacia la finalización de los estudios de nivel medio (tanto en lo que hace a su contenido de formación, como a la certificación que aportas).

Podemos concluir que la estructura del sistema educativo, fue consolidándose de modo tal de generar itinerarios diferenciados con fines distintos pero que como tendencia general fue intentando incorporar cada vez a más sujetos.

5 La fuente es el INDEC, Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a procesamientos especiales del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

6 La Tasa de Promoción Efectiva es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente.

7 La Tasa de Repitencia es el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente.

8 La Tasa de Abandono Interanual es el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

9 Estos datos corresponden al año 2004, a partir de los datos procesados por la DINIECE, Ministerio de Educación.

Otra consideración está dada por la conservación, en todos los casos, aunque en diferentes medidas de la vía propedéutica y profesionalizante (en tensión) de modo simultánea en todos los itinerarios definidos.

Se debe resaltar, que pesar de que a medida que el tiempo pasa y las normativas se modifican, aparece un mayor reconocimientos de las diferencias, de los otros, etc., pero sin embargo persiste la idea de un alumno como un sujeto único y homogéneo que es “educable”.

Finalmente, nos queda planteada la siguiente pregunta, si hay más de un 40 % de jóvenes que no terminan la escuela media, porqué la modalidad para jóvenes y adultos, que fue pensada como una instancia alternativa, es tenida en cuenta por tan pocos sujetos. ¿Estos jóvenes no pueden o no quieren terminar la secundaria, o por el contrario necesitan un itinerario que tenga más en cuentas sus características y necesidades particulares? Sin duda nosotros consideramos que no haya sujetos que no son capaces de aprender, y el cuestionamiento debería estar centrado en los que enseñan, y en las instituciones encargadas de enseñar y no en los jóvenes.

Los itinerarios propuestos por el sistema educativo en sus diferentes modalidades han sido pensados desde una mirada pedagógica y política para alumnos y no para sujetos, esta interpelación como alumnos y no como adolescentes o jóvenes, ocultó e intentó homogenizar realidades y características distintas tales como edad, condición social, capital cultural etc., características que inciden en la “elección” y trayectorias de los sujetos dentro del sistema educativo y también explican en gran medida el “éxito y fracaso” de los sujetos según sus realidades.

Si se piensa a la educación de jóvenes y adultos como una vía de recuperación para quienes salen del itinerario indicado como el que debe ser seguido, la pregunta que surge es porqué estos itinerarios copian las características de la educación común. Este cuestionamiento parte de una hipótesis simple: si estos sujetos no pudieron transitar exitosamente el itinerario planteado por diferentes motivos, porqué pensar que si les damos lo mismo por segunda vez, en esta oportunidad sí resultará de manera exitosa. En resumen, parece desprenderse de esto, que son solo los sujetos los que fallaron en sus trayectorias (responsabilidades individuales) y el sistema educativo no parece plantearse ninguna responsabilidad o ninguna crítica sobre sus propios planteos. El supuesto que se halla en el fondo es en el mejor de los casos “machaca y aprende”.

Ahora bien, la Formación Profesional se trata de una opción a la cual acuden, predominantemente, los sectores populares; que no posibilita un retorno parcial y mucho menos total al camino prefigurado como el itinerario válido. Esto condiciona el tránsito por itinerarios relativamente más específicos dentro de la educación técnico profesional e imposibilita la especificidad y el aislamiento de esta modalidad; se suma a la inexistencia de formas de acreditar conocimientos, saberes y habilidades aprehendidos en otros ámbitos de formación (no formal e informal) que posibiliten acortar caminos dentro de la educación de jóvenes y adultos y le da a este itinerario el carácter de vía muerta, de final de recorrido. Sirve para llegar, pero no para seguir.

4. Análisis teórico sobre los itinerarios que propone el sistema educativo¹⁰

Definimos al sistema educativo como un conjunto de opciones, de recorridos posibles, de itinerarios tal como lo entendemos en esta obra, que son definidos en función de un sujeto, de un punto de partida y un punto de llegada. Por su carácter de itinerario propuesto, constituye un recurso, una disposición con la que interactúan los sujetos colectivamente y desde la cual arman sus posibles trayectorias (Cortés y Otero, 2010).

Según Nicastro y Greco (2009) las trayectorias se configuran en un interjuego de subjetividades, de relatos, de tiempos que se entrecruzan en el aquí y ahora de la vida en la escuela (Dubet, 1998) En un momento dado, las trayectorias de los docentes, de los alumnos, de los padres, entre otros; se entrelazan en una experiencia común que a su vez, se convierte en productora de los caminos individuales y colectivos.

En teoría, la educación ha sostenido los conceptos de igualdad, gratuidad, y libre acceso. Estas ideas, junto con el argumento de la necesaria homogeneización sostenida a partir del concepto de alumno, han negado el acceso y/o permanencia de determinados grupos sociales a través de la negación de las diferencias entre sujetos que pertenecen a otros sectores sociales menos favorecidos y que, podemos apreciar, no alcanzan a cumplir con las características que engloba la idea del “alumno deseable” (Cortés y Vlahusic 2010)

Consideramos que es sugerente que, entre los diferentes itinerarios que la legislación plantea, en todos los casos, un solo sentido posible para avanzar; como una ruta de una sola mano en donde el sujeto debe volver a aceptar las mismas reglas que lo dejaron fuera si desea volver. Y es

¹⁰ Parte de estas ideas fueron construidas a partir de muchos debates junto a Martín Spinosa y Sebastián Otero.

probable que estas escasas diferencias en los caminos posibles encierren, de alguna manera, la creencia que no es el camino el que debe ser modificado, sino por el contrario, son los individuos los que deben cambiar las formas de transitarlo.

Si acordamos que “el sistema educativo es portador de un conjunto de “imágenes simbólicas” que suponen itinerarios “normales” (...) hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante” (Kaplan y Fainsod 2001).

Ya sea para quienes no estaba previsto el itinerario o bien para quienes no lograban transitarlo adecuadamente se constituyeron itinerarios alternativos, supletorios, paralelos, que no necesariamente implicaban llegar al mismo lugar. Tal es el caso de la formación profesional y la modalidad de jóvenes y adultos, y en estos espacios se ubican las experiencias que se eligieron para analizar en esta ponencia.

“El sistema educativo a lo largo de su historia e independientemente de los diferentes niveles y modalidades que forman parte del mismo, se dirigió a los distintos sujetos con pocas referencias acerca de las características que los diferencien entre sí. La vocación homogeneizante que constituye al sistema educativo en nuestras sociedades modernas, conllevó la unificación de las múltiples diferencias sociales bajo el rótulo de alumno. En este sentido, se encuentran pocos datos sobre los sujetos que interpeló a los que interpela diferenciados por su edad, sexo y condición social” (Cortes y Otero 2010).

La educación secundaria se desarrolló en los orígenes del sistema educativo nacional a través de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales. Las orientaciones de estos establecimientos estuvieron dirigidas a formar tanto a las futuras élites dirigentes y a los empleados públicos de las Provincias y de la Nación como a formar las futuras generaciones de Maestros que el sistema educativo requirió para continuar desarrollándose, destacándose que sus destinatarios fueron los jóvenes de los sectores de nivel medio y alto. Los contenidos dictados por estos establecimientos educativos estuvieron orientados a dictar formación generalista de tipo humanista, predominantemente preparatoria para el posterior ingreso a la Universidad.

En el sistema educativo nacional primó la constitución de una determinada ciudadanía, un ciudadano ilustrado, laico, liberal y dentro de esta constitución de ciudadanía tomó relevancia el

trabajo, como elemento importante para modelar aquella ciudadanía deseada, el desarrollo de la técnica y el trabajo manual fue pensado por gran parte de los cuadros dirigentes¹¹ como el camino obligado por el cual deberían pasar los jóvenes de los sectores populares. Ese camino permitiría modelar la moral del ciudadano desde la disciplina, desde la valoración positiva del trabajo en tanto garantía de consolidación de ciudadanía e inmunizador de los “vicios sociales”. Las instituciones educativas no estuvieron solas a la hora de construir al ciudadano deseado para habitar el territorio nacional, otra institución que interpeló a los jóvenes de los sectores populares e inculcó disciplina, obediencia y un *deber ser* en la historia de nuestro país fue el servicio militar obligatorio.

Al preguntarnos quiénes son estos sujetos que transitan la escuela secundaria, y sabemos que son los que comparten una generación; los que esperan integrarse al mundo del trabajo, sabemos que tienen diferentes características y complejidades, pero sin embargo esta multiplicidad está englobada por la definición de alumnos.

A modo de resumen, se recupera el relato sobre las diferentes concepciones a través del paso del tiempo, en donde “los jóvenes han sido protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos. Su irrupción en la escena pública contemporánea de América Latina puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta (...) pensados como estudiantes”. Según la misma autora, luego en la década del 80’ fueron casi invisibles para transformarse en la década siguiente como quienes ocasionaban la violencia en las ciudades, “los jóvenes se volvieron visibles como problema social” (Reguillo, 2000, 1 y 2).

Igualmente, al masificarse la obtención de títulos secundarios, en épocas en que el trabajo es un bien escaso, lo que se modifica “es el lugar en la fila, es decir que con más títulos cambia el lugar en la fila de la búsqueda de trabajo” (Filmus 2003:16). Porque ya sabemos que cuando “un título que se hace más frecuente se devalúa” (Bourdieu 1990:167)

El sistema educativo argentino ha posibilitado históricamente que los alumnos transiten determinados itinerarios con dirección y tiempo predeterminado. En ellos aparecen pautados en general solo ciertos recorridos como válidos o al menos como los deseables para los sujetos.

11 Para una mayor interiorización sobre el tema véanse Los proyectos de ley impulsados por Saavedra Lamas en 1916 y Roberto Noble en 1937.

Es destacable que, entre los diferentes itinerarios que la legislación plantea, se sostiene un solo sentido posible para avanzar, como una ruta de una sola mano, que solo acepta que se reingrese, si el sujeto acepta las mismas reglas y el mismo sentido o dirección como válido.

Si hace no más de cuatro décadas atrás el título de la escuela media era visualizado como garantía de ascenso social; desde hace dos décadas atrás, esta certificación solo permite encontrar un lugar en el empleo formal, aunque no lo asegura.

En definitiva, los jóvenes son diferentes, pero la escuela solo está pensando en un tipo de joven, y el resto debería adaptarse a ese modelo o de lo contrario quedarán excluidos y serán responsabilizados como los culpables de su propio fracaso escolar.

Para estos “otros jóvenes” que no han podido transitar el itinerario deseable, se les abren otras alternativas que sin embargo repiten el mismo modelo de escuela media, o al menos muy similar al lugar donde estos mismos jóvenes fueron excluidos, y es entonces donde consideramos que al repetir el mismo planteo aparecen más como una segunda oportunidad para quienes no pudieron en la primera que como una posibilidad que se diferencia esta.

Entonces, si el itinerario prevé una dirección, es esa dirección la que podría ser o no apropiada; si se valora lo conceptual sobre la práctica, eso es lo que el sujeto va a valorar

De este modo, las tensiones entre los itinerarios previstos y las trayectorias realizadas, que se expresan en experiencias de éxito o fracaso, bien pueden configurarse en la cristalización de esta situación de deficiencia para un grupo importante de jóvenes (sobre todo los más pobres), ya sea por la invalidez de las credenciales que obtienen o por la inadecuación o desvalorización de los saberes que han construido; o bien, podrían dar lugar a la habilitación de nuevos itinerarios que permitan otras formas de tránsito hacia la finalización de los estudios de nivel medio (tanto en lo que hace a su contenido de formación, como a la certificación que aporta) y es esto un elemento que debería ser considerado por quienes piensan a los jóvenes, y en mayor medida a los “jóvenes pobres”, desde la educación y las diferentes posibilidades (Cortés y Otero, 2010).

Y finalmente, no a modo de conclusión sino de interrogante, es posible pensar que si la historia y la forma de la escuela la escriben quienes la transitan “exitosamente” eso quiere decir que hay otra educación que se realiza, aún cuando sea a costa de no seguir los itinerarios planteados.

5. Las tres experiencias seleccionadas¹²

Seleccionamos tres experiencias que forman parte del sistema educativo formal, aunque sus vinculaciones son diferentes en cada caso, nos resultarán útiles como insumo para poder pensar la educación para los jóvenes –mayoritariamente de sectores populares-y sus posibles vinculaciones con el trabajo.

Las experiencias se encuentran ubicadas, como ya se indicó, en diferentes territorios, y en este sentido, también sus ubicaciones generan y producen determinadas particularidades en sus acciones y sus construcciones.

En este apartado brindaremos algunos datos y características que consideramos fundamentales de cada una de las instituciones, teniendo en cuenta que luego serán tomadas solo como posibles ejemplos para los conceptos que estamos analizando advirtiendo que nuestra intención no es llevar a cabo una crítica sobre estos espacios, sino por el contrario utilizarlos como una posible excusa para reflexionar algunas temáticas ya esbozadas.

“Más allá de las diferencias, sobre las que trabajaremos luego, es importante retener algunos elementos en común. En todos los casos descriptos se reconoce explícita o implícitamente, la dificultad de los modelos organizacionales históricos para contribuir al desarrollo de trayectorias calificantes y con creciente acceso a los beneficios sociales, por parte de la población involucrada” (Testa y Spinosa 2010:60)

La primera experiencia es un CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) que se encuentra ubicado dentro del área programática del Hospital Ramos Mejía, en el barrio de Balvanera, también conocido como Once, dentro de la ciudad de Buenos Aires.

Esta escuela fue creada como para adultos en los 90' con la intención de permitir a los trabajadores (camilleros, personal de mantenimiento, etc.) del hospital que finalizaran sus estudios secundarios luego de finalizar su horario de trabajo.

En la actualidad, funciona como un espacio en el que solo “comparte edificio” con el nosocomio, sin embargo no tiene interacción institucional, a pesar de tener una especialidad en salud en la currícula.

¹² Agradezco a la Lic. Natalia Suarez, que participó del trabajo de campo.

La segunda experiencia se encuentra ubicada en la localidad de Gregorio de Laferrere, dentro del partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Esta institución se encuentra *“en un contexto urbano y populoso, de clase laborante”*. La escuela de Educación Técnica N°7 -EETN N° 7- articula el Bachillerato con Orientación Tecnológica (BAOT) con un espacio de Formación Profesional (FP) y es importante mencionar que a través de un convenio firmado se replicará esta experiencia en tres ciudades (Tres Arroyos, Tandil y Olavarría).

La diferencia de esta experiencia, con respecto a otras escuelas para jóvenes y adultos es que, por un lado si se cursan los tres los estudiantes obtienen el título secundario, con orientación y además al finalizar cada año obtienen una certificación diferentes, relacionada con los conocimientos otorgados en la formación profesional.

Y en esta caso resulta interesante rescatar el propio discurso de los integrantes de este espacio, al observar en ambas instituciones algunas problemáticas comunes que los llevó a buscar una solución *“desde abajo”* sin esperar que el sistema encuentre un modo de saldar esta *deuda* que percibían: *“hoy por hoy, si no tiene la secundaria tiene bastante restringido el acceso al trabajo, no vamos a decir que se le niega totalmente pero entre otras cosas te piden el título secundario, si no lo tenés ya quedás en una segunda línea. Por otro lado, egresar con un título secundario sin una certificación intermedia de alguna especialidad también es un problema, porque alguien entra y le preguntan Ud. sabe mucho de lo general pero...”*

Finalmente, la tercera organización, se encuentra ubicada en Rio Cuarto, provincia de Córdoba, y su nombre es *“Granja Siquem”*¹³, esta experiencia tiene muchísimas particularidades que excederían el espacio de nuestra ponencia, razón por la cual, solo realizaremos un resumido relatos sobre las cuestiones que son convocantes para este análisis.

Es un espacio que surgió en la década del 90', y en el que hoy atiende a 60 jóvenes, entre los cuales 20 aproximadamente viven ahí, ya que por diferentes cuestiones judiciales, han sido alojados; el resto asiste durante todo el día (de 8hs a 18hs) trasladándose de ida y de vuelta en un micro de la institución.

13 Para ampliar información sobre esta experiencia consultar en <http://granjasiquem.blogspot.com/>.

Esta experiencia vincula la formación formal¹⁴, (primaria y media) con el trabajo en el campo, que incluye todas las actividades que sean necesarias para el funcionamiento de la granja, incluido la comida y limpieza de todos los espacios.

Se debe realizar la aclaración, sobre que esta última experiencia es la única de las tres que está destinada exclusivamente a la población joven, a diferencia de las dos primeras en la que asisten también adultos.

6. Las posibles trayectorias, a partir de transitar las experiencias seleccionadas

Creemos que a pesar de ser instituciones que se ocupan de brindar educación desde el ámbito formal, y sustentadas por la legislación específica, los tres espacios difieren en muchas cosas, y en parte tienen que ver con la participación y la acción de los sujetos.

Y en este sentido es importante mencionar que “las restricciones cuantitativas del mercado de trabajo en décadas pasadas, junto a la individualización de las relaciones de trabajo y la consiguiente subjetivación de las condiciones sociales de acceso al empleo (el que no consigue empleo es porque no es empleable)” han puesto en la responsabilidad de las instituciones educativas, la obligación de cumplir con un papel que pocas veces antes en la historia habían cumplido: el de construir la formación específica que garantice el acceso a un puesto en el mercado de trabajo” (Spinosa y Testa 2010: 60).

En la institución que está ubicada en la ciudad de Buenos Aires, parece haberse ido adaptando a los cambios que el contexto le fue brindando, sin haber sentido la necesidad de realizar modificaciones en su interior, por lo cual hoy resulta ser un espacio en el que intenta formar a jóvenes y adultos que han sido expulsado o han abandonado en algún momento el sistema, e intentan lograr que terminen la escuela secundaria de la mejor manera posible.

Ciertos docentes cuentan orgullosos que muchos de sus estudiantes, sobre todo los más jóvenes, han podido continuar sus trayectorias educativas en el nivel terciario o universitario, estudiando mayormente enfermería, o algunas otras especialidades del ámbito de la salud. Por tal motivo podemos pensar que a pesar de no tener una vinculación formal, o concreta con el hospital, la especialidad en salud y el tránsito por este específico y particular espacio educativo modifica de alguna manera o permite ciertos cambios en las trayectorias educativas.

¹⁴ La educación formal se sostiene como espacio anexo de un colegio de gestión privada, a pesar de que todas las cuestiones específicas se deciden y resuelven dentro de la granja, incluido el nombramiento de los docentes.

En oposición a lo anterior, la segunda institución que está ubicada en la provincia de Buenos Aires, como ya habíamos mencionado antes, consideró que debía realizar algunos cambios desde su propio espacio, con la intención de poder dar mejores herramientas a los estudiantes que pasaban por allí.

Es por este motivo, que se unieron de manera informal en un primer momento, o “*desde abajo*” como dicen ellos con el objetivo de que se puedan llevar al finalizar los estudios no solo el título secundario sino que pueda llevarse, además otros conocimientos prácticos que les desde mayores posibilidades frente a la actual mercado de trabajo.

Con el fin de reforzar esto, recuperamos lo dicho por uno de los entrevistados, “*te cuento un caso de un alumno que se recibió en el 2008 hizo el BAOT y certificó los tres niveles -nosotros certificábamos 3 niveles de eléctrica desde este año vamos a certificar dos de eléctrica y uno de gas-, este muchacho con dos compañeros más entraron a subterráneos, a la parte de mantenimiento eléctrico, fue posible más allá del título secundario con la formación profesional. Tal vez con el bachillerato sólo le hubiese costado entrar a trabajar en mantenimiento porque el bachillerato te da una orientación tecnológica lo que lo está fortaleciendo es la FP*”.

Este relato no muestra nuevamente la posibilidad de modificación de algunas trayectorias laborales, en este caso, de jóvenes que han transitado por la experiencia mencionada.

Por último, tomamos la experiencia de la provincia de Córdoba, en donde pudimos observar cambios muy importantes en las trayectorias educativas y laborales de los sujetos que transitan o transitaban por allí.

Sin duda una de los elementos diferenciadores es el tiempo que pasan, ya que lo mínimo que están, quienes no viven allí son 10 horas, razón por la cual, sus vidas en casi todos los sentidos son modificadas.

Lo que se pudo observar en esta experiencia es que algunos de los jóvenes que terminan su formación educativa intentan, y en algunos casos logran volver a la granja ya no como alumnos, sino como trabajadores de tiempo completo. Algunos realizan la tarea de tutor, otros comienzan a estudiar veterinaria y ayudan con los animales y finalmente hay un caso, en que se fue estudió gastronomía y ahora volvió y está a cargo de la comida de todos; tarea importantísimo si pensamos que todos desayunan, almuerzan y merienda, y un tercio también cena.

Acerca de la granja, es necesario mencionar que está pensada solo para varones y las argumentaciones sobre este tema fueron varias, entre las que se dijo que *“el trabajo en el campo era una cuestión de hombres, y las mujeres no tendrían que actividades hacer”*; lo cual se contradice con la presencia de varias mujeres, entre ellas la directora, sus dos hijas (tiene cuatro hijos en total) y las maestras; por otro lado, también se dijo que generarían muchos problemas para la convivencia, entendiéndose que muchos jóvenes viven allí y no tienen autorización judicial para salir.

Nos interesa rescatar que en la granja, a diferencia de lo dicho por los entrevistados en las otras dos experiencias, se ha logrado integrar los saberes generales con los específicos. Es posible pensar a partir de esta afirmación, que tal vez el estar trabajando por un lado tantas horas, pueda hacer en parte la diferencia, y también es probable que el trabajo en el campo, al ser real y concreto resulte más sencillo de vincular que en los talleres en que solo se puede imitar el espacio productivo.

Para finalizar nos interesa destacar que en los tres casos, aunque de manera distinta, aparece la figura del tutor, o acompañante de las personas que se encuentran en la etapa de formación, y sin duda esto no es casual.

Nos demuestra que a pesar de ser experiencias muy disimiles entre si, por los espacios en que se encuentran situados, por las poblaciones que asisten, y los programas de formación con lo que cuentan, sin embargo, consideraron y continúan sosteniendo que es necesario un acompañamiento más personalizado para lograr obtener resultados favorables, que eviten entre otras cosas el abandono, y las trayectorias truncadas.

7. Conclusiones, mirando la teoría y las experiencias seleccionadas¹⁵

En primero lugar, debemos reconocer que el sistema educativo argentino ha posibilitado históricamente que los alumnos transiten determinados itinerarios con dirección y tiempo predeterminado. En ellos aparecen pautados en general solo ciertos recorridos como válidos o al menos como los deseables para los sujetos.

¹⁵ Parte de esta conclusión es mencionada en otra ponencia, pero consideramos que, por su peso e importancia, puede y debe ser reiterada.

Entre los diferentes itinerarios que la legislación plantea, se sostiene siempre un solo sentido posible para avanzar, como una ruta de una sola mano, que solo acepta que se reingrese, si el sujeto acepta las mismas reglas y el mismo sentido o dirección como válido.

En la historia de la educación media -producto de las presiones sociales- se ha ido tendiendo hacia la universalización por un lado y hacia la profesionalización por otro. Esta tendencia vinculada al estrechamiento del mercado de empleo y el continuo desarrollo técnico científico, ha ido operando en detrimento de la valoración de las credenciales por parte del mercado de trabajo. Si hace no más de cuatro décadas atrás el título de la escuela media era visualizado como garantía de ascenso social; desde hace dos décadas atrás, esta certificación solo permite encontrar un lugar en el empleo formal, aunque no lo asegura, o como afirma Filmus (2003) solo “posibilita un mejor lugar en la fila.

Encontramos coincidencias con la idea del joven asociado a determinados valores y representaciones, a “quienes nos gobernarán en el futuro” y porque no, quienes deberán resolver ese futuro. Es a través de esta forma de caracterizar a estos jóvenes, que en cierta medida se ha permitido, ignorar o no reconocer como posibles, al resto de las juventudes que conforman nuestra sociedad, y que también asisten a nuestro sistema educativo. En definitiva, los jóvenes son diferentes, pero la escuela solo está pensando en un tipo de joven, y el resto debería adaptarse a ese modelo o de lo contrario quedarán excluidos y serán responsabilizados como los culpables de su propio fracaso escolar.

Para estos “otros jóvenes” que no han podido transitar el itinerario deseable, se les abren otras alternativas que sin embargo repiten el mismo modelo de escuela media, o al menos muy similar al lugar donde estos mismos jóvenes fueron excluidos, y es entonces donde consideramos que al repetir el mismo planteo aparecen más como una segunda oportunidad para quienes no pudieron en la primera que como una posibilidad que se diferencia esta. Es entonces válido preguntarse que si quienes se especializan en analizar a los jóvenes sostienen qué se debe hablar de juventudes, ¿por qué hay un solo itinerario válido en el sistema educativo para que transiten estos jóvenes y no diferentes caminos que tomen en cuenta estas diversidades?

Consideramos que para que el Sistema Educativo en general y la escuela media en particular pueda cumplir con la educación de todos los jóvenes, deberá necesariamente dejar de responsabilizarlos como quienes no son capaces de cumplir con las expectativas que se les

plantean, si no tal vez, mirar hacia su interior, analizar su funcionamiento y comenzar por aceptar las diversidades como existentes y a partir de esto pensar en diferentes itinerarios para distintos sujetos, y no, como hasta ahora, exigirles a los jóvenes que nieguen sus individualidades para adaptarse al “alumnos esperado”.

Nos parece que la consideración de las modalidades y niveles educativos ya no sólo como dadores de conocimientos, identidades y certificaciones, sino también y a partir de ello como una propuesta intencionada de sentido para el recorrido de los sujetos, con la cual éstos construyen sus trayectorias y le dan sentido y proyección a su propia experiencia, resulta una contribución sugerente para las ciencias sociales, en la medida que intenta resolver las tensiones entre el análisis de las estructuras y el de los sujetos.

Para intentar concluir las reflexiones sobre las experiencias analizadas, nos gustaría reiterar una frase de la directora de la Granja Siquem y que consideramos que debemos reflexionar e intentar pensar nuestras acciones futuras a partir de esa idea.

Ella se encontraba en un acto en el que se entregaban computadoras para “los pibes pobres” y, entonces, los funcionarios le pidieron que dijera unas palabras durante el festejo. Ella dijo *“no hay nada que festejar, estas computadoras les corresponden a estos jóvenes como a todos los otros jóvenes de nuestro país, nosotros vamos a festejar el día que tengamos que cerrar este lugar por ya no sea necesario”*.

Sin duda el análisis de algunas experiencias, y la información existente sobre el contexto socioeconómico de nuestro país, no nos permita pensar que este festejo se encuentre próximo, sin embargo nos parece necesario tener nuestra mirada en esa posible meta.

La intención de nuestro trabajo es que estas experiencias dejen de ser casos excepcionales, en donde algunos jóvenes tenga la suerte de llegar y poder transitar, sino que por el contrario el sistema educativo pueda garantizar una educación de calidad a todos nuestros jóvenes, y que la entrada al mercado de trabajo pueda ser un momentos más de los sujetos, y deje de ser visto como un gran problema y una gran imposibilidad para ciertos sectores de nuestra sociedad.

Bibliografía

Bacigalupi, D.; Carrano, S.; Cortés, F.; Spinosa, M.; Suárez, N. (2010) “¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de posgrado? Análisis comparativo de tres carreras

- universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización” *Revista Argentina de Educación Superior*”, Buenos Aires.
- Bacigalupi, D.; Carrano, S.; Cortés, F.; Suárez, N (2009) “Cambios y continuidades en el sistema universitario argentino, 1986-2006”, XXVII CONGRESO ALAS, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1990) [1978] “*La «juventud» no es más que una palabra*” en Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.
- Castro, C. (2002). Formación profesional en el cambio del siglo, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Cortés, F (2008) “Desigualdad, educación media y el mundo del trabajo: una mirada sobre la relación educación-trabajo en establecimientos educativos de nivel medio, de la especialidad técnica de la ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Cortés, F y Otero, S. (2010) ¿Qué caminos posibilita el Sistema Educativo argentino para los jóvenes y cuales impide? En Testa, Figari y Spinosa (comp) *La producción de saberes en los itinerarios y trayectorias de profesionalización: debates y controversias en la relación entre educación y trabajo en la Argentina*, Ciccus, Buenos Aires. En prensa.
- Cortés, F y Vlahusic, M. (2010) “Tres experiencias de movimientos sociales formadores de jóvenes. Una mirada entre los itinerarios trazados y los trazos posibles”. Ponencia presentada en II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de la Argentina, UNS, Salta.
- De Ibarrola M. y Gallart, M. A. (1994) (Coord.) Democracia y productividad - Desafíos de una nueva educación media en América Latina, Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Drolas, Ana (2004) “Futuro y devenir de la representación sindical: las posibilidades de la identificación”, Battistini, Osvaldo (comp.) El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores, Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Dubar, C. (2000) “Trayectorias profesionales, formas identitarias y mundialización. Ponencia presentada al Congreso de Sociología del Trabajo. Buenos Aires.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Dussel, I. (1997) *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, Buenos Aires.
- Feixa, C. (1996) Antropología de las edades. En Prat, Martínez (Edit.) Ensayos de antropología cultural, Ariel, Barcelona.
- Filmus D.; Miranda, A. y Otero, A. (2004) “La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria” en Jacinto (comp) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, La Crujía, MECyT, MTEYySS y RedEtis, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1995) “Los condicionantes de la calidad educativa”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Filmus, D. (2003) “La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en

- Argentina” en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires.
- Ibarrola, M. y Gallart, M. A (comp.) (1994), “Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina”, UNESCO- Orealc, Buenos Aires
- Jacinto, C. y Bessega, C., (2002) “Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social”, en Forni, F. (comp.) *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*, Ciccus, Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Freytes, A., (2003) Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, IPE-UNESCO, París.
- Kaplan, C. y Fainsod, P., (2001) "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.
- Kessler G. (2002) “La experiencia educativa fragmentada”. Buenos Aires, IPE - Unesco. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar/
- Miranda, A y Otero, A. (2005) “Diversidad y desigualdad en los caminos de los egresados de la escuela secundaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol.10 N° 25*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México DF.
- Neffa, J. (2003) “El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece” en Ediciones Trabajo y Sociedad, Buenos Aires.
- Nicastro S., Greco M. B. (2009). “Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación”. Rosario: Homo Sapiens.
- Otero, S. y Spinosa, M. (2008) “El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización” en *Revista Novedades Educativas N° 207*, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2004) *Qué pasó con la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.
- Reguillo, R. (2000) *Estrategias del desencanto. Emergencias de culturas juveniles*, Norma, Buenos Aires.
- Spinosa y Otero (2008) “El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la acción en sí a la conceptualización por la actividad” en *Novedades Educativas*. Nro. 207, Marzo, Buenos Aires.
- Spinosa, M. (1998) “De cuál educación y para qué Trabajo. Formalidad e informalidad” Estudio Monográfico. Universidad Nacional de Luján. Inédito
- Spinosa, M. (2005) “[Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales](#)” en *7° ASET*, Buenos Aires.

- Spinosa, M. y Testa, J. (2009) “L’Enseignement professionnel en Argentine entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”, *Rev. Formation et emploi N° 107* (à paraître).
- Testa, J. y Spinosa M, (2010) Estudio: Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos. En el marco del Programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” Convenio No. DCIALA/ 2007/18991. Inédito
- Testa, J.; Figari, C. y Spinosa, S. (en prensa). (comp) “La producción de saberes en los itinerarios y trayectorias de profesionalización: debates y controversias en la relación entre educación y trabajo en la Argentina”. Ciccus, Buenos Aires.
- Wyn J. y Dwyer P. (2000) “Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación”, en *International Social Science Journal, Vol. LII, Nro. 164*, junio, París.