



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SECRETARÍA DE POSGRADO

**Desigualdades sociales entrelazadas.
Un estudio longitudinal de trayectorias
educativas y laborales de jóvenes en un
contexto de triple imprevisibilidad
(La Plata, 2019-2022)**

María Cecilia Bostal

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias
Sociales

Directora: Dra. Mariana Busso
Co-Director: Dr. Federico Martín González

Ensenada, 2 de diciembre de 2024

Resumen

El objetivo de la tesis es analizar entrelazamientos de desigualdades sociales en la configuración de trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la ciudad de La Plata en un contexto de triple imprevisibilidad (2019-2022). Retomando aportes de los estudios sobre desigualdades y de los campos de la sociología de las juventudes, de la educación y del trabajo, esta investigación tiene el propósito de contribuir a los clásicos debates sobre las relaciones entre desigualdades, educación, trabajo y juventudes.

En función de este objetivo, abordaremos ambas esferas, educación y trabajo, en su especificidad, analizando los recorridos y experiencias en las mismas, para luego indagar en los modos en que se articulan las trayectorias educativas y laborales en las biografías. En el análisis prestaremos especial atención a los modos en que las desigualdades se entrelazan configurando trayectorias diversas y dispares, en un contexto que consideramos de triple imprevisibilidad.

Partiendo de una mirada procesual de la configuración de las trayectorias y del entrelazamiento de desigualdades que las atraviesan, optamos por llevar adelante un abordaje cualitativo y longitudinal. La técnica privilegiada para la construcción de datos fue la entrevista en profundidad, procurando abordar las trayectorias en relación a la educación y al mundo del trabajo desde la perspectiva de las propias personas, recuperando experiencias y sentidos. La unidad de análisis son jóvenes de 17 a 24 años de edad, que se encontraban finalizando la educación secundaria en 2019 en la ciudad de La Plata, a quienes entrevistamos en dos momentos: a fines de 2019 y a inicios de 2022.

Palabras claves: Desigualdades sociales, trayectorias, educación, trabajo, juventudes, imprevisibilidad

Índice

Introducción.....	8
1. Sobre el problema de investigación y el enfoque metodológico	9
2. Las juventudes en un contexto de triple imprevisibilidad.....	10
3. Estructura de la tesis	19
Capítulo 1. Coordenadas teóricas. Discusiones, problematizaciones y estado actual del conocimiento en torno a las trayectorias educativas y laborales de las juventudes	23
1. Trayectorias educativas y laborales de juventudes.....	24
2. Las desigualdades y sus múltiples dimensiones entrelazadas	31
3. Temporalidades sociales: el tiempo en las trayectorias	39
4. Recapitulando: herramientas teóricas para el análisis	48
Capítulo 2. Consideraciones metodológicas. Decisiones y estrategias para el abordaje de las trayectorias	50
1. La elección de un abordaje cualitativo y longitudinal	51
2. La construcción de la muestra.....	56
a. <i>La selección de escuelas</i>	57
b. <i>Relevamiento preliminar: precisiones metodológicas y descripción del universo</i>	60
c. <i>Conformación de la muestra: criterios de selección y caracterización de casos</i>	65
3. Las dos series de entrevistas	68
4. El proceso de análisis	73
5. A modo de síntesis: principales decisiones metodológicas.....	78
Capítulo 3. Entre la escuela y los estudios superiores. Futuros, experiencias y trayectorias educativas	80
1. Seguir (o no) estudiando después de la escuela	84
a. <i>La finalización de la escuela como momento de decisión</i>	87
b. <i>Los motivos detrás de la elección de la carrera</i>	95
c. <i>Dónde estudiar</i>	103
2. La construcción del oficio de estudiante en la universidad.....	109
a. <i>Las primeras experiencias como estudiantes: inscripción y curso de ingreso</i>	111
b. <i>Aprender el oficio de estudiante virtual</i>	117
c. <i>Ser estudiante en la “nueva normalidad”</i>	125
3. Continuidades, redirecciones e interrupciones de las trayectorias educativas	129
a. <i>Trayectorias de continuidad educativa</i>	130
b. <i>Redirecciones en las trayectorias de educación superior</i>	137

c. Interrupciones de las trayectorias educativas.....	142
4. Desigualdades en la educación superior: algunas reflexiones a modo de cierre	145
Capítulo 4. Trayectorias, experiencias y apuestas en el mundo del trabajo	148
1. Los vínculos con el mundo del trabajo. Diversidad de experiencias y trayectorias	150
a. Consolidación del vínculo con el mundo laboral	151
b. Intermittencia de la actividad laboral e inserciones de baja intensidad	157
c. El trabajo como preocupación futura: los “inactivos”	162
2. Los procesos de búsqueda laboral	167
a. Esperar a que algo aparezca o “activar”	168
b. Moviendo contactos. Buscar trabajo a través de redes personales.....	173
c. Salir a repartir currículums: la búsqueda a través de las redes universales.....	180
3. Apuestas para las (futuras) inserciones laborales.....	187
a. Seguir estudiando. La apuesta a mejorar las credenciales.....	187
b. Entrar al Estado. La apuesta por conseguir un empleo registrado	198
c. “Tener lo mío”. Apuesta a crear las propias fuentes de trabajo	202
4. Desigualdades en el mundo del trabajo. Algunas reflexiones a modo de cierre	208
Capítulo 5. Articulaciones educación-trabajo. Temporalidades, trayectorias y desigualdades .	211
1. Modos de articulación educación-trabajo	212
a. “Todavía trabajar no”: continuidad educativa e inactividad (o postergación de la inserción laboral).....	213
b. “Estudiar y trabajar”: continuidad educativa y combinación con actividades laborales	221
c. “Mi primera intención es trabajar”: centralidad del trabajo y redirección de las trayectorias educativas.....	229
d. “Estudiar no es para mí”: interrupción de trayectorias educativas y consolidación de la inserción laboral	236
e. “En el limbo”: interrupción de trayectorias educativas e intermitencia o inactividad en el trabajo.....	245
2. Articulaciones de trayectorias, de desigualdades y de temporalidades	252
3. Desigualdades en las articulaciones educación-trabajo. Algunas reflexiones a modo de cierre.....	256
Reflexiones finales.....	258
1. Acerca del proceso de investigación: reflexiones metodológicas	259
2. Acerca de los hallazgos: cinco dimensiones a destacar y profundizar	262
a. Las familias en la construcción de las trayectorias	262

<i>b. La educación y el trabajo como espacios con lógicas y efectos heterogéneos en las trayectorias</i>	265
<i>c. Los modos de articulación y su performatividad</i>	269
<i>d. Temporalidades. El lugar de la edad, el futuro y la pandemia en las trayectorias...</i>	270
<i>e. Abordar las desigualdades entrelazadas</i>	274
3. Preguntas que se abren para seguir indagando.....	276
Referencias bibliográficas	279

Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias al acompañamiento de personas e instituciones, centrales en mi formación y en la construcción del conocimiento que es necesariamente colectiva. Es por eso que creo necesario agradecer.

Al CONICET por financiar mi formación a través del otorgamiento de una beca doctoral, que permitió abocarme a la investigación de forma (casi) exclusiva. A la Universidad Nacional de La Plata, particularmente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en donde cursé mis carreras de grado y de post-grado, por su compromiso con la educación pública, gratuita y de calidad.

A mi directora Mariana Busso y mi co-director Federico González, pilares fundamentales en este largo camino. Por su vocación docente, su generosidad para compartir lo que saben, su lectura atenta y acompañamiento cercano que va más allá de lo académico. Mariana tiene un rol central en mi formación desde hace más de diez años, acompañándome en mis primeros pasos en la investigación desde la carrera de sociología. Por su rigurosidad, su entusiasmo, su compromiso y su cariño. Por abrirme las puertas de una diversidad de espacios y experiencias como el taller, los proyectos de investigación de Julio, el LESET y Canadá. A Fede por invitarme a hacer y pensar juntos, diálogos y encuentros de los que siempre aprendo y que fueron centrales en este proceso. Por escucharme, alentarme y acompañar de cerca.

Al LESET. A aquellas personas con quienes compartí y comparto ese espacio de trabajo, personas que admiro, de las que aprendo y con la que agradezco compartir proyectos, reuniones, mates y asados. Por ser espacio donde pensar colectivamente.

A Eugenia Longo. Por su invitación y sus gestiones que hicieron posible la obtención del financiamiento de Affaires Mondiales Canada que me permitió realizar una estancia de investigación de cuatro meses en el Institut national de la recherche scientifique en Québec, experiencia sumamente significativa para mi formación. Por su pasión que contagia, por acompañar mis meses allá no solo en lo académico sino también en lo personal.

En esos meses se forjó una amistad que resultó central en mi tiempo de redacción de la tesis. Agradezco a Sandrine, Steph, Sergio, Caro y Marie-Josée por este año de mañanas

compartidas. Por el apoyo moral y la compañía valiosa que hicieron que la escritura fuera menos solitaria.

A mis amigas y amigos. A Eli, Sofi y Ro, con quienes di mis primeros pasos en la carrera, compartiendo no solo ese tiempo tan constitutivo sino también una amistad hermosa. A Joaco, Magda, Facu, Debo y Lu, amigos claves en estos años de doctorado, por la compañía, las charlas apasionadas y las risas hasta las lágrimas. A Ale K. por estar siempre. A mis compas de la preceptoría del CENS, especialmente a Coqui y Ale, con quienes di mis primeros pasos en la docencia y compartí inquietudes y reflexiones que sin duda fueron semilla de esta tesis. A Joaco, Fede y Mica porque su amistad y su presencia trascienden el tiempo y las distancias.

A mi familia por acompañar y celebrar cada paso. A mi mamá y mi papá por alentarme en cada proyecto, por ser sostén y abrigo, por su incondicionalidad y su amor inmenso. A mis hermanos, Martu y Jul, por la maravillosa certeza de saber que los tengo siempre. A Willy, Nora, Neo y Bru por los domingos compartidos.

Por último, quiero agradecer a los y las jóvenes que participaron de esta investigación, aceptando ser entrevistados no una sino dos veces, y con quienes espero volver a encontrarme.

Introducción

En las últimas décadas, el problema de la desigualdad ha cobrado una centralidad creciente en las ciencias sociales. Nombrándola en plural, conceptualizada en tanto brechas, redes o entramados, caracterizándolas como múltiple, diversa, estructural o persistente, este renovado interés procura comprender una evidencia indiscutida. Tanto a nivel global, como regional y nacional asistimos a un aumento y profundización de las dinámicas de desigualdad.

Nuestro propósito es abordar los modos en que las desigualdades permean hasta lo más cotidiano, con expresiones a veces muy evidentes y otras más veladas. Así, buscamos comprender los modos en que estas se enlazan en las experiencias dando forma a recorridos diversos y dispares. En este marco, el objetivo de la tesis es analizar entrelazamientos de desigualdades sociales en la configuración de trayectorias educativas y laborales de jóvenes¹ en la ciudad de La Plata en un contexto de triple imprevisibilidad (2019-2022).

Como plantea el título, entendemos a las desigualdades sociales como entrelazadas, compuestas por múltiples dimensiones, de escalas y ordenes diversos, que se conjugan de formas complejas. De este modo, la apuesta es desentramar analíticamente esos entrelazamientos para identificar cómo se componen y se articulan, configurando experiencias y trayectorias.

Comenzaremos, entonces, presentando el problema de investigación y el enfoque metodológico. Luego realizaremos una caracterización del contexto en el que se inscribe nuestro problema y, finalmente, explicaremos la estructura de la tesis, anticipando brevemente los contenidos de cada uno de los capítulos que la componen.

¹ A lo largo de toda la tesis procuramos utilizar palabras sin marcas de género u omitir el determinante en ocasiones que la frase lo permitía. Sin embargo, en muchos pasajes utilizamos el masculino plural para nombrar al conjunto de jóvenes, varones y mujeres, con la intención de facilitar la lectura. Las desigualdades, sus dimensiones y expresiones son objeto de esta tesis por lo que nos resultan innegables los efectos del lenguaje en la construcción de las mismas. Si bien buscamos matizar el uso del lenguaje patriarcal a la hora de escribir, priorizamos la capacidad del texto de comunicar.

1. Sobre el problema de investigación y el enfoque metodológico

El punto de partida, la pregunta que orienta esta tesis es por los modos en que las desigualdades sociales se entrelazan en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la ciudad de La Plata durante el período 2019-2022. Este problema cobra particular interés ya que se trata de un período atravesado por la emergencia de la pandemia de COVID-19, que en tanto hecho social total y global (Assusa y Kessler, 2020) complejizó un escenario caracterizado por la imprevisibilidad.

En función de ese interrogante, apostamos a una mirada procesual de la configuración de las trayectorias y del entrelazamiento de desigualdades que las atraviesan. Es por esto que buscamos abordar las esferas de la educación y del trabajo en su especificidad, analizando los recorridos y experiencias en las mismas, para luego indagar en los modos en que se articulan las trayectorias educativas y laborales en las biografías. Para ello, optamos por llevar adelante un abordaje cualitativo y longitudinal, entrevistando a jóvenes en dos momentos: una primera serie en 2019 cuando se encontraban cursando su último año de educación obligatoria, y una segunda serie en 2022. Si bien las precisiones y decisiones referidas a la metodología de la investigación serán abordadas con mayor detalle en el desarrollo de la tesis², consideramos pertinente introducir aquí algunos de sus aspectos centrales.

Los estudios longitudinales suponen la aplicación de un mismo dispositivo de construcción de datos a los mismos sujetos en momentos diferentes del tiempo. En este caso, optamos por realizar entrevistas en profundidad buscando abordar las trayectorias, experiencias y sentidos en relación a la educación y al mundo del trabajo desde la perspectiva de los propios jóvenes. Por lo tanto, realizamos entrevistas a 37 jóvenes en 2019, de los cuales volvimos a entrevistar a 32 en 2022. En relación a las decisiones de muestreo, la unidad de análisis son jóvenes de 17 a 24 años que se encontraban concluyendo sus estudios secundarios en 2019 en dos modalidades de educación pública en la ciudad de La Plata: un Centro Educativo de Nivel Secundario, al que denominaremos con la sigla CENS, y un colegio secundario dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, al que nos referiremos como CUNLP buscando preservar la confidencialidad y el anonimato de las personas y las instituciones.

² Ver Capítulo 2.

La elección de un abordaje longitudinal se fundamentó, en primer lugar, por las características del objetivo de la investigación, permitiendo abordar la configuración de las trayectorias a lo largo del tiempo. En segundo lugar, se basó en la pertinencia para analizar mejor los cambios, continuidades y rupturas a medida que el tiempo pasa, ya que este tipo de abordajes permite que los sujetos realicen una introspección más fina que el que se realiza sobre toda una trayectoria (Longo, 2011b). De este modo, el enfoque longitudinal nos permitió abordar los años postegreso y así complejizar el análisis sobre la relación entre procesos de desigualdad social y la configuración de trayectorias en dos de los mercados básicos donde, de acuerdo con Pérez Sáinz (2020), la desigualdad se (re)produce y se entrelazan sus múltiples dimensiones. A su vez, analizar un período de tiempo que inicia justo antes de la pandemia y finaliza dos años después de las primeras medidas sanitarias tomadas en relación a ella en nuestro país, habilitó la reflexión sobre el impacto de la misma, en tanto evento imprevisible y “hecho social total y global” (Assusa y Kessler, 2020), en las desigualdades sociales existentes y en la configuración de trayectorias educativas y laborales.

Consideramos que las trayectorias que analizamos se dan en un contexto de triple imprevisibilidad: por la desestandarización de las biografías, específicamente de procesos centrales en las experiencias de la juventud a nivel global; por la particularidad del contexto argentino, caracterizado por fuertes oscilaciones, cambios y crisis; y por la excepcionalidad del tiempo de pandemia, período atravesado por la incertidumbre, la interrupción de la vida cotidiana e importantes consecuencias en términos económicos y sociales. A continuación, caracterizaremos con mayor detalle este complejo escenario.

2. Las juventudes en un contexto de triple imprevisibilidad

Desde hace varias décadas, en el campo de los estudios de juventudes y, sobre todo, de los vínculos entre educación y trabajo en esta etapa de la vida, hay consenso sobre la no linealidad y la desestandarización de las trayectorias que vuelven más incierto e impredecible el recorrido en y entre ambas esferas (Bendit y Miranda, 2017; Casal, Merino y García, 2008; Jacinto, 2016; Leccardi, 2005). En la actualidad, en un contexto de cambios sociales acelerados, las trayectorias se caracterizan por la reversibilidad, la individuación, la desinstitucionalización y la incertidumbre.

Desde fines de los años '80 asistimos a un debilitamiento de las instituciones que ordenaban la vida social y las biografías durante gran parte del siglo XX, lo que ha dado lugar a la configuración de una época caracterizada por una fuerte individualización (Bendit y Miranda, 2017). Según algunos autores (Bendit, 2015; Bessin, 2002; Jacinto, 2016; Leccardi, 2005; 2015), este aumento de las incertidumbres, la inestabilidad y la inseguridad ante el futuro afecta especialmente a las juventudes, implicando una demanda de control y coherencia en la construcción de sus biografías y, simultáneamente, una exigencia de flexibilidad para adaptarse a los cambios crecientes, en un contexto de desestandarización y heterogeneización de las trayectorias vitales. Así, las trayectorias educativas y laborales en la actualidad se caracterizan por la diversificación, la no linealidad y la reversibilidad, como veremos en el curso de la tesis.

Ahora bien, en ese marco, consideramos que para las juventudes de Argentina, la desestandarización, flexibilización e incertidumbre adquieren otros matices e intensidades por las características del contexto nacional, profundizándose aún más la imprevisibilidad en los recorridos. Particularmente, si contemplamos el período 2002-2022, en nuestro país se sucedieron etapas con características diferenciadas: 1- la salida de la crisis de 2001 (durante 2002), 2- una etapa de crecimiento económico (entre 2003 y 2007), 3- un período de estancamiento de los principales indicadores económicos y sociales (de 2008 a 2014), 4- el inicio de una nueva etapa recesiva y la consecuente crisis (con el cambio de gobierno nacional en 2015) y 5- la emergencia de la pandemia como profundización de esa situación crítica (2020-2022). Estas etapas, que incluso en ocasiones presentan dinámicas contrapuestas entre ellas, se sucedieron en tan solo 20 años, y son el escenario en el cual se desarrollan las trayectorias biográficas que analizamos en la investigación.

Luego de la crisis de 2001 se inicia en nuestro país un ciclo de crecimiento económico. La salida de la convertibilidad en 2002, la devaluación del tipo de cambio, las medidas de protección del mercado interno y sus consecuencias en el empleo implicaron una modificación sustancial del patrón de crecimiento y supusieron inicialmente una profunda transferencia de ingresos hacia los sectores dominantes (Félez y López, 2012; Varesi, 2010; 2011). Este ciclo conllevó el incremento de los niveles de producto previos, superando los valores más altos de la década anterior, generando

mejoras no solo en el mercado laboral sino también en el nivel de vida de la población (Beccaria y Maurizio, 2017).

En materia laboral los cambios fueron significativos. El restablecimiento de las paritarias y convenciones colectivas de trabajo y del Salario Mínimo Vital y Móvil, la alta generación de puestos de trabajo, la expansión de programas de empleo, las modificaciones en la normativa laboral tendientes a revertir parcialmente la flexibilización de la década anterior, generaron mejoras no solo en el mercado laboral sino también en el nivel de vida de la población (Centro de Investigación en Economía Política y Comunicación [CIEPYC], 2010). Entre los años 2003 y 2007, creció el nivel de actividad junto con la creación de puestos de trabajo y se evidenció una suba salarial que compensó, en parte, los efectos de la devaluación de 2001 y 2022. A su vez, en la amplia creación de empleo, prevaleció la generación de puestos de trabajo asalariados registrados en la seguridad social (Alfredo y Miranda, 2021; Campos, González y Sacavini, 2010).

Paralelamente, se implementaron programas de transferencia de ingresos, una política fiscal progresiva y se evidenció una mejora de la cobertura social que contribuyó a la expansión de matrícula en los distintos niveles educativos. A su vez, es durante este período que se promulga la Ley de Educación Nacional, estableciendo la obligatoriedad del preescolar y del nivel secundario, representando un logro y a la vez un desafío en términos institucionales y pedagógicos (Kaplan y Piovani, 2018).

De este modo, en estos años se produce un mejoramiento de los indicadores económicos que expresan las condiciones de vida de los sectores populares, disminuyendo los niveles de desocupación, pobreza e indigencia (Centro de Investigación y formación de la República Argentina [CIFRA], 2015). La reactivación económica, la recuperación del poder de compra de los salarios y la mejora en los indicadores del mercado laboral contribuyeron a un proceso de reducción de los niveles de desigualdad de ingresos (Kessler, 2014).

Tal como plantean Busso y Pérez (2014), en el marco de esta mejora de los indicadores sociales y del mercado de trabajo “las problemáticas laborales adquirieron entonces nuevos matices vinculados a la calidad de empleo y a la persistencia de nichos de desocupación en poblaciones específicas, como es el caso de los jóvenes, que continúan siendo uno de los sectores más desfavorecidos” (2014: 11). Por un lado,

durante este período cayó la tasa de actividad para las personas de 15 a 24 años. La disminución de esta variable para este segmento de edad se relaciona con la reversión del “efecto del trabajador adicional” que implica que en contextos de crisis los jóvenes, en tanto trabajadores secundarios del hogar, se incorporan al mercado de trabajo para complementar el salario familiar. Asimismo, la caída de la tasa de actividad juvenil se vincula con la mayor permanencia de esta población en el sistema educativo, actividad que muchos pudieron privilegiar, pasada la crisis, dedicándose únicamente al estudio (Deleo y Fernández Massi, 2016). Por otro lado, si bien las mejoras en su situación en el mercado laboral se evidenciaron en la reducción del desempleo para este segmento de edad, las tendencias a la precariedad en sus inserciones persistieron (Alfredo y Miranda, 2021).

Luego de esta etapa de crecimiento acelerado y mejora en los indicadores laborales, el modelo de acumulación comenzó a mostrar sus limitaciones asociadas principalmente a la restricción externa, la reducción de precios de commodities, el problema inflacionario y los efectos de la crisis internacional (Féliz, 2015; Schor, Martin y Wainer, 2014). Así, entre 2008 y 2015, el crecimiento continuó pero a niveles más bajos. A la vez, el proceso de reducción de desigualdades iniciado en 2003 comienza a estancarse (Kessler, 2014). A diferencia del período anterior, los niveles de desocupación, pobreza e indigencia no experimentaron grandes modificaciones no solo porque a medida que se contraían estos valores se tornaba más difícil la reducción de cada punto sino también por el menor crecimiento económico, la intensa puja distributiva y los crecientes niveles de inflación (CIFRA, 2015).

En términos laborales, se ralentizó la creación de empleo, los salarios reales dejan de aumentar y se estancaron los niveles de informalidad laboral, persistiendo importantes disparidades entre trabajadores registrados y no registrados y revelando problemas estructurales del mercado de trabajo (Pérez y Barrera, 2017). En este contexto, la distribución del ingreso alcanzó un límite y se estancó la evolución del salario real (Manzanelli y Basualdo, 2016).

Tal como sucedió en el período anterior, esta situación fue más desventajosa para las juventudes: entre 2008 y 2015 cae la tasa de actividad juvenil y la tasa de empleo. A su vez, en este contexto donde las problemáticas se vincularon principalmente a la informalidad y la precariedad laboral (Salvia, Vera y Poy, 2015;

Pérez y Busso, 2016), la tasa de asalarización de los jóvenes cayó mientras que la de los adultos presentó una tendencia opuesta (Deleo y Fernández Massi, 2016). No obstante, continuó durante este período la reducción de las desigualdades en términos laborales entre los jóvenes, reduciendo las distancias entre quintiles en relación a la calidad de empleo, tendencia que luego se verá interrumpida (Assusa, 2020).

El año 2015 marca un punto de inflexión con el triunfo de la alianza Cambiemos y el inicio de un nuevo ciclo regresivo para la economía de nuestro país. Los cuatro años de este gobierno se caracterizaron por la caída de la producción, presupuestos públicos regresivos, la megadevaluación del peso y la eliminación de retenciones e impuestos destinados durante el período anterior a la preservación del mercado interno. Simultáneamente, llevaron adelante la eliminación de subsidios a los servicios y el aumento de las tarifas de manera drástica a la par de una quita impositiva a los sectores más concentrados de la sociedad (CIFRA, 2016; Varesi, 2016; Vommaro y Gené, 2017).

El conjunto de medidas aplicadas por la gestión de Cambiemos implicó un fuerte cambio en la correlación de fuerzas en las relaciones capital-trabajo. La caída del salario real, la pérdida de numerosos puestos de trabajo, la apuesta por la reducción de los “costos laborales”, la crítica y el distanciamiento respecto de las organizaciones sindicales, la reducción de los programas sociales, de empleo y seguridad social, implicaron un cambio drástico respecto a los años de gobierno kirchnerista (CIFRA, 2016; Pérez y López, 2018).

En términos laborales estos cuatro años se caracterizaron por un deterioro de los indicadores del mercado de trabajo, presentando principalmente una contracción neta del empleo, aumento del empleo precario e informal e incremento de la cantidad de trabajadores desalentados, a la par de una caída significativa del salario real en un contexto de crecimiento acelerado del ritmo inflacionario (Capacitación y Estudios sobre Trabajo y Desarrollo [CETYD], 2018).

En este período los indicadores laborales de los jóvenes sufrieron variaciones más marcadas que para el caso de los adultos, siendo los más perjudicados en cuanto a su situación laboral. Si en términos generales asistimos a un aumento de la actividad pero no del empleo, un incremento de la desocupación y del nivel de subocupación, estas tendencias fueron aún más marcadas para la población juvenil, aumentando

considerablemente para este segmento de edad la tasa de subempleo y los niveles de precariedad (Assusa, 2020; Rubio y Fachal, 2020). Las políticas de empleo destinadas a este grupo se vincularon al autoempleo y al desarrollo de emprendimientos, basadas en lógicas meritocráticas y en iniciativas centradas en la empleabilidad (Pérez y Busso, 2020).

En materia educativa, continuaron las mejoras en relación al acceso y la terminalidad educativa. Según Assusa (2020), esto responde a “la temporalidad larga” de las transformaciones en el sistema educativo, que permitió en ese momento continuar viendo los efectos positivos de las políticas tomadas en el período anterior, a pesar del fuerte retroceso en materia de programas y presupuesto de la gestión de Cambiemos. No obstante, más allá de lo ocurrido en la esfera educativa, este período se caracterizó por una significativa pérdida de derechos para los jóvenes y un aumento de las desigualdades intrageneracionales. Así, “mientras la incorporación y permanencia en el ámbito educativo se sostuvo en tanto tendencia, en el plano laboral la brusca reducción de oportunidades impactó con mayor fuerza entre los segmentos menos favorecidos” (Miranda y Alfredo, 2021: 135).

En este contexto, el Frente de Todos encabezado por la figura de Alberto Fernández, ganó las elecciones presidenciales en 2019. El nuevo gobierno asumió en un escenario de crisis, crecimiento económico negativo, altos niveles de pobreza, deterioro de los indicadores sociales y un alto nivel de inflación (con una variación interanual del 50,3% para febrero de 2020). El mercado de trabajo presentaba una tasa de desempleo alta, en particular entre los jóvenes, sumado a una alta informalidad de la economía, lo cual implicaba elevados niveles de precariedad laboral para una gran parte de la población (Beccaria y Maurizio, 2020; Ernst y López Mourelo, 2020).

El advenimiento de la pandemia a inicios de 2020 y la declaración de las primeras medidas de confinamiento el 19 de marzo de ese año inauguraron un período caracterizado por la incertidumbre y la intensificación de la crisis económica. La incertidumbre, se asoció inicialmente al desconocimiento del virus, a sus modos de transmisión, sus efectos, y a las formas de evitar el contagio. Las medidas de confinamiento iban renovándose periódicamente, modificando su alcance e implicancias. Así, de acuerdo con Segura y Pinedo (2022):

“la cronología objetiva de las semanas epidemiológicas, las tasas de incidencia, la ocupación de las terapias intensivas y los modelos epidemiológicos predictivos pasaron a marcar el ritmo temporal no sólo de medidas y sucesivas prórrogas, sino que también dominaron la imaginación pública y mediática en torno a la evolución de la pandemia, su distribución territorial y una lógica temporal sucesiva impregnada por el presentimiento público de un desborde inminente en un futuro próximo pleno de incertidumbres” (2022: 8).

De este modo, las olas de contagios, las dudas y cuidados frente a la posibilidad de haber sido “contacto estrecho” junto a la naturalización de palabras y datos que hasta ese momento la mayor parte de la sociedad desconocía, como hisopados y testeos, cantidad de internados en los hospitales y de decesos por el virus, controles y permisos de circulación, por mencionar algunas, atravesaron este tiempo signado por una fuerte descotidianización, como veremos con mayor detalle en el primer capítulo.

En términos económicos, las primeras medidas de confinamiento tomadas por el gobierno a nivel nacional, provincial y local retrajeron aún más la actividad, empeorando los indicadores laborales e intensificando la crisis. Durante los primeros meses del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se evidenció una paralización parcial o incluso completa de las actividades productivas del país. El impacto fue significativo en el sector de servicios, la construcción, el comercio y las actividades de los hogares. Sin embargo, también la industria sufrió enormemente el impacto de esta crisis.

Entre los meses de abril y junio de 2020 tuvo lugar una acelerada destrucción de puestos de trabajo. La tasa de empleo bajó al 33,4%, registrando una caída interanual de casi 10 puntos. A su vez, disminuyó significativamente la cantidad de personas que tenían trabajo o buscaban activamente, pasando del 47,7% en el segundo trimestre de 2019 al 38,4% para el mismo período en 2020 (Miranda y Alfredo, 2021).

Estas características tan marcadas en los primeros meses de aislamiento se mantuvieron durante todo el primer año de pandemia: caída en los niveles de empleo, reducción de la tasa de actividad por retiro del mercado de trabajo y un aumento del

desempleo. Frente a este escenario se implementaron políticas de empleo y de ingresos³ en pos de paliar los efectos adversos en el mercado de trabajo, permitiendo sostener sobre todo a los empleos formales.

Así, los principales afectados fueron quienes estaban insertos en los empleos más precarios e inestables, no solo porque aumentaron las suspensiones y los despidos sino también porque se vieron restringidas las actividades por cuenta propia e interrumpidas las nuevas contrataciones. El número de trabajadores no registrados se redujo un 43% y el de cuentapropistas cayó 27%, mientras que el empleo en relación de dependencia solo se redujo en un 3% (CETYS, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022).

Esta situación afectó particularmente a las juventudes, quienes presentaron una mayor baja en el empleo en relación a sus pares adultos, retirándose del mercado de trabajo. Esta transición a la inactividad se asoció fuertemente a las características de los puestos de trabajo que suelen ocupar los jóvenes en el mercado de trabajo. A la vez, implicó experiencias y situaciones heterogéneas para este segmento de edad. Quienes contaban con estudios de nivel superior incompletos, mayoritariamente retornaron a los estudios, experimentando así una situación de inactividad en el sistema educativo, situación extendida entre jóvenes de hogares de ingresos medio-altos. En contraposición, quienes contaban con menores niveles de instrucción y quienes pertenecían a hogares de bajos ingresos evidenciaban una inactividad fuera del sistema educativo (Pérez y Busso, 2022). A la vez, se identificaron diferencias por sexo en el paso a la inactividad: las mujeres presentaron mayores transiciones fuera del mercado de trabajo, por fuera también del sistema educativo. Esto estuvo asociado al incremento de tareas de cuidado vinculadas a la pandemia y las medidas de aislamiento y a la reproducción de estereotipos y desigualdades de género (Belloni, Brown y Fernández Massi, 2022).

Así, al igual que lo ocurrido en otros momentos de crisis, el sistema educativo actuó como refugio, resultando en un espacio de participación central para las juventudes en este contexto adverso. No obstante, la expansión de la matrícula

³ Entre las medidas implementadas, se encuentran el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), que buscó compensar la reducción o falta de ingresos, y la Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) y la Recuperación y Sostenimiento Productivo (REPRO) que apuntaron a establecer restricciones e incentivos que desalentaran los despidos y a la reducción del impacto de la situación sobre los ingresos de los trabajadores registrados.

educativa en este período implicó numerosos desafíos para la continuidad pedagógica en un contexto de virtualización de la enseñanza, asociados a la infraestructura, la conectividad y la accesibilidad tecnológica, como veremos con mayor detalle en el capítulo 3.

A medida que se fueron flexibilizando las medidas de aislamiento, se fueron recuperando los diversos sectores económicos. Sin embargo, esta recomposición no fue inmediata y la recuperación de la actividad y ocupación por encima de los valores prepandemia recién se logró a inicios de 2022. Simultáneamente, el cuentapropismo adquirió mayor protagonismo, consolidando la tendencia de caída de la tasa de asalarización. Así, en este contexto, la recuperación del empleo juvenil se asoció principalmente al acceso a puestos de trabajo informales y a la generación de actividades laborales por cuenta propia, mostrando una vez más las dificultades a las que se enfrenta este segmento de edad para la obtención de puestos de trabajo de calidad (CEPAL, 2022).

Cabe destacar, a su vez, que la mejora en los indicadores laborales, no tuvo necesariamente un correlato en la mejora de los indicadores sociales. El contexto inflacionario profundizó la caída de los salarios reales que se venía registrando desde 2018, afectando las condiciones de vida no solo de las personas ocupadas sino también de jubilados y beneficiarios de planes sociales. Como consecuencia, aumentaron los indicadores de pobreza por ingresos, quedando por debajo de la línea no solo personas desocupadas sino también trabajadores ocupados (Busso y Pérez, 2024).

Sumado a las características del mercado de trabajo y a las dinámicas de los indicadores laborales y sociales durante este período, las juventudes se vieron afectadas especialmente por las adaptaciones que se hicieron durante este periodo para la continuidad educativa. Como veremos con mayor detalle en los capítulos 3 y 5, las medidas de aislamiento y distanciamiento hicieron que la virtualidad de la educación se extendiera hasta inicios de 2022, afectado así a las juventudes no solo en materia educativa sino en relación a sus espacios de sociabilidad y encuentro con pares.

En síntesis, en un contexto global en el que las trayectorias de los jóvenes se han vuelto más desestandarizadas y flexibles, la situación de las juventudes argentinas es aún más imprevisible. En primer lugar, porque desde hace varias décadas el mercado de trabajo argentino se vuelve cada vez más heterogéneo, caracterizado por la

multiplicación de inserciones laborales precarias, inestables y con salarios que muchas veces no garantizan la subsistencia, quedando por debajo de la línea de pobreza. Como vimos, el siglo XXI se ha caracterizado hasta el momento por fuertes oscilaciones y, desde hace casi una década, atravesamos un período regresivo con un marcado deterioro del mercado de trabajo y de los indicadores sociales. En este contexto, los jóvenes son uno de los grupos más afectados por este escenario adverso. Esta inestabilidad e imprevisibilidad se vieron aún más profundizadas durante la pandemia de Covid-19. En segundo lugar, entonces, la emergencia sanitaria y las sucesivas medidas de aislamiento y distanciamiento no solo implicaron la profundización de la crisis sino que afectaron especialmente a las juventudes:

“La pandemia Covid-19 trajo consigo un aumento de la desigualdad social entre las juventudes a partir de una aceleración de las tendencias sesgadas en la participación laboral, expansión de la desocupación y el incremento de las ocupaciones de baja calidad (...). El recrudecimiento de las condiciones de vida de la población se materializó en un aumento de la vulnerabilidad social de las juventudes por medio de la retirada de la actividad laboral y escasa posibilidad de acceso a empleos de calidad” (Miranda y Alfredo, 2021: 144).

Por todo esto, consideramos que el período que abordaremos se caracteriza por una situación de triple imprevisibilidad: por la particularidad de las trayectorias de las juventudes a nivel global en la actualidad, por las características del contexto argentino, sobre todo en las últimas décadas y, particularmente, por la singularidad del período de pandemia y sus efectos sobre las biografías de este grupo etario. Es, entonces, en este contexto de triple imprevisibilidad que abordaremos los modos en que se configuran las trayectorias.

3. Estructura de la tesis

Como mencionamos, el propósito de la tesis es analizar entrelazamientos de desigualdades sociales en la configuración de trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la ciudad de La Plata entre 2019 y 2022, en un contexto que denominamos de triple imprevisibilidad. Siguiendo ese objetivo, analizaremos las trayectorias en las

esferas educativa y laboral, por separado, para luego indagar en sus modos de articulación en las biografías en el período seleccionado. En ese recorrido, prestaremos especial atención a los modos en que se entrelazan en ellas desigualdades diversas. En función de ese esquema, la tesis se ordena en cinco capítulos.

En el capítulo 1 presentamos las coordenadas teóricas a partir de las cuales pensamos y abordamos el problema de investigación. Para ello, comenzamos por reponer las principales discusiones en torno al análisis de las trayectorias educativas y laborales de las juventudes y, específicamente, en relación a la desestandarización de las mismas en las últimas décadas. Luego, desarrollamos una serie de aportes para la comprensión de las desigualdades en su multidimensionalidad y la pertinencia de la categoría de experiencia para su abordaje. Finalmente, recuperamos un conjunto de contribuciones para el análisis de las temporalidades, deteniéndonos específicamente en las representaciones en torno a la edad, la construcción de horizontes de futuro y la experiencia de la pandemia como tiempo caracterizado por la incertidumbre.

Presentadas las principales herramientas teóricas, pasaremos a desarrollar en el capítulo 2 los fundamentos que sustentan las decisiones metodológicas de la investigación. En primer lugar, presentamos los motivos detrás de la elección de un abordaje cualitativo y longitudinal. Seguidamente, explicitamos las decisiones en la construcción de la muestra, esto es, los fundamentos y tareas en la elección de las dos escuelas y en la selección de jóvenes a entrevistar, y la caracterizamos brevemente. En tercer lugar, describimos las dos etapas de entrevistas y las principales dimensiones que estructuraron el guión en cada una de ellas. Por último, realizamos algunas precisiones en relación al análisis y sus implicancias en el proceso de investigación.

En el capítulo 3 analizamos los modos en que las desigualdades configuran las trayectorias de jóvenes en la educación superior, desanudando sus tramas para comprender de qué modos se construyen pero también se tensionan en los vínculos con esta esfera. Para ello, comenzamos por abordar las elecciones de continuidad educativa y los distintos elementos que entran en juego en ese momento de decisión, lo que nos permitirá ver cómo se configuran los posibles imaginables en términos de educación superior y las decisiones de los sujetos en relación a ellos. En segundo lugar, indagamos en la construcción del oficio del estudiante universitario en tanto evidencia de la relación entre el sujeto y las instituciones, prestando atención a las apuestas, las tácticas

y estrategias pero también a los condicionantes institucionales, los límites y espacios de posibilidad. Por último, clasificamos los recorridos en trayectorias de continuidad, de redirección y de interrupción para analizar cómo se enlaza lo que sucede en la esfera educativa con otras esferas de la vida, principalmente en un contexto atravesado por la situación de excepcionalidad que fue la pandemia.

El objetivo del capítulo 4 es analizar cómo las trayectorias en el mundo del trabajo se configuran de modo desigual rastreando, a la vez, los aspectos o dimensiones en común en las experiencias. En función de ello, comenzamos abordando los vínculos que tienen con el mundo del trabajo en 2022 para observar, haciendo un recorrido por sus trayectorias, las características de sus inserciones, el lugar que ocupa la situación familiar y educativa en relación a su actividad laboral y los cambios y/o continuidades luego de la finalización de la escuela. En un segundo momento, abordamos los modos en que emprenden sus búsquedas laborales indagando en las formas de acceder a las primeras experiencias y, especialmente, en los modos en que las desigualdades los atraviesan. Finalmente, observamos las apuestas que realizan en el presente en pos de mejorar o garantizar ciertas inserciones en el mercado de trabajo, analizando sus lecturas del mundo laboral, de sus posiciones en él, de los posibles y de los deseables, y las decisiones y estrategias que movilizan en relación a ello.

Cabe aclarar que la extensión de los capítulos 3 y 4 responde a la decisión de abordar cada esfera por separado para comprender las lógicas y dinámicas al interior de cada una, en su especificidad y de forma unificada. Así, buscamos analizar la configuración de trayectorias y los modos en que las desigualdades se entrelazan en ellas en esos espacios en su particularidad. Para facilitar la lectura, se decidió organizar cada capítulo en tres grandes apartados, que presentan síntesis parciales de los aportes principales en relación al objetivo de cada capítulo.

Una vez analizadas en detalle las experiencias y trayectorias en las esferas educativa y laboral, procederemos a indagar en los modos en que estas se articulan en las biografías entre 2019 y 2022. En función de este objetivo, en el capítulo 5 presentaremos cinco modos de articulación educación-trabajo, y analizaremos en ellos no solo el entrelazamiento de esferas sino también de desigualdades y temporalidades en las trayectorias.

Finalmente, en las reflexiones finales daremos lugar a un conjunto de reflexiones metodológicas, vinculadas al propio diseño de la investigación y al devenir del trabajo de campo y repondremos cinco dimensiones que emergieron en el análisis y consideramos enriquecedoras para pensar los vínculos entre trayectorias, desigualdades e imprevisibilidad. Por último, presentaremos interrogantes que se abren para continuar indagando.

Capítulo 1. Coordenadas teóricas. Discusiones, problematizaciones y estado actual del conocimiento en torno a las trayectorias educativas y laborales de las juventudes

Un sistema de coordenadas es un marco para definir las ubicaciones relativas de los objetos en un área determinada. Este funciona como un esquema de referencia que permite indicar y ubicar las posiciones en un espacio. Así, como indica su título, en este capítulo trazaremos las coordenadas teóricas en las que se sitúa nuestra investigación, esto es, el conjunto de discusiones y problematizaciones que la enmarcan y a partir de las cuales abordaremos el problema que atraviesa la tesis.

Como planteamos en la introducción, en esta investigación nos proponemos analizar los modos en que las desigualdades sociales se entrelazan en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la ciudad de La Plata en un contexto de triple imprevisibilidad. En función de ello, será clave desarrollar un conjunto de discusiones y aportes vinculados al estudio de las trayectorias y de los efectos de las desigualdades en ellas, para precisar los conceptos teóricos que nos serán de utilidad para el análisis. A la vez, por la particularidad de nuestro abordaje longitudinal, resultará fértil la noción de temporalidades sociales. Como veremos con mayor detalle en el próximo capítulo, este tipo de abordajes otorgan un lugar especial al tiempo y sus efectos en el análisis y ofrecen herramientas para indagar los modos en que las trayectorias se despliegan en él, observando los cambios, continuidades y rupturas en su devenir. A la vez, permiten ponderar la dimensión temporal en el análisis social, considerando el tiempo histórico pero también entendiendo al tiempo como eje de definición principal de las trayectorias.

Siguiendo nuestro objetivo para este capítulo, comenzaremos por desarrollar las principales discusiones en torno al análisis de las trayectorias de las juventudes, recuperando un conjunto de lecturas sobre su desestandarización en las últimas décadas, y presentando la noción de modos de articulación para el abordaje de los vínculos entre educación y trabajo. En segundo lugar, repondremos una serie de aportes para la comprensión de las desigualdades, contemplando sus múltiples dimensiones entrelazadas, y la pertinencia de la categoría de experiencia para su abordaje. Luego, en

un tercer apartado, presentaremos algunas contribuciones para el análisis de las temporalidades, deteniéndonos específicamente en las representaciones en torno a la edad, la construcción de horizontes de futuro y la experiencia de la pandemia como tiempo caracterizado por la incertidumbre. Finalmente, daremos cierre al capítulo explicitando las herramientas teóricas centrales, abordadas en los sucesivos apartados, para el desarrollo de la investigación.

1. Trayectorias educativas y laborales de juventudes

El interés por el vínculo entre educación y trabajo ha ocupado y preocupado al campo de la educación, del trabajo y de las juventudes. Ese vínculo que, durante gran parte del siglo XX, se suponía lineal, desde hace varias décadas asume un carácter desestandarizado.

En las últimas décadas, los estudios sobre juventudes han abordado el vínculo entre estas dos esferas a partir de la perspectiva de las transiciones a la adultez. Desde este enfoque, el paso de la educación al trabajo constituye uno de los procesos centrales de esta etapa de la vida. Así, de acuerdo con Mauger (2010), “la juventud es la edad de la vida donde se opera un doble ‘pasaje’: de la escuela a la vida laboral, de la familia de origen a la familia de procreación (...) doble proceso de acceso a una posición estabilizada en el mercado de trabajo y en el mercado matrimonial” (Mauger, 2010: 14 –traducción propia).

En este marco, la transición a la vida adulta conllevaría, entonces, la emancipación en términos económicos y habitacionales de la familia de origen, implicando el pasaje de una situación de cuidado y dependencia a una de autonomía e independencia, un mayor control sobre sus vidas y nuevas responsabilidades a nivel doméstico y social. Dicha transición está jalonada por distintos eventos vitales que producen modificaciones sustantivas de los individuos en la sociedad y constituyen rupturas o puntos de inflexión en sus trayectorias, como son la salida de la escuela, la entrada al mercado de trabajo, la salida del hogar materno/paterno, el inicio de la primera unión y el nacimiento del primer hijo (Mauger, 2010; Miranda, 2015; Mora Salas y de Oliveira, 2009; Saraví, 2015). No obstante, esas transiciones se producen en contextos sociales e históricos determinados que dan lugar a múltiples formas de

experimentar estos procesos y, por lo tanto, a múltiples maneras de ser joven. Desde esta perspectiva, pensar las transiciones supone considerar tanto las restricciones derivadas de la estructura social como la perspectiva del sujeto en relación a las mismas, ya que estas reflejan al mismo tiempo voluntades personales y condiciones estructurales y contextuales (Jacinto, 2010; Mora Salas y de Olivera, 2009).

Durante gran parte del siglo XX, las transiciones se caracterizaban por ser más lineales, más cortas en términos temporales y más institucionalizadas, estableciéndose una especie de “modelo normativo” de transición, vinculado a ese doble pasaje que mencionamos anteriormente (Casal, Merino y García, 2008; Mora Salas y de Oliveira, 2009). Sin embargo, las formas de transición a la vida adulta se han modificado en los últimos años y, en la actualidad, en un contexto de cambios sociales acelerados, se caracterizan por la reversibilidad, la individuación y la incertidumbre (Bendit y Miranda, 2017; Casal, Merino y García, 2008; Leccardi, 2005). De este modo, ya no es posible hablar de transiciones normativizadas, sino que se da una diversidad de formas de transición; de ahí la necesidad de nombrarlas en plural.

A pesar de los esfuerzos por concebirlas de forma diversa, no lineal y desestandarizada, esta perspectiva ha recibido objeciones o críticas a sus modos de abordar las trayectorias, lo que abre la pregunta por su pertinencia para el análisis de esta etapa de la vida y, más precisamente, de los vínculos entre la educación y el trabajo durante la misma. En primer lugar, subyace en ella una mirada adultocéntrica, que considera las trayectorias de las juventudes desde la falta, las ausencias y la negación (Chaves, 2005). En segundo lugar, la idea de transición deja entrever una visión lineal y teleológica de la juventud, que prevé la sucesión ordenada de acontecimientos comunes para todos los individuos, más allá de que su experiencia sea heterogénea, y supone cierto punto de llegada (Jacinto, 2010; Roberti, 2016). La transformación de ritos de la juventud, de esos eventos vitales que se consideraban mojones o hitos característicos de esta etapa de la vida (Bessin, 2002) y, más específicamente, la extensión de trayectorias educativas que se dan paralelamente a procesos de inserción laboral caracterizados por la no linealidad y la intermitencia, hacen que se vuelva más difícil pensar estos recorridos desde la perspectiva de las transiciones.

Es por esto que consideramos más pertinente analizar los vínculos entre educación y trabajo a partir de la noción de trayectorias. Partiendo de los aportes de los

estudios biográficos y de curso de vida (Bertaux, 1981; Elder, 1975, 1994, 2001; Ferrarotti, 1993; Pujadas Muñoz, 1992; Saraceno, 1989), entendemos a las trayectorias como el resultado de la relación entre determinantes sociales y las acciones que las personas realizan sobre su propia historia. Estos enfoques otorgan centralidad no solo a esta noción sino también a los significados que los sujetos les dan a las mismas bajo la forma de sentidos, percepciones y estrategias (Longo y Deleo, 2012; Meccia, 2019; Muñoz Terra, 2012; Roberti, 2011).

De este modo, comprendemos a las trayectorias educativas y laborales como procesos que resultan del entrecruzamiento de factores estructurales y subjetivos (Casal et al., 2006; Garino, 2020; Jacinto, 2010). Si bien consideramos que las acciones y decisiones individuales están condicionadas por los recursos materiales con los que se cuenta y por el contexto en el que se despliegan, entendemos que la dimensión subjetiva juega un rol importante en la construcción de las trayectorias, sin perder de vista las condiciones en las que se configuran. Es decir, estas no solo se estructuran según el acceso a recursos y oportunidades sino que también se construyen a partir de decisiones y estrategias individuales, condicionadas pero no determinadas por lo estructural y contextual.

Ya sea desde la perspectiva de las transiciones o analizándolas en tanto trayectorias educativo-laborales, hay acuerdo en que estas ocupan un lugar central en las experiencias de las juventudes. Estas constituyen un “tramo de las biografías en el cual se ponen especialmente en juego las relaciones entre las desigualdades, la reproducción y las oportunidades de movilidad social” (Jacinto, Roberti y Martinez, 2022: 103), tramo que en la actualidad se caracteriza por la desestandarización y la diversificación de experiencias.

Ya desde finales de los ‘80 las teorías de la individuación comenzaron a tener un fuerte impacto en las ciencias sociales y, particularmente, en los estudios de juventudes (Bendit y Miranda, 2017). Estas argumentan que, debido al debilitamiento de las instituciones que ordenaban la vida social y las biografías durante gran parte del siglo XX, nos encontramos en una época caracterizada por una fuerte individualización.

Esta sociedad, denominada por diversos autores como post-fordista (Giddens, 1995), de riesgo (Beck, 1993) o líquida (Bauman, 2003), es el resultado de cambios significativos en la organización productiva y el mercado de trabajo y ha dado lugar a

una coyuntura de individuación. En ella priman la desregulación y diversificación de formas de precariedad laboral, creciente inestabilidad, flexibilización o desregulación de instituciones como la familia o el Estado. Esto ha generado condiciones estructurales que hacen que los individuos queden desprovistos de los soportes sociales que le otorgaban ciertas seguridades y protecciones, produciendo, así, una metamorfosis de la cuestión social (Castel, 2009).

Esa mayor autonomía respecto de las instituciones supone, a la vez, la pérdida de los sentidos que ofrecían esas estructuras tradicionales, rígidas y jerarquizadas (Giddens, 1995; Sennett, 2000). En paralelo a la disminución del peso de estas instituciones, esta coyuntura de individualización es producto, a la vez, de una fuerte demanda social de “libertad individual”, de un deseo de autonomía en la determinación de las propias biografías (Merklen, 2016).

Estas dinámicas llevan a una desestandarización de las trayectorias de vida y de los regímenes de temporalidad que organizaban la vida social, contraponiéndose a la fuerte institucionalización de lo social que estructuraba las biografías durante gran parte del siglo XX. Se produce, así, una diversificación de los tiempos vitales (Bessin, 2013; Dubar, 2004), una flexibilización de las temporalidades, achicamiento de los horizontes temporales y ascenso de las incertidumbres (Castel, 2010).

De acuerdo con Merklen (2016), en esta coyuntura “cada uno es considerado como responsable no solo de su propia suerte, sino también de su desempeño social y de las consecuencias de su participación en la vida social (...) es intimado a mejorar su desempeño, a implicarse en su porvenir o a precaverse contra los avatares de su existencia” (2016: 331). Sin embargo, frente a esa exhortación a la individuación que responsabiliza a los sujetos de sus propias trayectorias y experiencias, no se produce una homogeneización de las condiciones de acceso a la autonomía, no todos están provistos con los mismos recursos para conquistarla (Bessin, 2002). Asimismo, en esta coyuntura los individuos cargan con la responsabilidad de construir una narrativa que logre unificar su propia experiencia, dotándola de sentidos, mostrándose así como gestores de su propia vida, como “amos de sus biografías” (Merklen, 2016).

Como mencionamos, estas teorías tuvieron impacto en los estudios de juventudes. Algunos autores plantearon que este aumento de las incertidumbres, la inestabilidad y la inseguridad ante el futuro afectaba especialmente a este grupo de

edad, produciendo una significativa falta de confianza entre las nuevas generaciones (Bendit, 2015; Leccardi, 2005). A su vez, sostuvieron que estos procesos de individuación implican una doble exigencia para las juventudes: por un lado, que generen una biografía personal coherente y continua, que asuman responsabilidades en el ámbito profesional a través de una formación a lo largo de la vida; y, por otro, que se mantengan flexibles, que puedan adaptarse a los cambios crecientes. Frente a este contexto, entonces, deben inventarse permanentemente a sí mismos y convertirse en “navegantes” expertos de sus propias trayectorias (Bendit, 2008, 2015; Casal, Merino y García, 2008; Miranda, 2015).

En definitiva, permitieron explicar cómo esta coyuntura de individuación afectaba a este grupo etario y, principalmente, los modos en que esto incide en la desinstitucionalización de las transiciones a la adultez, o la desestandarización y heterogeneización de sus recorridos vitales. Las trayectorias educativo-laborales caracterizadas en la actualidad por la diversificación, la no linealidad y la reversibilidad, reflejan estas tendencias.

En los últimos años asistimos a una extensión de las trayectorias educativas. Este fenómeno que se da a nivel regional, en nuestro país se vio potenciado por las distintas olas de ampliación de la escolaridad durante la segunda mitad del siglo XX y el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario con la Ley de Educación Nacional. La sanción de la Ley n°26206 en 2006 extendió la obligatoriedad de la escolaridad desde preescolar hasta la finalización del nivel medio. Esta medida le dio un marco legal a una obligatoriedad que existía socialmente: ya era percibido como una obligación cursar el nivel secundario y esto se veía reflejado en la extensión y masificación del nivel (Tenti Fanfani, 2003). En los años previos a dicha medida se produjo un importante incremento en la matrícula de la educación secundaria y para algunos autores la extensión de la obligatoriedad constituyó una respuesta a la creciente demanda por más educación (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

Si bien la masificación del acceso y la obligatoriedad del nivel generaron fuertes tensiones en las lógicas selectivas y excluyentes que atraviesan la educación secundaria desde sus orígenes (Suasnábar, 2018; Tedesco, 1993; Terigi, 2008), la expansión de la escuela secundaria se hizo reproduciendo lógicas propias del sistema educativo argentino. Desde hace varias décadas, la literatura acuerda que este se encuentra

segmentado, estableciendo circuitos educativos diferenciados según la clase social (Braslavsky, 1985), y crecientemente fragmentado (Tiramonti, 2009), rompiendo con la idea de un sistema único y afirmando la existencia de fragmentos con lógicas y características propias, resultado de “la diferenciación creciente entre distintas escuelas, en el sistema público y privado, entre provincias, en tipos de formación docente, entre otras” (Kessler, 2014: 125).

Ya Braslavsky (1985) afirmaba a mediados de la década del ‘80 que el sistema educativo argentino estaba integrado por circuitos educativos de calidades diversas:

“Los distintos grupos sociales que hacen uso de un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado acceden a distintos niveles de educación formal, pero además, aun en caso de acceder a niveles de educación formal iguales (por ejemplo de terminar el nivel primario), acceden a niveles de conocimiento no equivalentes” (1985: 19).

Por lo tanto, la expansión de la educación se produjo con un grado creciente de segmentación que configuró circuitos desiguales según los orígenes socioeconómicos y los capitales culturales de los hogares de los estudiantes (Jacinto, 2016). La diversificación de los formatos que permiten transitar la educación secundaria estuvo orientada a la inclusión educativa, teniendo en cuenta las diferentes trayectorias educativas y las diversas realidades socioeconómicas, proponiendo “nuevas institucionalidades” (Jacinto, 2010) que tendieran a una democratización efectiva del acceso al nivel. Efectivamente, la cantidad de estudiantes creció (Corica y Merbilháa, 2018). Sin embargo, como plantea Kessler (2014) en paralelo al aumento de la cobertura, se incrementaron las desigualdades internas en el sistema escolar; características que también se replicaron en el proceso de ampliación del nivel superior universitario y no universitario (Suasnábar y Rovelli, 2016; Suasnábar, 2018).

Por otro lado, también se han diversificado las trayectorias laborales de las juventudes. Tal como plantea Jacinto (2010), “cuando en tiempos de pleno empleo el paso de la educación al trabajo era exactamente eso, un paso, la inserción no era un problema” (2010: 16). En la actualidad, las inserciones laborales constituyen procesos que se extienden en el tiempo, en donde se alternan períodos de desocupación e inactividad, empleos precarios y estables (Jacinto et al., 2005; Longo et al., 2014; Miranda et al., 2014; Panaia y Delfino, 2019; Pérez, 2008). Este proceso, se caracteriza

por ser fluctuante, imprevisible y no lineal (Jacinto, 2010; Longo, 2008) y, a la vez, está atravesado por múltiples desigualdades que dan lugar a diversas formas de experimentar los primeros vínculos con el mundo del trabajo (Jacinto, 2018).

Las inserciones laborales de los jóvenes se encuentran afectadas por desigualdades intergeneracionales e intrageneracionales (Pérez, 2008; Pérez y Busso, 2016). En el mercado de trabajo, los jóvenes suelen presentar peores indicadores que sus pares adultos, están expuestos a niveles más altos de precariedad, informalidad e inestabilidad y se ven afectados más profundamente en tiempos de crisis (Deleo y Fernández Massi, 2016; Schkolnik, 2005). Los procesos de inserción al mundo del trabajo, entonces, se componen generalmente de experiencias laborales precarias, marcadas por la inestabilidad asociada generalmente a empleos no registrados (Busso, 2016). La precariedad de estas primeras inserciones constituye una experiencia común para las juventudes y, solo algunos logran en el transcurso de sus trayectorias sortearla y obtener trabajos registrados y con todos los derechos asociados. Para otros, la precariedad se vuelve una constante en sus trayectorias laborales a lo largo de sus vidas (Busso, 2014).

A su vez, a las disparidades intergeneracionales en el mercado laboral se suman aquellas intrageneracionales: la experiencia de los jóvenes en el mercado de trabajo no es homogénea y se encuentra atravesada por desigualdades en relación al origen social, las credenciales educativas, sus experiencias laborales previas, el género y su lugar de residencia, entre otras (Millenaar, 2019; Miranda, 2008; Miranda y Arancibia, 2018; Pérez y Busso, 2016). Así, de acuerdo con Pérez y Busso (2018), “los condicionantes estructurales como la región o el aglomerado en el que estos residen, así como el género y el origen socioeconómico de sus familias son elementos primordiales a la hora de comprender las distintas inserciones laborales” (2018: 588) ya que afectan los modos en los que ocurren las primeras experiencias en el mercado de trabajo y las formas en que se vinculan con una estructura desigual de oportunidades laborales.

La desestandarización y heterogeneización de las trayectorias educativas y laborales, sobre todo durante la juventud, complejizan y diversifican, a la vez, los vínculos entre esas dos esferas de la vida. Denominar a esos vínculos como transiciones educativo-laborales supone, en cierto modo, pensar a la educación y al trabajo casi como dos extremos de un mismo recorrido, entendiendo a la educación como punto de

partida y al trabajo como punto de llegada. Sin embargo, como mencionamos, no solo ya no son lineales ni definitivos, sino que “pasar” de la educación al trabajo no implica necesariamente ni el logro de estabilidad ni de autonomía ni un tránsito definitivo. Así, si el vínculo entre la esfera educativa y la laboral antes era relativamente lineal, pasando secuencialmente de la centralidad de una a la otra o superponiéndose en las biografías brevemente, en la actualidad son múltiples las formas en que estas se enlazan.

Es por esto que buscaremos abordar los modos en que se articulan las trayectorias educativas y laborales en las biografías, observando cómo se relacionan o condicionan y qué efectos tienen sobre las experiencias de los jóvenes. Atender a las dinámicas de articulación entre estas esferas permitirá, a la vez, arrojar luz sobre los modos en que las desigualdades se entranan en las trayectorias, ya que la educación y el trabajo constituyen espacios centrales de producción, reproducción y tensión de las mismas.

De este modo, analizar la imbricación de factores entre ambas esferas contribuirá al abordaje y la comprensión de las desigualdades y sus modos de entrelazarse y configurar trayectorias. Por consiguiente, a continuación nos adentraremos en el campo de discusiones sobre desigualdades, para reponer así algunos elementos centrales para su análisis.

2. Las desigualdades y sus múltiples dimensiones entrelazadas

Desde fines del siglo pasado se produjo un resurgimiento del interés de las ciencias sociales por el problema de la desigualdad (Kessler, 2011; Motta, Jelin y Costa, 2020; Pérez Sáinz, 2019). En este resurgimiento, varios autores acuerdan sobre la necesidad de una mirada multidimensional, entendiendo a las desigualdades en plural, como expresión de múltiples asimetrías, pero también en singular ya que estas se insertan en una única estructura social global (Motta, Jelin y Costa, 2020).

Para abordarla en su multidimensionalidad es necesario adoptar una perspectiva de análisis que contemple el carácter histórico y global de las desigualdades (Korzeniewickz, 2020), comprender que las diferencias no son solo de ingresos y entre clases sino que hay múltiples espacios de desigualdad y categorizaciones (Kessler, 2014; Pérez Sainz, 2020; Tilly, 2000), que estas inequidades se producen, reproducen y

tensionan en distintos niveles (Reygadas, 2004; 2020), y que se combinan de formas diversas, produciendo capas, intersecciones y entrelazamientos que dan lugar a experiencias plurales de la desigualdad (Assusa, 2018; Baquero-Melo, 2020; Saraví, 2015).

Según Pérez Sáinz (2020), un buen punto de partida para el análisis consiste en formularse dos preguntas básicas: desigualdad “¿de qué?” y “¿entre quiénes?”, para luego considerar cómo las respuestas a esas preguntas se combinan de formas diversas. A continuación, entonces, haremos un recorrido por los aportes de autores y autoras que nos permitan esbozar respuestas a esos interrogantes para delimitar así nuestro abordaje.

Una comprensión integral de las desigualdades entiende que estas se producen en diferentes esferas de la vida en donde es posible identificar múltiples respuestas a la pregunta “desigualdad de qué”. Durante mucho tiempo hablar de desigualdad era referirse a inequidad de ingresos. Como argumenta Kessler (2014), “desde esta perspectiva, aunque se acepte que las esferas de bienestar son plurales, no tendría mayor sentido multiplicar las dimensiones por examinar, dado que todas estarían interrelacionadas con las desigualdades de ingresos como causa explicativa” (2014: 28). De acuerdo con el autor, son múltiples las esferas o ámbitos en los que se produce una distribución diferencial de bienes y servicios originando grados de libertad, autonomía y posibilidades de realización personal desiguales, por lo tanto es necesaria una mirada que contemple esa multidimensionalidad. Esta mirada permitiría abordar la conjunción de procesos que dan origen a intensidades diferenciadas de desigualdad.

En línea con este argumento, Pérez Sáinz (2020) sostiene que la desigualdad se produce en diferentes mercados básicos: “ámbitos mercantiles donde se definen las condiciones de producción material de la sociedad” (2020: 144), espacios donde se configuran las condiciones de producción y apropiación del excedente. Entre esos mercados básicos identifica principalmente el laboral, el de capitales, el de tierra y el de conocimientos. Todo tipo de desigualdad se sustenta en el poder, por lo tanto la desigualdad implica diferencias de poder en esos mercados básicos para configurar condiciones que posibiliten la generación y apropiación del excedente económico. En esas esferas, para el autor, se ponen en juego los mecanismos que Tilly (2000) nombra como explotación y acaparamiento de oportunidades. El primero, refiere a la apropiación, por parte de personas de determinada categoría, del resultado del esfuerzo

de personas ajenas a la misma, que quedan, así, desprovistas del valor agregado que producen. El segundo, implica que los miembros de determinada categoría obtengan y monopolicen el acceso a un recurso valioso, impidiendo u obturando el acceso al resto.

Al igual que estos autores, Reygadas (2004) afirma que las desigualdades se vinculan con relaciones de poder en distintos planos, relaciones en las que están implicados diversos recursos y capacidades. Los procesos de construcción de la desigualdad funcionan y definen redes materiales y simbólicas que nos separan, nos dividen, ordenan y producen distribuciones asimétricas de ventajas y desventajas. Reygadas (2020) destaca la relevancia de la dimensión simbólica en la producción y reproducción de las desigualdades. En la construcción (y reducción) de las desigualdades se pone en juego un amplio conjunto de dispositivos simbólicos, dispositivos que están atravesados por la tensión: “excluyen e incluyen, elevan y denigran, (...) erigen y derriban fronteras” (2020: 216).

Por tanto, las lógicas de distribución y apropiación material están acompañadas por la apropiación simbólica y por las disputas en la definición de lo justo. La relativa autonomía de lo simbólico posibilita el desarrollo de cinco procesos que para el autor son cruciales no solo en la producción de las desigualdades sino también en la construcción de estrategias que permitan su reducción: “clasificación, categorización y creación de límites; valoración, desvalorización y revaloración; relación entre diferencias y desigualdades; producción, apropiación y distribución del capital simbólico; disputas en torno a la legitimación de las desigualdades” (Reygadas, 2020: 202).

De este modo, las personas elaboran sentidos sobre el valor propio y de los otros, construyendo categorizaciones y clasificaciones que pueden consolidarse como fronteras o marcos interpretativos y que contribuyen a (re)producir la desigualdad (Lamont 1992; 2000). En su vida cotidiana utilizan categorías, valoraciones, idealizaciones y también estigmas para clasificar y clasificarse, para construir fronteras sociales y simbólicas (Chaves, Fuentes y Vecino, 2017). La desigualdad social tiene un sentido objetivo y un sentido vivido, experiencial. Las personas dan sentido a sus posiciones desiguales y en ese proceso consolidan simbólicamente desigualdades objetivamente dispuestas en una distribución estructural. Estos sentidos vividos sobre la desigualdad material “no se reducen a un mero simbolismo epifenoménico, sino que

funcionan también como vectores estratégicos con peso propio” (Gutiérrez, Mansilla y Assusa, 2021: 39).

Frente a la pregunta “¿desigualdad de qué?”, entonces, consideramos que las inequidades son el resultado de diferencias de poder vinculadas a la distribución diferencial de recursos materiales y simbólicos, que otorgan grados de libertad, autonomía y posibilidades desiguales. Estas redes materiales y simbólicas, recuperando a Reygadas (2004; 2020), implican una distribución asimétrica de ventajas y desventajas, que se evidencian no solo en términos objetivos sino también en términos de la experiencia, de los sentidos vividos por los sujetos en sus biografías.

Por otro lado, la desigualdad es un fenómeno relacional por lo que es necesario preguntarse entre quiénes se produce. Un abordaje integral implica reconocer la existencia de múltiples categorizaciones que se entranan. Como mencionamos, durante mucho tiempo hablar de desigualdad era hablar de disparidades de ingresos, por lo que esta se daba básicamente entre clases sociales con ingresos diferentes (Kessler, 2014). Sin embargo, en la actualidad muchos autores reconocen la existencia de múltiples sujetos de la desigualdad, múltiples categorizaciones que se dan en simultáneo, produciendo disparidades verticales pero también horizontales.

En el libro *La desigualdad persistente* (2000), Tilly se concentra en pares categoriales cuyos límites tienen una clara función organizadora y sus diferencias suelen ser consideradas en el sentido común como resultados de variaciones en el talento o esfuerzos individuales. El autor sostiene que

“las grandes y significativas desigualdades corresponden principalmente a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero o musulmán/judío más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños (...). Aun cuando empleen marcadores ostensiblemente biológicos, dichas categorías siempre dependen de la organización, la creencia y la imposición sociales extensivas” (2000: 20).

La persistencia de las desigualdades depende de la institucionalización de esos pares categoriales, es decir, de la traducción de las diferencias en límites que organizan la vida social. Así, cuando muchas organizaciones adoptan las mismas distinciones

categoriales, estas alcanzan mayor difusión y son más decisivas en la vida social en general.

Al igual que Tilly, Pérez Sáinz (2019; 2020) reconoce que la desigualdad responde a categorías socioculturales que exceden a las clases sociales, sin embargo considera que estas deben ser tenidas en cuenta como una categoría analítica diferente a los pares categoriales mencionados en *La desigualdad persistente* (Tilly, 2000). Como expusimos previamente, para este autor la desigualdad implica diferencias de poder en los mercados básicos para configurar las condiciones que posibilitan la generación y apropiación del excedente económico, por lo que el sujeto inicial a tomar en cuenta –en sentido analítico- son las clases sociales. La pugna por esas condiciones supone un conflicto de clases entre capital y trabajo (condiciones de explotación de la fuerza laboral) y entre diferentes tipos de propietarios (condiciones de acaparamiento de las oportunidades de acumulación) (Pérez Sáinz, 2019).

A las dinámicas de clase se acoplan, de acuerdo con Pérez Sáinz (2019; 2020), desigualdades que se producen entre individuos y pares categoriales. Los individuos están respaldados de forma desigual porque tienen accesos diferenciados a la propiedad privada y la ciudadanía social. La primera es reproductora de desigualdades mientras que la segunda puede relativizar las dinámicas de clase en los mercados básicos. Por último, realizando un uso restringido de la propuesta de Tilly (2000), afirma que también existe desigualdad entre categorías socioculturales pareadas. Cada par categórico puede asumir múltiples formas, variando su contenido históricamente, y la asimetría que define al par es relativa porque siempre va a existir resistencia de la parte subalterna. En síntesis, para el autor es preciso comprender pluralmente a los sujetos, considerando entrecruzamientos entre clases sociales, categorías socioculturales e individuos, sin perder de vista la relevancia analítica de la categoría de clase.

En esta línea, Jelin (2021) sostiene que el reconocimiento de la existencia de múltiples dimensiones de estratificación y categorización social constituye parte del sentido común de las ciencias sociales en la actualidad. Sin embargo, “la multiplicidad no significa que todas las dimensiones son intercambiables, o pueden ser tratadas de manera análoga” (2021: 42). Al igual que Pérez Sáinz (2020), afirma que la preocupación por la desigualdad en términos estructurales pone a las clases sociales en el centro del análisis, entendiendo que esa estructura de clases se entrelaza con

categorizaciones sociales basadas en diversas dimensiones culturales y sociales. No obstante, reconoce “la imposibilidad de analizar una dimensión de la desigualdad aislada de las otras ya que no se trata de efectos aditivos (desigualdad de clase que se suma a la de género, a la de edad y a la étnica, por ejemplo), sino de una articulación compleja, de una configuración” (Jelin, 2021: 61).

De este modo, y en sintonía con lo que plantean estos autores, consideramos que para abordar las desigualdades en su multidimensionalidad es necesario comprender pluralmente a los sujetos, entendiendo que se encuentran atravesados por múltiples categorizaciones que configuran sus posiciones, pero sin perder de vista el lugar de las clases sociales en el análisis. Esa pluralidad de categorías, entonces, entra en juego en la diversidad de espacios, formas y expresiones de la desigualdad que desarrollamos previamente, multiplicándose así las experiencias.

Por otra parte, de acuerdo con Reygadas (2004; 2008), para analizar la configuración de los procesos de desigualdad social es necesario comprender que sus redes se tejen en diferentes niveles: individual, relacional o interaccional y estructural. En primer lugar, estas se expresan en las diferencias de recursos y capacidades con las que cuentan y/o a las que tienen acceso los individuos. Como plantea Dubet (2021) “la sumatoria de pequeñas desigualdades definidas en el nivel de los individuos produce grandes desigualdades finales” (2021: 42). A la vez, es preciso considerar que esas desigualdades se producen y reproducen en relaciones sociales, relaciones de poder en distintos planos. Así, estas interacciones inciden sobre la desigualdad, “las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios” (Reygadas, 2004: 16).

Por último, en el nivel macrosocial, implica considerar estructuras de posiciones y mecanismos de distribución de cargas y beneficios desiguales. Se vuelve necesario, así, analizar las estructuras económicas donde se producen condiciones de apropiación diferencial de la riqueza, las estructuras políticas y sus disparidades de poder, las estructuras sociales que establecen diferencias de status, y las estructuras culturales y sus mecanismos de legitimación de la desigualdad y distribución asimétrica de recursos simbólicos. En ese análisis hay que dar cuenta no solo de esas estructuras sino de sus cambios y modificaciones ya que, de acuerdo con el autor, las redes de desigualdad no

se auto-reproducen al infinito sino que son configuraciones que se transforman (Reygadas, 2008).

En definitiva, para comprender la complejidad de este fenómeno es menester abordar la interconexión de estas diferentes dimensiones y niveles. Considerar esa multiplicidad evitará un análisis esencialista de las relaciones entre cultura y desigualdad. Si bien el autor sostiene que es fundamental indagar también la dimensión cultural, como un elemento central en la producción y reproducción de las desigualdades, “hay que evitar ver a las culturas como un factor que, por definición, siempre genera desigualdad” (Reygadas, 2008: 19).

Como hemos recuperado hasta aquí, las respuestas a las preguntas básicas de las que partimos son necesariamente plurales: hay múltiples “de qué” y diversos “de quiénes”. Es decir, son múltiples los espacios y formas de las desigualdades, y es necesario pensar a los sujetos de manera plural, entendiendo que se encuentran atravesados por dimensiones individuales pero también categoriales y de clase. Estos “de qué” y “entre quiénes” indefectiblemente se combinan de formas diversas y en escalas o niveles diferentes, configurando así redes complejas de desigualdad. Esas articulaciones han sido problematizadas por diversos autores, concibiéndolas como acumulación de desventajas, intersecciones, entramados o entrelazamientos de desigualdades.

Desestimamos la idea de acumulación de desventajas porque, tal como sostiene Jelin (2021), no se trata de efectos aditivos sino de una articulación compleja de desigualdades, que produce expresiones que exceden a la simple sumatoria de elementos “estáticos”. Por tanto, consideramos que es menester abordar dicha articulación comprendiendo la multiplicidad de formas en que se viven y manifiestan las desigualdades de modo procesual, dinámico, contextual y relacional.

En esta línea, se ubica la idea de interseccionalidad. Esta noción que cobró relevancia con los aportes del feminismo negro de la década del ‘80, buscaba dar cuenta del modo en que la raza, el género y la clase atravesaban singularmente las experiencias de las mujeres de color. Crenshaw (1994) fue la primera en utilizar el término para evidenciar cómo la dimensión de clase no es independiente de la raza y el género, y cómo las diversas estructuras del racismo, el patriarcado y el capitalismo se intersectan condicionando las experiencias de violencia de estas mujeres. Si bien Vogel (2018)

sostiene que el origen del término es anterior y externo a la actividad académica, plantea que la interseccionalidad refiere a la idea de que las identidades múltiples se cruzan para crear un conjunto que es diferente de las identidades que lo componen. Estas múltiples identidades no son entidades unitarias, mutuamente exclusivas, sino que constituyen fenómenos que se construyen recíprocamente. Más allá de estas diferencias en el origen del término, la interseccionalidad ha sido señalada como una de las contribuciones más importantes de los estudios feministas hasta el momento y, en la actualidad, el concepto forma parte del sentido común de las ciencias sociales y se ha extendido más allá de los ámbitos académicos (Davis, 2008).

Sin detenernos en la discusión respecto de si se trata de un concepto, una teoría o un paradigma (Davis, 2008; Hancock, 2007; Roth, 2013), entendemos que la interseccionalidad centra la mirada en la multidimensionalidad de las categorizaciones y, específicamente, en la tríada género-raza-clase, haciendo énfasis en el carácter multidimensional de la dominación y la exclusión. Si bien compartimos su manera de comprender las categorías de la desigualdad como interdependientes, consideramos que no solo se intersectan categorías, configurando posiciones desiguales de los sujetos, sino que también se entrelazan las expresiones y formas de la desigualdad. Estas se encuentran, en diferentes medidas y con distintas intensidades, condicionadas pero no determinadas por dichas categorías, lo que complejiza y vuelve aún más heterogéneas las experiencias de los sujetos.

Así, optamos por concebir categorías, expresiones y niveles de la desigualdad de forma entrelazada, entre sí y al interior de cada una de esas dimensiones. En línea con lo que plantean Motta, Jelin y Costa (2020)⁴, esto nos permite analizar las desigualdades en su dinamismo, abordándolas de manera multiescalar y relacional, observando las interdependencias entre los fenómenos en diferentes niveles.

De este modo, y a los fines de nuestra investigación, partiremos de una comprensión multidimensional de las desigualdades, cuya experiencia no puede

⁴ El título de su libro *Repensar las desigualdades, cómo se producen y entrelazan asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* publicado en 2020, utilizaba el término *entangled* en su versión original en inglés para referirse a la interdependencia de las desigualdades. Esta obra buscó sistematizar hallazgos y discusiones de la Red de Investigación sobre Desigualdades Interdependientes en América Latina (www.desiguALdades.net), red que como indica su nombre se propone abordar a las desigualdades en su interdependencia. Muchos de los autores que participan de la misma utilizan la idea de *entangled* para sus publicaciones en inglés, cuya primera acepción es enredadas, enmarañadas. Considero más pertinente la forma de nombrar esta dinámica en español: el enredo es difícil de abordar, de desenmarañar; a la vez, en esta acepción, el término en inglés es utilizado para referirse al hecho de quedar atrapado en algo. De este modo, me parece más apropiada la idea de entrelazamiento por su carácter no rígido, desentrañable y dinámico.

pensarse simplemente como la acumulación de diversas inequidades. Las categorías sociales se intersectan, atravesadas por la inserción en múltiples relaciones de poder que se producen en simultáneo, sin perder de vista el lugar de las clases sociales en esa configuración. Al mismo tiempo, los espacios y formas de la desigualdad también se entrelazan, adquiriendo intensidades diferenciadas en un proceso dinámico que da lugar a experiencias plurales de la desigualdad.

Por tanto, la categoría de experiencia resultará central para analizar estos procesos en su multidimensionalidad, abordando las desigualdades no solo en términos objetivos sino también en tanto sentidos vividos por los sujetos en sus biografías. A partir de la perspectiva de los estudios culturales, entenderemos a las experiencias como el terreno donde se intersectan conciencia y condiciones (Hall, 1994; Thompson 1995; 2012; Williams, 2000). Determinada por las condiciones materiales de existencia que las delimitan al mismo tiempo que dejan/abren espacio para la voluntad, para la agencia de los sujetos, esta noción permitirá otorgarle centralidad a las formas en que las personas experimentan sus condiciones de vida, los modos en que las definen y responden a ellas.

En síntesis, nos proponemos abordar experiencias de la desigualdad, principalmente en dos mercados básicos, educación y trabajo, esferas centrales en la vida de las juventudes y, a la vez, en la producción y reproducción de las desigualdades. En ese abordaje, será enriquecedor analizar las temporalidades que enmarcan las trayectorias en esas esferas y, por tanto, sus modos de articulación. Estas temporalidades expresan desigualdades que atraviesan las biografías, no solo en modo objetivo sino también en términos de sentidos vividos, evidenciando grados de autonomía y libertad heterogéneos. A continuación, entonces, presentaremos algunos aportes y discusiones para su análisis.

3. Temporalidades sociales: el tiempo en las trayectorias

El tiempo juega un lugar central en las trayectorias. En él se despliegan las biografías y, a la vez, las personas actúan y toman decisiones en relación a diversas dimensiones temporales: proyectando el tiempo por venir, resignificando el pasado, organizando el tiempo cotidiano, haciendo en relación a tiempos institucionales, del

trabajo, a su edad, en un tiempo histórico particular. Ahora bien, esos tiempos que enmarcan las biografías, no solo son diversos sino que son experimentados de formas plurales. Para abordar dicha pluralidad retomaremos el concepto de temporalidades, atendiendo especialmente a tres dimensiones asociadas a ellas: representaciones en torno a la edad, horizontes de futuro y experiencias de la pandemia en tanto tiempo signado por la imprevisibilidad.

Retomando a Mercure (1995), entendemos a las temporalidades sociales como los tiempos vividos, que se expresan en una multiplicidad de conductas temporales y de representaciones del tiempo. Estas evidencian normas, ritmos y regularidades recurrentes para ciertas esferas y actividades al interior de un grupo social y contribuyen a la regulación de la vida social (Elias, 1989; Grossin, 1987; Longo, 2011). La multiplicidad de tiempos y la manera de vivenciarlos, de apropiarse de ellos, varían entre las personas y contribuyen a la diferenciación de las trayectorias. Las actitudes respecto al presente, al pasado y al futuro y los modos de vincularse y apropiarse de las temporalidades sociales, se articulan en la construcción de las mismas. Los esquemas temporales, las formas de simbolización del tiempo, las concepciones y actitudes particulares en la consideración del mismo tienen incidencias más o menos directas en sus modos de actuar en él (Mercure, 1995).

Las interiorizaciones de esos tiempos compartidos con los otros miembros de la sociedad permiten develar la manera en que las personas, en este caso jóvenes, movilizan, se apropian y hacen en relación a los marcos temporales, las normas y los ritmos de la sociedad en la que viven. A la vez, no solo implican las formas subjetivas en que el tiempo es concebido sino también los modos en que organizan sus lógicas de acción en base a determinados condicionamientos estructurales (González, 2019; Panaia y Delfino, 2019). De este modo, las temporalidades expresan el conjunto de prácticas, representaciones, disposiciones sobre el tiempo, elaboradas y vivenciadas por los jóvenes y representan los modos de apropiación de los tiempos sociales que enmarcan sus trayectorias (Longo, 2011b).

De acuerdo con Leccardi (2015) “la reflexión sobre el tiempo permite iluminar, en modo directo, puntos de contacto entre vidas individuales y procesos sociales, entre biografías e historia, entre cultura y estructura. (...) la existencia individual y social está construida dentro y en torno al tiempo” (2015: 13). Por lo tanto, el análisis de las

temporalidades nos permitirá observar las articulaciones entre lo biográfico y lo estructural, arrojando luz sobre los modos en que se configuran las desigualdades en las trayectorias a través del tiempo.

Como adelantamos, en función de nuestro objetivo, nos interesa prestar especial atención a tres dimensiones asociadas a las temporalidades: las representaciones en torno a la edad; los vínculos con el futuro en tanto tiempo por venir; y sus experiencias del tiempo de pandemia, en tanto contexto atravesado por la imprevisibilidad. A continuación, ampliaremos cada una de ellas.

En primer lugar, la edad, en tanto tiempo vivido, se vincula con la asignación de ciertos roles, derechos y poderes al interior de la sociedad y se utiliza como criterio para clasificar y categorizar a las personas al interior de una sociedad. De este modo, las edades permiten la distinción y sincronización de prácticas y representaciones a nivel colectivo e individual en una época determinada (Longo, 2016).

“Las temporalidades para definir las edades se construyen en el entrelazamiento de múltiples ritmos sociales e individuales, de escalas y naturalezas diversas: los tiempos de la historia, la economía, la producción; los tiempos de las políticas públicas y de las leyes; los tiempos de instituciones como la escuela, la universidad o la empresa; los tiempos generacionales; los tiempos de los entornos relacionales como la familia y los amigos; los tiempos biológicos o del ciclo de vida; los tiempos de las experiencias íntimas y biográficas” (Longo, 2016: 6 –traducción propia).

Por lo tanto, las personas interiorizan normas de edad, ritmos y plazos considerados como normales, tienen conciencia de estos calendarios y marcadores temporales que no están hechos únicamente de reglas formales sino también de esquemas cognitivos compartidos. Así, más allá de que constituye una variable objetiva, la edad no es solo tiempo vivido, cuantificable en años, sino que implica experiencias heterogéneas asociadas a diversas temporalidades.

La experiencia de la edad, entonces, es plural, sobre todo cuando hablamos de juventudes. Ya en su texto clásico *La juventud no es más que una palabra* (1990), Bourdieu sostiene que solo con un esfuerzo enorme del lenguaje se puede incluir dentro de la misma categoría realidades tan disímiles. De acuerdo con el autor, “la edad

biológica es un dato socialmente manipulado y manipulable” (1990: 164), la división entre edades, la asignación de roles y poderes en relación a las mismas, es resultado de un contexto histórico y social particular, e implica una forma de producir un orden en el que cada quién ocupa un lugar. A la vez, la definición de jóvenes y no jóvenes es relacional y las formas de experimentar, de vivir esta etapa de la vida no es homogénea sino que adquiere características diferentes en función de las posiciones de clase. Al igual que Bourdieu (1990), Margulis y Urresti (2000) sostienen que la edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Sin embargo, “la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven” (2000: 2).

Como mencionamos, durante gran parte del siglo XX esta edad de la vida se asociaba a la finalización de los estudios, el acceso al primer empleo, el abandono del hogar de origen, la formación de una pareja estable y el nacimiento del primer hijo, es decir, al logro de la independencia económica y la autonomía respecto de la familia de origen. De acuerdo con Bessin (2020), las edades de la vida se organizaban vinculándose con la cultura temporal de la sociedad industrial, ordenando el curso de vida en relación al mundo laboral. En el caso de la juventud, implicaba el fin de la formación para el trabajo. De este modo, las biografías se enmarcaban en un conjunto de normas e instituciones, de reglas formales y culturales, utilizando principalmente la edad cronológica como criterio de clasificación y ordenamiento “natural” de la sociedad (Bessin, 1996).

La flexibilización y diversificación de esos marcos a la que asistimos desde fines del siglo pasado está fuertemente asociada a la desestandarización de los regímenes de temporalidad que organizaban las biografías. De acuerdo con Merklen (2016), la diversificación de los tiempos sociales no solo fue el resultado de dinámicas estructurales, entre las cuales destaca la emergencia de nuevas exigencias provenientes del mercado de trabajo y dispositivos institucionales que exigen que los sujetos se vuelvan responsables de sus propios recorridos, sino que también respondió a “una experiencia social que veía en el antiguo régimen de las temporalidades y de la estructura familiar un modo de sumisión del individuo al control institucional o social” (2016: 336). La desestandarización de los tiempos sociales se enlaza, así, con una demanda social de liberalización, de control del individuo de su propia biografía.

En consecuencia, en la actualidad, las trayectorias biográficas se caracterizan por una mayor reversibilidad de los actos, donde los itinerarios ya no se piensan de manera lineal, unilateral e irreversible, y donde los sujetos se vuelven más flexibles para adaptarse a la diversificación del curso de vida, y se evidencia una desincronización de las temporalidades sociales y de los umbrales de edad que separaban las etapas de la vida (Bessin, 1996; Longo, 2016; Mercure, 1995). Así, la heterogeneidad de experiencias biográficas se asocian a variaciones en los posicionamientos de edad (Bidart, 2005).

Por tanto, aun cuando cuentan con una cantidad de años similar, las personas se apropian, construyen o reconstruyen criterios diversos para delimitar edades, sus roles y las relaciones con otros. A pesar de la desestandarización e individualización de los recorridos y, por consiguiente, de las experiencias en torno a la edad, las diversas esferas de vida por las que transitan construyen ciertos marcadores temporales que organizan la experiencia en ellas (Supeno y Boudon, 2013). De este modo persisten normas, frecuencias, edades de referencia que se construyen a partir de los calendarios escolares, de la lógica de las instituciones educativas, de los tiempos y dinámicas del mercado de trabajo, de las experiencias e historias familiares, de lo común en grupos de pares. Estas no solo afectan el tiempo biográfico *a lo largo*, en la construcción de las trayectorias, sino también *a lo ancho*, estableciendo ciertos ritmos, cierta organización del tiempo cotidiano que lleva a priorizar algunas tareas por sobre otras, a postergar ciertas actividades, que facilita o dificulta la conciliación de diversas esferas (Dubar, 2004; González, 2019; Herzfeld, 2012).

En síntesis, prestaremos atención a los modos en que la edad se asocia a normas e imperativos distintos, a ritmos y frecuencias esperadas, que funcionan como mojones, como hitos que prefiguran una trayectoria posible o deseada. Buscaremos, así, abordar la heterogeneidad de esas experiencias en torno a la edad, procurando comprender los sentidos que construyen en torno a ella y las formas de apropiarse de los marcos temporales de las distintas esferas que transitan, principalmente la educativa y la laboral, para abordar los efectos de las desigualdades en sus experiencias en torno a la edad y en sus trayectorias vitales.

Las experiencias en torno a la edad no solo dan forma a las propias trayectorias en el presente sino que también contribuyen a la configuración de imaginarios y

proyectos de futuro. Esos futuros imaginados, anhelados y/o proyectados tienen efectos en el presente, en lo que las personas deciden y hacen en función de ellos (Bidart, 2019). Es por esto que, en segundo lugar, analizaremos sus vínculos con el futuro en tanto tiempo por venir.

El futuro nos interesa particularmente por la fuerte asociación entre esta etapa de la vida y la proyección (Corica, 2010; Dávila León y Ghiardo Soto, 2008; Mora Salas y de Oliveira, 2014; Saraví, 2015). Tal como plantea Chaves (2021), “una parte constitutiva de la condición juvenil es su carácter de por-venir” (2021: 47), no porque no sean sujetos del presente sino porque poseen mayor expectativa temporal-existencial que otros segmentos de edad y son interpelados por la sociedad en su devenir hacia el futuro, constituyendo así una de las múltiples dimensiones identitarias que los construyen.

Según Leccardi (2005), la juventud tiene una doble conexión con la dimensión temporal: es limitada temporalmente y, a la vez, socialmente se les pide a los jóvenes que delineen el curso de su propio tiempo biográfico. De este modo, la dimensión de proyecto resulta central en esta etapa ya que la formación de la identidad en sentido moderno se relaciona con la adhesión a la lógica del plan. A su vez, la autora sostiene que

“en una época caracterizada por una fuerte des-regularización temporal y por un también intenso proceso de individualización está, en efecto, siempre más difundida la sensación de que cada individuo tiene el tiempo ‘en las propias manos’: que el éxito o el fracaso biográfico, la capacidad de mantener la ruta, no obstante el paisaje brumoso que no facilita la proyección más adelante en el tiempo, depende fundamentalmente de sí y de las propias decisiones” (Leccardi, 2015: 134).

Así, en línea con lo que plantea Merklen (2016), en este nuevo régimen de temporalidad cada uno es considerado responsable de su propia suerte y es intimado a implicarse en su porvenir, volviéndose gestores de su propia vida. A su vez, cargan con la responsabilidad de construir una narrativa que dote de sentido a sus experiencias y que permita mostrarlos como amos de sus biografías. De este modo, se espera que asuman responsabilidad individual respecto de sus circunstancias sociales, invisibilizando las desigualdades en términos de recursos sociales y materiales para

hacer frente y/o beneficiarse de ese contexto caracterizado por la desestandarización y las temporalidades flexibles (Leccardi, 2015; Merklen, 2016).

Abordar los vínculos con el futuro nos permitirá, entonces, ver los grados de control sobre el tiempo biográfico, asociado a la certeza en la elaboración de proyectos sólidos y a las posibilidades de imaginarse en el tiempo por venir. Esas formas de anticiparse al futuro y las representaciones sobre el mismo dependen de la posición social, determinando ciertos futuros como posibles o probables según la misma y también en relación a los recursos con los que se cuenta para emprender esos proyectos o concretar esos anhelos (Grossin, 1974; Longo, 2011a; Mercure, 1995). La anticipación implica, entonces, un ejercicio de reflexividad, de análisis de las propias condiciones de posibilidad y de las oportunidades realizables, un entrecruzamiento entre condiciones objetivas y expectativas subjetivas (Bidart, 2019; Corica, 2012).

En el abordaje de sus vínculos con el futuro, consideraremos la distancia temporal de esos horizontes, los plazos en los que resulta posible elaborar proyectos e imaginar el tiempo por venir, y las certezas en la elaboración de los mismos, observando especialmente representaciones y estrategias en torno a los proyectos que consideran posibles y realizables. De acuerdo con Baz (1999), hablar de horizontes de futuro constituye una metáfora de los espacios posibles:

“La idea de horizonte es evocada con frecuencia en distintos contextos interpretativos de la experiencia humana, apuntando a un campo de visibilidad que cumple funciones orientadoras de la acción en un sentido tanto material como simbólico. Es la línea imaginaria que establece el espacio de las posibilidades del sujeto. (...) La mirada que se despliega para construir el horizonte es un proceso complejo tensado por las instancias ideales del sujeto (inconscientes en buena medida) y la experiencia de lo colectivo: el diálogo constante con la trama intersubjetiva e institucional que lo hace miembro de la sociedad” (1999:177).

De este modo, no es nuestro interés juzgar la factibilidad de sus proyectos e imaginarios sino atender a los futuros que aparecen como deseables y posibles, principalmente en relación a la educación y al trabajo, observando cómo en ellos se articulan las lecturas de sus condiciones de vida y sus modos de agenciar en relación a ese tiempo por venir. A la vez, los horizontes de futuro dan cuenta de modos diversos

de apropiación de tiempos y ritmos exteriores, conjugando temporalidades de múltiples esferas y expresando distintas maneras de actuar en el tiempo.

Analizar sus modos de imaginar y anticiparse al futuro permitirá, asimismo, observar las relaciones con la incertidumbre, característica que diversos autores y autoras atribuyen al contexto actual, vinculada a la desestandarización y flexibilización de las trayectorias (Bessin, 2002; Leccardi, 2005; 2015; Longo, 2011), y que se vio profundizada por la emergencia de la pandemia de COVID-19 (Besin y Grosetti, 2021; Lins Ribero, 2021; Longo et al., 2024; Perelman, 2021). En tercer lugar analizaremos, entonces, la experiencia de este tiempo particular, entendiendo al período que abordamos como atravesado fuertemente por la pandemia como evento excepcional que profundiza el contexto de incertidumbre.

Si bien implicó múltiples temporalidades entrelazadas, no necesariamente sincrónicas, el tiempo de la pandemia suele asociarse fuertemente al período de confinamiento (Segura y Pinedo, 2022). La declaración de las primeras medidas de aislamiento en marzo de 2020 con la consecuente interrupción de la vida social, la adaptación de las actividades educativas y laborales, el freno de la actividad económica, sumado a los amplios niveles de incertidumbre que supuso principalmente el 2020 pero también el 2021 en relación a los cuidados, a la “vuelta” a la normalidad y al restablecimiento de la vida cotidiana, implicaron un tiempo social fuertemente caracterizado por la imprevisibilidad.

En tanto “evento crítico” (Lins Ribero, 2021), acontecimiento disruptivo (Chaves, Mora y Silva, 2023), imperativo circunstancial (Muñiz Terra, 2023) o brecha temporal (Bessin y Grosetti, 2021; Chauvin et al., 2021), la pandemia supuso un evento inédito de sincronización a nivel global (Bessin y Grosetti, 2021) y, a la vez, una ruptura en el curso ordinario de las vidas colectivas e individuales, trastocando todas las temporalidades sociales y conllevando altos niveles de incertidumbre. La emergencia del COVID supuso una crisis por su carácter de acontecimiento difícil de prever, tanto en sus tiempos, como en sus formas y desarrollo, y porque sus efectos a largo plazo eran (y, en cierta medida, aún son) poco previsibles (Chauvin et al., 2021; Grosetti, 2006).

Esta implicó una ruptura en la continuidad temporal de la reproducción de la vida, produciendo una intensa “descotidianización” (Lins Ribero, 2021). En contextos de incertidumbre o crisis, como este, las rutinas se vuelven insuficientes, los marcos

temporales se trastocan, llevando a la reconsideración de la percepción de las normas, creencias, valores y de la propia situación en relación a los deseos y posibilidades (Bidart, 2019). Las medidas de confinamiento implicaron una distancia con las instituciones que imponen horarios y ritmos a las vidas cotidianas: la escuela, la universidad, el trabajo, la empresa, la fábrica (Chauvin et al., 2021). Se produjo, así, una pérdida de los referentes temporales y una desestructuración del empleo del tiempo (Bessin y Grosetti, 2021).

La pandemia transformó el cotidiano y pareciera, también, haber trastocado los proyectos a futuro e incluso la percepción misma del tiempo por venir. Cada extensión de las medidas de confinamiento implicaba una renovación de las incertidumbres y aumentaba las inquietudes en relación al tiempo que vendría después, y las consecuencias sanitarias, económicas y sociales que dejaría la pandemia y las distintas medidas adoptadas para hacerle frente (Chauvin et al., 2021).

De acuerdo con Lins Ribero (2021), los acontecimientos extraordinarios, como este, tienen la “capacidad de sacar a la luz relaciones estructurales, contradicciones, posibilidades de futuro y de cambios u osificación de la vida social, política y económica” (2021: 108), provocan rupturas en los ritmos cotidianos y abren interrogantes con relación a un presente y un futuro caracterizados por la incertidumbre. Así, al analizar estos acontecimientos en tanto imprevisibles, y retomando a Grosetti (2004), la pregunta es por la experiencia y gestión de los mismos, por las percepciones en torno a esa situación de imprevisibilidad, los recursos materiales y simbólicos puestos en marcha para hacerles frente, y los efectos de ese tiempo sobre las trayectorias vitales.

El debilitamiento de los marcos temporales afectó de modos diferentes a los sujetos según sus características sociales, su situación familiar y sus condiciones de confinamiento. En tanto hecho social total y global (Assusa y Kesler, 2020), la pandemia puso en evidencia desigualdades preexistentes, en muchos casos, reforzándolas. Así, de acuerdo con Perelman (2021), la crisis no implicó solo excepción y ruptura sino que hubo mucho de continuidad, sobre todo en término de sus efectos y experiencias desiguales.

En definitiva, el análisis de estas tres dimensiones asociadas a las temporalidades —representaciones en torno a la edad, horizontes de futuro y experiencias de la pandemia— permitirá explorar experiencias heterogéneas en relación a la

apropiación de los marcos temporales y la vivencia de los tiempos sociales e indagar sus vínculos con las desigualdades que atraviesan las trayectorias.

4. Recapitulando: herramientas teóricas para el análisis

A lo largo de estas páginas desarrollamos las coordenadas en las que se sitúa nuestro problema de investigación, definiendo, a la vez, los conceptos a partir de los cuales analizaremos las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y los modos en que las desigualdades se entraman en ellas.

En primer lugar, concebimos a las trayectorias como procesos que resultan del entrecruzamiento de factores estructurales y subjetivos. De este modo, entendemos que si bien las acciones y decisiones individuales están condicionadas por el contexto en el que se despliegan y por los recursos y oportunidades con los que se cuenta o a los que se tiene acceso, también responden a decisiones y estrategias individuales, condicionadas pero no determinadas por lo estructural y contextual.

En la actualidad, las trayectorias se caracterizan por la desestandarización, lo que conlleva una diversificación de las mismas. En este marco, desde hace varias décadas, las trayectorias educativas y laborales dejaron de ser lineales, volviéndose reversibles, fluctuantes e imprevisibles. Así, los recorridos que antes implicaban una secuencia sucesiva, de la educación al trabajo, se complejizaron, dando lugar a una diversidad de dinámicas de articulación entre las esferas educativa y laboral. Indagar esos modos de articulación permitirá profundizar la mirada sobre la configuración de las trayectorias heterogéneas y de las desigualdades que se entraman en ellas.

En segundo lugar, partiremos de una concepción multidimensional de la desigualdad. Para ello abordaremos a los sujetos de forma plural, entendiendo que se encuentran atravesados por múltiples categorizaciones que configuran sus posiciones, sin perder de vista la centralidad explicativa de las clases sociales en el análisis. Al mismo tiempo, los espacios y expresiones de la desigualdad se entrelazan produciendo capas e intersecciones y adquiriendo intensidades diferenciadas en un proceso dinámico que da lugar a experiencias plurales de la desigualdad.

De este modo, la categoría de experiencia resultará central para analizar estos procesos en su multidimensionalidad, abordando tanto las desigualdades objetivas como los sentidos otorgados por los sujetos en sus biografías. Así, entenderemos a las experiencias como el terreno donde se intersectan conciencia y condiciones, atendiendo a las formas en que las personas experimentan sus condiciones de vida, los modos en que las definen y responden a ellas.

Finalmente, prestaremos especial atención a los vínculos heterogéneos con las normas, ritmos y regularidades recurrentes, principalmente de las esferas educativa y laboral, y a la manera en que los jóvenes movilizan, se apropian y hacen en relación a esos tiempos sociales que enmarcan sus trayectorias. Como mencionamos, la multiplicidad de tiempos y la manera de vivenciarlos y de apropiarse de ellos varían entre las personas y contribuyen a la diferenciación de las trayectorias. Así, el análisis de las temporalidades sociales, especialmente las asociadas a las representaciones en torno a la edad, los horizontes de futuro y la experiencia del tiempo de pandemia, nos permitirá abordar las formas en que se entrelazan lo biográfico y lo estructural, arrojando luz sobre los modos en que se configuran las trayectorias educativas y laborales a través del tiempo.

Capítulo 2. Consideraciones metodológicas. Decisiones y estrategias para el abordaje de las trayectorias

Como bien sabemos, la metodología es constitutiva del corazón de toda investigación. Compuesta de un conjunto de definiciones establecidas a priori y otras tomadas en el propio devenir del proceso, determina las formas de abordar y analizar el problema de investigación, designa el modo en que enfocamos las preguntas y construimos las respuestas.

En nuestro caso, teniendo en cuenta el objetivo de la tesis, se llevó adelante un abordaje cualitativo y longitudinal. En relación a las decisiones vinculadas a la selección de contextos y casos para llevar adelante la investigación (Valles, 2000), la unidad de análisis son jóvenes de 17 a 24 años que se encontraban concluyendo sus estudios secundarios en 2019 en dos modalidades de educación pública en la ciudad de La Plata: un Centro Educativo de Nivel Secundario y un colegio secundario dependiente de la Universidad Nacional de La Plata a los que nos referiremos con las siglas CENS y CUNLP respectivamente, garantizando el anonimato de ambos establecimientos educativos. Con el fin de abordar a estos jóvenes en dos momentos de sus trayectorias, se realizaron dos series de entrevistas: la primera en 2019, momento en el cual se encontraban cursando su último año de educación secundaria, y una segunda serie en 2022.

El objetivo de este capítulo, entonces, será dar cuenta de los fundamentos que sustentan cada una de estas decisiones. En primer lugar, se presentarán los motivos detrás de la elección de un abordaje cualitativo y longitudinal. Seguidamente, se explicitarán las decisiones en la construcción de la muestra, esto es, los fundamentos y tareas en la elección de las dos escuelas y en la selección de jóvenes a entrevistar, y se caracterizará al universo en general y a la muestra en particular. En tercer lugar, se presentarán las dos series de entrevistas y las principales dimensiones que estructuraron el guión en cada una de ellas. Luego, se realizarán algunas precisiones en relación al análisis y, por último, esbozaremos una serie de reflexiones en torno al propio proceso de investigación y los efectos de las distintas decisiones en el mismo.

1. La elección de un abordaje cualitativo y longitudinal

Desde las primeras instancias de elaboración del proyecto de investigación, y en función de los objetivos que comenzaban a delinearse, la opción por un abordaje cualitativo y longitudinal para llevar adelante la pesquisa constituyó una certeza. Por un lado, un enfoque cualitativo permitiría abordar las experiencias y los sentidos en relación a la educación y al mundo del trabajo desde la perspectiva de los jóvenes. Por otro lado, el abordaje longitudinal hacía posible observar las trayectorias post egreso y los cambios, rupturas y continuidades en sus formas de experimentar y explicar sus vínculos con las esferas educativa y laboral, permitiendo analizar mejor su despliegue a través del tiempo.

Ante todo, entonces, se adoptó una perspectiva cualitativa. Esta resulta adecuada para recuperar las experiencias de los jóvenes, centrando la mirada en la complejidad de las tramas de desigualdad que las atraviesan y las formas en que las significan y hacen en función de ellas, especialmente en relación a la educación y al trabajo. Esta perspectiva, a su vez, permite la emergencia de dimensiones no previstas, dándole lugar a la apertura de nuevas preguntas que favorezcan la comprensión de la realidad social que se busca abordar, sin limitarse a categorías o hipótesis establecidas a priori.

Los datos cualitativos hacen posible el abordaje de los argumentos o la explicación de los factores puestos en juego en una decisión o acción por parte de los sujetos y, al mismo tiempo, permiten observar los modos en que esos factores se articulan y combinan, muchas veces de formas no previstas. En este marco, y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, la técnica privilegiada para la construcción de los datos fue la entrevista en profundidad que permite acceder a la perspectiva de los actores y a las interpretaciones de sus experiencias en sus propios términos (Valles, 2000; Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

Paralelamente, se optó por un abordaje longitudinal que permitiera observar las trayectorias en tanto procesos sociales y temporales, jerarquizando el lugar del tiempo y sus efectos en el análisis. Este tipo de abordajes, denominados estudios de panel o longitudinales, suponen la aplicación de un mismo dispositivo de construcción de datos -en este caso, la entrevista- a los mismos sujetos en momentos diferentes, produciendo datos extensivos que dan cuenta del tiempo y la evolución de los fenómenos.

Esta perspectiva metodológica se enmarca en el “método biográfico”. Englobando un amplio conjunto de procedimientos, tanto cualitativos como cuantitativos, esta perspectiva procura estudiar las biografías de los sujetos y, en particular, los impactos del paso del tiempo sobre las mismas (Meccia, 2019).

Los primeros estudios biográficos tuvieron su origen en la década de 1920 en el marco de la Escuela de Chicago de Estados Unidos. Estos le otorgaban centralidad a las biografías de los sujetos, sus experiencias y visiones, para la comprensión de dinámicas sociales que tenían lugar en contextos determinados. En los años ‘70, los estudios biográficos cobraron nuevo impulso de la mano de dos corrientes: la del Curso de Vida en Estados Unidos (Elder, 1975, 1994, 2001; Saraceno, 1989) y el Enfoque Biográfico en Europa (Bertaux, 1981; Ferrarotti, 1993; Pujadas Muñoz, 1992). Más allá de las diferencias en los conceptos que utilizan, ambas corrientes tienen lineamientos analíticos similares y comprenden que las biografías o cursos de vida de los sujetos son el resultado de la relación entre determinantes sociales y las acciones que las personas realizan sobre su propia historia para orientar su curso y otorgarle sentido (Longo y Deleo, 2012; Meccia, 2019; Muñoz Terra, 2012; Roberti, 2011).

A partir de estos enfoques, numerosos autores le han asignado centralidad en sus estudios a la noción de trayectorias y a los significados que los sujetos les dan a las mismas bajo la forma de sentidos, percepciones y estrategias. Paralelamente, comprenden que estas se encuentran insertas y moldeadas por tiempos históricos y procesos externos que son condicionantes de la acción social. De este modo, el análisis de las trayectorias otorga relevancia a la dimensión temporal en el análisis social, considerando el tiempo histórico pero también entendiendo al tiempo como eje de definición principal de las mismas (Longo y Deleo, 2012).

En esta línea, los estudios longitudinales producen datos extensivos que tienen en cuenta el tiempo y la evolución de los fenómenos, permitiendo un abordaje complejo de las trayectorias vitales. En este tipo de estudios se pueden reconocer tres grandes ventajas: una relacionada a sus virtudes en la observación de procesos, otra vinculada a la forma particular de abordar el tiempo, y una última que concierne a las potencialidades de la producción de los datos, en este caso cualitativos, a partir de este tipo de dispositivos. A continuación desarrollaremos cada una de ellas.

En primer lugar, entonces, los abordajes longitudinales permiten captar mejor los procesos sociales, los elementos que los componen y las transformaciones en los sentidos en relación a estos. De este modo, resultan claves para la comprensión de las trayectorias que, por definición, están sometidas al cambio y al paso del tiempo, permitiendo observar modificaciones y/o continuidades en las mismas.

Tal como plantea Bidart (2006), las rupturas en las linealidades biográficas son frecuentes y estos momentos están lejos de ser excepcionales en las vidas de los sujetos. Los cambios revelan, en particular, la diversidad y la dinámica de ingredientes de la acción, de sus escalas y sus temporalidades. Ya sea para el estudio de grandes bifurcaciones en las biografías, como las que le interesan a esta autora, o para el análisis de aquellos cambios que no necesariamente marcan un quiebre pero si una modificación en las trayectorias, observar tanto lo que cambia como lo que permanece posee un gran valor para el análisis de los ingredientes de la acción, sus temporalidades y los modos de enlazarse en trayectorias particulares. Al mismo tiempo, este tipo de abordajes permiten acceder a las lecturas de los propios sujetos sobre los cambios y continuidades en sus trayectorias, haciendo posible indagar en sus lecturas y formas de explicar aquello que acontece en el devenir de sus biografías, permitiendo relacionar prácticas y representaciones a medida que el tiempo pasa. Simultáneamente, contribuye a indagar los modos en que se imbrican elementos estructurales y coyunturales en momentos históricos concretos (Miranda y Corica, 2018).

En segundo lugar, los estudios longitudinales le otorgan al tiempo un status particular. Por un lado, lo abordan de manera compleja, permitiendo considerar la multiplicidad de aspectos temporales susceptibles de marcar una trayectoria: la duración, el orden, la simultaneidad y, al mismo tiempo, la ocurrencia y recurrencia de acontecimientos en las trayectorias (Longo y Deleo, 2012). Todos estos aspectos permiten considerar las formas particulares en las que tienen lugar ciertos eventos en las biografías, habilitando la consideración de diferencias en secuencias que a simple vista parecerían similares.

Por otro lado, permiten abordar la multiplicidad de temporalidades que operan en las trayectorias: individuales, sociales o institucionales; de corto, mediano o largo plazo. En ese abordaje de la multiplicidad, a su vez, posibilitan el análisis de las formas de los sujetos de considerar pasado, presente y futuro, permitiendo ver los cambios en

sus concepciones, es decir, los modos en que se modifican sus lecturas sobre el pasado pero también sobre los futuros imaginados. Todos esos tiempos y las formas de concebirlos inciden en las construcciones de los presentes biográficos.

Esta mirada singular sobre el tiempo implica un abandono de la causalidad pasado-presente-futuro, contradiciendo una visión lineal de las trayectorias. A su vez, al observar interpretaciones diversas de los mismos hechos en relación a la posición actual del individuo que las relata, evitan “aplastar” el tiempo y condensarlo en un relato único del presente (Bidart y Longo, 2010; Longo, 2011b).

En tercer lugar, los abordajes longitudinales poseen virtudes en términos prácticos. Generalmente las personas realizan un esfuerzo por relatar su vida de un modo ordenado, en un discurso lo más coherente posible. Este tipo de abordajes habilitan la revisión de los modos de construir esas narraciones o la indagación, en instancias posteriores, sobre aquellos elementos de los relatos que no quedaron claros o despertaron dudas al momento del análisis. A la vez, contribuyen a realizar un esfuerzo de retrospectión más fino que el que se realiza sobre toda una trayectoria y permiten ir más allá de los datos puntuales, posibilitando la reconstrucción de segmentos de las biografías que trascienden los puntos del tiempo arbitrariamente establecidos por los momentos de entrevista (Longo, 2011b).

Asimismo, los métodos longitudinales no solo permiten ver cambios y continuidades en los modos de acción y en las representaciones sino que dan la posibilidad de solicitar al sujeto la explicación de dichos cambios. Esto permite acceder a sus propias motivaciones y lecturas sobre las transformaciones pero también sobre las continuidades.

Por último, estos abordajes plantean ventajas en términos de construcción del *rapport* con los sujetos entrevistados (Taylor y Bogdan, 1987). La realización sucesiva de múltiples encuentros contribuye a profundizar la confianza y la comodidad de la persona entrevistada tanto con quien realiza la entrevista como con el dispositivo en sí mismo, permitiendo en muchos casos una mayor profundidad en los relatos.

Ahora bien, así como poseen numerosas ventajas, realizar este tipo de estudios también supone desafíos, principalmente asociados a los recursos necesarios para llevarlos adelante. Un mayor seguimiento aumenta el alcance y los frutos de los datos,

no obstante, requiere tiempos y esfuerzos no siempre compatibles con todas las investigaciones. Como plantea Longo (2011b), frente a estos desafíos “cobra relevancia el momento elegido para iniciar el seguimiento, tratando de priorizar etapas o ciclos fecundos social e individualmente por la condensación de factores o acontecimientos” (2011b: 26).

En esta investigación, la apuesta por un abordaje longitudinal supuso realizar un seguimiento corto en términos temporales, en gran medida por los plazos establecidos para la realización de una tesis doctoral. Es por esto que, en línea con lo que plantea la autora, se decidió contrarrestar las implicancias de esa decisión con la elección de un momento en las trayectorias juveniles que es considerado clave por la bibliografía especializada: la finalización de la educación obligatoria y los primeros años luego del egreso. De este modo, decidimos realizar una primera serie de entrevistas en 2019, meses antes del egreso de la escuela secundaria, y la segunda dos años después. La elección de ese momento en las biografías suponía también el abordaje de las trayectorias en un punto común para todos los jóvenes.

Inmediatamente después de realizada la primera serie de entrevistas, ocurrió el advenimiento de la pandemia. La llegada intempestiva e imprevisible de este evento crítico, que implicó una transformación de la vida cotidiana, nos llevó necesariamente a repensar el problema de investigación y revisar nuestra estrategia metodológica.

Así, la emergencia de la pandemia supuso una revalorización de la apuesta por la realización de un abordaje longitudinal. Como mencionamos, este tipo de estudios son fecundos para el análisis de los cambios, transformaciones y contingencias, así como para observar la articulación de elementos estructurales y coyunturales en contextos históricos concretos. La pandemia, con las consecuentes medidas de aislamiento y distanciamiento y sus diversos efectos, implicó un nuevo escenario para las trayectorias de los jóvenes así como también para el desarrollo de la investigación. Si como plantea Bidart (2006) “pensamos la discontinuidad, la ‘ruptura’ como momento heurísticamente rico; y también como forma de observar la continuidad, repensando lo previsible en un contexto de mayor complejización de las trayectorias” (2006: 3), entonces resulta innegable que la emergencia de este evento imprevisto conllevó una oportunidad pero también un desafío.

En términos prácticos, esta eventualidad implicó que se aplacen los tiempos de la segunda etapa de entrevistas. Como se mencionó, desde el inicio de la investigación estaban previstos dos momentos de trabajo de campo: el primero en los últimos meses de 2019, cuando los jóvenes estaban finalizando su educación secundaria; y el segundo dos años después. Originalmente prevista para fines de 2021, esta segunda etapa se postergó unos meses a raíz de las medidas de distanciamiento establecidas para evitar la propagación del virus, y finalmente fue realizada entre marzo y mayo de 2022 cuando se flexibilizaron las medidas de distanciamiento y se restableció la presencialidad de las actividades académicas y educativas⁵. Paralelamente, y en términos analíticos, supuso repensar preguntas, categorías y dimensiones para abordar las trayectorias en un contexto atravesado por ese evento tan particular.

Desarrolladas, entonces, las decisiones en relación a la adopción de una perspectiva metodológica cualitativa y longitudinal, tanto las previstas desde el inicio de la investigación como las que fueron emergiendo en el propio devenir del proceso, avanzaremos a continuación en los fundamentos detrás de la construcción de la muestra de jóvenes a entrevistar.

2. La construcción de la muestra

La selección de casos fue el resultado de un proceso compuesto por varias instancias: primero, la opción por dos escuelas públicas como espacios donde “encontrar” a los jóvenes en 2019; luego, la implementación de una encuesta a la totalidad de estudiantes del último año de cada institución para caracterizar en términos generales a esa población; y, por último, la construcción de la muestra de jóvenes a entrevistar en las dos series. A continuación se describirán estos diferentes momentos, explicitando los fundamentos detrás de cada decisión y caracterizando al conjunto de casos entrevistados.

⁵ Recordemos que recién el 31 de marzo de 2022 quedó sin efecto el distanciamiento obligatorio de 2 metros, dando fin al período de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en nuestro país. Asimismo, durante ese mes se retomaron las clases presenciales en escuelas y universidades, manteniendo aun el uso de barbijo obligatorio en espacios cerrados, la ventilación de esos espacios y el aislamiento en caso de síntomas de COVID. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/260203/20220401>

a. La selección de escuelas

En primer lugar, la elección de dos escuelas públicas se sustentó en el interés por abordar la experiencia de jóvenes con orígenes sociales distintos, entendiendo que, debido a la fragmentación y diversificación del sistema educativo, escuelas de circuitos diferentes albergan a jóvenes con realidades heterogéneas (Braslavsky, 1985; Kaplan y Piovani, 2018; Kessler, 2002).

Como mencionamos en el capítulo anterior, si bien la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y, con ella, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, implicó tensiones a las lógicas selectivas que organizaban la enseñanza en dicho nivel, la expansión de la educación secundaria no pudo revertir la tendencia a la segmentación característica de nuestro sistema educativo. De este modo, dicha expansión se produjo manteniendo estas lógicas, configurando circuitos desiguales según los orígenes socioeconómicos y los capitales culturales de los hogares de los estudiantes (Jacinto, 2016). Por lo tanto, tal como plantea Kessler (2014), la educación continúa siendo un territorio de tendencias contrapuestas, donde tienen lugar simultáneamente dinámicas hacia la democratización de las posibilidades de acceso al nivel y procesos de diferenciación creciente entre distintas escuelas, en el sistema público y privado, entre provincias, en tipos de formación docente, entre otras.

Comprendiendo, entonces, que el sistema educativo se compone de fragmentos con lógicas y características desiguales, se decidió elegir dos instituciones que tenían en común la pertenencia al sector público y su ubicación en el casco urbano de la ciudad pero que contaban con formatos muy distintos: un colegio secundario dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, al que denominamos CUNLP, y un Centro Educativo de Nivel Secundario, a los que nos referimos con la sigla CENS. Estas escuelas se diferencian no solo en términos de sus propuestas de educación secundaria sino también en su vinculación con tradiciones diferentes al interior del sistema educativo, alojando a jóvenes de sectores sociales distintos.

El CUNLP es uno de los cuatro colegios secundarios de pre-grado de la Universidad Nacional de La Plata. Fundado a principios del siglo XX, es una de las cincuenta instituciones pre-universitarias de nuestro país, herederas del modelo de los colegios nacionales. A fines del SXIX, con la fundación del sistema educativo argentino, estos colegios representaban junto con las escuelas normales uno de los dos

circuitos de educación secundaria en nuestro país. En ese entonces, tenían por objetivo formar para el ingreso a la universidad o para el desempeño de cargos en la administración pública y el acceso a sus aulas era mayoritariamente por medio de un examen, exigiendo cierto nivel de conocimientos y habilidades para poder cursar allí los estudios secundarios. Instalándose como la opción de mayor valía social (Acosta, 2012; Southwell, 2011), albergaban principalmente a jóvenes provenientes de las elites dominantes y de los sectores medios emergentes y, en menor medida, a jóvenes de sectores medios bajos o bajos que eran becados por haberse destacado en sus trayectorias educativas previas (Nobile, 2016; Tenti Fanfani, 2003).

Algo de esa tradición de los colegios nacionales persiste aun en el CUNLP. A pesar que desde hace casi 40 años el ingreso dejó de ser por medio de un examen eliminatorio y pasó a realizarse a través de un sorteo, democratizando el acceso, hay características que prevalecen entre sus estudiantes. Estos pertenecen mayoritariamente a familias de los sectores medios platenses, conformadas en gran medida por profesionales con altos niveles educativos, dando lugar a una “diversidad acotada” al interior de la institución (Di Piero, 2020). Por otro lado, al igual que el resto de los colegios pre-universitarios, al depender del Ministerio de Educación de la Nación cuentan con mejores recursos que el resto de las instituciones de educación secundaria pública, las cuales responden a las administraciones de los gobiernos provinciales⁶. A su vez, su propuesta educativa se organiza de forma diferente, contando con un trayecto de tres años de formación básica, dos años de formación orientada y un último año de formación diferenciada donde se proponen espacios de elección a través de materias optativas y está contemplada la articulación con las diferentes unidades académicas de la Universidad.

A diferencia de este colegio, el CENS pertenece a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Fundados a principios de los años ‘70 del siglo pasado, en sus orígenes los Centros Educativos de Nivel Secundario estaban orientados exclusivamente a trabajadores mayores de 21 años y su objetivo era

⁶ La ley 24.049 aprobada en 1992 culminó con la total y definitiva transferencia a las provincias de los establecimientos escolares del nivel medio y de los institutos de formación docente que permanecían bajo la órbita del Estado Nacional. Este proceso iniciado con el traspaso de las escuelas primarias, a fines de la década de 1970 y durante la última dictadura militar, se llevó adelante sin otorgamiento de presupuesto de la Nación a las jurisdicciones provinciales. Así, cada provincia debió hacerse cargo material y administrativamente de las instituciones educativas de su territorio, lo que implicó una multiplicación y fragmentación de los modelos educativos, resaltando las desigualdades ya existentes en el sistema educativo nacional (Betancur, 2008; Tiramonti, 2001).

formar para el empleo, otorgando un título final de bachiller que habilitaba ingresar a la universidad, aunque no de forma directa (Baraldo, 2016). Herederos de la tradicional secundaria de adultos, estas instituciones reciben en la actualidad en su mayoría a jóvenes con trayectorias educativas no encauzadas (Terigi, 2008). De acuerdo con varios autores, la expresión “educación de adultos” constituyó siempre un eufemismo para hacer referencia a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. La novedad, entonces, no está en la presencia de jóvenes en estas instituciones, sino en el alto porcentaje de los mismos y en la escasez de adultos en sus aulas, en términos relativos, en la actualidad (Finnegan, 2016; Paoletta, 2014).

Al igual que en el resto de las escuelas de este formato, quienes asisten al CENS son en su mayoría jóvenes con trayectorias educativas discontinuas y muy diversas. A su vez, varios de ellos son los primeros en sus familias en tener la posibilidad de finalizar el nivel secundario y pertenecen a hogares donde los ingresos provienen mayoritariamente de la actividad en pequeños comercios, en puestos operativos y/o administrativos del sector público y, en menor medida, en el sector servicios.

A diferencia del CUNLP y de la educación secundaria tradicional, su propuesta educativa consiste en una formación de tres años orientados, con una carga horaria reducida y en turno vespertino (de 19hs a 22hs), lo que permite la combinación del estudio con otras actividades como el trabajo o la colaboración en la reproducción de sus hogares. Por otro lado, este CENS tiene la particularidad de funcionar en las instalaciones de una institución religiosa. En sus aulas, durante la mañana funciona una escuela de gestión privada y confesional, lo cual hace que dicho establecimiento presente varias ventajas edilicias en comparación al común de los CENS de la provincia de Buenos Aires.

Como vemos, estas escuelas se diferencian en los circuitos a los que pertenecen, la propuesta educativa que brindan y los jóvenes a quienes están destinadas. Sin embargo, a pesar de mostrar algunas características comunes entre sus estudiantes, encontramos cierta heterogeneidad al interior de cada institución que da cuenta de la diversidad de jóvenes que albergan. Esa heterogeneidad permitió complejizar aún más la mirada sobre las desigualdades.

En segundo lugar, la elección de dos instituciones educativas con formatos diferentes no solo permitía abordar las desigualdades entre jóvenes sino que también

representaba un buen lugar donde hallarlos, tanto en términos de espacio como de tiempo. Por un lado, porque al contactar a los jóvenes en las instituciones se evitaban los problemas de accesibilidad a los casos a la hora de conformar la muestra, permitiendo la elaboración de una base amplia de estudiantes con posibilidad de ser entrevistados. Por otro lado, porque tal como mencionamos en el apartado anterior, la finalización de la escuela secundaria implicaba encontrarlos en un punto común de sus biografías, punto considerado por la literatura sociológica como clave en la construcción de las trayectorias juveniles (Corica, 2009; Jacinto, 2018; Longo, 2011b; Miranda, 2015). De este modo, suponía un punto de partida compartido y al mismo tiempo un criterio de homogenización de las trayectorias a ser estudiadas.

Asimismo, cabe destacar que estas escuelas fueron elegidas por la posibilidad de acceso a la institución y la predisposición para permitir la realización de los primeros contactos con los jóvenes. En el caso del CUNLP, su selección fue motivada por ser una institución perteneciente a la Universidad donde me encontraba realizando mis estudios de doctorado, lo que garantizaba cierta apertura para realizar allí la investigación. En el caso del CENS, la elección tuvo fundamento en el vínculo pre-existente con la escuela: en ella me desempeñé como docente desde 2016 y ya había realizado mi tesina de grado con estudiantes de la institución (Bostal, 2019), por lo que la factibilidad allí estaba asegurada.

Seleccionadas las dos escuelas, establecimos contacto con representantes de ambas instituciones para la realización de un relevamiento que nos permitiera caracterizar a la población y, en función de ello, seleccionar los casos a incluir en la muestra. A continuación, explicaremos en detalle esa etapa de la investigación.

b. Relevamiento preliminar: precisiones metodológicas y descripción del universo

En agosto de 2019 se realizaron los primeros contactos con referentes de ambas escuelas para presentar el proyecto y acordar los tiempos y formas de la investigación en las instituciones. La única actividad prevista al interior del espacio escolar era la realización de un relevamiento entre los estudiantes del último año como paso previo a la definición de la muestra de jóvenes a entrevistar. Dicho relevamiento fue diseñado con el objetivo de presentar la investigación a quienes se encontraban próximos al

egreso, relevar características sociodemográficas, indagar en la voluntad de participar en la etapa de entrevistas y conseguir los contactos para pactar los encuentros por fuera del espacio escolar; todos pasos necesarios e importantes para la conformación de la muestra.

Para tal fin, se elaboró un cuestionario estandarizado compuesto principalmente de preguntas cerradas y, en menor medida, de preguntas abiertas que buscaban la espontaneidad de las respuestas, permitiendo que los encuestados se expresen libremente (Azofra, 2000). En línea con lo establecido por López Roldán y Fachelli (2017) para el diseño de encuestas, se incluyeron preguntas relevantes para el objetivo de investigación, cortas en su extensión y concisas, redactadas con lenguaje sencillo y de forma personal, procurando evitar sesgos en los interrogantes y buscando propiciar respuestas directas e inequívocas. Las preguntas incluidas en el cuestionario tenían por finalidad caracterizar al conjunto de estudiantes del último año de cada institución en términos de género, edad, inserción laboral, proyecto para el año posterior al egreso (estudiar, trabajar, ambos o ninguno de ellos) y clima educativo familiar⁷, incluido como variable proxy del origen social. A su vez, se solicitó al final del cuestionario que expresaran si tenían interés en participar en la etapa de entrevistas y, de estarlo, que indicaran su dirección de correo electrónico o número de teléfono celular para poder establecer contacto posteriormente⁸.

El relevamiento se llevó adelante en horarios de clase consensuados con las personas responsables de las instituciones y docentes correspondientes. En ese marco, me presenté ante cada curso, expliqué brevemente en qué consistía la investigación e

⁷ Para la elaboración de este indicador se consideraron a las personas adultas con quienes convivían, ya sea en el mismo hogar o en hogares distintos. En primer lugar, teniendo en cuenta que la conformación de las familias en la actualidad adopta formas diversas más allá de la idea de familia nuclear compuesta por padre, madre y hermanos, se consideró la posibilidad de que los jóvenes compartan su cotidianeidad familiar con una diversidad de adultos: madres, padres, parejas de estos, abuelos, abuelas, hermanos mayores, entre otros. En segundo lugar, se tuvo en cuenta la posibilidad de que habitaran en más de un hogar, práctica cada vez más común entre aquellos que tienen padres separados y consideran ambas residencias de sus padres como hogar. En consecuencia, decidimos nombrar a este indicador como clima educativo familiar y no como clima educativo del hogar. A los fines del relevamiento, incluimos en el cuestionario una grilla donde cada joven indicaba el vínculo de parentesco con cada persona adulta con la que convivían habitualmente y su nivel educativo alcanzado.

⁸ En el caso del CUNLP, desde la escuela enviaron un pedido de autorización a los padres y madres de quienes eran menores de 18 años para que expresaran su conformidad con que sus hijos e hijas fueran contactados luego del relevamiento para hacer la entrevista. Es decir, todas las personas menores de 18 años participaron del relevamiento, pero solo aquellas que contaban con autorización y expresaron su voluntad de participar en la etapa de entrevistas fueron tenidas en cuenta a la hora de conformar la muestra.

introduje el cuestionario para que lo realizaran de manera autoadministrada, permaneciendo presente para saldar dudas e inquietudes.

De los 172 jóvenes que se encontraban finalizando su educación secundaria en 2019 en ambas instituciones –129 en el CUNLP y 43 en el CENS-, 155 realizaron la encuesta -118 en el CUNLP y 37 en el CENS-. A continuación, repondremos algunos datos contruidos a partir de ese relevamiento que contribuyen a caracterizar al universo en función del cual, posteriormente, se elaboró la muestra de casos a entrevistar.

En el CUNLP, de las 118 personas encuestadas, 73 se identificaban como mujeres y 45 como varones. En cuanto a la edad, 57 jóvenes tenían al momento del relevamiento 17 años y 61 tenían entre 18 y 19 años de edad (54 respuestas para 18 años y solo 7 para 19 años), es decir que, mayoritariamente, se encontraban dentro de la edad teórica de finalización de la educación secundaria. En línea con la descripción que hicimos previamente de la escuela y su población, en el análisis del clima educativo de sus familias⁹ identificamos que 51 jóvenes pertenecían a un grupo familiar con clima educativo muy alto, 25 a familias de clima alto, 33 de nivel medio, 7 a familias con clima educativo bajo, y 2 de nivel muy bajo.

Si tomamos en cuenta la situación laboral de este grupo de jóvenes, 21 personas trabajaban, 19 manifestaban encontrarse buscando trabajo y 78 afirmaban no trabajar ni buscar trabajo activamente. Finalmente, respecto a proyecto para el año posterior al egreso, 80 jóvenes consideraban continuar estudios superiores de forma exclusiva, 36 planeaban combinar estudio y trabajo, y solo 2 buscaban dedicarse únicamente a trabajar en 2020.

En el caso del CENS, de las 37 personas que completaron el relevamiento, 16 eran mujeres y 21 se identificaban como varones. En relación a la edad, 16 de esos jóvenes tenían entre 18 y 19 años, 16 entre 20 y 21 años de edad, y solo 5 personas

⁹ La clasificación de los grupos familiares según su clima educativo se realizó usando como referencia la estrategia de medición del clima educativo del hogar del INDEC. De este modo, para la construcción de este dato se consideró el promedio de años de escolaridad completos de los padres, madres o figuras análogas con las que los jóvenes vivían habitualmente. En función de lo establecido por este organismo, según el nivel educativo completado se atribuyó a cada una de esas personas la siguiente cantidad de años de escolaridad: sin instrucción o nivel primario incompleto: 0 años; nivel primario completo: 7 años; nivel secundario completo: 12 años; nivel terciario completo: 15 años; y nivel universitario completo 17 años. Así, luego de calculado el promedio y en función de ese valor, se determinó el clima educativo para cada grupo familiar: Muy bajo (promedio menor a 7 años de escolaridad); Bajo (desde 7 años y menor a 11); Medio (de 11 a menos de 14 años); Alto (desde 14 a menos de 16); y Muy alto (promedio mayor a 16 años de escolaridad). Cabe aclarar que en aquellos casos en los que había miembros para los que no se podía establecer años de escolaridad, el clima educativo fue calculado sin tener en cuenta a ese componente/integrante de la familia.

contaban con 22 años o más. Este dato evidencia un rasgo común a los Centros de Educación Secundaria para adultos que mencionamos previamente: si bien están orientados a personas adultas, en su mayoría tienen por estudiantes a jóvenes que se caracterizan por trayectorias educativas no encausadas, característica que se refleja en sus edades, siendo mayores a lo establecido teóricamente para la finalización del nivel secundario.

En cuanto al clima educativo de sus familias, solo una persona pertenecía a un grupo familiar de clima muy alto, 6 contaban con un nivel alto, 12 con un nivel medio, 15 pertenecían a grupos familiares de clima educativo bajo, y solo una persona lo hacía a uno de clima muy bajo. Estos valores reflejan que en muchos casos eran los primeros en sus familias en acceder a la posibilidad de finalizar el nivel secundario.

Respecto a la situación laboral de los estudiantes del CENS encuestados, 18 trabajaban al momento del relevamiento, 14 manifestaban estar buscando trabajo activamente y solo 5 no trabajaban ni buscaban hacerlo. Estos resultados están en sintonía con sus proyectos para el año posterior al egreso: solo 10 pensaban estudiar de forma exclusiva, mientras que 22 jóvenes apostaban a conciliar trabajo y estudios superiores y 5 proyectaban interrumpir sus trayectorias educativas y dedicarse a trabajar.

En síntesis, el relevamiento puso de manifiesto lo que presuponíamos al seleccionar dos instituciones educativas de segmentos distintos, mostrando que estas escuelas albergan jóvenes con realidades heterogéneas. De este modo, a partir de los datos recabados en la encuesta, se evidenciaron sus diferencias en términos de género, edad, clima educativo de sus familias, situación laboral y proyectos para el año posterior al egreso.

En primer lugar, en el CUNLP encontramos una amplia mayoría de mujeres mientras que en el CENS, si bien los resultados son más parejos, es más alto el número de varones. No es casual que encontremos mayor cantidad de mujeres en una institución de alto nivel, como el CUNLP, y alta presencia de varones en una escuela como el CENS. Estos datos se encuentran en consonancia con lo que plantean varios autores en relación a las desigualdades de género en el acceso y la permanencia en la educación secundaria: mientras las mujeres cuentan con trayectorias educativas más largas, los varones suelen abandonar más tempranamente la escuela, en gran medida debido a que

presentan mayor predisposición a la inserción laboral a edades más tempranas (Busso y Pérez, 2019; Miranda, 2010; Vecino, 2024).

En segundo lugar, en cuanto a las edades vemos que, salvo muy pocas excepciones, los estudiantes del CUNLP se encuentran dentro de la edad teórica de finalización del nivel secundario, es decir, tienen hasta 18 años, mientras que los estudiantes del CENS presentan edades mayores a dicho valor de referencia. No obstante, a pesar de esta diferencia, la mayoría de las personas que asisten a esta institución pueden ser consideradas jóvenes en términos etarios y su diferencia respecto a la edad teórica es, en la mayoría de los casos, mínima.

En relación al clima educativo de sus grupos familiares, observamos que gran parte de los estudiantes del CUNLP pertenecen a familias con alto nivel educativo (51 muy alto/ 25 alto), lo que implica que sus miembros accedieron a credenciales de nivel superior, ya sea terciario o universitario. En el caso de los jóvenes del CENS, en cambio, predomina la pertenencia a grupos familiares con nivel educativo bajo (15 casos) y, en segundo lugar, con nivel medio (12 casos). Esto evidencia, como ya planteamos, que en muchos casos eran los primeros en acceder a la posibilidad de finalizar el nivel secundario. Sin embargo, si bien se observan tendencias contrapuestas en materia de clima educativo de las familias en cada escuela, vemos que al interior de cada institución hay relativa heterogeneidad.

En cuarto lugar, la situación laboral de los estudiantes de cada escuela presentaba diferencias. Los jóvenes del CUNLP se caracterizaban mayoritariamente por la inactividad, es decir, ni trabajaban ni buscaban hacerlo. En contraposición, gran parte de los estudiantes del CENS se encontraban activos, lo que se relaciona fuertemente con el formato escolar, con su carga horaria y su funcionamiento en turno vespertino que facilitan la conciliación entre los estudios y la actividad laboral.

Por último, encontramos diferencias en relación a los proyectos para el año posterior al egreso entre los jóvenes de ambas escuelas. Mientras que en el CUNLP predominaba la educación como proyecto exclusivo para 2020, en el CENS la opción privilegiada era la conciliación educación-trabajo. No obstante, es interesante ver que la continuidad de estudios, ya sea de forma exclusiva o en combinación con actividades laborales, constituye un proyecto mayoritario para los estudiantes de estas instituciones.

Hecha esta descripción y comparación de las características sociodemográficas de los estudiantes de ambas escuelas recabadas por medio de la encuesta, pasaremos a explicar cómo se conformó finalmente la muestra, especificando los criterios de selección de los casos a entrevistar y sus características principales.

c. Conformación de la muestra: criterios de selección y caracterización de casos

Una vez efectuado el relevamiento y el análisis univariable de los datos (López Roldán y Fachelli, 2017) que nos permitió conocer las principales características sociodemográficas del universo, elaboramos la muestra de jóvenes a entrevistar. A partir de estos resultados se realizó un muestreo teórico no aleatorio o muestreo intencional, el cual se caracteriza por la selección de casos de acuerdo a un conjunto de criterios relevantes, tomando en cuenta a su vez la homogeneidad/ heterogeneidad de la población a estudiar, la tipicidad o representatividad de los sujetos y las variables sociodemográficas, entre otras (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

En este proceso se privilegiaron, en primer lugar y como criterio principal, los proyectos de los jóvenes para el año posterior al egreso y, en segundo lugar, el clima educativo familiar, la situación laboral al momento de la encuesta y, en menor medida, el género. Tomando en cuenta estos criterios y la voluntad de participar en ambas etapas de entrevista se decidió trabajar con una muestra aproximada de 40 estudiantes, buscando entrevistar a 20 estudiantes de cada institución.

No obstante, a pesar de que se confeccionó una muestra con un número tentativo de casos, el mismo operó en todo momento únicamente como un marco de referencia. En última instancia, la cantidad de estudiantes entrevistados se definió, como sugieren varios autores, en el propio proceso del trabajo de campo (Baker y Edwards, 2012). De este modo, la muestra inicial quedó finalmente compuesta por 37 estudiantes, 18 del CUNLP y 19 del CENS, integrada por los siguientes jóvenes:

Tabla 1. Caracterización de los casos de la muestra

	Nombre	Escuela	Edad	Situación laboral	Proyecto para 2020	Clima educativo familiar	Clasificación socio-ocupacional del hogar
1	Abril	CENS	18	Trabaja	Ambos	Alto	2
2	Aimé	CENS	22	Busca	Ambos	Medio	2
3	Alan	CENS	19	Busca	Ambos	Medio	2
4	Álvaro	CENS	19	Inactivo	Estudiar	Alto	2
5	Anahí	CENS	22	Trabaja	Ambos	Bajo	3
6	Andrea	CENS	21	Trabaja	Estudiar	Bajo	2
7	Ayelén	CENS	19	Busca	Ambos	Bajo	3
8	Azul	CUNLP	17	Inactiva	Estudiar	Muy alto	1
9	Bautista	CENS	19	Trabaja	Trabajar	Bajo	3
10	Benjamín	CUNLP	18	Inactivo	Estudiar	Alto	1
11	Bianca	CUNLP	17	Inactiva	Estudiar	Medio	2
12	Candela	CENS	21	Inactiva	Ambos	Bajo	3
13	Carla	CENS	19	Busca	Ambos	Bajo	3
14	Catalina	CUNLP	18	Busca	Estudiar	Muy alto	1
15	Charo	CUNLP	17	Inactiva	Estudiar	Muy alto	1
16	Franco	CENS	19	Busca	Ambos	Bajo	2
17	Julián	CUNLP	19	Busca	Ambos	Alto	2
18	Julieta	CENS	18	Trabaja	Ambos	Medio	2
19	Justo	CUNLP	17	Inactivo	Estudiar	Medio	3
20	Katia	CUNLP	18	Inactiva	Estudiar	Medio	2
21	Kevin	CENS	19	Trabaja	Trabajar	Medio	5
22	Laura	CENS	18	Busca	Ambos	Bajo	3
23	Lautaro	CENS	19	Busca	Estudiar	Medio	2
24	Liz	CUNLP	17	Trabaja	Estudiar	Muy bajo	3
25	Luciano	CENS	18	Trabaja	Ambos	Medio	3
26	Lucio	CUNLP	17	Inactivo	Estudiar	Muy alto	2
27	Ludmila	CENS	20	Busca	Ambos	Medio	2
28	Luna	CUNLP	18	Trabaja	Ambos	Muy alto	2
29	Mailén	CENS	20	Trabaja	Ambos	Bajo	5
30	Malena	CUNLP	18	Inactiva	Ambos	Muy alto	1
31	Nahuel	CENS	21	Trabaja	Trabajar	Bajo	2
32	Sebastián	CUNLP	17	Trabaja	Estudiar	Alto	2
33	Simón	CUNLP	19	Busca	Ambos	Muy alto	1
34	Sofía	CUNLP	17	Inactiva	Estudiar	Muy alto	1
35	Sol	CUNLP	17	Trabaja	Ambos	Muy alto	1
36	Tiago	CUNLP	17	Inactivo	Trabajar	Medio	2
37	Violeta	CUNLP	17	Busca	Estudiar	Alto	2

El cuadro está confeccionado con la información brindada por los jóvenes en el relevamiento realizado en agosto de 2019, a excepción de la situación socio-ocupacional de los hogares. En él y a lo largo de toda la tesis, se utilizan nombres de fantasía para garantizar el anonimato de quienes integran la muestra. Asimismo, es importante aclarar que, en algunos casos, sus edades variaron al momento de la primera entrevista, al igual que su proyecto para 2020.

Como mencionamos, el único dato que no es resultado del relevamiento es la situación socio-ocupacional de sus hogares, dato que repusimos a partir de la primera serie de entrevistas y que consideramos necesario mencionar aquí porque permite caracterizar aún más cada caso perteneciente a la muestra. Para construir este indicador nos servimos de la clasificación de estratos socio-ocupacionales propuesta por Torrado (1994). De acuerdo con Pérez y Barrera (2012), ese nomenclador resulta adecuado por tres motivos: “(1) en la sociedad capitalista la ocupación es una variable central para determinar la posición de clase, (2) la ocupación constituye el mecanismo más universal que tiene una persona para acceder a medios de vida y (3) porque la ocupación constituye el escenario de relaciones sociales, experiencias, y oportunidades más abarcativas de las personas” (Pérez y Barrera, 2012: 230).

Teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Torrado (1994), agrupamos las categorías socio-ocupacionales en cinco grandes grupos:

1. Puestos de directores de empresas, profesionales en función específica o propietarios de pequeñas empresas (más de 5 ocupados).
2. Cuadros técnicos. Pequeños productores autónomos (de hasta 5 ocupados). Empleados administrativos.
3. Obreros calificados y agentes tales como policías.
4. Obreros no calificados, peones y empleados domésticos.
5. Inactivos.

A partir de estos agrupamientos se clasificó a los hogares en función de la ocupación del principal sostén del hogar, considerando para el análisis el hogar en donde los jóvenes afirmaban residir la mayor parte del tiempo.

Por último, en el cuadro destacamos en color gris los casos 1, 3, 23, 28 y 37 para indicar que fueron entrevistados solo en 2019 ya que no logramos pactar un encuentro

en 2022, diferenciándolos así del resto de los casos que participaron en las dos series de entrevistas. No obstante, sus entrevistas forman parte del corpus empírico que utilizamos para el análisis, como explicaremos con mayor detalle en el próximo apartado.

3. Las dos series de entrevistas

Dado que la pregunta que guía la investigación busca abordar las experiencias y trayectorias de los jóvenes, la técnica privilegiada para la construcción de los datos es la entrevista en profundidad que permite acceder a las palabras y enfoques de las personas entrevistadas “en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y espontáneo” (Valles, 2000: 196). Esta técnica intenta obtener descripciones lo más exhaustivas posibles por parte de los sujetos, buscando acceder a las experiencias y los significados de su mundo cotidiano.

Para llevarla adelante, quien realiza la entrevista anima a los sujetos a compartir sus modos de pensar y hacer, a narrar sus experiencias desde su propia perspectiva y en sus propias palabras. En ese marco debe mantener una ingenuidad matizada y una puesta entre paréntesis de sus presupuestos para abordar no solo las dimensiones relativas a sus objetivos sino también aquello que no estaba previsto y que resulta interesante y rico para la investigación.

A través de esta técnica se logra acceder a “significados que subyacen a las narraciones y textos que producen los actores sociales y sus comportamientos (...) con el propósito de dar cuenta de las perspectivas de éstos” (Borda y Güelman, 2017: 10). Al mismo tiempo, al posibilitar el desbordamiento de las dimensiones previstas a priori, las entrevistas permiten observar más fielmente la manera en que los diversos factores se articulan en la “vida real”, aún si el esfuerzo analítico se orientaba a esclarecer solo una dimensión de la vida en particular (Longo, 2011).

Una vez determinada la cantidad de jóvenes a entrevistar, entonces, se estableció contacto con quienes habían manifestado interés en participar. Como adelantamos, de la muestra aproximada de 40 estudiantes que se había dispuesto antes de la primera serie, se entrevistó finalmente a 37 jóvenes: 19 del CENS y 18 del CUNLP. En gran medida, intuimos que esto se explica por el momento en el que se realizó esta primera serie de

entrevistas -fines del mes de noviembre y principios del mes de diciembre- momento que planteaba ciertos desafíos a la posibilidad de encuentro con los jóvenes. Al representar el fin del año escolar, en donde en muchos casos inician sus vacaciones de verano o se encuentran rindiendo los últimos exámenes, proliferan los eventos de cierre de año y se desestructuran sus rutinas, se volvía más difícil pactar los encuentros. A pesar de que se tuvieron en cuenta estos factores, en la decisión de llevar adelante la primera serie de entrevistas en ese período, primó la intención de realizar los encuentros en el momento de finalización de la escuela secundaria para poder abordar con mayor precisión sus prácticas y representaciones previas al egreso, evitando que en el aplazamiento de las entrevistas se perdiera la especificidad de ese momento vital en las biografías.

El contacto con cada joven se estableció principalmente por medio de la aplicación whatsapp y, en algunos casos, personalmente o vía mail. Con los estudiantes del CUNLP, las entrevistas se llevaron a cabo en un café en el centro de la ciudad, contemplando la accesibilidad y la cercanía a la escuela –entendiéndola como espacio conocido y familiar-, y su calidad de espacio público y transitado, sobre todo si tenemos en cuenta que se encontraban con una persona, a fin de cuentas, desconocida para ellos. En el caso de los estudiantes del CENS, las entrevistas se realizaron en el espacio escolar, antes del horario de inicio de clases.

Es importante aclarar, también, que si bien estaba previsto realizar las entrevistas de forma individual, encontrándonos con cada estudiante personalmente, hubo dos excepciones: el caso de una joven que acudió al encuentro acompañada de su madre, quien permaneció presente durante la realización de la entrevista, y el caso de dos jóvenes que insistieron en realizar la entrevista juntos. De este modo, durante la primera serie se entrevistaron 37 jóvenes pero se realizaron 36 entrevistas.

Estas precisiones respecto al espacio-tiempo en el que se llevaron adelante las entrevistas arroja información en relación a la familiaridad o comodidad de los contextos en donde tuvieron lugar los encuentros, dándole forma al clima de la entrevista y contribuyendo, a su vez, al *rappport* entre las personas involucradas. Estas decisiones se tomaron teniendo en cuenta algo que resulta clave en este tipo de investigaciones:

“El conocimiento producido depende de la relación social del entrevistador y el entrevistado, que se apoya nuevamente en la capacidad del entrevistador para crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro para hablar de acontecimientos privados para un uso público posterior” (Kvale, 2011: 31).

La generación de un espacio de confianza y comodidad para que esos intercambios tuviesen lugar, entonces, fue un elemento central en la toma de las distintas decisiones para la realización de las entrevistas, no solo para propiciar un espacio de intercambio sino también teniendo en cuenta el respeto y el cuidado de la persona entrevistada. Como bien plantea Bourdieu (2000), en la situación de entrevista se da una situación de “asimetría técnica” ya que es el investigador quien define, de antemano, la agenda de temas y la guía de preguntas que ordenaran el intercambio. En esta misma línea, cabe aclarar que todos los encuentros fueron grabados con el consentimiento de las personas entrevistadas, a quienes se les garantizó el anonimato, para propiciar una mayor atención de las partes en la conversación y facilitar el posterior análisis.

Como se mencionó, las entrevistas fueron semiestructuradas, esto es, se delineó previamente un guión con determinadas dimensiones a abordar en esos encuentros, dimensiones que a veces se desarrollaban de manera ordenada y otras emergían del propio intercambio. De acuerdo con los objetivos, los principales ejes que estructuraron el guión en la primera serie de entrevistas fueron: características de las familias en términos educativos y laborales, trayectorias educativas y finalización de la educación secundaria, trayectorias laborales, proyectos para el año posterior al egreso y disposiciones laborales (a la actividad, al trabajo, al empleo y al mundo laboral)¹⁰. Esta última dimensión resultaba clave en las primeras aproximaciones al campo pero en el

¹⁰ Originalmente, utilizábamos la noción de disposiciones laborales buscando abordar las formas de experimentar los primeros vínculos con el mundo del trabajo. Concebidas como esquemas de acción y reflexión que son producto de múltiples experiencias socializadoras y constituyen una inclinación o propensión que puede acompañarse de afinidad o de aversión, las disposiciones permiten entender a los sujetos como hacedores de sus trayectorias y no solo como reproductores de esquemas del pasado (Lahire, 2005). En esta línea, Longo (2011b) define a las disposiciones laborales como construcciones simbólicas que operan en las inserciones de las personas en el mundo del trabajo, orientando de maneras diferentes las trayectorias. Esta autora identifica cuatro dimensiones al interior de esta categoría: la disposición a la actividad que refiere al lugar que el trabajo tiene en relación a otras actividades (estudio, familia, tiempo libre, etc.); la disposición al trabajo, que implica las razones que llevan a la persona a trabajar; la disposición al empleo, que alude a los criterios puestos en juego para evaluar los empleos concretos; y la disposición al mundo laboral, que refiere a la representación del mundo del trabajo y de los empleos que la sociedad ofrece.

avance de la investigación fue cediendo espacio frente a otras que cobraron mayor relevancia. Sin embargo, resultó fértil para abordar el lugar que ocupaban sus representaciones y experiencias en torno al mundo del trabajo, tanto en sus trayectorias educativas como en sus inserciones laborales.

Por otra parte, cabe aclarar que las entrevistas semiestructuradas buscan asemejarse lo más posible a una conversación casual. De esta forma, sin perder de vista los ejes preestablecidos, quien realiza la entrevista debe encontrarse abierto a los emergentes propios del intercambio. Al igual que en una conversación por fuera de un marco de entrevista, los relatos de los sujetos generalmente no siguen el orden lógico establecido por las preguntas, realizando en ese devenir asociaciones o ampliaciones a los interrogantes no previstas a priori. Así, tal como afirma Longo (2011b):

“Este modo “zigzageante” de los jóvenes de referirse a sus vidas otorga muchas veces las claves para comprender que, aun segmentando el discurso en módulos y preguntas específicas a un tema o a una esfera de la vida, los diferentes aspectos de una biografía solo pueden ser interpretados de un modo relacional, unos en relación con los otros” (Longo, 2011b: 24).

Esta forma típica de las entrevistas semiestructuradas desafía a quién realiza la entrevista a mantenerse alerta y con apertura a aquellos elementos que emergen en el propio trabajo de campo, dando cuenta de las características propias de la perspectiva cualitativa y su flexibilidad en el devenir de la búsqueda de la comprensión de la realidad social. De este modo, utilizamos el guión como referencia sin perder la flexibilidad frente al propio devenir de la conversación.

Luego de esta primera serie de entrevistas, se llevó adelante la desgrabación de los audios y un primer análisis de los mismos. Esta tarea y las decisiones en relación a ella - aspectos que serán detallados en el próximo apartado- tuvieron implicancias en la segunda etapa de trabajo de campo, permitiendo revisar las dimensiones incluidas en el guión de entrevista, reconsiderando su pertinencia e identificando aspectos a repreguntar.

En la segunda serie de entrevistas, a comienzos de 2022, logramos encontrarnos con 32 de los 37 jóvenes entrevistados en 2019. Nuevamente, con quienes habían sido estudiantes del CUNLP nos reunimos en un café del centro de la ciudad y con quienes

lo fueron del CENS volvimos a hacerlo en la escuela. Estos espacios fueron elegidos por su accesibilidad pero, por sobre todo, con la intención de replicar las condiciones en las que se llevó adelante la primera serie de entrevistas.

Como mencionamos, esta etapa estaba prevista para fines de 2021. No obstante, se tomó la decisión de retrasarla unos meses porque en ese momento seguían rigiendo una serie de medidas de distanciamiento social para prevenir el contagio de COVID. Esta decisión se fundó principalmente en la voluntad de hacer las entrevistas de forma presencial para favorecer el encuentro y el *rapport* en la realización de las mismas, buscando replicar una escena lo más similar posible a la de los encuentros de 2019, y sortear la posibilidad de enfrentarnos a problemas de conectividad, ya sea por ausencia de dispositivos, por la no familiaridad con las aplicaciones de videollamadas o por las dificultades de acceso a internet, en el caso de realizarlas virtualmente.

En esta segunda serie de entrevistas, se mantuvieron los elementos del primer guión y se incorporaron nuevas dimensiones vinculadas, principalmente, al abordaje de los efectos de la pandemia de COVID-19 en sus experiencias de vida, poniendo el acento en las trayectorias educativas y laborales, en los cambios y/o continuidades en las situaciones habitacionales y familiares, y en la experiencia de la pandemia como momento imprevisible.

A la vez, para contribuir a la reflexión retrospectiva contamos con calendarios biográficos que funcionaban como soporte para recuperar los eventos ocurridos en tres esferas principales: la educativa, la laboral y la doméstica, contemplando mudanzas o cambios a nivel familiar, sobre todo en términos de empleo. Estos se diseñaron en forma de grilla, ordenando, por un lado, el tiempo en los meses que habían pasado desde el último encuentro, y por otro las tres esferas que permitían organizar la conversación. La utilización de este insumo funcionó en muchos casos como disparador para la retrospectión y en otros verdaderamente como un soporte para recordar lo acontecido durante esos dos años, principalmente en aquellos casos en donde habían vivido muchos cambios y/o transformaciones en las trayectorias.

En todos los encuentros, los calendarios fueron un dispositivo de mucha utilidad sobre todo porque la experiencia del “tiempo de pandemia” durante los meses de aislamiento y/o distanciamiento fue particular. Como mencionamos en el primer capítulo, en ese período se vieron alterados los marcadores temporales comunes tales

como los horarios de trabajo y/o cursada, los tiempos de actividades extras -como entrenamientos, clases o actividades recreativas-, el tiempo de los recesos escolares, los fines de semana en tanto días de descanso y de mayor presencia en el hogar o de actividades fuera de la rutina, incluso los esquemas de horarios familiares. Esto hizo que la forma de percibir el tiempo se trastocara haciendo difícil en muchos casos recordar qué había sucedido en cada mes o incluso en cada año. Al mismo tiempo, el calendario representó un instrumento que permitía ordenar el intercambio, “volviendo” a los ejes de la entrevista cada vez que se perdía el hilo de la misma, o como elemento para controlar al final de cada encuentro si se habían abordado las diferentes esferas en la conversación.

Esos calendarios biográficos, sumados al relevamiento presentado anteriormente y el registro de encuentros o intercambios informales con los jóvenes por fuera de las series de 2019 y 2022, forman parte del corpus empírico junto con las 68 entrevistas. Estas fueron desgrabadas después de cada serie para su posterior análisis, tarea que caracterizaremos en el siguiente apartado.

4. El proceso de análisis

Uno de los desafíos de los métodos cualitativos es que no hay convenciones claras en torno al análisis y pocas veces son explicitadas las decisiones en relación con esta tarea nodal del proceso de investigación. Generalmente denominada como la parte artesanal o la “cocina” de la investigación, esta dimensión del proceso suele ser brevemente caracterizada o incluso omitida en los textos académicos. En gran medida, esto se debe a que es difícil delimitar dónde empieza y dónde termina esta etapa, qué tareas forman parte de ella y cómo se llevan a cabo. En palabras de Taylor y Bogdan (1987):

“El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. (...), como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los

datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de (...) comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos” (1987: 159).

Como plantea Gibbs (2012), la idea de análisis supone alguna clase de transformación de la información pero no hay acuerdo unánime sobre la misma. Según este autor, mientras que para algunos supone principalmente procesos prácticos de clasificación, recuperación y manejo de datos cualitativos, otros sostienen que el análisis implica interpretar y narrar de nuevo, haciendo hincapié en su carácter imaginativo y especulativo. En definitiva, para Gibbs (2012), el análisis implica ambos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación, a veces de forma simultánea y otras, sucesiva.

En todo caso, es innegable la importancia de explicitar las decisiones sobre el análisis en nuestros productos de investigación. Eso que suele llamarse coloquialmente como la “cocina” es en donde efectivamente se produce conocimiento, y si aspiramos a que nuestros interlocutores comprendan nuestros trabajos de análisis es necesario dar cuenta de cómo llegamos ahí, qué pasos, qué ingredientes— en un abuso de la metáfora—, fueron necesarios para llegar a ese producto final que, en este caso, es la tesis.

Ya desde la delimitación del problema y los conceptos a utilizar para abordar nuestra investigación comienza a delinearse el análisis. La selección de determinados conceptos y categorías como centrales propician la mirada sobre ciertos temas obturando otros, determinando qué es lo que se va a poder decir a partir del trabajo de campo y que no. Esta selección implica también una decisión analítica, ya que las preguntas y categorías teóricas delimitan el mundo empírico de la tesis y restringen el análisis que vamos a poder hacer, condicionando la producción y lectura del trabajo de campo y propiciando la construcción de determinados datos. En esta investigación, y tal como explicitamos en el capítulo anterior, los conceptos que ordenaron nuestro proceso de indagación fueron: la noción de trayectorias, específicamente en las esferas educativa y laboral, las desigualdades sociales en tanto fenómeno multidimensional, abordado a partir de la categoría de experiencia, y las temporalidades, que nos permiten analizar no solo el lugar del tiempo en las trayectorias sino también la experiencia de la pandemia como evento imprevisible y marcado por la incertidumbre.

Estos tuvieron un rol central en la toma de decisiones metodológicas, caracterizadas anteriormente. La elección de las escuelas como espacio donde “encontrar” a los jóvenes hizo que la dimensión de la experiencia educativa fuera ineludible en el análisis, dimensión a la que no asignábamos tanta relevancia en los inicios del proceso de investigación. A la vez, los conceptos fueron importantes en la elaboración de las entrevistas. Dicho instrumento, hacía que los intercambios con las personas entrevistadas giraran en torno a los intereses ligados a la pregunta de investigación, dando espacio, obviamente, a los emergentes, pero dentro de un marco predeterminado por las dimensiones mencionadas previamente. Estos efectos no son ni buenos ni malos per-se pero deben ser registrados y explicitados si, como plantean Taylor y Bogdan (1987), somos sensibles a lo que causamos como investigadores cualitativos sobre las personas que son objeto de nuestros estudios. Tal como sugieren estos autores, la producción y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo del trabajo de campo desarrollamos conceptos y proposiciones, comenzamos a dar sentido a los datos, reformulamos preguntas, seguimos intuiciones y registramos reflexiones en torno a los propios emergentes de dicha etapa. Estos ejercicios, junto con las lecturas iniciales de los materiales producidos en el trabajo de campo, constituyen las primeras tareas evidentes de análisis.

Dentro de esos materiales se encuentran los resultados del relevamiento realizado en 2019, caracterizado en el segundo apartado, los calendarios biográficos elaborados en la segunda serie de entrevistas, presentados en el apartado anterior, y un conjunto de notas de los encuentros con los jóvenes, ya sea de los momentos de entrevista o de encuentros informales o fortuitos por fuera de esas dos series, y las entrevistas propiamente dichas. No obstante, es importante destacar que si bien el corpus empírico está conformado por todos esos materiales, las entrevistas adquirieron un lugar privilegiado en el análisis. De este modo, consideramos a los otros materiales como insumos que permitieron contextualizar y complejizar los relatos y experiencias de las personas entrevistadas.

Luego de cada serie, se llevó adelante una desgrabación de los audios para poder analizar más eficazmente su contenido utilizando el software de análisis atlas.ti. Entre las herramientas principales de dicho software se encuentra la creación de códigos para facilitar el análisis de los materiales mediante la codificación, en este caso, de las transcripciones de las entrevistas, tarea que constituye el primer paso de reducción de

datos (Coffey y Attkinson, 2003). Para tal fin, se elaboró una matriz en donde se desagregaron dimensiones de análisis en conceptos y códigos.

Esta tarea permitió ver más claramente la relación entre códigos y categorías e identificar códigos que se superponían. Así, el despliegue de los datos de manera sistemática contribuyó a la comprensión, implicando la reflexión en torno a las preguntas de investigación y los datos que permitirán esbozar respuestas, la selección de la información más relevante y la organización de la misma de manera coherente (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

A la vez, en el proceso de codificación, interpretación y análisis de los datos se produjeron desplazamientos conceptuales, cobrando mayor relevancia nociones que originalmente tenían una importancia menor, como las vinculadas a las temporalidades, a las experiencias de límites y fronteras asociadas a las desigualdades, y descentrando otras, como la de disposiciones laborales. Esto da cuenta del carácter flexible del proceso de investigación, en general, y “maleable” de la codificación en particular ya que “está sujeta a las revisiones que sean necesarias para ir desarrollando el análisis, expandiendo y reagrupando códigos a medida que avanzo en mis interpretaciones” (Dabenigno, 2017: 37). De hecho, al realizar dos series de entrevistas, el esquema de códigos se mantuvo abierto hasta que estuvo avanzado el análisis de la segunda serie. Esa apertura, asimismo, nos permitió abordar y analizar la experiencia de la pandemia y sus efectos en las trayectorias vitales de los jóvenes, elemento que claramente no estaba previsto en el diseño original de nuestra investigación.

Es importante destacar, también, que en la presente investigación el análisis fue realizado en términos sociales/hermenéuticos, situando lo dicho por los actores en sus contextos sociales y observando la capacidad de acción, la praxis de los discursos (Alonso, 1999). Desde esta perspectiva, los textos que resultan de las entrevistas “nos interesan en cuanto son los soportes y la materialización de un conjunto de discursos que difieren, confluyen y se expresan en un espacio concreto referido a lo social” (Alonso, 1999: 202). En la lectura y relectura de esos materiales, fuimos refinando las preguntas y dimensiones significativas para el análisis, identificando, a la vez, enunciados discursivos asociados a las mismas. Esto nos permitió abordar “construcciones de sentido” (Demazière y Dubar, 1997; Longo, 2011), identificando frases y expresiones recurrentes, reconociendo diferencias y similitudes entre los

distintos casos, elaborando agrupamientos que servían a la comprensión de regularidades y diferencias.

Esta lectura y análisis de los materiales se realizó sin perder de vista quienes eran los sujetos detrás de los fragmentos codificados, considerando las partes sin perder de vista el todo. En esta línea, la utilización de extractos de entrevistas en los próximos capítulos se hará siempre teniendo en cuenta el contexto en el que fueron pronunciados y explicitando las siguientes características de la persona entrevistada, retomadas de la descripción de la muestra que se realizó anteriormente: nombre, edad, escuela, clima educativo familiar, situación socio-ocupacional de los hogares, y año de la entrevista. Estas especificaciones contribuirán a enmarcar dichos fragmentos, aportando a la comprensión de los mismos.

Finalmente, una herramienta central y transversal en el análisis de toda investigación es la escritura. Al escribir se trabaja sobre el pensamiento, dando forma y sistematicidad a las ideas, permitiendo exteriorizar lo que se piensa y volver a revisarlo. Como bien plantea Carlino (2006):

“no es realmente antes de investigar que se escribe sino que al haberme puesto a escribir sobre la investigación, ya he comenzado a investigar; lo que aparenta ser “antes” es “durante”, porque empieza a formar parte de la investigación. Y escribir “después” de haber indagado en el campo no es realmente “después” porque esa escritura también conforma la investigación. (...) También uno escribe durante la investigación: anota ideas sueltas, cuestiones que se le fueron ocurriendo, reflexiones surgidas de la lectura, “iluminaciones” varias; si no las escribiera, la volatilidad del pensamiento las haría irrecuperables. Se escribe para preservar lo pensado” (2006: 11).

En ese devenir de la escritura, tanto antes, como durante, tanto pública –destinada a otros–, como privada, quien investiga ordena su pensamiento, para explorar y aclarar ideas, para descubrir y explicar relaciones, para indagar en las contradicciones y dudas, para dialogar con lo dicho por otros. Y es en ese devenir que avanza el propio proceso de análisis, análisis que continuaremos desplegando en los capítulos siguientes.

5. A modo de síntesis: principales decisiones metodológicas

A lo largo de estas páginas presentamos el abordaje metodológico de la investigación y sus múltiples dimensiones. Como pudimos ver, cada una de las instancias en la elaboración del diseño de la investigación y, luego, en la realización del trabajo de campo y el posterior análisis se compuso de numerosas decisiones, algunas comunes a cualquier diseño metodológico de un proyecto y otras íntimamente vinculadas a los objetivos planteados en nuestra investigación o, incluso, emergentes del propio proceso. En definitiva, tal como aprende cualquier estudiante de metodología de la investigación social, en todo el proceso avanzamos de forma espiralada y flexible, realizando las tareas en diálogo permanente con la bibliografía y con colegas y docentes, intercambiando claves ya que entendemos que la ciencia es un emprendimiento colaborativo y acumulativo (Becker, 2012). A continuación recuperaremos, entonces, las principales decisiones metodológicas desarrolladas en este capítulo.

Sintetizando, en función de nuestro objetivo, optamos por un enfoque cualitativo y longitudinal. Por un lado, la elección de una perspectiva cualitativa se fundamentó en el interés por abordar las experiencias y sentidos en relación a la educación y el trabajo desde la mirada de los propios jóvenes. Por otro lado, el abordaje longitudinal hacía posible observar las trayectorias post egreso y los cambios y continuidades en sus formas de experimentar y explicar los vínculos con la esfera educativa y con el mundo del trabajo, permitiendo analizar, a la vez, sus dinámicas a través del tiempo. De este modo, la estrategia privilegiada fue la entrevista en profundidad y se realizaron dos series: la primera a fines de 2019 y la segunda a inicios de 2022.

Para la conformación de la muestra seleccionamos dos escuelas de circuitos diferentes, apostando a abordar así realidades heterogéneas. Luego, realizamos un relevamiento de características sociodemográficas y proyectos para el año posterior al egreso entre quienes estaban próximos a finalizar su escolaridad en ambas instituciones, buscando no solo caracterizar al universo en general sino también sondear quienes mostraban interés en participar de la investigación. A partir de ese relevamiento, seleccionamos los casos a entrevistar, conformando así la muestra de 37 estudiantes que participaron en la primera serie de entrevistas.

La emergencia de la pandemia nos llevó, por un lado, a postergar unos meses la segunda serie de entrevistas y, por otro lado, a repensar la pregunta que orientaba

nuestra investigación, incorporando la noción de temporalidades y complejizando la mirada sobre las desigualdades y sus experiencias en las trayectorias educativas y laborales. A su vez, teniendo en cuenta este evento y sus efectos sobre la percepción y vivencia de los tiempos, optamos por incluir en la segunda serie de entrevistas los calendarios biográficos como dispositivos de apoyo para la retrospección. En esta segunda instancia de entrevistas, realizada entre marzo y mayo de 2022, logramos contactar a 32 de los 37 jóvenes entrevistados en 2019.

Luego de cada serie, desgrabamos los audios de entrevista y codificamos las transcripciones con el software Atlas.ti. Esta tarea contribuyó enormemente al análisis de los datos, análisis que realizamos desde una perspectiva social/hermenéutica, sin perder de vista a los sujetos entrevistados, relacionando sus enunciaciones con sus contextos y características. Finalmente, destacamos la importancia de la escritura en todo el proceso de análisis, para aclarar y ordenar ideas, para discutir e intercambiar con otros, sin perder de vista que, como ya mencionamos, investigar es un emprendimiento colaborativo.

Capítulo 3. Entre la escuela y los estudios superiores. Futuros, experiencias y trayectorias educativas

En su libro *Controversias sobre la desigualdad*, Kessler (2014) define a la educación como una esfera de tendencias contrapuestas en materia de inequidades. De acuerdo con el autor, si bien a inicios de este siglo esta se constituyó en un espacio de expansión de derechos, no dejó de evidenciarse la perdurabilidad de desigualdades a su interior. Tomando esto como punto de partida, en el presente capítulo buscaremos comprender de qué modos las desigualdades se entranan en las experiencias educativas de jóvenes y configuran sus trayectorias de educación superior.

En las últimas décadas, en nuestro país se produjo una acelerada expansión de la tasa de matriculación en dicho nivel, en línea con lo que ocurre en otros países de la región (Adrogué y García de Fanelli, 2021; Suasnábar y Rovelli, 2016). Evidenciada principalmente en el aumento de instituciones de educación superior que tuvieron lugar entre la década de 1990 y los primeros años del nuevo siglo, la masificación en el acceso se vio propiciada principalmente por las modificaciones producto de la implementación de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, pero también por las condiciones del mercado de trabajo y las representaciones que tienen amplios sectores de la sociedad sobre el acceso a ese nivel educativo (Chiroleu, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2019; Miranda, 2018).

La última Ley de Educación Nacional estableció la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales garantizados por el Estado. En esta línea, su sanción no solo supuso la extensión de los años de obligatoriedad escolar sino también una concepción del acceso a la educación superior en términos de derechos.

En primer lugar, entonces, el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria le dio un marco legal a un imperativo que existía socialmente: ya era percibido como una obligación cursar el nivel secundario y esto se veía reflejado en la extensión y masificación del nivel (Tenti Fanfani, 2003). En los años previos a esta

medida se produjo un importante incremento en la matrícula de la educación secundaria y, para algunos autores, la extensión de la obligatoriedad constituyó una respuesta a la creciente demanda por más educación (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

La masificación del acceso y la obligatoriedad del nivel generaron fuertes tensiones a las lógicas selectivas que lo organizaban desde su fundación (Bostal y González, 2020; Di Piero, 2019; Kaplan y Piovani, 2018) e implicaron la diversificación de formatos para transitar la secundaria y el desarrollo de “nuevas institucionalidades” orientadas a la inclusión educativa (Jacinto, 2010; 2018). Estas medidas tuvieron como consecuencia el ingreso de sectores antes excluidos y el aumento de las tasas de egreso de la escuela secundaria. Esto habilitó, en efecto, el acceso de muchos jóvenes al nivel de educación superior al obtener una credencial necesaria y prácticamente excluyente para el ingreso.

En segundo lugar, la expansión en términos institucionales del nivel superior se llevó adelante desde una perspectiva de derechos. El diseño de políticas de democratización del acceso al nivel partía del reconocimiento de la complejidad que asume la efectiva inclusión, tanto por factores socioculturales como académico-institucionales que de no ser atendidos contribuyen a reproducir las desigualdades educativas (Miranda, 2018). A su vez, la mayoría de estas instituciones se emplazaron en la región del conurbano bonaerense, región caracterizada por su alta densidad poblacional y donde reside una gran parte de los sectores de menor ingreso de la Argentina, propiciando aún más el acceso de sectores tradicionalmente excluidos del nivel¹¹.

Para 2020, nuestro país contaba con 131 instituciones universitarias -de las cuales 67 eran estatales y 64 privadas- y con 2279 instituciones de educación superior no universitaria estatales y privadas (Adrogué y García de Fanelli, 2021). Es importante, a su vez, destacar que este nivel en Argentina se caracteriza por la gratuidad de la oferta estatal, el acceso irrestricto, la ausencia de cupos para el ingreso y el reconocimiento internacional en términos de calidad educativa; características que, sin duda, contribuyen también a sus altos niveles de matrícula.

¹¹ Entre 2003 y 2019, período que coincide con la creación de las nuevas universidades públicas en el conurbano, la participación en la educación superior de la juventud de 18 a 20 años perteneciente a los hogares del primer quintil de ingreso per cápita familiar aumentó de 36 a 48 % (Adrogué y García de Fanelli, 2021).

Sumado a los efectos de la ley y las características del nivel, la masificación en el acceso a la educación superior se vincula también con las particularidades del mercado de trabajo en nuestro país. Como veremos con mayor detenimiento en el próximo capítulo, en un mercado laboral atravesado por la precariedad y la informalidad, mayores niveles educativos mejorarían las posiciones a la hora de buscar y obtener empleos de calidad. Sin embargo, esa mejora en las posiciones no constituye una garantía ya que los diplomas resultan condición necesaria pero no suficiente para el ingreso al mundo laboral, la obtención de una renta acorde a la formación obtenida y el acceso a empleos formales (Busso, 2020; García de Fanelli, 2019).

La conjunción de estos factores permite comprender la masificación en el ingreso al nivel superior de los últimos años. No obstante, si bien esa expansión está asociada también a mayores niveles de democratización, mejorando la equidad en la medida en que aumenta la participación en el nivel de sectores tradicionalmente excluidos, persisten en ella patrones de desigualdad social (Adrogué y García de Fanelli, 2021; Busso, 2020; Miranda, 2018).

Las desigualdades se evidencian principalmente en las posibilidades de ingreso, en el tipo de instituciones elegidas y, sobre todo, en el egreso (Suasnábar y Rovelli, 2016). El clima educativo del hogar, el nivel socioeconómico y el género son factores que condicionan las chances de acceso a la educación superior. Para quienes pertenecen a hogares de los quintiles de ingreso más bajos y/o quienes vienen de familias que no han accedido a la universidad, las posibilidades de acceder a esta institución son menores, posibilidades que se reducen aún más en el caso de los varones. Al mismo tiempo, aquellos egresados del nivel secundario pertenecientes a las clases alta y media tienden a continuar sus estudios de educación superior en instituciones universitarias mientras que quienes provienen de hogares de bajos ingresos tienen mayores probabilidades de hacerlo en instituciones terciarias no universitarias. Por otro lado, estos factores también inciden en las posibilidades de egreso, siendo más altas las tasas de deserción y/o retraso en las carreras para aquellos de sectores más desventajados (Adrogué y García de Fanelli, 2021; García de Fanelli, 2019).

Por lo tanto, si bien la persistencia de las inequidades a pesar de la masificación del acceso al nivel constituye una certeza, nuestro interés estriba en comprender de qué modos estas dan lugar a experiencias educativas desiguales. En este sentido, buscamos

observar, particularmente, las formas en que las desigualdades se producen, reproducen y/o tensionan en las experiencias, y los efectos de estos procesos sobre las trayectorias educativas.

Para ello consideramos enriquecedor abordar la configuración de trayectorias y de los entramados de desigualdades que las atraviesan partiendo, primero, del análisis de las decisiones de continuidad educativa al momento de finalizar la escuela; luego, indagando en los modos en que los jóvenes se relacionan con la universidad en tanto institución de educación superior; para, finalmente, abordar las trayectorias educativas entre 2019 y 2022.

El capítulo se ordena, entonces, siguiendo este esquema de análisis. En un primer apartado abordamos la decisión de seguir estudios de nivel superior analizando el lugar de la pregunta por el futuro al momento de finalizar la escuela, los distintos elementos que se entrelazan en la elección y las instituciones que eligen para la continuidad. Esto nos permitirá observar cómo se configuran los posibles imaginables en términos de educación superior y las decisiones de los sujetos en relación a ellos. En el segundo apartado nos centramos en el análisis de la construcción del oficio de estudiante universitario, distinguiendo tres momentos que abordamos en secciones sucesivas: los primeros contactos con la universidad, los años de educación virtual y la vuelta a la presencialidad. En el desarrollo de esta dimensión evidenciaremos la relación entre el sujeto y las instituciones, las apuestas, las tácticas y estrategias pero también los condicionantes institucionales, los límites y espacios de posibilidad. En el tercer apartado presentamos y caracterizamos las trayectorias de educación superior entre fines de 2019 e inicios de 2022, identificando tres tipos de recorridos que analizamos en distintas secciones: las trayectorias de continuidad educativa, las que presentan cambios y redirecciones, y las trayectorias en las que hubo una interrupción del vínculo con la educación. Finalmente, cerramos el capítulo con un análisis de los modos en que se construyen las experiencias de educación superior y las tramas de desigualdad que se entrelazan en ellas.

1. Seguir (o no) estudiando después de la escuela

Las trayectorias de educación superior comienzan a prefigurarse desde antes de empezar a transitarlas. La pregunta por el futuro después de la escuela circula con antelación al egreso, incluso con mucha anterioridad a él, pero se vuelve más presente – y más urgente– al acercarse a ese momento de la vida escolar. Como plantean varias autoras (Corica, 2010; Longo, 2011a; 2012; Mereñuk, 2010) y como hemos sostenido en reiteradas ocasiones (Bostal, 2019; 2022; Bostal y González, 2020), la finalización de la escuela secundaria aparece asociada a un momento de decisión en relación al futuro de las trayectorias. Si bien ese futuro no implica necesariamente la continuidad de las trayectorias educativas, como vimos en el capítulo anterior, seguir estudiando después del egreso constituía la respuesta mayoritaria entre los jóvenes.

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

La planificación a futuro aparece en este momento de la trayectoria como una presión social y esto se debe, en gran medida, al fuerte vínculo entre educación secundaria y futuro presente desde los orígenes del nivel en nuestro país. De acuerdo con Castillo, Sús y García (2012):

“el futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen y hasta la actualidad, podríamos decir que es una noción asociada a la idea misma de escuela. (...) Las instituciones escolares se posicionan de distintas maneras en base a la idea de futuro que propician

para sus alumnos y a los modos diversos en que leen su propia potencialidad formativa” (2012: 13).

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

La masificación del acceso a los niveles de educación superior de las últimas décadas, el aumento de la oferta para la continuación del estudio luego del egreso, las dificultades de acceso en el mercado de trabajo a buenos empleos –más aun para los jóvenes-, y la apuesta por aumentar las credenciales educativas como estrategia para mejorar las inserciones en él, constituyen algunos de los argumentos que refuerzan aún más esta idea fundante de la importancia del título secundario para la realización de estudios superiores.

En ese marco, para la mayoría de los jóvenes, la respuesta a la pregunta por el futuro luego del egreso incluía la continuidad de trayectorias de educación superior, ya sea como actividad principal o, en menor medida, en combinación con el trabajo. No obstante, detrás de la decisión de continuar estudiando o no se entramaban una complejidad de factores que buscaremos analizar en este apartado. Para ello, tomaremos como punto de partida el diálogo con Sofia, una de las estudiantes que a fines de 2019 egresaba del CUNLP. Cuando nos encontramos por primera vez, hacía pocos días que se había inscripto en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y explicaba así su decisión:

“E:-¿Y cómo fue que decidiste estudiar psicología?”

S:-Ni yo sé (se ríe)... Toda mi vida odié que me pregunten ‘¿qué vas a hacer de grande?’ y yo ‘no sé, no me preguntes eso’.

E:-¿Por qué no querías que te pregunten?

S:-Porque no pienso nunca muy a futuro. Nunca. Entonces no me preguntes eso porque tengo que pensar, no quiero. En un momento dije 'Decoradora de Interiores', porque me gustaba. Pero mi mamá me lo re pinchó porque es en Buenos Aires, o es privado, tenés que estudiar...

E:-Ah, ¿estaba eso de que tenías que estudiar en La Plata?

S:-Sí o sí.

E:-¿Si? ¿No se puede hacer otra cosa?

S:-No, porque 'Tenés una universidad acá, estudiás lo que sea, después te rascas pero primero estudiás'.

E:-¿Y tiene que ser una universidad pública?

S:-No necesariamente, pero sí. Entonces hace unos años, no sé cómo, me di cuenta que me interesaba la psicología. (...)Y dije 'me gusta la psicología, creo que voy a elegir eso'. Fue algo así creo, vino de la nada.

E:-¿Y cómo fue de la nada?, ¿no hubo nada?, ¿no conocías a alguien que fuera psicólogo o psicóloga?

S:-No, yo tuve una niñera que empezó estudiando psicología y que me llevaba bien. Justo yo tenía un rango de edad que ella tenía que hacer una prueba, entonces me la hizo a mí y como que ya eso a mí me copó. Entonces yo más o menos sabía... Y a mi mamá le gusta mucho la psicología, hizo psicología social, después de recibirse. Entonces como que estaba también eso. Le interesa, lee un montón, tiene libros, entonces como que estoy más o menos empapada en lo que es. (...) El año pasado tuvimos psicología un cuatrimestre, este año tuvimos psicología social en el primer cuatrimestre y ahora teníamos para elegir y elegí psicología evolutiva" (Sofía, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019)¹².

Como vemos en el fragmento, en las razones detrás de la elección se enlazan diferentes dimensiones: las sensaciones frente a la pregunta por el futuro, los motivos o intereses –incluso personas– que llevan a optar por una carrera, las instituciones posibles (o no) para la continuación de los estudios, las huellas del paso por la escuela en la elección, los tiempos de esa decisión y el lugar de las familias en todo ese proceso. Para

¹² Como se mencionó en el capítulo 2, la utilización de extractos de entrevistas se hará siempre explicitando las siguientes características de la persona entrevistada, retomadas de la descripción de la muestra que se realizó anteriormente: nombre, edad, escuela, clima educativo familiar (CEF), clasificación socio-ocupacional de los hogares (CSO) y año de la entrevista. A la vez, como ya indicamos, se utilizan nombres ficticios para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas.

abordar esa complejidad, comenzaremos por analizar en una primera sección las implicancias de la pregunta por el futuro en ese momento de las trayectorias. Luego, observaremos los modos de explicar las decisiones en relación a la continuación de los estudios, considerando el lugar que ocupan los intereses, las posibilidades en términos de empleo y trabajo, las percepciones de sí como estudiantes y las huellas de sus trayectorias educativas sobre las mismas. Finalmente, en la última sección, indagaremos en la elección de las instituciones donde continuar sus trayectorias y los vínculos y representaciones en torno a las mismas.

a. La finalización de la escuela como momento de decisión

En primer lugar, Sofía plantea algo que se repite en la mayoría de los relatos: la pregunta por el futuro está presente desde antes del último año escolar. Qué vas a hacer cuando seas grande (¿o qué vas a ser?) se transforma llegando al final de la trayectoria escolar en ¿qué vas a hacer después de la escuela? o, muchas veces, en ¿qué vas a estudiar? Profesores, padres, madres, tías, abuelos pero también pares, amigos, compañeros de curso plantean esa pregunta. Sin duda, la finalización de la escuela era vivida como un momento de decisión por los jóvenes. Sin embargo, esta experiencia común presenta matices en relación a las familias de origen y los futuros esperados por las mismas, la propuesta de las escuelas donde estaban finalizando el secundario y las huellas de las trayectorias educativas sobre sus percepciones de horizontes posibles. A continuación abordaremos cada una de estas dimensiones.

Expresiones como “¿qué hago si no estudio?”, “arrancaba el último año y tenía que saber” o “necesitaba inscribirme en algo, sacármelo de encima” dan cuenta de que se volvía necesario, casi imperativo, para los estudiantes encontrar una respuesta a la pregunta por el futuro. Algunos, como Sofía, ya habían esbozado esa decisión antes del último año escolar; sin embargo, esta se terminaba de definir en los meses previos a la inscripción a las carreras:

“Me agarró un poco de duda este año, antes de anotarme. Como que ya lo tenía tan asumido que era como ‘¿enserio es lo que me gusta?’ Es como que empecé a dudar, ¿y si no me gusta? No tengo otra opción” (Sofía, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

“Ya era la época en la que arrancaba tercero y tenía que saber.(...) no quería elegir a último momento, porque tal vez elegía una de la que no estaba del todo segura, entonces decidí asegurarme antes” (Laura, 18 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

En sus palabras podemos ver que definir qué estudiar representaba una decisión con mucho peso y reflexión previa, pero que no estaba exenta de incertidumbre. En la mayoría de los relatos aparecía el temor a “equivocarse” en la decisión, a encontrar que finalmente su elección no les gustaba, a “perder el tiempo” estudiando una carrera para después cambiar a otra, o la intranquilidad frente a la ausencia de “otra opción”, como plantea Sofía, o de un “plan b”.

Para realizar esa elección con mayor seguridad y despejar sus dudas buscaban información sobre las carreras que les interesaban, hablaban con personas allegadas que las estuviesen cursando o con conocidos que las hubiesen finalizado y trabajaran de ello. A su vez, compartían esas reflexiones con sus pares y familiares quienes, como veremos en las próximas secciones, muchas veces les devolvían entusiasmo por sus decisiones y otras planteaban preguntas o realizaban apreciaciones sobre la salida laboral, dónde estudiar la carrera (como la mamá de Sofía que *le re pinchó* la opción de diseño de interiores por no estar en la UNLP) o si consideraban esas profesiones adecuadas para los jóvenes.

No obstante, si bien esta “presión” por decidir qué hacer constituía una experiencia común para quienes estaban próximos a egresar, observamos que se presentaba y se experimentaba de forma diferente según el clima educativo del grupo familiar y las escuelas en las que se encontraban finalizando el nivel secundario. Si para aquellos que venían de familias que habían transitado el nivel de educación superior o estaban por egresar del CUNLP la pregunta se orientaba más a la continuación de los estudios, para el resto, la pregunta por el después de la escuela era más abierta -“¿qué vas a hacer?”- y, frente a esa pregunta, la mayoría elegía seguir estudiando, ya sea como actividad exclusiva o -como veremos más adelante- en conjunción con otras actividades.

Como mencionamos, las familias opinaban, aconsejaban, expresaban aprobación o desaprobación en el proceso de decisión en relación a sus futuros después de la escuela. Para quienes venían de familias en donde las personas adultas habían accedido

a estudios de nivel superior, continuar estudiando representaba la trayectoria esperada y esperable. Un ejemplo es el caso de Sofía, cuya madre –profesional con título universitario- le planteaba “*primero estudiás, después te rascás*”. En todo caso la duda estaba en qué carrera elegir, pero no en la continuidad de los estudios. Para ellos terminar la escuela e ingresar a la universidad aparecía como parte de una trayectoria educativa prefigurada.

Algo similar ocurría para quienes contaban con trayectorias educativas en escuelas con una fuerte orientación a la continuación de los estudios pero cuyos padres o madres no habían accedido al nivel superior. Katia, por ejemplo, estaba finalizando su escolaridad en el CUNLP. Ni su mamá ni su papá habían realizado estudios de nivel superior y, sin embargo, esperaban que su hija continuara estudiando después de la escuela: “*le dije a mi mamá: ‘ma, voy a inscribirme a ingeniería química’, y un poco se alivió ella porque ya me estaba diciendo ‘¿qué carrera vas a seguir?’*”. Esa sensación de alivio da cuenta de que la definición del futuro de la trayectoria educativa constituía una suerte de preocupación para su mamá y algo que Katia debía “resolver” antes del final del año escolar y del cierre de las inscripciones para el año siguiente.

A diferencia de Katia, Julieta, estaba cursando el último año en el CENS, escuela donde su madre había finalizado su educación cuando ella era chica. Julieta había llegado al CENS luego de realizar gran parte de su trayectoria educativa, con dificultades y repitiendo en dos ocasiones, en un colegio católico y privado con reconocimiento en la ciudad por su tradición y su calidad educativa, en donde la continuidad de trayectorias de educación superior luego del egreso es un recorrido común. A pesar de las dificultades para completar el nivel secundario, dificultades que la habían llevado a cambiarse al CENS, ni Julieta ni su mamá dudaban de la continuación de los estudios luego de la escuela. Tanto en su caso como en el de Katia, además de la orientación de las escuelas por las que habían transitado, se evidenciaba una gran apuesta de sus familias a la educación y a la continuación de los estudios, apuesta que abordaremos con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Si para ellas la pregunta por el después de la escuela se vinculaba fuertemente con la continuación de los estudios, para otros terminar la escuela abría la pregunta por el futuro de una manera más amplia. Si bien en sus respuestas aparecía la posibilidad de continuar estudiando, también cobraba relevancia la dimensión laboral. En muchos

casos ya se encontraban trabajando, en otros aspiraban iniciar sus trayectorias laborales luego del egreso, algunos en combinación con trayectorias educativas, otros como actividad exclusiva. Para estas personas, la continuación de las trayectorias educativas no aparecía como una obligación o camino prefigurado sino que la posibilidad de imaginar esa continuación se abría en gran medida gracias a la escuela. Ludmila, por ejemplo, cursaba el último año en el CENS y tanto ella como su madre habían tenido dificultades para finalizar el nivel secundario:

“E:-¿Y de dónde viene esta idea de estudiar en la universidad?”

L:-Eh...Es que cuando repetí en [nombre del anterior colegio] y vine acá, y vi que pude, que si me propongo las cosas y si las hago, sé que puedo y sé que puedo dar más de lo que doy. Entonces fue como que quise buscarme algo que realmente me gustara para estudiar eso y ser alguien el día de mañana” (Ludmila, 20 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Terminar la escuela abría la posibilidad de pensar la continuación de los estudios, no solo en términos de obtención de una credencial que habilita la inscripción en instituciones de educación superior, sino también en términos subjetivos. La experiencia de finalización en el CENS produjo un movimiento subjetivo para Ludmila y para muchos de sus compañeros. Luego de una trayectoria escolar en donde “*ir a la universidad*” y “*ser alguien el día de mañana*” parecían del orden de lo no posible, no solo por su propia historia escolar sino también porque no había sido una posibilidad en la historia familiar, la experiencia educativa en el CENS trastoca algo de ese orden. En parte porque implicó finalizar un nivel con una tradición excluyente y, como mencionamos, fuertemente asociado desde sus orígenes a la continuación de estudios superiores o al acceso a buenos puestos de trabajo. Sin embargo, terminar la escuela para Ludmila significó también comprobar que ella podía, es decir, dar revancha al hecho de haber repetido y, en cierto modo, desmarcarse del “fracaso escolar” que había vivido en la escuela anterior.

Como vemos, en la diferenciación de la pregunta por el futuro no solo se enlazan las trayectorias imaginadas por las familias sino también los efectos de las trayectorias escolares, tanto en términos de huellas sobre sus formas de pensarse sino también de los futuros que les proponen las instituciones a sus estudiantes. Como mencionamos en el capítulo anterior, las escuelas de la universidad, denominadas de pre-grado o pre-universitarias, se fundaron como colegios preparatorios para la continuación de estudios

superiores (Di Piero, 2012). Los CENS, en cambio, se orientaron en sus orígenes a personas adultas que habían interrumpido su trayectoria escolar y se encontraban trabajando, por lo que quiénes accedían a este formato lo hacían principalmente para mejorar sus inserciones laborales (Finnegan, 2016).

Para los estudiantes del CENS, escuela que recibe jóvenes con trayectorias educativas no lineales, que muchas veces presentan dificultades en el sostenimiento de esas trayectorias, y que combinan estudio con otras actividades productivas o reproductivas, la pregunta por el después de la escuela es más abierta. Esto es, no solo la mayoría de los adultos que hacen la escuela la plantean de esta manera sino que, a diferencia del CUNLP, son pocas las propuestas institucionales para pensar el después del egreso.

Entre esas propuestas o espacios hay una que ilustra bien esta apertura en la pregunta por el futuro. Cada año, al finalizar el ciclo escolar, parte del equipo docente prepara una actividad para los futuros egresados. Una de las consignas propuestas en ese espacio consiste en que cada estudiante pegue en un afiche una huella con su nombre que indique el camino que quiere seguir después de la escuela. En el afiche están representadas distintas opciones de futuro: la continuación de estudios superiores, el trabajo, la familia y la duda.

A diferencia del CENS, el CUNLP propone a sus estudiantes espacios institucionales para pensar la continuación de los estudios, sobre todo para conocer la oferta de la universidad, y articula activamente con las distintas unidades académicas de la UNLP, propuestas que ampliaremos y analizaremos en las próximas secciones. La pregunta por el futuro en esta escuela es la pregunta por la continuación de los estudios. De hecho, Charo, una de las estudiantes de esa institución, afirmaba:

“Está mal apuntar siempre que los chicos tienen que estudiar sí o sí. Yo creo que hay que mostrarles todo y ver qué eligen, con qué se sienten más cómodos... Es algo que siempre le critico a los profesores en el colegio, que siempre preguntan ‘¿qué quieren estudiar?’ y no ‘¿qué quieren hacer después de terminar el secundario? Hay chicos que de verdad no quieren estudiar, por eso es importante mostrar que tenés opciones” (Charo, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Como vemos, no se trata solo de una propuesta institucional sino también del modo en que los docentes realizan la pregunta por el futuro. Para esta joven, esa insistencia en la continuación de trayectorias de educación superior era un aspecto a ser criticado ya que hace aparecer a los estudios como la única opción a futuro no contemplando la posibilidad de proyectos diferentes. Tiago era uno de estos jóvenes, el único de los estudiantes del CUNLP que entrevistamos que no pensaba continuar estudiando en 2020. En sus palabras, estaba “cansado de estudiar” y quería tomarse un año para “hacer otra cosa” antes de elegir qué carrera seguir. Manifestaba cierto hartazgo en torno a la pregunta por su futuro educativo y sostenía que no solo era una decisión que a su madre le había costado aceptar sino que también, en la escuela, sus docentes y compañeros insistían en conocer los motivos de esa opción. En su relato se volvía claro el rol de las instituciones en la promoción de determinados futuros por sobre otros.

Finalmente, es importante detenernos en los horizontes temporales y representaciones sobre el futuro en tanto tiempo por venir que se ponían en juego en sus respuestas a la pregunta por el después del egreso. Como mencionamos, una idea que se repetía en los relatos de los jóvenes tenía que ver con la importancia de tomar “bien” la decisión de qué hacer después de la escuela para “no perder el tiempo”. Franco, por ejemplo, explicaba así los motivos por los cuales dudaba de la continuidad de sus estudios inmediatamente después del egreso del CENS:

“F:-A mí me gustaría estudiar algo que tenga claro que quiero estudiar. No quiero perder el tiempo en algo...Como te digo, si me dicen que voy a estudiar Analista en Sistemas, no voy a entrar a estudiar un año para después perder el resto de las cursadas.

E:-¿Y perdés el tiempo para qué?, ¿para qué lo querés el tiempo?

F:-Para...No sé, para hacer lo que yo quiero. O sea, ¿cómo te digo? No quiero estar 5 años viendo qué quiero estudiar, a qué me quiero dedicar. Quiero directamente saber qué es lo que quiero hacer, terminar el colegio y empezar a dedicarme a eso, a hacer las cosas que a mí me gustaría hacer” (Franco, 19 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2019).

El papá de Franco trabajaba en una aseguradora y le insistía para que estudie Analista en Sistemas porque consideraba que eso le daría más chances de conseguir un empleo en esa empresa. Como vemos, a él no le convencía, consideraba que como no le

gustaba la carrera no iba a lograr terminarla y, en definitiva, todo implicaría una pérdida de tiempo. La clave para él, como para muchos, estaba en encontrar aquello a lo que quisiera dedicarse, saber *qué hacer*.

Detrás de sus palabras y de la búsqueda por “no perder el tiempo” aparece la idea de que tener un plan claro, calculado, garantizaría la posibilidad de hacer lo que les gusta, de disfrutar, de tener éxito. Ya desde inicios de este siglo, varios estudios sobre las juventudes afirmaban que, a diferencia de las generaciones anteriores, las personas jóvenes se enfrentan a la exigencia de devenir “expertos navegantes” de sus biografías en medio de un océano de inseguridades e incertezas (Bendit, 2015; Leccardi, 2005; Miranda, 2015). En esta línea, y como veremos en mayor profundidad en las siguientes secciones, en los relatos en torno a las decisiones e ideas sobre el futuro había un esfuerzo de justificación de sus proyectos, de explicitación de las razones que los llevaban a considerar que lo que elegían era la mejor opción para ellos.

A su vez, esta presión por “no perder el tiempo” se enlazaba con representaciones heterogéneas en torno a la edad y a las distancias de los futuros imaginados. En Franco, al igual que en muchos de quienes estudiaban en el CENS, esta búsqueda por “no perder el tiempo” se asociaba a la idea de “estar tarde/atrasado” en su trayectoria educativa. Como mencionamos en varias ocasiones, los estudiantes de esta escuela se caracterizan por contar con recorridos no lineales en la educación, atravesados por el abandono o la repitencia en uno o varios años en su vida escolar. Esto implica, al mismo tiempo, que tengan una edad mayor a la establecida teóricamente al momento del egreso. En muchos casos, y como veremos en los capítulos siguientes, ambos elementos se conjugan, a su vez, con el hecho de que para estos jóvenes la inserción laboral o el logro de cierta independencia económica en relación a sus familias de origen aparecen más cerca en el horizonte temporal, lo que condiciona sus decisiones en materia educativa.

A diferencia de Franco, para Bianca, la idea de “no perder el tiempo” aparecía a pesar de tener, a la vez, la sensación de contar con “toda la vida por delante”:

“Uno dice, estoy yendo a la facultad y si no consigo trabajo de esto ¿yo qué hago? Porque uno no piensa que tenemos toda la vida para estudiar todo lo que queramos estudiar, tenemos un montón de universidades, un montón de carreras en la universidad que está acá. Lo que piensa uno es lo que voy a estudiar me va a

servir para después, es lo que voy a hacer toda mi vida. No piensa en todas las oportunidades que pueden salir” (Bianca, 17 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Bianca comprendía que en algún punto era contradictoria la urgencia por “elegir bien” y no perder el tiempo cuando consideraba que tenía toda la vida y un montón de opciones por delante. El futuro, en su relato, aparece cargado de muchos “posibles” y el horizonte temporal es amplio. A la vez, considera que las decisiones que tome en el presente tendrán efectos sobre toda la vida. Para ella, como para muchos de sus compañeros del CUNLP, decidir qué estudiar implicaba de algún modo definir qué hacer el resto de sus vidas y, en algún punto, manifestaban sentirse chicos en términos de edad para esa elección.

En definitiva, podemos ver en los relatos como la finalización de la secundaria aparece fuertemente asociada a un momento de decisión. La asociación entre tiempo de finalización y tiempo de decisión en relación al futuro constituye una temporalidad social compartida. Las temporalidades sociales comprenden un conjunto de representaciones, prácticas y disposiciones en torno al tiempo, elaboradas y vivenciadas por los jóvenes pero también, como pudimos ver, por sus familias y las instituciones que habitan. A la vez, en las respuestas a la pregunta por el futuro también se ponían en juego representaciones diferentes en torno al tiempo y a la edad, que ponen de manifiesto los vínculos entre las diversas desigualdades y las temporalidades sociales.

Sin embargo, a pesar de ser una temporalidad compartida, en las respuestas a la pregunta por el después de la escuela se evidencian diferencias en torno a las familias de origen. En aquellas en donde el clima educativo del hogar hace que la continuación de los estudios constituya el futuro esperado, la respuesta aparece como obvia, naturalizada. En cambio, para quienes provienen de familias en donde la realización de estudios de nivel superior no había sido posible, ese horizonte se abría principalmente en el paso por la escuela. Al mismo tiempo, la experiencia escolar juega un rol central en la construcción de esos futuros. No solo por los futuros propuestos por las instituciones donde finalizaban su educación secundaria, sino también por las huellas de sus trayectorias escolares sobre sus percepciones de sí como estudiantes, elemento que continuaremos abordando en las páginas siguientes.

b. *Los motivos detrás de la elección de la carrera*

Además de las sensaciones y representaciones vinculadas a la pregunta por el futuro, en las respuestas respecto a las carreras elegidas se ponían en juego motivos diversos. Intereses, imaginarios de futuro laboral –tanto en términos de empleo como de trabajo–, huellas de la experiencia escolar en sus percepciones de sí como estudiantes y en el descubrimiento de áreas del conocimiento que los convocaban, eran enunciados para justificar sus decisiones en materia educativa. A continuación abordaremos cada uno de estos elementos, observando los matices y diferencias y las diversas formas de articulación de los mismos en sus elecciones en torno a la continuidad de sus estudios.

En primer lugar, identificábamos que en el relato de sus elecciones aparecía la idea de interés. Volviendo al diálogo con Sofía, una justificación inicial de su opción por la carrera de psicología se vinculaba con el recuerdo de su primer contacto con esa disciplina, asociado a una persona que la cuidaba en su infancia y estudiaba dicha carrera. En los relatos encontramos varios ejemplos similares: un juego de pc como primera evidencia del interés por la Historia; el paso por un taller de programación en el CUNLP como experiencia que despierta curiosidad por la informática; el juego en la infancia como justificación del interés en la docencia, la medicina o incluso la abogacía; la facilidad para las matemáticas como fundamento en la elección de una ingeniería. Todos estos elementos que parecen contingentes se revalorizaban en sus explicaciones de por qué elegían esa carrera y no otra. A su vez, Sofía plantea que su elección “vino de la nada” y generalmente en las primeras respuestas a la pregunta por las razones detrás de sus elecciones había algo de esto que se repetía:

“En realidad lo conocí... es muy feo lo que voy a decir, no feo pero ridículo (se ríe). Conocí la carrera por una serie, por ‘Merlí’. (...), me gustaba mucho lo social pero no sabía para dónde ir (...) y fui investigando y dije: de acá soy” (Sol, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Tanto la expresión de Sofía como esta de Sol, “de acá soy”, dan la sensación de epifanía, como si la elección de la carrera, en este caso licenciatura en filosofía, estuviese destinada a ser. A la vez, dan cuenta de que algo de la identidad y de la vocación se pone en juego en esa elección. Esta asociación entre las elecciones de estudios postobligatorios y la vocación, según Aiesenson (2011), es una idea extendida que sostiene que las elecciones que se realizan al finalizar la educación secundaria

deben responder a la vocación como un “don de la naturaleza”, como un llamado que debe ser oído y que garantiza que la elección sea correcta. Esto, de acuerdo con la autora, se apoya en un modelo de sujeto en el que las capacidades y preferencias se consideran sustanciales e inmodificables y no toma en cuenta el lugar de las condiciones estructurales y contextuales en esas decisiones. Así, esta idea de vocación detrás de las elecciones de continuidad educativa puede vincularse con el esfuerzo por construir narrativas o justificaciones de sus elecciones que muestren cierta coherencia, dotándolas de sentido, aspirando a mostrarse gestores de su propia vida (Merklen, 2016).

Generalmente, la primera respuesta a la pregunta por la elección de la carrera remitía a elementos asociados a la vocación o la identidad. No obstante, una vez pasado ese momento inicial, comenzaban a emerger otros factores que habían intervenido en la decisión y uno de los más mencionados era el trabajo. Charo, por ejemplo, explicaba así su decisión de continuar la carrera de Medicina:

“Medicina hace un montón que me gusta. Siempre estuve entre eso o veterinaria que es lo que hacen mis papás (...). Pero después me di cuenta que no me gustaban tanto los animales, me gustaban más las personas y siempre me encantó, por ejemplo, lo que son trabajos en voluntariados, lo que son la Cruz Roja o Médicos Sin Fronteras, es como mi sueño.(...) entonces también estaba entre enfermería o medicina, estaba en duda. Después en quinto año arranqué un curso de fotografía que me metió otra duda porque me gustaba mucho también (...) Dudé con cine y con fotografía pero después me di cuenta que, en realidad, por ahí no quería trabajar de eso. O sea me encantaba, pero como un hobby, no para trabajar de eso” (Charo, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Además de algunos de los aspectos que ya desarrollamos, como la cuestión de que continuar estudiando era algo esperable en su trayectoria y la idea de sueño o vocación, encontramos que el trabajo futuro ocupaba un lugar importante en su proceso de discernimiento. Este segundo elemento que identificábamos en sus elecciones, aparecía asociado a imaginarios en términos de trabajo y de empleo y a la distancia temporal de esos futuros laborales imaginados.

En muchos relatos, se repetía en el proceso de decisión, la idea de querer (o no) trabajar de eso en el futuro. “Verse”, “imaginarse” trabajando luego de sus trayectorias educativas en profesiones u ocupaciones vinculadas a ese campo de conocimiento constituía un elemento que se repetía en los relatos de la toma de decisión de cada uno

de los jóvenes. Esta centralidad del trabajo en la decisión podemos verla, también, en el relato de Aimé:

“La primera vez que me surgió, que me empezó a interesar (la carrera de psicología), en mi casa mi papá me dijo: ‘fijate, por ahí no tiene tanta salida laboral’, y yo: ‘bueno, pero a mí me gusta’. Y ahí es como que dudaba: ‘capaz que tiene razón’. Después cuando empecé terapia, me di cuenta que hacer la facultad es una decisión re importante porque es lo que vos elegís para, no sé, tu profesión. Entonces, no es lo mismo estudiar algo que realmente te guste que estudiar algo porque te da más plata” (Aimé, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Aimé había tomado la decisión de, al finalizar su secundaria en el CENS, iniciar la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNLP. Su padre, técnico radiólogo, le había manifestado en varias ocasiones que podría ser una buena opción que estudiara lo mismo que él ya que le garantizaría, de algún modo, la inserción laboral. Sin embargo, a ella no le interesaba esa profesión. Al compartir con su familia la posibilidad de continuar estudiando psicología, su padre, había indagado por la salida laboral. A pesar de la duda inicial sobre su elección, Aimé había decidido seguir su interés por la psicología e imaginaba así su futuro laboral: *“yo creo que me voy a sentir feliz, porque estoy ayudando a personas y realmente voy a hacer lo que quiero, lo que me gusta”*.

Como vemos, la dimensión laboral aparecía de dos maneras: una vinculada a la “salida laboral”, a la posibilidad de conseguir en el futuro un trabajo asociado a esa trayectoria educativa y al tipo de empleos al que podrían acceder, y otra, relacionada más al contenido de esas posibles futuras inserciones, a “hacer lo que les gusta”, a los “sueños” o anhelos si volvemos sobre el relato de Charo. En otras palabras, en esas ideas sobre el trabajo futuro, se reiteraban argumentos que podemos vincular a dos dimensiones de análisis: la dimensión del empleo y la dimensión del trabajo. De este modo, en términos de empleo, obtener un diploma de educación superior aparecía asociado a una mejora en las posibilidades de conseguir un puesto de trabajo y a mayores garantías para el acceso a empleos de mejor calidad, más estables, mejor remunerados y con ciertos derechos asociados, algo que, como vimos en el primer capítulo, no abunda en nuestro país. En términos de trabajo, seguir estudiando se vinculaba fuertemente con la posibilidad de disfrutar de la propia actividad laboral.

Estas dos dimensiones, que analizaremos con mayor profundidad en el próximo capítulo, adquirirían pesos y sentidos heterogéneos en las decisiones en materia

educativa. La idea de una “mejor salida laboral” al finalizar la carrera que llevaba a Sol a optar por la Licenciatura en Filosofía en lugar del profesorado, o a Aimé a darle un peso menor a esa dimensión frente a la posibilidad de un trabajo que la hiciera feliz en el futuro, para otras se volvía más concreta y más urgente. Esas otras eran principalmente jóvenes de familias con situaciones más precarias en el mercado de trabajo, que trabajaban desde pequeñas para sus propios gastos o para aportar a la economía familiar.

Liz, por ejemplo, planteaba que su opción por la carrera de enfermería era *“mayormente para ayudar a mi papá y a mi mamá, digamos; para que ellos puedan descansar y no tengan que trabajar tanto y también para mi futuro, lo que va a pasar en adelante”*. Sus padres, migrantes bolivianos que no habían concluido su escolaridad, trabajaban en la construcción y en una gran feria de vendedores informales de las afueras de la ciudad, actividad de la que ella también participaba. La opción de Liz por un trayecto de formación más corto que el del resto de sus compañeros del CUNLP aparecía asociada a la posibilidad de conseguir un mejor salario y más estabilidad en un plazo más cercano: *“voy a tener mejor paga que en la venta (en la feria), porque en la venta es muy impreciso: hay días que vendés y hay días que no vendés”*. A su vez, esa mejora en su inserción laboral permitiría, en términos de dinámica familiar, una menor carga laboral para su madre y su padre, a quienes Liz consideraba grandes para seguir trabajando intensamente como lo hacían desde niños.

Algo similar ocurría con Anahí, también hija de migrantes que no habían concluido su escolaridad. Su padre se desempeñaba en la construcción y su madre en la cocina del centro de día para personas con discapacidad en el que también trabajaba ella. Anahí, a diferencia de Liz y del resto de quienes trabajaban al momento de finalizar su educación secundaria, tenía un empleo registrado. Sin embargo, ella sostenía que quería estudiar Profesorado en Educación Especial porque, en sus palabras, *“no es que me voy a conformar con este laburo y este sueldo, soy bastante chica, digamos, para quedarme acá”*. Tanto en su relato como en el de Liz vemos que mejorar los salarios, tener mayor estabilidad en el empleo y un trabajo mejor constituían apuestas concretas en la búsqueda por aportar a sus familias y de *no conformarse* con lo que ya tenían. Si lo que ya tenían eran trabajos precarios, inestables, mal pagos o, en el caso de Anahí, poco estimulantes, acceder a estudios universitarios abriría la posibilidad, siempre en potencial, de algo mejor en relación a eso. Esa mejora de las posibilidades

tenía fundamento en la experiencia concreta, en una inserción laboral presente, no solo en un futuro laboral imaginado y de bordes difusos.

Otro elemento importante en el análisis del futuro laboral en las elecciones es la consideración de cómo imaginan ese porvenir en términos de distancias temporales e (in)certidumbres en esos imaginarios. Malena consideraba estudiar Ingeniería Mecánica y para saldar algunas dudas en relación a la carrera y a la posterior inserción laboral, se había puesto en contacto con una persona que trabajaba de eso:

“Le pregunte qué onda, si le había costado tiempo encontrar trabajo... Me dijo que no, pero que él tenía amigos que no tenían (trabajo). Por eso también lo pensé mucho, porque bueno, supuestamente esta esa cosa de que los ingenieros tienen trabajo, un montón de trabajo, mucho trabajo, llueve trabajo, pero en la práctica no creo que sea así, menos acá. O sea la mayoría de la gente que me dicen que es ingeniera mecánica no está acá, está en Europa o en algún otro lado, que la van llevando para allá digamos, van rescatando de acá y se los llevan. Cosa que también me hizo dudar porque bueno, si no puedo conseguir trabajo acá, si sí o si me tengo que ir, también lo tengo que pensar si me quiero ir o no me quiero ir (...) Es el futuro, o sea... es la mayoría de tiempo. Yo ahora voy a estar haciendo una carrera pero después es toda la vida laburar de eso” (Malena, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Las palabras de Malena dan cuenta del peso que adquiría la decisión de la carrera en muchos de los casos, aspecto del que hablamos unas páginas atrás, reflejando que la decisión parece ser de una vez y para siempre, y el lugar que ocupan los imaginarios de futuro laboral en esa decisión. Elegir la carrera de Ingeniería Mecánica parecía implicar el análisis no solo de si quería trabajar de eso *toda la vida*, sino también de si estaría dispuesta a migrar para poder insertarse laboralmente. De este modo, las decisiones parecen tener peso y efectos sobre toda una trayectoria y, en su caso, los horizontes temporales en los que se imagina o sobre los que debe decidir son largos.

A diferencia de Malena, para Ludmila no tenía sentido tomar una decisión basándose en un futuro que aparecía incierto:

“L:- El otro día hablaba con una chica grande que es enfermera y se quería cambiar a obstetra por el tema del sueldo y yo agarré y le contesté, me salió de

adentro: 'no te podes fijar en el sueldo ahora, de acá a cuatro años no sabés si el mundo se va a caer y vos ya te estás quejando'.

E:-O sea que a vos no es algo que te preocupe ahora.

L:-No. Primero tengo que arrancar. No puedo pensar en el sueldo si no arranqué todavía, no tengo ni un pie adentro” (Ludmila, 20 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Si Malena ya estaba pensando en qué iba a pasar luego de la obtención de su diploma universitario, para Ludmila era imposible pensarse en esa distancia temporal. El futuro escapaba a su capacidad de planificación e imaginación y no podía preocuparse por eso al momento de su decisión: primero, tenía que *arrancar* y, luego, ver si llegaba a recibirse para, después de todo eso, preocuparse por el sueldo. A su vez, esos cuatro años -la cantidad establecida en el plan de estudios de su carrera- aparecían imprevisibles: *no sabés si el mundo se va a caer*. De este modo, lo que importaba era el presente, *tener un pie adentro*.

Quizás para Malena era fácil imaginarse después del egreso de la Universidad porque constituía una trayectoria típica en su familia. A su vez, ella había transitado toda su vida escolar en la misma institución, sin interrupciones. A pesar de que el nivel superior le planteaba ciertas dudas y temores, confiaba en que podría continuar con éxito su trayectoria educativa. Ludmila, en cambio, se encontraba finalizando el secundario en el CENS luego de un recorrido escolar que había tenido sus dificultades e interrupciones. Los últimos años había combinado estudio y trabajo para colaborar con la economía del hogar que tenía a su madre como principal sostén de ella y su hermano con discapacidad. Como vimos en la sección anterior, seguir estudiando luego de la escuela era algo a lo que no había accedido su madre y a lo que ella había creído que tampoco accedería hasta su llegada al CENS. Al mismo tiempo, la continuidad de los estudios debía pensarse en paralelo al sostenimiento de su trayectoria laboral. Todos estos elementos hacían mucho más difícil prefigurar la trayectoria educativa futura por lo que se concentraba en el presente.

En tercer lugar, las elecciones de carrea de educación superior estaban atravesadas por huellas de la experiencia escolar. Como podemos ver en los casos de Malena y Ludmila, en las explicaciones detrás de la decisión de seguir estudiando o no se evidenciaban los efectos de sus trayectorias educativas, las percepciones de sí

mismos como estudiantes y el lugar de determinadas experiencias educativas en ellas. La trayectoria lineal de Malena hacía que la continuidad de los estudios superiores se previera de la misma manera, mientras que en el caso de Ludmila, imaginarse la trayectoria de educación superior de forma lineal se volvía más difícil.

Ludmila adjudicaba haber repetido dos veces en su colegio anterior a “*ser vaga*”. Explicaciones como las de ella a trayectorias interrumpidas o no lineales se reiteraban en los relatos de los jóvenes del CENS: “*no me da*”, “*soy burro*”, “*no puedo*”, “*no es lo mío*”, “*no me gusta*”. La mayoría de las veces, detrás de esas experiencias, se evidenciaban dificultades en el aprendizaje y/o situaciones en otras esferas, como la difícil conciliación estudio/trabajo, conflictos personales o familiares, eventos críticos como la pérdida de algún familiar, que sin duda habían afectado la trayectoria escolar. De este modo, esas dificultades eran atribuidas principalmente a causas personales cuando en realidad no solo había motivos individuales sino, sobre todo, dificultades de las propias instituciones de acompañar y sostener esas trayectorias con sus particularidades. Los estudiantes se apropiaban de esas etiquetas individualizantes y ellas condicionaban o ponían en duda su capacidad de sostener trayectorias educativas luego de la secundaria.

En ese marco, el paso por el CENS –en el caso de Ludmila- y la finalización de la escuela secundaria aparecía como una experiencia que había tensionado, al menos en parte, esas etiquetas. Finalizar un nivel que les había costado transitar y que, en algunos casos, había representado un nivel excluyente para sus familias, trastocaba parte de esa percepción de sí: “*vine acá y me di cuenta de que puedo, si me lo propongo, puedo*”. Sin embargo, esa tensión, seguía operando en el plano individual por lo que sigue invisibilizando el lugar de las instituciones y del contexto en esas “dificultades” en las trayectorias educativas.

Por el contrario, muchos de los jóvenes con trayectorias lineales generalmente expresaban “*tengo facilidad*”, “*me gusta*”, “*no me cuesta*”. Simón, por ejemplo, estaba finalizando su escolaridad en el CUNLP y, a pesar de que le quedaban algunas materias por aprobar en diciembre, sostenía:

“Yo al estudio nunca lo vi como una traba, ¿viste? Yo, si quiero, me puedo sentar a estudiar, a entender y después ir a rendir. Me gusta, (...) como que estudiar

nunca fue así como un castigo” (Simón, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Si le quedaban materias por rendir, no lo adjudicaba a una dificultad sino a no haber querido sentarse a estudiar. De nuevo, identificamos discursos individualizantes sobre la experiencia escolar y la misma idea que mencionaba Ludmila: *si quiero, puedo*; reduciendo el éxito o el fracaso escolar a una cuestión de voluntad individual.

Esas percepciones de sí como estudiantes buenos o malos, aplicados o vagos, con facilidad para el estudio o con dificultades, se ponían en juego en las decisiones de continuidad, no solo en si seguir o no estudiando, sino también en la elección de trayectos más cortos o más “fáciles”, en instituciones que aparecían como más o menos exigentes, como veremos en la siguiente sección.

Al mismo tiempo, sus experiencias escolares no solo dejaban huella sobre su percepción de sí como estudiantes sino que impulsaban nuevos intereses, reafirmando capacidades y autoestima, proponiendo espacios y saberes impensados previamente por los jóvenes que, a veces, devenían en motivaciones para las elecciones de sus carreras. “*Yo en las sociales soy para atrás* (sic)”, planteaba Julián al hablar de su elección de la carrera de Ingeniería Química o “*me resultó entretenido, me gustó, me resultó fácil*”, sostenía Alan para justificar cómo las materias vinculadas a la orientación de su secundario en economía lo habían llevado a inscribirse en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

En síntesis, más allá de que la primera respuesta a la elección de carrera sea desde la idea de vocación, detrás las decisiones de continuidad educativa encontramos un entramado de elementos en donde los imaginarios en torno al futuro laboral, las distancias temporales de esos horizontes de futuro, las huellas de trayectorias educativas heterogéneas principalmente sobre sus percepciones de sí como estudiantes, juegan un rol central. Ahora bien, además de todas estas dimensiones, otro aspecto relevante en la decisión tenía que ver con las instituciones en donde continuar sus estudios de educación superior, por lo que dedicaremos la siguiente sección a analizar sus implicancias en los procesos de elección.

c. *Dónde estudiar*

La consideración de las instituciones en las que continuarían sus estudios también era un elemento que formaba parte del proceso de decisión, aunque en muchos de los casos la respuesta aparecía como obvia: la amplia mayoría de quienes se proponían continuar estudiando pensaban hacerlo en la Universidad Nacional de La Plata y frente a mi pregunta por las razones por las cuales elegían esa institución, muchos se sorprendían:

“E:-¿Y por qué la decisión de estudiar en la Universidad Nacional de La Plata y no en otro lugar?”

A:-La verdad no hay porqué” (Álvaro, 19 años, CENS, CEF Alto, CSO 2, 2019).

“(Estudiar en otra ciudad) es como desaprovechar una oportunidad, por ejemplo como irme a estudiar afuera ahora, si quisiera estudiar afuera no me dejarían tampoco. (...) es como medio un capricho si lo pensás, teniendo tantas facultades acá y un lugar acá para vivir y comer, que me tengan que pagar en otro lado para estudiar en otro lado es como un despropósito” (Malena, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Tanto para Álvaro como para Malena la elección era evidente. O no había un *porqué* o las razones que encontraban a favor de la UNLP eran tantas que era un *despropósito* evaluar otra opción. La cercanía, la diversidad en la oferta de carreras de sus 17 facultades, la posibilidad de seguir viviendo en sus hogares mientras realizaban sus estudios universitarios, hacían que la UNLP se constituyera en una oportunidad a aprovechar. Si bien, al indagar, algunos manifestaban haber investigado la oferta académica de otras universidades de la ciudad o la región, la elección de la UNLP se terminaba imponiendo por su calidad educativa, su cercanía con relación a otras universidades del AMBA o de la ciudad de Buenos Aires, y por su gratuidad. Catalina, por ejemplo, había considerado la posibilidad de estudiar la licenciatura en Biotecnología en Quilmes:

“Siento que tal vez un título de la Universidad de La Plata o la UBA no es lo mismo que un título de Quilmes, o un título en otra (universidad). Es como muy prejuicioso ¿no? pero...” (Catalina, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Como vemos, había desestimado esa opción porque identificaba una diferencia simbólica en las credenciales de las distintas universidades. Ese motivo, sumado a los mencionados por Malena, la habían llevado a terminar de confirmar su decisión de inscribirse en la UNLP luego de su egreso del CUNLP. A su vez, en la explicación de su decisión, Catalina mencionaba: *“como todos estudiaron acá, me cuentan cómo es”*. En ese *todos* incluía a varios miembros de su familia, no solo a sus padres, sino también a otros parientes cercanos. Al igual que para Catalina, para quienes tenían padres que habían accedido a la universidad y/o para aquellos que estaban finalizando su escolaridad en el CUNLP, la UNLP aparecía aún más como elección obvia. Esta era una institución de la cuál tenían información, institución de la que formaba parte su escuela, y por ende constituía un espacio conocido y familiar.

De este modo, así como el hecho de que sus familias hubiesen accedido a la educación superior hacía la continuidad de los estudios casi indudable o incuestionable, algo similar ocurría con la elección de la universidad: aparecía como esperable optar por la UNLP. Sus familiares compartían experiencias de su tránsito por ella y transmitían información y saberes vinculados a la vida universitaria. A la vez, algunos de esos familiares no solo eran egresados de esa casa de estudios sino que trabajaban como docentes y/o investigadores en las diversas facultades de la UNLP, lo que la volvía un espacio por el que circulaban habitualmente.

Quienes contaban con madres o padres con título universitario eran, a la vez, estudiantes del CUNLP lo que hacía cotidiano que circulen por los espacios de las distintas facultades. Al mismo tiempo, dado que asistían a una escuela del nivel preuniversitario de la UNLP, muchos de sus profesores eran también docentes en el nivel superior y algunas lógicas de la organización escolar se asemejaban a las del nivel universitario: selección de materias optativas, reglamento de asistencia por hora, agrupamiento de las materias por departamentos, entre otras (Di Piero, 2012). A su vez, dicha escuela tiene la particularidad de ofrecer a sus estudiantes del último año el “programa de articulación académica”, denominado coloquialmente “pasantías”:

“Acá en el colegio, en el último año, nos daban la posibilidad de elegir alguna de las carreras: vienen y nos presentan gente de esas facultades y nos dan la posibilidad de hacer ‘pasantías’ ahí. Entonces, durante un mes o dos, una vez por semana por lo menos, vamos, nos muestran la Facultad, nos hablan de horarios,

de cómo son las materias que vamos a tener, de qué nos conviene rendir antes y después” (Bianca, 17 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Como dan cuenta las palabras de Bianca, las “pasantías” constituyen una propuesta de acercamiento a las carreras universitarias que evalúan seguir. En el marco de este programa, los “futuros estudiantes universitarios” recorren las instalaciones de las facultades y conversan con estudiantes o graduados de la carrera sobre la organización de la misma, sus materias y las posibles salidas laborales. También, en algunas ocasiones, realizan actividades o talleres que les permiten acercarse más a la propuesta educativa de las carreras e incluso asisten a alguna clase de las mismas:

S:- Fui, quería ver una clase de lengua francesa I, la de primer año.

E:-¿Y? ¿Qué te pareció?

S:-Me sentí cómodo, qué se yo. Entendí todo, en eso estaba contento y bien.

E:-Bien ¿Te gusto la experiencia? ¿Te pareció que te sirvió para decidir o ya estaba decidido y fue de onda?

S:-Ya estaba decidido.

E:-¿Y por qué elegiste hacerla igual?

S:-Por las dudas, porque tenía ganas de conocer la facultad, tenía ganas de ver qué onda el nuevo mundo (ríe) esto de donde iba a estar (...) después entré y vi en una clase a una profesora de colegio.

E:-Ah ¿la conocías?

S:-Sí, la conocía, pero de primero (...).

E:-Ah, la tenías de vista...

S:-Me reconoció ella a mí” (Simón, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Simón estudiaba francés en un instituto desde hacía varios años y tenía decidido inscribirse en la carrera de Traductorado de Francés. Su relato permite ver que la experiencia de la pasantía no solo le sirvió para terminar de confirmar su decisión sino para comprobar sus saberes y corroborar que en ese espacio se sentía cómodo, que encontraba “caras familiares” y que, incluso, era reconocido por docentes. En esta línea, para quienes accedían a este programa, circular por distintos espacios de las facultades, acceder a algunos saberes prácticos para inscribirse y realizar las primeras materias,

poder hablar con estudiantes avanzados, participar de alguna clase, eran experiencias que contribuían en muchos casos a terminar de definir qué carreras seguir, permitían “pensarse” en esa institución, volverla un espacio (aún más) conocido donde se sentían cómodos, incluso para aquellos provenientes de familias con trayectorias en ese nivel educativo.

A diferencia de estos relatos, para quienes no venían de familias con experiencia en el nivel universitario y se encontraban finalizando su escolaridad en el CENS, el vínculo con la universidad era diferente y la posibilidad de continuar estudiando en ella cobraba otros significados:

“Mi mamá se sentiría orgullosa de que por lo menos alguien de la familia termine la secundaria y haga la facultad, que termine la facultad” (Andrea, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2019).

Como plantea Andrea, terminar la secundaria y “hacer la facultad” era motivo de orgullo, un “logro” que ni sus padres ni sus hermanos mayores habían “alcanzado”. Ella anhelaba desde pequeña estudiar medicina y esa era una de sus razones para terminar la escuela. Ni terminar la escuela ni acceder a la universidad estaban garantizados para ella, por eso sería motivo de orgullo. Pensar la continuidad de los estudios, como ya mencionamos, solo se volvía posible cuando se acercaban al final de la trayectoria escolar.

Por otro lado, la universidad no representaba un espacio tan familiar y conocido como en los casos anteriores, y el momento de inscripción representaba muchas veces el primer contacto con la institución. Muchos narraban esa primera experiencia manifestando “*estaba re perdido*”, “*no sabía a dónde ir*”, a la vez que describían con asombro los edificios, los espacios, sus características:

“J:-Fui a conocer y me encantó y dije ‘me quedo acá’.

E:-¿Qué cosas te gustaron, te encantaron?

J:-Me gustó mucho el clima que hay ahí, eso de que haya mucho pasto, mucho verde, muchos árboles, me parece genial o sea no te sentís como en una cárcel ahí que entras a estudiar y nada más. Incluso los profesores te dicen: ‘acá entre materia y materia, si tenés tiempo, te tiras ahí a tomar mate, tereré, lo que quieras, tenés una biblioteca, tenés un buffet, tenés esto, tenés lo otro, tenés aquello’. Como que te abren, te dan muchas posibilidades, mismo ahí te dicen que si tenés un

trabajo, si tenés hijos o lo que sea, iban a tratar de adaptar tus horarios para que no dejes de estudiar y también me parece genial porque no todo está alrededor de la facultad. Por más que sea por ahí tu prioridad, hay algunos que tienen otras necesidades, como yo que tengo que seguir trabajando porque tengo que llevar plata a casa” (Julieta, 18 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

En las palabras de Julieta se puede leer el entusiasmo con el que vivió el primer encuentro con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La universidad se le aparecía como un espacio con un montón de cosas a disfrutar y en donde estaba contemplada la posibilidad de combinar el estudio con otras actividades, como el trabajo. Al igual que Julieta, muchos planeaban realizar sus carreras y trabajar al mismo tiempo, por lo que para ella ese era un aspecto importante a tener en cuenta en la elección de la institución en donde cursar la carrera de Profesorado de Educación Física.

Por último, es interesante destacar que muy pocas personas, todas ellas mujeres, consideraban cursar tecnicaturas o trayectos más cortos en la UNLP o en instituciones de educación superior no universitaria al momento del egreso. Esa opción se fundaba principalmente en la búsqueda por conseguir un título del nivel superior en un período más cercano en el tiempo, mejorando así sus posibilidades de inserción laboral en el corto plazo. En todos los casos, ellas representaban al interior de sus familias la primera generación que continuaba los estudios después de la secundaria y planeaban, a la par de su trayectoria educativa, continuar trabajando como lo habían hecho en sus últimos años de escolaridad. Por último, compartían la elección de carreras que se caracterizaban por brindar formación para la inserción en sectores altamente feminizados del mercado laboral como son la salud y la educación.

Entre ellas se encontraba Mailén, una estudiante del CENS que explicaba así su opción por la carrera de Tecnicatura en Prácticas Cardiológicas:

“M:-Al principio cuando era chiquita quería ser veterinaria, me encantaban los animales, ahora no es que los odio pero es un re embole estudiar veterinaria.

E:-¿Por qué un re embole?

M:-Son... Yo creo, eh, no sé cómo será...Tengo una amiga, a ella le gusta y, bueno, es porque no tiene hijos, no tiene responsabilidades y aparte porque yo necesito conseguir un laburo como para ya ir teniendo algo y mantener a mis hijos. Quizá más adelante, cuando ya estén grandes, lo pueda hacer, pero ahora

no. (...) No me quise mandar en eso porque eran muchos años y sentía que no lo iba... que no iba a poder. (...) yo quería estudiar más que nada porque los nenes van a crecer un montón, va a pasar rapidísimo el año y como para no seguir trabajando en el supermercado o yendo de acá para allá, lograr tener un trabajo fijo, en blanco y mantenerlos. Porque mientras más crezcan más gasto va a ser, entonces ya pensaba así” (Mailén, 20 años, CENS, CEF Bajo, CSO 5, 2019).

Como vemos, el sueño de estudiar Veterinaria se posterga en detrimento de una elección más pragmática. Sin embargo, es interesante ver como la primera justificación también va en términos del interés: estudiar veterinaria es un *re embole*. Luego, al indagar, aparece la dimensión de las responsabilidades, de su trabajo, sus hijos, del tiempo y de lo que quiere para su futuro próximo: *un trabajo fijo, en blanco, que le permita mantenerlos*, sobre todo en su rol de madre soltera. Todos esos elementos la llevan a optar por una carrera más corta, lo que vuelve más factible *poder terminarla*, con la que imagina que tendrá mejores posibilidades de inserción laboral. No renunciaba al sueño: *quizás, más adelante, cuando sus hijos sean grandes*, pero al finalizar la escuela y en ese momento de su vida consideraba que no era la opción para ella.

En síntesis, es interesante destacar que la UNLP constituía la respuesta mayoritaria, incluso a la hora de pensar trayectos más cortos, como en el caso de Mailén. No obstante, en sus justificaciones se expresaban vínculos desiguales con la institución que se traducían en relaciones de mayor o menor familiaridad con sus espacios y sus lógicas, el peso de las trayectorias educativas propias pero también familiares en esa elección y, en algunos casos, las opciones de trayectos posibles por sobre los deseables, que sin duda tendrán efectos sobre sus trayectorias de educación superior.

A lo largo de este apartado abordamos las decisiones de continuidad educativa, teniendo en cuenta, en las distintas secciones, el lugar de la pregunta por el futuro en ese momento de las trayectorias, los elementos puestos en juego en las elecciones de educación superior y las consideraciones en relación a las instituciones donde continuar estudiando.

Si bien la finalización de la escuela en tanto momento de decisión constituye una temporalidad compartida por los jóvenes, la experiencia de esa temporalidad es heterogénea. Los futuros que imaginan y que, a simple vista, comparten la elección de continuidad educativa como rasgo común están atravesados por elementos diversos y desiguales. Las familias, con sus experiencias pero también con sus anhelos, determinan ciertos futuros como deseables y/o posibles. Preguntan, aconsejan, orientan e incentivan determinados recorridos por sobre otros. Las escuelas también intervienen reforzando o expandiendo los horizontes de posibilidad en materia de educación superior.

Al mismo tiempo, en los imaginarios de futuro, en las respuestas posibles, se ponen en juego experiencias heterogéneas de un tiempo compartido. Viven la misma edad de maneras desiguales, se enfrentan a exigencias y posibilidades distintas en materia educativa (y laboral). A la vez, el futuro tiene distancias temporales distintas. Si para algunos es posible imaginar el peso de sus decisiones en el presente sobre un plazo temporal largo, incluso de toda una vida, para otros no solo se vuelve difícil si no que no tiene sentido. Detrás de esas distancias lo que encontramos son niveles distintos de certidumbre respecto a los proyectos, que se sustentan en experiencias familiares pero también en las propias trayectorias individuales.

Finalmente, es interesante destacar que, a pesar de sus diferencias, los imaginarios de futuro educativo compartían, en su gran mayoría, la elección de una misma institución: la UNLP. De hecho, adelantándonos a las trayectorias que abordaremos en el último apartado, quienes efectivamente iniciaron trayectorias de educación superior en 2020 lo hicieron en dicha institución. Es por esto que, a continuación, centraremos la mirada en las experiencias de educación en la universidad, analizando los procesos de adquisición del oficio de estudiante para comprender los modos en que se construyen las trayectorias en ella.

2. La construcción del oficio de estudiante en la universidad

Ingresar a la universidad implica entrar a un universo en gran medida novedoso. El ámbito universitario supone reglas, códigos, espacios y modos de habitar particulares

que en un inicio resultan desconocidos o poco claros para quienes ingresan¹³. De acuerdo con Bracchi (2003), es en el interjuego sujeto-institución, en la articulación de las actividades de formación y de participación en la vida universitaria, que las personas van aprendiendo e incorporando las reglas y lógicas de este ámbito, construyendo así el oficio de estudiante. El oficio del estudiante, en tanto categoría de análisis, se define como “los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016: 8).

La construcción de este oficio supone, entonces, aprender las lógicas de la universidad y aprender el rol de estudiante en un espacio distinto al escolar. Esto conlleva, por un lado, familiarizarse con sus espacios, conocer los edificios, las aulas y lugares de encuentro; entender sus tiempos y aprender a gestionar los propios en torno a ellos; comprender su forma de organización burocrática y su lenguaje, incorporando sus modos de nombrar trámites, espacios, instancias, funciones; en definitiva, volverla una institución conocida, apropiándose de sus lógicas y códigos. Por otro lado, construir el oficio implica aprender el rol de estudiante universitario. En ese marco, se vuelve necesario aprender nuevas formas de vincularse con el aprendizaje y específicamente con el conocimiento, ejercitando nuevos modos de estar en clase, de participar, de relacionarse con docentes y pares, de cursar, de estudiar y de ser evaluados. A la vez, esto supone organizarse en torno a un tiempo y unas tareas distintas a las del espacio escolar.

Si bien todas las personas que ingresan a la universidad se enfrentan a estos desafíos es claro que los puntos de partida en la construcción del oficio de estudiante universitario no son los mismos. Las desigualdades en las trayectorias educativas, en los saberes adquiridos en la escuela, en las responsabilidades por fuera del rol de estudiante, ya sea en las condiciones de inserción laboral en aquellos que trabajan o en los tiempos y esfuerzos que dedican a la reproducción de sus hogares, en el clima educativo y en la situación económica de sus familias de origen, entre muchas otras que buscaremos analizar en este apartado, juegan un rol diferencial en la adquisición del oficio.

¹³ Si bien burocráticamente algunas instituciones distinguen entre los términos aspirantes e ingresantes, a lo largo de este capítulo utilizaremos el término ingresantes para indicar el carácter de nuevos integrantes de la institución. Cabe aclarar que aspirantes son aquellas personas que iniciaron sus trámites de inscripción, presentando documento de identidad y certificado de analítico en trámite. Las distintas unidades académicas dan plazos de varios meses para completar los trámites de inscripción, generalmente para dar tiempo a obtener el certificado analítico del nivel secundario.

Más allá de estas diferencias –o, más bien atravesados por las mismas-, no solo compartían el carácter de nuevos habitantes de un espacio con lógicas propias sino que, a su condición de ingresantes, se sumó el desafío de aprender el oficio de estudiantes en un contexto atravesado por la pandemia y la consecuente virtualización de la enseñanza. Como veremos, este período supuso numerosas modificaciones y adaptaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo durante el período de aislamiento y distanciamiento preventivo, sino también, en la vuelta a las aulas.

Teniendo en cuenta las particularidades de este contexto, en el presente apartado analizaremos los procesos de adquisición del oficio de estudiante de los jóvenes, atendiendo particularmente a los modos en que las desigualdades los atraviesan y a las tácticas y estrategias que desplegaron en y frente a ellas. En esos procesos identificamos tres momentos con características propias que abordaremos en distintas secciones: primero, el tiempo de los primeros contactos con la universidad en el marco de la inscripción y los cursos de ingreso; segundo, el advenimiento de la pandemia y el aprendizaje del rol de estudiante en la virtualidad; y, finalmente, la vuelta a las aulas de modo presencial y los desafíos que se abren con la “nueva normalidad”.

a. Las primeras experiencias como estudiantes: inscripción y curso de ingreso

La construcción del oficio de estudiante es un proceso que inicia en el mismo momento en que la persona se inscribe en la universidad y comienza a entrar en contacto con las reglas, lógicas y códigos pero también con los distintos actores que hacen a la institución. Es desde los primeros contactos, desde la realización de los trámites de inscripción y el tránsito por el curso de ingreso, que se comienzan a delinear sus trayectorias como estudiantes.

Estos primeros acercamientos se enmarcan en lo que Coulon (2017) denomina *tiempo de extrañamiento*, tiempo en el cual se accede a un universo institucional desconocido y en el que comienzan a aprender las reglas del juego y transitar nuevas experiencias de aprendizaje, de relación con otros -pares y docentes- y con la propia institución. En los relatos de esas primeras experiencias se evidenciaban sensaciones comunes que dan cuenta de ese extrañamiento en cuanto a los nuevos espacios y códigos, de los primeros contactos con lógicas particulares. A su vez, mencionaban la

puesta en práctica de un conjunto de tácticas y saberes que desplegaban para comenzar transitar sus trayectorias universitarias. Estas son las dos dimensiones que analizaremos a continuación.

En primer lugar, en las formas en que narraban sus primeros acercamientos a la universidad se evidenciaba una experiencia común en torno a ese espacio que resultaba poco conocido:

“Yo me sentía re nerviosa. Como empezar un mundo nuevo, todo así, como un nene en el jardín, ¿Viste que no quiere ir? Bueno, así me sentía. Era como... ‘¿qué va a pasar?, porque tal vez me siento re perdida, no voy a entender nada’. Pero no. La verdad me adapté bien” (Andrea, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

“(Conocer la facultad) fue emocionante, porque siempre quise...siempre me encantó la Psicología, ese mundo, y nunca llegaba a terminar el secundario por algo, por algún problema o algo, y siempre como que estaba pendiente, ¿viste? Como que deseaba llegar al momento de la Facultad y nada, fue como emocionante” (Aimé, 24 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022)

Nervios en el comienzo de un mundo nuevo, el temor a sentirse solos o perdidos, no estar seguros respecto a dónde ir o qué hacer eran expresiones que se repetían en los relatos sobre el proceso de inscripción o el tránsito por el curso de ingreso de sus carreras. Muchas veces estas sensaciones también estaban acompañadas de emoción por empezar una nueva etapa y del asombro respecto a lo que implicaba ese nuevo espacio. Todas estas expresiones dan cuenta de su rol de extranjeros que acceden a un universo desconocido y, a la vez, de las implicancias en términos simbólicos del acceso a esta institución.

De acuerdo con Carli (2012), la inscripción y el curso de ingreso a la universidad constituyen una experiencia iniciática débil en rituales y soportes institucionales, pero asociada al imaginario de acceso a una institución vinculada al ascenso y prestigio social. Por lo tanto, si bien las expresiones ligadas a temores y entusiasmos se repetían en los relatos, cobraban otros significados para quienes, como Aimé, no habían imaginado como posible el acceso a la universidad. Como vemos, para ella esos primeros contactos se revestían de la emoción de llegar a un momento (y un lugar) largamente anhelado en su trayectoria educativa.

Acceder a ese mundo desconocido implicaba recorrer y habitar nuevos espacios: tomar “el universitario”¹⁴, atravesar calles y barrios por los que quizás no habían circulado antes, acceder a edificios, encontrar aulas y oficinas, aprender a orientarse en un territorio muchas veces no explorado:

“Yo tampoco soy mucho de las calles, soy muy desorientada, recién ahora estoy aprendiendo. Entonces esa vez fuimos dos personas, mi prima y yo, y sin saber nada agarramos el celular con el gps y bajamos en la parada equivocada y fuimos con el gps caminando horas y la facultad estaba acá y nosotras estábamos yendo para el otro lado” (Liz, 17 años, CUNLP, CEF Muy bajo, CSO 3, 2019).

Para transitar esos espacios desconocidos, muchas veces recurrían a otros y se organizaban para atravesarlos acompañados: o se apoyaban en compañeros de la escuela que iban a inscribirse en las mismas facultades o pedían a familiares, amigos, parejas que los acompañaran en esos primeros acercamientos. Esto da cuenta de una primera táctica frente a ese espacio poco conocido: recurrir a otros que actúan como soportes en la experiencia de acceso a esos territorios muchas veces inexplorados. Ahora bien, tanto en esas tácticas como en la circulación de estos (nuevos) espacios se hacían evidentes las ventajas con las que contaban quienes tenían un vínculo de mayor familiaridad con la institución:

“No me costaba ubicarme qué edificio era (...). Porque viste que en el [CUNLP] educación física la hacemos ahí y bueno, ya había recorrido. Algunas veces preguntaba: ‘¿qué es ese edificio?’, así que me ubicaba. Pero adentro de los edificios, que nunca había entrado, ahí me perdía un poco. No sabías dónde ir, tenía encima subsuelo, dos abajo, tres arriba y a veces no sabía ni dónde ir. Era súper tímida y no sabía cómo preguntar a las personas para que me ayudaran” (Katia, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Como mencionamos en el apartado anterior, para quienes habían egresado del CUNLP esos territorios eran un poco más conocidos, sobre todo para Katia que cursaba la carrera de Ingeniería Química en el mismo predio en donde se encontraba el campo de deportes de las escuelas de la UNLP. De ese modo, por más de que las aulas y edificios le resultaban desconocidos, poseía algunas referencias que le permitían orientarse y hacían que se sintiera más fácil adentrarse en ese nuevo territorio. Al

¹⁴ Denominación coloquial de la línea de ómnibus que une distintas facultades de la UNLP con el centro de la ciudad.

mismo tiempo, quienes contaban con familiares o amigos con experiencia en la universidad recurrían a ellos y a su guía en los primeros acercamientos a ese espacio.

Más allá de la cercanía que muchos de ellos tenían con la universidad, esta aparecía no solo como un territorio por conocer sino también como una institución con lógicas, códigos y lenguaje particulares. Inscribirse en ella y realizar el curso de ingreso había implicado el acercamiento a la organización interna de la institución y a su burocracia:

“Viste que quizás uno dice ‘los trámites son para los grandes’, yo no me esperaba tener que hacer trámites sola a mi edad. Pero bueno, fui a la Facultad, llevé lo que tenía que llevar, después me fui al Rectorado, saqué un turno para hacer la libreta sanitaria, fue como un montón de cosas que me iban diciendo ahí en el momento. (...) Una vez que lo hacés está bueno, te sentís como que te estás desarrollando dentro de ese ámbito, estás entrando a la vida adulta” (Bianca, 19 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Bianca no solo se “sentía grande” al poder resolver con autonomía las demandas del proceso de inscripción, recorriendo los distintos espacios de la universidad -facultad, rectorado, dirección de salud- sino que sentía que “se iba desarrollando en ese ámbito”, que ese espacio y sus reglas comenzaba a volverse más conocidos. Es interesante destacar, a su vez, cómo para ella ese momento y esas prácticas de mayor autonomía aparecen enlazados a la idea de “entrada a la vida adulta”, a un cambio de estatus en relación a la edad, dando cuenta de la adscripción a un nuevo rol, una nueva posición en el marco de esa institución educativa.

Asimismo, aprender a transitar la universidad no solo tenía que ver con recorrer sus espacios y gestionar los procesos burocráticos sino también con aprender a “habitar sus aulas”: cursar, tomar apuntes, dirigirse a los profesores, estudiar, organizar los tiempos, rendir exámenes.

“Entonces yo tuve tiempo para hacer más tranquila, conocer la facultad, conocer la dinámica que es esto que te digo: nadie te está diciendo nada, nadie te dice hasta dónde tenés que hacer, qué tenés que hacer, qué tema tenés que leer, qué no, ese tipo de cosas. Fue acostumbrarme a esa dinámica” (Malena, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Malena había realizado el curso de ingreso de la carrera de Ingeniería Mecánica en paralelo a la finalización del secundario. Al no haberlo hecho en modalidad intensiva durante febrero, como la mayoría de los estudiantes, consideraba que eso le había dado más tiempo para “conocer la facultad”, “conocer la dinámica” y acostumbrarse a la autonomía y a la autogestión de los tiempos y las tareas a la hora de estudiar. Esto le permitió no solo aprender esas lógicas sino adquirir el lenguaje: *apuntes, cátedras, comisiones, artículo 14, flotante, parcial, promoción, decano*; algo que para otros ingresantes aparecía como más confuso o encriptado:

“L:- No sé si nos preparan para ir a la Facultad.

E:-¿En qué sentido?

L:-Yo llegué a la Facultad sin saber nada. O sea, capaz más o menos sí, por la gente conocida que tengo, pero yo llego a la Facultad sin saber qué eran las comisiones o las cátedras, ponele, que eso lo fui aprendiendo en el mismo año que entro; saber que hay que leer tanto y hay que estar tan presente y no estar tan al pedo como estaba en la escuela (se ríe) [...]La parte de que hay Decano, que hay como un director de la escuela...Tampoco sabía (se ríe)” (Laura, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Para Laura, no entender ese lenguaje y esas lógicas era una falta de su formación escolar en el CENS. La escuela constituye la institución educativa más próxima por lo que recurren a las experiencias en ella como referencia para comprender eso nuevo que aparece como extraño. Sin embargo, para Laura, esto resultaba insuficiente. Las lógicas que organizan el CENS, y la mayoría de las escuelas medias, son muy distintas a las de la universidad. Para los estudiantes del CUNLP, en cambio, la escuela secundaria había tenido lógicas más próximas: asistencia por materia, organización de materias en departamentos, parciales, tomas de apuntes, eran prácticas frecuentes en esta institución. Al mismo tiempo, las diferencias en las trayectorias educativas no solo se evidenciaban en las distancias en los marcos a partir de los cuales comprender las lógicas de la vida universitaria, sino que también se volvían evidentes en el primer contacto con las clases, lecturas y prácticas de estudio:

“K:- Vi que algunos no sabían lo básico y dije: ‘guau, hay una diferencia ahí’. (...) cuando vimos los capítulos de matemática, algunos chicos no sabían lo que eran, qué sé yo, las fracciones. La diferencia entre los secundarios es grande.

E:- ¿Se nota mucho eso cuando empezás?

K:- Sí, se notaba un montón. Y me decían que todo lo que no vieron en un año lo vieron en un par de meses (...), no entendían. Ahí me sorprendí un montón porque no puede haber tanta diferencia entre la base fundamental de matemática, física, biología y esas cosas. Ahí me sorprendí. Tuve que ayudarlos en algunos problemas” (Katia, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

En las palabras de Katia vemos no solo la sorpresa frente a esas diferencias sino también una práctica clave no solo de la experiencia en la universidad sino de todo proceso de aprendizaje: el contacto con otros que, en el intercambio, ayudan y orientan. Esos lazos de solidaridad permiten compartir saberes y también información valiosa, conformando redes de sociabilidad, elemento central de la experiencia universitaria. Tejer lazos, apoyarse en otros como mencionamos anteriormente, constituyen parte de las tácticas que los jóvenes comenzaban a desplegar en los primeros pasos de sus trayectorias de educación superior.

Tal como plantea Carli (2012), los estudiantes ingresan a un mundo institucional desarrollando tácticas que les permiten moverse y adaptarse a un contexto percibido como desconocido y hostil. La autora, retoma la noción de tácticas de De Certeau (1996) ya que, a diferencia de las estrategias, estas suponen aun la ausencia de un lugar propio en el espacio. De este modo, las tácticas constituyen:

“operaciones artesanales de los estudiantes frente a una institución pública que (...) revelaba su carácter abierto pero también expulsor, democratizador pero precario; en suma, es el arte desplegado por el estudiante como sujeto ‘débil’ que logra apropiarse finalmente de la universidad, pero a fuerza de operaciones calculadas” (Carli, 2012: 77).

En sus primeras experiencias en la universidad, las tácticas que desplegaban los jóvenes eran centralmente la búsqueda de guía y acompañamiento en sus redes de sociabilidad, la construcción de nuevos lazos de solidaridad, y la puesta en juego de saberes aprendidos en el marco de sus trayectorias escolares. Como vimos, en la construcción y aplicación de esas tácticas se evidenciaban las tramas de diversas desigualdades: trayectorias educativas propias y familiares, espacios de sociabilidad y habilidades personales a la hora de vincularse con otros juegan un rol central en esos primeros intentos por moverse y adaptarse a la universidad. Estas se combinaban de formas diversas, complejizándose e incidiendo, como veremos a continuación, en la

construcción del oficio de estudiante en un contexto tan particular como fue el inicio de la pandemia y el establecimiento de la virtualidad.

b. Aprender el oficio de estudiante virtual

El primer año es clave para la configuración del oficio de estudiante, no solo porque implica los primeros contactos con la cultura institucional sino, sobre todo, porque conlleva la puesta en práctica de nuevas formas de vincularse con el aprendizaje y el conocimiento. En ese proceso, adquiere un lugar central aprender a organizarse en términos de tiempos y tareas a realizar, a combinar los tiempos del estudio con otros tiempos de la vida -como el tiempo libre, de trabajo, de reproducción de los hogares-; el desarrollo de técnicas para la realización de esas actividades y el vínculo con pares y docentes; todas tareas que en muchos casos no se asimilan a las realizadas en los niveles educativos precedentes. Ahora bien, si ya de por sí el aprendizaje del oficio constituía un desafío, el advenimiento de la pandemia y, con ella, el establecimiento de medidas de confinamiento para evitar la propagación del virus con la consecuente implementación de la educación virtual implicaron una nueva complejidad en la adquisición de esas habilidades.

El establecimiento del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la suspensión de las clases presenciales supusieron la toma de diversas medidas para garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos, siendo la migración a la educación virtual la respuesta preponderante. En el nivel universitario esto implicó la virtualización de las aulas en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado ya que la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas únicamente como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial (Del Valle, Perrotta y Suasnabar, 2021). Al mismo tiempo, significó la adaptación de todos los actores del nivel a nuevas formas de dar clase, de cursar, de evaluar y de sostener las trayectorias educativas (Morris y González, 2022), en un contexto signado por la imprevisibilidad y la incertidumbre.

Para los jóvenes ingresantes, esto supuso el doble desafío de aprender a ser estudiantes universitarios y de hacerlo en el contexto de una educación a distancia y virtual forzada e improvisada, esto es, construida a prueba y error en el propio devenir

de ese ciclo lectivo tan particular. Con el fin de comprender las implicancias de ese doble desafío, tomaremos como punto de partida las palabras de Ludmila, que a inicios del 2020 comenzaba su carrera de Licenciatura en Obstetricia en la Escuela Universitaria de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES) de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP:

“E:- ¿Y cómo fue el tema de la pandemia?”

L:- Horrible. Fue lo peor porque yo quería poder conocer la facultad, o sea, vivir la experiencia de levantarme temprano, agarrar todo a las apuradas, salir corriendo, llegar a la facultad. No tuve la posibilidad, ni siquiera el primer día. Sí, tuvimos el curso de ingreso pero no. Yo me imaginaba que iba a ser distinto y al final fue en mi casa con la computadora sobre la mesa, un montón de hojas, de libros, de cosas que no entendía nada y me tocó entenderlo sola porque, para colmo, los profesores que me habían tocado eran profesores grandes. Con muchos no pude ni siquiera hacer Zoom, no los conocí porque abrían la computadora y es lo que me hacía reír... Me acuerdo que abrían la computadora y nos preguntaban: ‘¿chicos, qué tengo que hacer?, ¿cómo hago para abrir el Zoom?’, no entendían nada ellos. Nosotros no lográbamos entender la materia tampoco. (...) Eso fue horrible, fue feo no tener el cara a cara y poder decir: ‘che, no entiendo esto, explicámelo’, fue horrible.

E:- ¿Y cómo se organizaban?”

L:- Era mucho por grupo de Facebook. Encima una aplicación que no usaba hace mil años. Hacían grupos por Facebook que no entendía nada, le tuve que preguntar a mi mamá. (...) Hasta que le encontré la vuelta y me pude acomodar con Facebook fue un tema” (Ludmila, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Tal como vemos en la respuesta de Ludmila, frente a la pregunta por la pandemia y las experiencias de educación superior emergían una serie de elementos entrelazados: las expectativas (incumplidas) en torno a ese primer año; los desafíos en relación a la virtualidad, al aprendizaje y a la organización de tiempos y tareas; los vínculos con otros en ese tiempo; y los capitales o herramientas puestos en juego para transitar esos años. A continuación, analizaremos cada uno de ellos para comprender las implicancias de devenir estudiante universitario en este contexto tan particular.

En primer lugar, en contraposición a lo que imaginaban –“*levantarme temprano, agarrar todo a las apuradas, salir corriendo, llegar a la facultad*”–, sus primeros años

como estudiantes de la universidad fueron de *virtualidad*. La irrupción de la pandemia produjo una situación de excepcionalidad en todas las esferas de la vida y, particularmente, en la educación. La suspensión de las clases presenciales y la consecuente virtualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema educativo implicaron desafíos para todos los actores que lo componen, dando lugar a una diversidad de experiencias (Carli, 2023). Más allá de los lineamientos y directivas establecidos por los distintos organismos del Estado, cada institución y, muchas veces, cada integrante del sistema educativo recurrió a una diversidad de estrategias para sostener su labor.

Esta situación de excepcionalidad, que comenzó el 20 de marzo de 2020, se prolongó hasta fines del 2021 y, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, supuso la extensión de la virtualidad durante todo ese período. Esto implicó que cada Facultad definiera las condiciones para llevar adelante la educación y que al interior de cada una de ellas, cada cátedra y cada docente implementara estrategias diversas para el dictado de clases y la aprobación de las cursadas y finales (Morris y González, 2022). Este contexto, entonces, supuso desafíos para el sostenimiento de las trayectorias educativas.

En segundo lugar, entonces, la experiencia en la universidad durante esos años estuvo atravesada por desafíos vinculados a la virtualidad, tanto en relación a las condiciones materiales como en términos de los saberes asociados a las tecnologías digitales necesarios para cursar, estudiar y rendir en este contexto.

Por un lado, la virtualización de la enseñanza conllevó la necesidad de una serie de condiciones materiales para mantener la cursada. Contar con acceso a internet en los hogares y con los dispositivos necesarios (celulares y/o computadoras), representaba la primera condición para la conectividad. Asimismo, las experiencias variaban no solo en relación al acceso sino también al tipo y la calidad de la conexión a internet, al estado de los dispositivos (almacenamiento disponible, capacidad para instalar aplicaciones nuevas, buen funcionamiento) y a su número en relación a la cantidad de integrantes del hogar que necesitaban de ellos.

Al mismo tiempo, las condiciones de vivienda devinieron también un elemento central para el sostenimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje: la posibilidad

de contar con un espacio adecuado y con el clima necesario para cursar y estudiar se volvieron factores centrales en la experiencia educativa durante este período:

“Yo me iba a la habitación cada vez que podía, pero no podía estudiar en la cama porque me quedaba dormida y es un poco incómodo escribir en la cama. (...) donde estaba la sala no podía porque estaban los perros peleándose o jugando o mi otra hermana escuchando música. Me estresaba, quería que todo el mundo se callara y tampoco podía encender el micrófono y preguntar algo porque se escuchaba atrás todo el griterío, así que me daba vergüenza. A veces le decía a mi hermana que baje la música. Una, dos, tres veces y ya me estresaba, no hacía caso. A veces perdía parte de la teoría, no entendía y no tenía forma de recuperar eso” (Katia, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Tal como plantea Katia, durante ese tiempo los jóvenes ensayaron distintos modos de habitar sus hogares, de acordar con sus familiares el uso de los espacios y dispositivos comunes, aprendiendo a cursar y estudiar en condiciones nada habituales. La situación económica de sus familias en tanto dimensión que condiciona siempre las trayectorias educativas, se vio aún más profundizada en un contexto en que la educación se sostenía desde los hogares, mediatizada por el acceso a dispositivos y a internet.

Por otro lado, la virtualización de la enseñanza supuso la movilización y adquisición de saberes y habilidades vinculados a la utilización de las tecnologías digitales, nuevas condiciones para aprendizajes claves en la construcción del oficio de estudiante -como la organización del tiempo y las tareas, el vínculo con pares y docentes, y las habilidades necesarias para cursar y estudiar- y nuevos desafíos en el acceso a los contenidos específicos de cada trayecto formativo.

Ludmila mencionaba, frente a la pregunta por la experiencia de estudiar en pandemia, una serie de dificultades en el acceso a Zoom y Facebook, dos de las plataformas utilizadas por muchas unidades académicas para la comunicación durante los años de educación virtual. Ejemplos como estos se repetían en los relatos. De acuerdo con Benitez Larghi y Guzzo (2021), “la implementación de modalidades virtuales de educación durante la pandemia puso sobre la mesa no solo las condiciones de acceso a Internet y a las tecnologías digitales sino también la cuestión de las habilidades digitales” (2021: 12), habilidades no solo de los jóvenes sino también de las personas adultas, tanto docentes como quienes acompañaban la educación en los hogares. En muchos casos, este contexto propició el aprendizaje de habilidades

vinculadas al uso de los dispositivos, las aulas virtuales, plataformas de videoconferencias y programas educativos. Sin embargo, tal como plantean los autores, “aquellas formas de comunicación que demandaban habilidades digitales más complejas y/o una conexión a Internet de mayor capacidad presentaron asimetrías aún más pronunciadas” (2021: 17), y las habilidades se perfilaron y diferenciaron según la imbricación de factores como el género, el nivel educativo y el nivel socioeconómico, dinamizando las desigualdades digitales y su entrelazamiento con otras desigualdades sociales.

En tercer lugar, la virtualización de la enseñanza implicó nuevas condiciones para aprendizajes claves en la adquisición del oficio de estudiante: el sostén de la atención por lapsos extensos, la organización del tiempo y las tareas y el vínculo con otros –pares y docentes. Por un lado, acordaban que cursar muchas horas seguidas, práctica que demanda mantener la atención por períodos más prolongados que lo que presuponen las clases en el nivel secundario, había representado un gran desafío. La percepción de este cambio en la organización de los tiempos de clase suele ser una experiencia común para los ingresantes del sistema universitario. Sin embargo, en el contexto de educación virtual esta dimensión de la experiencia universitaria cobraba mayor relevancia en los relatos. La no presencia en un espacio de clase compartido, la ausencia de diferenciación de espacios y tiempos en relación a otras tareas y actividades, la posibilidad de “hacer otra cosa” mientras se cursaba, la preocupación y angustia en un contexto signado por la incertidumbre, eran elementos que disputaban la atención de los jóvenes, dificultando muchas veces el sostenimiento de las cursadas de manera sincrónica. Este aspecto se agravaba si, como mencionaba Katia, no se contaba con los medios necesarios para propiciar esa práctica: un espacio con condiciones óptimas, los dispositivos en buen estado y una buena conexión a internet.

A su vez, aprender a ser estudiante universitario en la virtualidad implicaba habilidades vinculadas a la organización del tiempo y de las tareas. Cada materia establecía dinámicas diferentes para la cursada y acreditación: clases sincrónicas, videos, presentaciones de power point, participación en foros, elaboración de trabajos prácticos individuales o grupales, lo cual implicaba una necesidad de mayor organización e información.

“(Cursar) realmente me parecía bastante fácil. También había salido del [nombre de colegio privado] con un nivel demasiado exigente, entonces estaba acostumbrada a otro ritmo. Después vine al [CENS], algo un poco más tranqui, pero igualmente yo seguía con las pilas del [nombre de colegio privado], que te daban una cosa tras otra. Entonces en el curso de ingreso yo tenía todo recontra al día y cuando arranqué virtual también” (Julieta, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Como vemos, los saberes y habilidades adquiridos a lo largo de la trayectoria educativa jugaban un rol clave en la organización de las tareas. Julieta, por ejemplo, valoraba haber obtenido esas habilidades en su paso por un colegio privado -a pesar de haber repetido en dos ocasiones- previo a la finalización en el CENS, y reconocía que le habían permitido *tener todo al día*, haciendo *bastante fácil* cursar y mantener el ritmo en las diferentes materias. Ahora bien, la experiencia de Liz fue muy diferente:

“Con esa materia pasaba que como era todo virtual, no sabía cómo manejarme. No había clases virtuales, eran trabajos prácticos que tenías que entregar y después tenías que entrar a una web y yo no entendía nada tampoco (...). Entonces me perdí en un momento. Yo hacía los trabajos prácticos y me decían que estaban mal, no sabía por qué y me perdí. Yo estudiaba pero no había ni videos para ver, nada. Así que me fue mal” (Liz, 19 años, CUNLP, CEF Muy bajo, CSO 3, 2022).

Para ella fue más difícil organizarse, aprender a *manejarse*, no solo por la particularidad de la organización de las materias que estaba cursando de la Licenciatura en Obstetricia, sino también por la dificultad para comprender la lógica de cada materia, de los distintos espacios virtuales y, por sobre todo, por la ausencia de claridad en relación a las evaluaciones. Como plantea Ludmila, *les tocó entenderlo solos*, sin tener *el cara a cara* que les permitiera saldar más fácilmente sus dudas.

Tal como plantea Vain (2017), el oficio del estudiante universitario implica, a la vez, el oficio de alumno: la comprensión de que cada docente, cada espacio curricular, tiene demandas y exigencias diferentes y la elaboración de tácticas y estrategias para lograr cumplirlas. Para estos jóvenes, a la necesidad de comprender cada uno de esos espacios curriculares se le sumaba el desafío de discernir las propias lógicas de organización y acreditación en la virtualidad. A esto se añadía la dificultad de muchas veces encontrarse solos, con obstáculos para comunicarse con los docentes y con poco contacto con sus pares. El no haber contado con tiempo suficiente de presencialidad

para tejer redes entre compañeros, con quienes compartir los avatares de la vida universitaria y de cada materia, y los pocos espacios de interacción en la virtualidad no colaboraban en la elaboración de redes de sociabilidad y solidaridad entre pares para hacer frente a las dudas: *“Tenía a mi hermana que ya había cursado, así que le preguntaba la mayoría a ella (...). A los compañeros no, porque no conocía a nadie”*¹⁵.

Frente a todos esos desafíos, los jóvenes elaboraban tácticas para sortear las dificultades y sostener sus trayectorias educativas. Como Katia y Ludmila, recurrían a sus padres, hermanos o amigos para saldar dudas y, si bien toda ayuda era bienvenida, ciertamente quienes conocían mejor el medio y el rol de estudiante universitario podían orientar de forma más apropiada. Es decir, nuevamente, aquellos que venían de hogares con experiencia en el nivel superior se veían favorecidos en el acceso a información y a saberes para navegar ese tiempo en el que la experiencia educativa había quedado recluida al hogar, individualizándose.

Más allá de las particularidades de la educación en pandemia, la adquisición del oficio de estudiante supone también el vínculo con los saberes propios de cada disciplina. Aquí los saberes adquiridos en las trayectorias previas adquirirían un rol central, sobre todo en un contexto en que los estudiantes se encontraban solos, marcando una diferencia en los procesos de aprendizaje y de adquisición de saberes:

“Tenía bastante buena formación de antes. Obviamente, no es lo mismo, pero no me perdía en contenidos, me perdía en cómo ‘uy, esta clase, no la vi’, ‘uy, este texto no lo leí’, porque era como muy avasallante. Quizás sí, eso es una diferencia con la secundaria, que es como mucha cantidad de estudio y no estaba esperando que fuera tanto. Pero no siento que me haya costado así como abismalmente” (Sol, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Para Sol, el paso por el CUNLP le había otorgado una *buena formación* permitiéndole aprender y estudiar los contenidos vinculados a su carrera sin grandes dificultades. La diferencia que notaba con la educación secundaria, en todo caso, tenía que ver con este desafío en la organización que mencionamos anteriormente, con la *cantidad de estudio* que le demandaba la Universidad y con las dinámicas propias de la cursada virtual.

¹⁵ Katia, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022

Como plantea Bracchi (2016) “la entrada a la universidad implica, entre muchas otras cosas, la entrada a una cultura académica, (...) allí, los recién llegados encontrarán modos particulares de aproximarse a los textos, una manera específica de escribir y de apropiarse de determinados saberes (conceptos, procesos, autores, obras, textos académicos en todas sus formas)” (2016: 12). Todas estas habilidades se logran con el acompañamiento de otros y, si bien para todos la experiencia de estos años fue bastante solitaria, encontrábamos diferencias en función de las trayectorias educativas previas. Para aquellos que venían de trayectorias educativas en instituciones que incentivaban el desarrollo habilidades y saberes para la continuidad de trayectorias de educación superior -como es el caso de los egresados del CUNLP y algunos pocos jóvenes del CENS con trayectorias previas en instituciones con una fuerte orientación pre-universitaria-, el cambio había sido menos abrupto ya que contaban con herramientas para iniciarse en esa cultura académica. De este modo, la desigualdad en las trayectorias educativas se profundizaba en los primeros años de vida universitaria, en un contexto que dificultaba que estrategias institucionales, lazos sociales o tácticas propias de la presencialidad, la tensionaran o mitigaran.

Por último, es interesante destacar que, al momento de caracterizar el segundo año de su educación virtual, sostenían que cursar y estudiar les había sido más sencillo. Resultado de la experiencia previa, no solo de ellos sino también de las instituciones y docentes en la organización de la propuesta educativa, la continuidad de los estudios se había vuelto más predecible y más sencilla: *“segundo año fue mejor para mí que primero (...) porque entendí cómo funcionaba o porque me empezó a gustar más”*¹⁶.

Vemos entonces que el acceso a los medios para sostener la trayectoria, las formas de organización de cada espacio curricular, las habilidades y saberes adquiridos en la propia trayectoria educativa, la posibilidad de contar con otros que acompañen o resuelvan dudas, se combinan de formas diversas, resultando en trayectorias de educación superior más o menos exitosas, con más o menos dificultades. Para todos fue un desafío devenir estudiantes universitarios y hacerlo en un contexto de enseñanza-aprendizaje totalmente inesperado, pero los diferentes elementos propiciaron u obturaron, como veremos hacia el final del capítulo, la continuidad de los estudios.

¹⁶ Sofía, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022

c. *Ser estudiante en la “nueva normalidad”*

El 2022 inició con la certeza de que la presencialidad se reestablecía en todos los niveles del sistema educativo. En algunos casos con formatos híbridos, en otros completamente presenciales, en la mayoría con medidas de protección para garantizar el sostenimiento de la actividad evitando la propagación del virus y/o un nuevo rebrote. “Nueva normalidad” era una expresión muy utilizada en esos días para referirse al restablecimiento de rutinas y espacios de vida que habían quedado en muchos casos suspendidos o se habían reconfigurado durante la pandemia y las distintas fases de aislamiento y distanciamiento social.

Para los jóvenes esto implicaba el retorno a la universidad y una nueva etapa en la adquisición del oficio de estudiante ya que, si bien los años anteriores habían desarrollado un conjunto de estrategias y saberes para transitar la educación superior, la vuelta a las aulas implicaba un nuevo contexto y, con él, nuevos desafíos y aprendizajes. En esta sección abordaremos, entonces, las percepciones en torno al retorno a la presencialidad y los cambios y continuidades en relación a la formación del oficio de estudiante universitario.

Al encontrarnos a inicios de ese año, lo que más se repetía en sus relatos era la sensación de estar empezando recién en ese momento la universidad, los cambios que implicaba la vuelta a la presencialidad en sus modos de ser estudiante y en sus rutinas y la valoración de ciertos saberes y competencias ya adquiridos:

S:- Quizás no tuve como esa experiencia de decir ‘Soy universitaria’. Yo me sentía como ‘Bueno, estoy haciendo cosas’, pero no me sentía...

E: -¿Qué faltaba para ser universitaria?

S: -No sé, era como que yo nunca había pisado la facultad, así como ir a cursar, a rendir un final, era todo por Zoom, todo raro. Entonces no, no me sentía universitaria, era raro. Pero después, cuando empecé a rendir finales, ahí dije: ‘Ah, esto era de lo que se quejaban todos’. Rendir finales, eso era la tortura” (Sol, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Todos tenían la percepción de aun ser ingresantes, de recién estar empezando o, como dice Sol, de no ser universitarios. Habían *hecho cosas* de estudiante universitario, cursar, estudiar, rendir exámenes, pero no habían habitado la universidad, sus aulas, sus

prácticas cotidianas de la presencialidad. En sus relatos se evidenciaba la ilusión de ese “nuevo comienzo”, algo que habían anhelado mucho tiempo: *empezar la universidad*.

A su vez, algunas de sus expresiones daban cuenta de que todavía eran un poco extranjeros, sobre todo aquellos que habían egresado del CENS: “*el primer año me llevé solo una materia*”, “*el profesor hablaba y vos te hacías un machetito*”, “*te daban tarea*”, “*la maestra hacía preguntas*”, “*los directivos de la facultad*”, “*no sé qué es una libreta universitaria*”¹⁷. No solo no habían adquirido el “idioma de la universidad” sino que aún se sentían inseguros con algunas prácticas y en algunos espacios: rendir exámenes finales de forma presencial, realizar trámites, habitar las aulas, ubicarse en los diferentes edificios:

“Por lo menos los parciales eran mucho más fáciles, estabas como segura en tu casa. No me tomaron oral en los dos años. Estaba como más segura en mi entorno, tenía las hojas al lado, eran otros parciales que sé que no van a volver a ocurrir, así que bueno... Para mí era fácil eso, también creo que tenía una buena base por el [CUNLP], entonces como que un montón, no sé, lógica, biología tuve, antropología, todas... Yo tenía como una base del colegio, o sea, como que la base de la materia la tenía, entonces era como añadirle conocimiento a eso, entonces como que me resultó fácil” (Sofía, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Manifestaban sentir mayor comodidad y seguridad estando en sus casas, sobre todo Sofía que no había encontrado grandes dificultades en el acceso a los saberes por su *buena base del CUNLP*. Volver a la universidad implicaba aprender (otros) modos de cursar, rendir exámenes, estar en las aulas, nuevas formas de vincularse con docentes y compañeros.

A la vez, volver a la presencialidad implicaba (re)organizar los tiempos de la universidad y del resto de las esferas de la vida que ya no sucedían solo en el hogar. Para muchos esto significaba un gran desafío: Mailén debía repartir los tiempos de trabajo, cuidado de sus hijos, tareas del hogar y la cursada de su carrera, todas actividades que antes sucedían en el mismo espacio y –muchas veces- al mismo tiempo; Katia no solo tenía 40 minutos de viaje a la facultad sino que debía salir un rato antes de su casa si cursaba temprano a la mañana para conseguir subirse al colectivo en pleno horario de ingreso escolar; Lucio aun encontraba dificultades para repartir su tiempo

¹⁷ La libreta universitaria o libreta de estudiante es un registro de notas o calificaciones de cada estudiante que debe presentarse de manera obligatoria al momento de rendir el examen final de manera presencial.

entre el estudio, su entrenamiento de handball y sus clases de francés en la Escuela de Lenguas:

“Ahora me gustaría dedicarle un poquito más al estudio (...). Me está pasando ahora que, por ejemplo, voy a cursar, vuelvo a mi casa y como que el tiempo me rinde menos. No sé cómo decirlo, pero capaz me siento a estudiar y, entre una cosa y la otra, se me pasa un rato, y aparte entre que tengo menos tiempo también, porque curso y todo... Nada, sí, me da esa sensación, no sé si es tan así, pero bueno” (Lucio, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 2, 2022).

Volver a la universidad, entonces, implicaba aprender de nuevo a organizar tiempos y actividades que antes o no eran posibles por el aislamiento o distanciamiento, o se realizaban todas en el mismo espacio “ahorrando” tiempos de traslado y logística. Esta situación implicaba un desafío aun mayor para quienes vivían en barrios más alejados de la universidad, peor conectados en términos de transporte público y sin otros medios para movilizarse, y para quienes conciliaban el estudio con responsabilidades como el trabajo y/o actividades de cuidado. Esto, como veremos en el siguiente apartado, planteaba desafíos a la continuidad de las trayectorias.

No obstante, a pesar de esta percepción de aun sentirse ingresantes, lo cierto es que durante los años de aprendizaje del oficio de estudiante en la virtualidad habían adquirido saberes y herramientas útiles para transitar la universidad más allá del contexto. Aprender a estudiar; saber cuántas materias cursar; organizarse para realizar las distintas tareas: resolver trabajos prácticos, leer textos complejos, estudiar para un examen, hacer actividades y trabajos en grupo, tomar apuntes, comprender las distintas demandas de cada espacio curricular y adaptar sus prácticas a ellas.

Finalmente, lo que más destacaban en relación a la vuelta a la presencialidad era la posibilidad del encuentro con otros. Asistir a una clase presencial, escuchar a un docente explicar un tema, tener la posibilidad de hacer preguntas, escuchar las intervenciones de compañeros, compartir actividades en el espacio de la clase, eran todas experiencias nuevas para estos jóvenes:

“Muchos profes son... le ponen onda (risas). Bah, son más copados, que se yo (...). Sobre todo los teóricos, son otra cosa. En los prácticos como que hay otra onda con los profes, que en lo virtual no había. Virtual era casi lo mismo un práctico

que un teórico, como que pocas veces se lograba que haya mucha participación, y bueno, ahora eso cambio” (Lucio, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 2, 2022).

No solo los profesores *le ponían más onda* sino que el espacio de clase compartido facilitaba o propiciaba aún más la participación en clase y los espacios de intercambio al interior de las mismas pero también, por fuera. En esta línea, lo que más celebraban los jóvenes de la “nueva normalidad” era la posibilidad de conocer a sus compañeros, de tejer lazos de solidaridad e, incluso, amistad, no solo para compartir los avatares de la carrera y las cursadas sino también como espacio de sociabilidad al que todos aspiraban al ingresar a la universidad.

En síntesis, los relatos de la vuelta a la presencialidad ponen de manifiesto que los jóvenes aún eran un poco extranjeros en la universidad. A su vez, el regreso a las aulas no solo planteaba nuevos desafíos en la construcción del oficio de estudiante sino que también implicaba que entraran en juego dimensiones de la desigualdad que antes estaban presentes de otros modos como las distancias y el acceso al transporte para llegar a cursar y las vicisitudes de la conciliación del estudio con otras esferas de la vida. En definitiva, evidencian la multiplicidad de expresiones de desigualdades que se entraman configurando experiencias de educación superior heterogéneas.

Coulon (2017) identifica tres tiempos en la adquisición del oficio de estudiante. Un primer tiempo de extrañamiento, en el que el alumno entra a un universo institucional que no conoce; un segundo momento, el tiempo de aprendizaje, en el que se adapta progresivamente a las reglas institucionales; y un tercer momento, el de afiliación, en el que el estudiante logra aprender las nuevas reglas, un nuevo manejo del tiempo, de la autonomía, permitiéndole llevar adelante sus propias prácticas en una institución de la cual ya se siente parte.

La adquisición del oficio durante este período supuso no solo descubrir y comprender las reglas de una institución desconocida para los jóvenes sino también adaptar sus prácticas como estudiantes a las condiciones de la virtualidad, condiciones inéditas no solo para ellos sino también para todos los actores del sistema educativo.

Ahora bien, más allá de que compartían la experiencia de ser ingresantes, en la construcción del oficio se volvían evidentes puntos de partida diferentes que, en el

tránsito por la universidad, devenían desiguales. Las diferencias en relación a sus hogares de origen, su situación económica y el clima educativo, que implicaban condiciones materiales heterogéneas y acceso a información valiosa para la vida universitaria, se traducían en desigualdades en las posibilidades de conectividad y sostenimiento de la trayectoria en la virtualidad, en inequidades en términos de tiempo y transporte para cursar presencialmente o en disparidades en saberes y habilidades necesarios para el tránsito por la universidad. Las diferencias en relación a las trayectorias educativas previas, que habían implicado el acceso a ciertos contenidos y prácticas que resultaban útiles en la educación superior, devenían inequidades en el desarrollo del rol de estudiante, sobre todo en un contexto de individualización de la experiencia universitaria.

En definitiva, si bien el proceso de construcción del oficio de estudiante implica siempre puntos de partida diferentes (y dispares), en este período y, sobre todo, en el contexto de pandemia y virtualidad, algunas dimensiones adquirieron mayor relevancia en la configuración de experiencias desiguales de educación superior. No obstante, como veremos a continuación, este tiempo habilitó también la construcción de trayectorias educativas en donde algunas de esas dimensiones de la desigualdad se vieron tensionadas o puestas en suspenso.

3. Continuidades, redirecciones e interrupciones de las trayectorias educativas

Hasta aquí hemos analizado cómo se configuran las experiencias de educación superior, observando los modos en que se entrelazan en ellas elementos asociados a las instituciones educativas, las familias, las trayectorias escolares, las características del contexto particular del período que analizamos y, también, a los anhelos, deseos y modos de leer la realidad de los propios jóvenes, entre muchos otros. El objetivo de este apartado será, entonces, observar cómo se despliegan estas experiencias en el tiempo, analizando las trayectorias de educación superior entre fines de 2019 e inicios de 2022.

El análisis de los recorridos educativos nos permitirá abordar los modos en que se articulan elementos contextuales, estructurales y subjetivos en las experiencias, entendiendo dichas articulaciones en tanto procesos temporales y sociales. A su vez,

gracias al abordaje longitudinal, podemos no solo observar lo que cambia o permanece en esos recorridos, analizando los ingredientes de la acción, sus temporalidades y los modos de enlazarse en trayectorias particulares, sino también las lecturas de los propios sujetos sobre esos cambios y continuidades y sus formas de explicar aquello que aconteció en estos años en relación a sus experiencias educativas. Simultáneamente, contribuirá a indagar los modos en que se imbrican elementos estructurales y coyunturales en un momento histórico concreto y las formas en que se articulan la multiplicidad de temporalidades en las trayectorias (Longo y Busso, 2011; Miranda y Corica, 2018).

De este modo, en este apartado buscaremos poner de relieve cómo las desigualdades y temporalidades que se evidenciaban en las decisiones de futuro educativo y en la construcción del oficio de estudiante se entraman, junto con otros elementos, en las trayectorias de educación superior. Con este objetivo, en la primera sección analizaremos aquellas trayectorias educativas que a inicios de 2022 se desplegaban como se había previsto a fines de 2019. Luego, en una segunda sección, abordaremos aquellos recorridos que evidenciaban transformaciones o redirecciones en materia educativa. Por último, indagaremos en las trayectorias que se vieron interrumpidas, ya sea porque efectivamente nunca se iniciaron o porque se presentaron obstáculos que llevaron al abandono de las mismas. En el análisis de continuidades, redirecciones e interrupciones presentaremos especial atención a los elementos que operan en los movimientos en esas trayectorias, los vínculos de la esfera educativa con otras esferas de la vida, y las estrategias y apuestas de las personas jóvenes y sus entornos en relación a las trayectorias de educación superior.

a. Trayectorias de continuidad educativa

A inicios de 2022 la mitad de las personas entrevistadas continuaba estudiando la carrera que se había propuesto realizar al finalizar la secundaria y, si bien en sus trayectorias educativas se hacían evidentes los efectos del tiempo de pandemia y de virtualización de la educación superior, la continuidad de las mismas era la característica principal. Sin embargo, al indagar en los modos en que se había sostenido esa continuidad se evidenciaban heterogeneidades, sobre todo entre aquellos con

trayectorias similares a las establecidas teóricamente por las instituciones y aquellos que habían tenido mayores dificultades para sostener su rol de estudiantes.

Dentro del primer grupo, aun en un contexto atravesado por la imprevisibilidad, contaban con recorridos de educación superior que seguían las trayectorias propuestas por sus carreras. Es decir, habían logrado cursar en su mayoría las materias establecidas en sus planes de estudio y, a inicios de 2022, muchos se encontraban ya cursando asignaturas correspondientes al tercer año de formación.

Terigi (2007) utiliza el par trayectorias teóricas y trayectorias reales para el análisis de los recorridos escolares y, si bien, el nivel de educación superior tiene características particulares al interior del sistema educativo, esas categorías pueden resultar útiles para pensar las trayectorias de quienes transitan este nivel. La autora define a las trayectorias teóricas como aquellas que expresan itinerarios en las instituciones que siguen la progresión lineal establecida por las mismas. En el sistema educativo, las trayectorias escolares se definen por la organización del sistema en niveles, la gradualidad del curriculum y del acceso a los saberes, y la anualización de los grados de instrucción asociada a la edad. De este modo, cada nivel al interior del sistema educativo cuenta con lógicas propias y está definido por límites temporales; la gradualidad establece un orden en los aprendizajes de las distintas asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas, determinando una secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas; y la anualización dispone el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Esta forma de organizar y concebir el tiempo escolar tiene consecuencias sobre las visiones de los sujetos de la educación y sobre lo que se espera de ellos en determinados momentos de sus trayectorias, estableciendo tiempos, plazos y modos de transitar los trayectos formativos. A diferencia de esta idea de trayectorias como recorridos homogéneos y lineales, las trayectorias reales se caracterizan por ser heterogéneas, variables y contingentes.

Si bien en el nivel superior la gradualidad y la anualización de los planes de estudio son más laxos que en los otros niveles, estas características no dejan de estar presentes. Salvo contadas excepciones, las carreras de educación superior proponen recorridos en los que a cada año de cursada le corresponden determinadas materias. Al mismo tiempo, establecen correlatividades entre sus asignaturas como requisitos para

avanzar en las trayectorias que implican una idea de gradualidad en el desarrollo de saberes y competencias propios de cada disciplina. “*La llevo al día*”, “*me quedan algunos finales*”, “*curso algunas de tercero y algunas de segundo*” eran expresiones que aparecían en las entrevistas dando cuenta de los modos en que las trayectorias teóricas referenciaban u ordenaban sus recorridos.

Como planteamos, este primer grupo de jóvenes había cursado en gran medida las asignaturas establecidas para los primeros años de sus carreras. No obstante, muchos habían “dejado” alguna materia y/o encontraron dificultades a la hora de cursar y rendir la totalidad de las materias, ligadas en sus relatos a los avatares de la virtualidad. Los desafíos en la organización del tiempo y el espacio de estudio en un contexto en el que todo sucedía en el mismo lugar, las exigencias de aprender y comprender las lógicas de cada espacio curricular, las dificultades para tejer redes entre compañeros para sortear obstáculos y para comunicarse con docentes que pudieran explicar o saldar dudas, eran las explicaciones que más se repetían. Bianca, por ejemplo, frente a estos escollos decidió cursar menos materias en su segundo año y justificaba así su decisión:

“No es algo lineal la carrera. Tengo que ir conociendo yo qué es lo que a mí me sirve. Tampoco quería estar en una carrera para estar sufriendo constantemente, quería disfrutarlo y tenía que encontrar la manera en que yo lo disfrutaba (...) Entonces como que (2021) fue un año en que bajé mil cambios y dije ‘no me voy a hacer pasar por lo mismo del año pasado, que fue bastante traumático’” (Bianca, 19 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

El hincapié en que la carrera no es algo lineal y la búsqueda por encontrar el modo de cursarla para disfrutarla dan cuenta de cómo la trayectoria teórica constituía una referencia y, en este caso, una exigencia. Alejarse de esa referencia no era algo deseable. Al mismo tiempo, es importante recuperar algo que aparece en las palabras de Bianca y que estaba presente en muchas de las experiencias en relación a las trayectorias educativas en tiempo de pandemia: las implicancias del contexto de pandemia en términos de salud mental. Sentirse abrumados, sobrepasados, angustiados, ansiosos había representado también un desafío para el sostenimiento de las trayectorias.

Ahora bien, aun con sus dificultades, este grupo logró avanzar en sus trayectorias y “seguir en carrera”. En sus relatos destacaban la importancia de los

saberes escolares en sus experiencias de educación superior, tanto en términos de contenidos como de habilidades para organizarse frente a las diferentes tareas, comprender textos relativamente complejos, realizar trabajos escritos, buscar información, estudiar. Estas personas habían egresado del CUNLP o, como Julieta, habían finalizado su formación en el CENS pero luego de una trayectoria previa en instituciones con una fuerte orientación pre-universitaria. A la vez, contaban con los medios para mantenerse conectadas –acceso a internet y dispositivos personales- y con espacio al interior de sus hogares para cursar, concentrarse y estudiar.

Es importante destacar, también, que para todas ellas estudiar era la actividad principal en sus vidas cotidianas y el resto de las actividades se ordenaban en torno a los tiempos del estudio. Muy pocas trabajaban y lo hacían en puestos que les permitían mantener la centralidad del estudio. De este modo, los términos en los que consideraban realizar sus carreras se habían mantenido aun frente a la imprevisibilidad del tiempo de pandemia: si el horizonte al finalizar la escuela era hacer la carrera en 5 o 6 años, dos años después este se mantenía con leves modificaciones en esos plazos. Contar con los medios y con los saberes necesarios y/o valorados en la universidad permitió sortear los imprevistos con más facilidad, logrando mantener trayectorias cercanas a las teóricas.

A diferencia de este grupo, para otros sostener las trayectorias que se habían propuesto a fines del 2019 implicó mayores dificultades. Laura, Mailén y Liz seguían siendo estudiantes de sus carreras, sin embargo, habían avanzado con dificultad. Los elementos en juego en sus recorridos son muy diversos, evidenciando efectos de la pandemia disímiles en función de las posiciones y posibilidades de agenciamiento diferentes frente a los mismos.

Para Laura, el primer año había sido muy difícil sostener su carrera de Licenciatura en Música Popular. Ella no contaba con wifi ni con los dispositivos necesarios para cursar y, a su vez, inició la cursada más tarde de lo previsto porque imaginó que la virtualidad sería un tiempo de excepción que duraría solo unos días. Cuando se dio cuenta de que eso no sería así, ya era demasiado tarde y, de acuerdo al régimen de asistencia, podía cursar solo algunas de las materias en las que se había inscripto. Sumando a esas dificultades iniciales, Laura tenía poca formación en música y en el instrumento que había elegido para realizar la carrera. No contar con las clases presenciales y con la posibilidad de saldar dudas con docentes y compañeros, sumado a

los malabares que debía realizar por la ausencia de dispositivos y al hecho de haber perdido la posibilidad de cursar algunas materias, representó un verdadero obstáculo y decidió abandonar la cursada en 2020 esperando que la vuelta a la presencialidad al año siguiente hiciera más fácil el inicio de su tránsito por la universidad.

A pesar de que en 2021 no hubo vuelta a las aulas, Laura contaba con mejores condiciones para afrontar la cursada virtual: dedicó gran parte de los últimos meses del año anterior a estudiar guitarra de manera autodidacta, cambió el celular, contrataron servicio de wifi para su casa y ya contaba con experiencia en relación a clases virtuales, aulas web y cursar y estudiar desde su hogar. Todo esto le permitió retomar la cursada en mejores condiciones, recorriendo el primer año de una mejor manera y llegando en 2022 a la presencialidad con gran parte de las materias de primer año cursadas.

Para Mailén, en cambio, la pandemia y las distintas fases de aislamiento y distanciamiento habían representado un tiempo excepcional en el que todas las actividades ligadas al trabajo, al estudio y a la maternidad se realizaban en el hogar. Madre de dos niños en edad preescolar e ingresante en una carrera técnica de la UNLP, al inicio de la pandemia contaba en su casa con un local de reparación de celulares – actividad que se vio potenciada sobre todo en los primeros meses de aislamiento- que atendía junto con su hermano. Si bien que todo sucediera en el mismo espacio-tiempo tenía sus ventajas también planteaba dificultades. Las demandas se superponían y se le hacía difícil poder dedicarle tiempo y atención suficientes a la cursada virtual, lo cual complejizaba aún más los avatares en la adquisición del oficio de estudiante. La conciliación, entonces, había sido muy endeble. En 2022 seguía siendo estudiante pero la vuelta a la presencialidad, no solo de su cursada sino también de la escolaridad y actividades de sus hijos, planteaba enormes desafíos al sostenimiento de una trayectoria educativa en la que había avanzado con dificultad.

Al igual que Mailén, Liz había sostenido la continuidad con muchas dificultades y en su trayectoria se entrelazaban problemas de conectividad, dificultades en la organización de tiempos y tareas, en la comprensión y adquisición de saberes, y una gran timidez e inseguridad que ella vinculaba a la experiencia de episodios de discriminación durante su trayectoria escolar. En su relato de una situación de examen oral grupal se evidencian los modos en que todos esos elementos se conjugaban dando lugar a una experiencia de educación superior atravesada por numerosos desafíos:

“Me sentaba y estudiaba y leía y leía pero nada se me quedaba en la cabeza. Leía y leía y no se me quedaba nada. Y justo en ese tiempo, en mi barrio, en invierno, hay un tiempo en el cual se corta la luz y te quedás sin luz uno o dos días y justo pasó en esa semana (del examen). Entonces ese día no sabía si presentarme (a rendir) o no. Me despierto, viene mi hermano y le pregunto: ‘¿tenés wifi?’, ‘sí’, ‘¿puedo ir a tu casa?’, ‘sí’. Fui corriendo hasta su casa que eran un par de cuadras, me conecté pero no tenía señal. Entró (al encuentro virtual) una compañera, entré yo y la otra no entraba porque no tenía señal, le pasaba lo mismo que a mí. Estuvimos así y no sé qué me preguntaba la profesora, se me cortaba. (...) Fui dando (el examen oral) como podía, con nervios. Como dije, me cuesta hablar en público, además con el celular me da vergüenza a veces. Estuve hablando y en un momento miro a la cámara a mi compañera y se estaba riendo, se estaba burlando, eso me afectó. Y yo decía: ‘se me corta, no puedo hablar’ y ella me decía: ‘no, pero te escucho bien’; parecía que estaba mintiendo. Y (la profesora) me dijo que desaprobé, que lo tenía que dar aparte. (...) Hasta ahora no rendí el parcial de esa materia. Cuando la chica se reía me recordaba lo que te dije, lo de la primaria y esas cosas. En un momento dejé de cursar. No pude rendir el parcial porque me faltaba completar un par de temas y en ese momento no podía y dije: ‘lo rindo el año que viene’” (Liz, 19 años, CUNLP, CEF Muy bajo, CSO 3, 2022).

A pesar de que contaba con la computadora del Programa Conectar Igualdad¹⁸ que le habían dado en el CUNLP, los servicios de luz e internet en su barrio no eran buenos, representando un obstáculo en la posibilidad de conectarse. Asimismo, Liz identificaba sus dificultades para organizarse y estudiar, a lo que se sumaba su timidez e inseguridad que ella adjudicaba a distintos episodios de discriminación que había sufrido a lo largo de su vida escolar por ser hija de bolivianos. Cuando dice *“lo de la primaria y esas cosas”* está haciendo referencia a distintos eventos en los que compañeros y docentes la habían hecho sentir fuera de lugar: por su silencio o incomprensión, por el tono de su voz, por sus trenzas, por su color de piel y sus lunares. En suma, la articulación de todos esos elementos la desalentaban en la continuidad de sus estudios. No obstante, a inicios de 2022 se había propuesto recurrir algunas de las

¹⁸ El programa Conectar Igualdad fue lanzado durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010, mediante decreto N° 459/10, con el objetivo de promover la inclusión digital, democratizar el acceso a los bienes y recursos tecnológicos y disminuir la brecha digital existente. Entre otras medidas, incluyó un plan de entrega y puesta en funcionamiento de dos millones de netbooks con acceso a Internet a todas las escuelas públicas primarias y secundarias del país.

materias que había dejado en los primeros años para, a su ritmo, seguir avanzando en su carrera.

Ahora bien, tanto para ella como para Mailén la vuelta a la presencialidad planteaban desafíos a la continuidad por las distancias a recorrer para ir a cursar y el tiempo que demandaba llegar a la facultad. De hecho, si bien para ambas los años de cursada virtual habían sido muy difíciles, consideraban que de haber sido presenciales quizás ya hubiesen abandonado sus carreras. Para ellas, la pandemia había permitido sostener trayectorias -de una manera muy endeble pero sostenerlas al fin- que quizás de otro modo no hubiesen sido posibles, acortado las distancias –físicas, al menos- con la universidad.

Si bien a inicios de 2022 estas jóvenes se encontraban cursando las carreras que se habían propuesto a fines de 2019 sus trayectorias planteaban grandes diferencias en relación a las de sus compañeros que tenían recorridos más cercanos a los establecidos teóricamente. Sus experiencias dan cuenta de los diversos modos en que se articulan los elementos que analizamos a lo largo del capítulo: trayectorias escolares previas, posibilidad de conexión durante la virtualidad, características y ubicación de los hogares, complementariedad del estudio con otras esferas, desafíos en la construcción del rol de estudiante en términos de adquisición de saberes y habilidades para transitar la vida universitaria, configurando trayectorias muy heterogéneas. En sus casos, si bien sostuvieron la condición de estudiante universitario durante este período, lo hicieron de forma muy endeble. No obstante, esas trayectorias siguen siendo de continuidad y por más que cambiaron los plazos y el horizonte de finalización se aleja, el proyecto de seguir estudiando continuaba vigente.

En síntesis, a pesar de que objetivamente podemos caracterizar a estas trayectorias por la continuidad educativa, los matices en los recorridos, las distancias entre trayectorias reales y teóricas, permiten evidenciar la pluralidad de elementos que se articulan en el despliegue de las trayectorias educativas, qué lugar ocupan en las mismas y qué hacen los sujetos con ellos. A la vez, estos elementos dan cuenta de procesos de desigualdad al interior de un grupo que, por su condición compartida de estudiantes de la universidad y de trayectorias de continuidad, podría ser considerado homogéneo.

b. Redirecciones en las trayectorias de educación superior

Así como en algunos jóvenes se evidencian trayectorias de continuidad educativa y siguen estudiando a inicios de 2022 las carreras que habían elegido al finalizar el secundario, para otros ese período trajo aparejadas modificaciones y redirecciones de sus trayectorias educativas. En algunos casos, ese cambio implicó dejar la Universidad para iniciar trayectos formativos en instituciones de educación superior no universitaria y, para otros, implicó la revisión de su decisión de no continuar sus estudios después de la escuela para iniciar, finalmente, trayectorias de formación profesional.

Dentro del primer grupo, las trayectorias comparten algunos aspectos en común: una experiencia en la universidad atravesada por distintos obstáculos asociados a la pandemia y la virtualidad, pero también a la percepción de fronteras al interior de la institución; la valoración de la continuidad de los estudios pero en trayectos más cortos y con una salida laboral más próxima en términos temporales; y la elección de instituciones más pequeñas y con formatos más cercanos al escolar.

En febrero de 2020, Candela inició el curso de ingreso de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP como había previsto al finalizar la escuela y, al mismo tiempo, comenzó la carrera de Tecnicatura en Diseño Gráfico en la Escuela de Artes de Berisso, una institución pública de educación superior no universitaria. Su idea era priorizar la carrera de Psicología y hacer algunas materias de la Tecnicatura, tomándolas en sus palabras como “un curso”, como una formación más práctica. Candela había realizado varias capacitaciones en los últimos años de su formación escolar, como peluquería y manicuría, por eso preveía continuar con una dinámica de estudio similar en 2020. Sin embargo, la pandemia y la virtualización de las cursadas cambiaron sus planes.

Comenzar sus estudios universitarios en ese contexto supuso varios desafíos. En primer lugar porque se encontraba sola con su hija de 3 años en el hogar y porque solo contaba con un celular para conectarse a las cursadas, revisar las aulas-web, leer y realizar los trabajos prácticos. A esta situación se sumaba el hecho de que consideraba que era mucho el volumen de estudio y reconocía que tenía algunas dificultades para comprender los contenidos de los distintos espacios curriculares:

“No me considero una persona que por ahí me dé como para dar tantas materias facultativas, digamos, a ese nivel, juntas. Diseño al ser por ahí más cursitos, así, al verlo como más chiquitito, lo veo como más accesible a mi cabeza, digamos. (...) En cambio, lo otro, como que le quería dedicar el tiempo que por ahí se merece una materia y no podía” (Candela, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Expresiones como “no me da”, “no era para mí”, “no podía”, “me falta voluntad” se repetían entre quienes habían intentado, sin éxito, continuar estudios en la universidad. Estas constituían parte de la explicación, en este caso, del cambio de orientación de sus trayectorias educativas. Así, por un lado, en esas expresiones se traducían sus percepciones de sí como estudiantes. Estos jóvenes contaban con recorridos escolares no lineales, en donde muchas veces habían repetido o abandonado la escuela en más de una ocasión. Justificar la no linealidad de esos recorridos y las dificultades para la finalización de la escuela muchas veces recaía en explicaciones individualizantes del “fracaso” escolar. Esto, a pesar de haber terminado el secundario, había calado hondo en sus formas de pensarse como estudiantes, haciendo de las dificultades en sus trayectorias educativas un problema individual, una marca personal: “No me da”, “me falta voluntad”. Por otro lado, en sus expresiones se evidenciaba también la experiencia de ciertas fronteras en el tránsito por la universidad: “no era para mí”. Esto es, no atribuyen las causas de la interrupción a las características de la institución o los desafíos del contexto sino, nuevamente, a características individuales.

De este modo, la universidad que se había vuelto un horizonte posible, habilitado por la finalización de la educación secundaria, volvía a manifestarse inaccesible. Frente a esto, las propuestas más cortas de instituciones de educación superior no universitaria, como la de la Escuela de Artes de Berisso, aparecían como una opción de continuidad deseable. Permitía seguir estudiando y mejorar sus credenciales, pero en trayectos más cortos y, sobre todo, en espacios más pequeños y similares al formato escolar. Candela explicaba así las diferencias entre ambas instituciones, justificando su elección:

“[La Escuela de Artes] es por ahí mucho más acogedora que la UNLP. La UNLP viste que son como muy grandes, es un mundo... nada, masivo. Y la Escuela de Arte, por ahí es una escuela. Es más como la escuela. Entonces yo me siento más cómoda por ahí. A mí me pasa mucho que me cuesta por ahí sociabilizar o poder sentirme cómoda en un lugar y si no me siento cómoda, como que no funciona.

Entonces, yo ahí prefiero tener un título que no pese tanto como el de Bellas Artes (facultad de la UNLP), pero sentirme cómoda. [...] Estuvo la opción de decir, bueno, sí, por ahí es mejor (estudiar en la UNLP) y cuando vi la cantidad de materias que habían en Bellas Artes no eran muchas más, pero variaban. Acá hay algunas que son más prácticas y que en Bellas Artes las cambiaron por otras que son más teóricas, que no está mal tampoco, pero vi la cantidad de gente que hay y ya es como bueno, no. Yo me siento cómoda así. En un lugar chiquitito, como familiar [...]. Lo mismo que pasaba acá (en el CENS), es como que... (Se emociona) Voy a llorar. No sé, no te digo que conocen la historia de cada uno, pero es un lugar donde te sentís par. No hay alguien que esté más arriba o más abajo” (Candela, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Su caracterización de la Escuela de Artes como un espacio más acogedor, donde se siente cómoda, un lugar pequeño, familiar, más parecido al CENS (escuela que recuerda con nostalgia), dónde conocen la historia de cada uno y siente a sus compañeros como pares frente a la Universidad, donde el título “vale más”, pero el trato es impersonal, hay demasiada cantidad de gente y diferencias entre los estudiantes, es muy elocuente. Vemos las fronteras y diferencias entre aquel espacio en el que no se siente parte y que, por tanto, no elige, frente a otro espacio que se le aparece como el indicado para ella.

En las explicaciones de este grupo respecto de la reorientación de sus trayectorias mencionaban, a la vez, que la opción por carreras más cortas y más prácticas estaba motivada en gran medida por la voluntad de mejorar sus oportunidades en el mercado de trabajo en el corto plazo: *“Me gustó que era corto y que podía llegar a tener una salida laboral más rápida”*¹⁹. Todos contaban con experiencias laborales y buscaban conseguir mejores empleos en lo inmediato, por lo que acortar los trayectos y apostar a una formación con una salida laboral más concreta constituía un motivo central en la decisión de reorientar sus trayectorias educativas.

En un segundo grupo encontramos a jóvenes que, a pesar de que al final de la escuela secundaria no tenían previsto estudiar o para quienes la continuidad aparecía como un proyecto poco probable, habían, finalmente, realizado una apuesta a la formación para mejorar sus inserciones laborales. En 2019, Kevin planeaba continuar

¹⁹ Carla, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022.

con su trabajo en la construcción y afirmaba que, si bien no descartaba estudiar algo en el futuro, no tenía claro qué formación seguir:

“E:-¿Y qué te imaginas? ¿Una carrera corta, ir a la universidad?”

K:- No universidad no, o sea cursos terciarios ¿entendés? que sean cortos.

E:- ¿Por qué?”

K:- Porque ya sé que no tengo una cosa constante con el estudio ponele, (...) al colegio vengo todos los días pero no es algo que me guste.

E:- O sea que crees que una carrera más corta, un terciario sería algo más fácil de hacer o por lo menos que podrías hacerlo, tendrías más constancia.

K:- Claro, porque obviamente tendría que ser algo que quiera hacer, que me llame un poco la atención porque si no, no lo voy a hacer” (Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019).

Al igual que en otros testimonios, por su trayectoria escolar, Kevin afirmaba que no era una persona constante con el estudio, que no era algo que disfrutaba y que implicaba un esfuerzo, por eso descartaba seguir estudiando inmediatamente. Tenía que encontrar algo que le llamara la atención, que le gustara, que valiera la pena. No obstante, cuando nos reunimos tiempo después, eso que imaginaba para los primeros años post-egreso había cambiado:

“[En 2020] Me tomé un año sabático, sabático en el sentido de estudio. No estudié ese año. Y me salió la posibilidad de anotarme en lo que soy ahora, personal policial.(...) Ya a finales del 2020 empecé a hacer todos los estudios, todas las cosas, ya me puse como para hacerlo. Seguía trabajando en la construcción pero ya no quería. Me acuerdo que te había dicho que vos tenés trabajo un tiempo pero a veces no tenés trabajo en la construcción. Yo quería un trabajo estable, como siempre, obviamente tiré curriculums en todos lados pero era difícil. Y me salió la posibilidad esta y me anoté” (Kevin, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2022).

La pandemia y sus efectos sobre el sector en el que trabajaba habían, de algún modo, apurado a Kevin en su decisión de mejorar su posición en el mercado laboral, buscando acceder a una mayor estabilidad. A su vez, planteaba que había elegido la formación de la escuela de policía para tener *un sueldo fijo*. Este cambio de planes implicaba una apuesta -exitosa- en su búsqueda por mejorar su inserción laboral (Bostal y González, 2023).

En estas redirecciones de las trayectorias educativas encontramos, entonces, dos grandes elementos en común: el lugar del trabajo y la experiencia de fronteras en sus vínculos con la universidad. En primer lugar, en la redirección de las trayectorias educativas y el acceso a credenciales de educación superior el trabajo tenía un rol central. La inserción laboral y el mejoramiento de sus posiciones en el mercado de trabajo constituían prioridades, en gran medida porque la autonomía económica aparecía como más urgente, por la situación económica de sus familias y porque consideraban que era lo que debían hacer. Como mencionamos, estos jóvenes venían de trayectorias escolares no lineales y muchos consideraban que habían terminado “tarde” la escuela y, en consecuencia, estaban “atrasados” en la asunción de roles adultos.

Es interesante, a su vez, destacar que todos provienen de familias con trayectorias laborales inestables y/o precarias, en las que son los primeros en acceder a la educación superior. Carla, por ejemplo, explicaba su decisión de continuar estudiando como una apuesta para tener una inserción laboral diferente a la de sus padres:

“Ellos tuvieron varios trabajos y siempre fue porque tuvieron contactos que los llevaban para un lado y después tenían otro trabajo, otros contactos y demás, pero nunca algo fijo, de algo que ellos hubieran estudiado o algo que realmente quisieran” (Carla, 20 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Estudiar, entonces, aparecía asociado a la posibilidad de mayor estabilidad laboral y al acceso a empleos más vinculados al deseo o disfrute en el trabajo. La dimensión laboral tenía así un lugar central en las decisiones en materia educativa: porque necesitaban trabajar y porque aspiraban a mejorar sus inserciones en el corto plazo.

A su vez, en las redirecciones de las trayectorias educativas se percibían los efectos de la experiencia de una suerte de frontera en sus vínculos con la universidad. De acuerdo con lo que sostiene García de Fanelli (2019), muchos de los jóvenes que ingresan a institutos de educación superior no universitaria lo hacen después de tener una experiencia no exitosa en la universidad. Según la autora, la educación terciaria aparece así como una “segunda opción” que refleja implícitamente un juicio relativo sobre el prestigio de la universidad frente a estas instituciones. Como vimos, este grupo identificaba las dificultades para sostener sus trayectorias en la universidad como netamente individuales confirmando, así, que no es un lugar para ellos. Frente a esa

confirmación, entonces, optan por apostar a otras instituciones que les resultan más próximas y menos hostiles.

c. Interrupciones de las trayectorias educativas

Finalmente, entre aquellos que a fines de 2019 se habían propuesto continuar trayectorias de educación superior, encontramos a un grupo para quienes esos recorridos se habían visto suspendidos. En esta última sección, entonces, abordaremos los modos en que se dieron esas interrupciones y las razones que esgrimían detrás de las mismas. Cabe aclarar que dentro de este grupo identificamos dos situaciones, la de aquellos que finalmente no iniciaron sus trayectorias en 2020 como habían previsto, y las de quienes comenzaron sus recorridos pero los abandonaron en el transcurso del primer año.

Si bien sostuvimos que las trayectorias de educación superior comenzaban a prefigurarse antes del egreso al plantearse la pregunta por el después de la escuela, estas trayectorias efectivamente se inician cuando las personas se inscriben y comienzan a cursar. Sin embargo, es interesante dar cuenta de un pequeño grupo que, aunque manifestaban interés en continuar trayectorias educativas a fines de 2019, finalmente no las iniciaron. A pesar de que técnicamente no constituyen trayectorias interrumpidas porque de hecho jamás comenzaron, consideramos que analizar los motivos detrás de ese no inicio arroja luz sobre los vínculos con la educación superior y los procesos de desigualdad social entramados en ellos.

En estos casos, ya a fines de 2019 el proyecto de estudiar era endeble. En los encuentros a fines de ese año, manifestaban interés pero muchos no tenían certeza de qué estudiar o en dónde hacerlo a pesar de la proximidad al cierre de las inscripciones para el año siguiente en la mayoría de las instituciones de educación superior. A su vez, esa falta de certezas se profundizaba por una escasez de información respecto a instituciones posibles, características de las carreras, requisitos y fechas para la inscripción. Esta falta suele ser común entre jóvenes que vienen de hogares de bajo clima educativo (Adrogué y García de Fanelli, 2021) y, a la vez, no lograba ser mitigada por el CENS, escuela donde se encontraban finalizando sus estudios en 2019.

Además de estos jóvenes que finalmente no iniciaron trayectorias de educación superior, como mencionamos, identificamos un grupo que interrumpió su trayectoria

formativa. Simón, Julián hicieron sus respectivos cursos de ingreso pero con el establecimiento de la virtualidad se les hizo más difícil continuar estudiando. Simón planteaba dificultades para organizarse con los tiempos y las tareas y una pérdida del interés por los temas y contenidos que las asignaturas proponían. A Julián lo que más le pesaba era la pérdida de la universidad como espacio de sociabilidad y relataba los días del curso de ingreso con nostalgia de las jornadas compartidas con sus compañeros. A ambos les habían quedado pendientes algunas materias en el CUNLP por lo que en 2020 decidieron dejar sus carreras para finalizar el secundario y, al año siguiente, retomar con la esperanza del restablecimiento de la presencialidad. Sin embargo, el único que intentó continuar, sin éxito, su trayectoria de educación superior en el segundo año de virtualidad fue Simón. Durante ese tiempo, ambos trabajaron de forma muy esporádica y no se proponían retomar sus trayectorias de educación superior, a pesar de la insistencia de sus familias.

Ludmila, en cambio, transitó el primer año de Licenciatura en Obstetricia en la UNLP sin grandes inconvenientes. Si bien le había costado adaptarse a la vida universitaria y virtual, había logrado cursar todas las materias correspondientes al primer año del plan de estudios con ayuda de su madre y su novio que la acompañaban y asistían a la hora de estudiar. Sin embargo, cuando comenzaron a flexibilizarse las medidas de aislamiento, abriendo la posibilidad de salir a buscar trabajo, y viendo que la educación continuaría en modo virtual un año más, decidió dejar la carrera:

“Yo veía a mi mamá que tenía dos trabajos y no alcanzaba ...porque no es que la veía trabajar y, no sé, un fin de semana agarraba y decía: ‘vamos a pasear’, o: ‘nos vamos de vacaciones’, imposible irse de vacaciones o que aparezca con un regalo o algo nuevo para ella. Entonces dije: ‘no, otro año sentada frente a la computadora, haciendo nada, no’, porque era mirar la pantalla o escuchar a un profesor que no me generaba nada. O sea, lo que me generaba eran dudas por no saber de qué carajo me estaba hablando y no poder preguntarle en el momento, entonces dije: ‘no’” (Ludmila, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Ludmila había conciliado estudio y trabajo los últimos años de su educación secundaria y en 2019 planeaba continuar haciéndolo luego de su egreso. Contar con su ingreso económico era central en un hogar en el que su madre era el principal sostén de ella y su hermano con discapacidad. El advenimiento de la pandemia había interrumpido su actividad laboral como moza en un salón de eventos y la había llevado

a dedicase a estudiar en forma exclusiva durante 2020. Sin embargo, la experiencia en la universidad no se parecía mucho a eso que ella anhelaba ya que, finalmente, había sido *en su casa y sola, sentada frente a la computadora, haciendo nada*.

Como vemos, los motivos detrás de las interrupciones son muy diversos y en cada trayectoria se ven acentuadas dimensiones diferentes. La educación en pandemia, las trayectorias educativas inconclusas, la necesidad de trabajar, las desigualdades en el acceso a la información, la falta de certezas que para algunos ya era una característica de ese momento de la vida pero que se vio profundizada por la emergencia del COVID, son elementos que juegan roles diferentes en la experiencia (o no) de educación superior. A su vez, los cambios en las trayectorias no solo responden al contexto o a características estructurales sino que la agencia, los deseos, los intereses, los anhelos, juegan un rol central en la construcción de las mismas. No obstante, no se puede perder de vista en qué condiciones esas dimensiones subjetivas tienen lugar.

A lo largo de estas páginas repusimos los modos en que se configuraron las trayectorias educativas entre fines de 2019 e inicios de 2022. En ellas pudimos ver cómo se entramaban las diversas dimensiones que abordamos en el capítulo, vinculados a las experiencias de educación superior, asociados a las instituciones educativas, las familias, las trayectorias escolares, las características del contexto particular del período que analizamos y, también, a los anhelos, deseos y modos de leer la realidad de los propios jóvenes, entre muchos otros.

El análisis de los recorridos educativos nos permitió abordar los modos en que se articulan elementos contextuales, estructurales y subjetivos en sus experiencias, entendiendo, a la vez, dichas articulaciones en tanto procesos temporales y sociales. A la vez, evidenció que si bien las trayectorias presentaban elementos en común, pudiendo identificar así continuidades, redirecciones e interrupciones en sus vínculos con la educación superior, también mostraban una diversidad de matices. Estas heterogeneidades al interior de grupos en apariencia homogéneos, dan cuenta de la complejidad de las tramas de desigualdad que atraviesan sus trayectorias.

4. Desigualdades en la educación superior: algunas reflexiones a modo de cierre

Al inicio de este capítulo nos propusimos analizar de qué modos se configuraban trayectorias de educación superior desiguales, observando particularmente las formas en que se entrelazan en ellas desigualdades y sus efectos sobre las biografías. Para ello, centramos la mirada en el momento de decisión en relación a la continuidad educativa luego de la finalización de la educación secundaria; la construcción del oficio de estudiante en la universidad, institución elegida mayoritariamente para la realización de estudios superiores; y, por último, las continuidades, cambios e interrupciones en las trayectorias educativas después de la escuela.

El recorrido por los sucesivos apartados con sus respectivas secciones puso de relieve la complejidad de las expresiones, producciones y reproducciones de las desigualdades en las experiencias de educación superior. Como planteamos en la introducción del capítulo, la situación económica de los hogares, el clima educativo del hogar y el género tenían incidencia en las posibilidades de acceso y permanencia al nivel de educación superior. Sin embargo, a lo largo del análisis pudimos ver los modos en que estas dimensiones intervienen en las experiencias y recorridos.

En primer lugar, la situación económica de los hogares, se revela en distintas dimensiones que favorecieron o dificultaron las trayectorias educativas. Por un lado, en el acceso y estado de los dispositivos con los que los jóvenes contaron para sostener sus trayectorias educativas durante el período de la virtualización de la enseñanza. A la vez, se evidenciaba en las condiciones habitacionales en las que transitaban el aislamiento y distanciamiento y que permitieron o no contar con un ambiente favorable para el estudio. Por otro lado, aparece asociado al barrio de residencia y el acceso de servicios de internet, durante la educación virtual, y al transporte, durante la vuelta a la presencialidad, que facilitaron u obstaculizaron el contacto con la universidad. Por último, se reflejaba en la necesidad o no de trabajar para contribuir a la economía de sus hogares y la posibilidad de conciliación de esos trabajos con la continuidad educativa. Estas son las expresiones de la desigualdad asociadas a la situación económica de los hogares que más se repetían en las experiencias educativas.

En segundo lugar, el clima educativo del hogar aparece asociado a expectativas y exigencias diferentes en materia de continuidad educativa. Al mismo tiempo se expresa

en grados diferentes de conocimiento o familiaridad con instituciones de educación superior, sobre todo con la universidad. Esto se vincula, a la vez, con el acceso desigual a información, saberes y habilidades valiosos para la vida universitaria.

Las trayectorias educativas de los jóvenes, se traducen en percepciones de sí como estudiantes, en el acceso o no a ciertos conocimientos y prácticas que facilitan el tránsito de un nivel a otro y, especialmente, en las trayectorias de educación superior. A su vez, pudimos evidenciar el lugar de las escuelas en donde finalizaban el secundario en la propuesta de “futuros” luego del egreso, que abre posibilidades o refuerza exigencias y contribuye o no al acceso a información sobre las opciones de continuidad educativa.

Finalmente, y en relación al género, se vuelven evidentes, sobre todo, diferencias en relación a la maternidad y las responsabilidades y el tiempo vinculados a ese rol. Estas se convierten en desigualdades en un contexto en el que la conciliación de tiempos y responsabilidades constituye un gran desafío que recae principal e individualmente sobre ellas, dificultando el avance en las trayectorias educativas.

Todos estos elementos devienen factores de desigualdad en las experiencias de educación superior. Es en este contexto particular, en estas condiciones de enseñanza-aprendizaje virtual, con estas formas de organización del trabajo (re)productivo, que los distintos aspectos que mencionamos habilitan, dificultan u obturan experiencias de educación superior y producen condiciones desiguales para el desenvolvimiento de las trayectorias. A su vez, estos factores se articulan de formas complejas. Algunas dimensiones se potencian entre sí y otras tensionan las desigualdades que producen otras. No se acumulan si no que forman configuraciones singulares que dan lugar a experiencias heterogéneas.

En esta línea, lo que constituye una ventaja en algunas trayectorias puede no tener el mismo efecto virtuoso en otras. Por ejemplo, la potencia de la experiencia educativa en el CUNLP, con el acceso a saberes y habilidades valiosas para el tránsito por la universidad, la construcción de una experiencia de “familiaridad” con la institución, y su propuesta de futuro marcadamente educativa tiene efectos distintos en las trayectorias de Katia y Liz. Ambas representan la primera generación en acceder al nivel superior en sus familias, y son hijas de migrantes que cuentan con inserciones laborales precarias. La experiencia educativa del CUNLP representa un trampolín para

la primera, potencia y contribuye al avance de su carrera en la Facultad de Ingeniería. Para la segunda, en cambio, el peso de esa experiencia no es suficiente para traccionar los obstáculos que ocasionan la falta de conectividad, los efectos de los episodios de discriminación sobre la percepción de sí como estudiante, las dificultades para aplicar saberes brindados por el CUNLP para sortear los desafíos de la universidad.

En definitiva, el análisis de las experiencias de educación superior da cuenta de los modos complejos en que se entranan y actúan las desigualdades en ellas. Al mismo tiempo, revela los efectos diferenciales del tiempo de pandemia en las trayectorias y la manera en la que transitaron ese momento imprevisible, abriendo espacios de posibilidad, dificultando recorridos o afectando levemente el desarrollo de carreras de educación superior.

Capítulo 4. Trayectorias, experiencias y apuestas en el mundo del trabajo

Desde hace algunas décadas los estudios subrayan que las primeras experiencias en el mundo laboral se caracterizan por ser mayormente precarias, marcadas por la inestabilidad asociada generalmente a empleos no registrados (Busso, 2016). Sin embargo, también se ha evidenciado que las mismas se encuentran atravesadas por múltiples desigualdades intergeneracionales e intrageneracionales (Pérez, 2008) dando lugar, por lo tanto, a vínculos iniciales muy diversos y heterogéneos (Jacinto, 2018). No obstante, si bien todo esto constituye una certeza, nos interesa preguntarnos de qué modos esas inequidades atraviesan las experiencias de los jóvenes y configuran trayectorias laborales desiguales.

Como mencionamos en el primer capítulo, en el mercado de trabajo los jóvenes suelen presentar peores indicadores que sus pares adultos, y se encuentran expuestos a niveles más altos de precariedad, informalidad e inestabilidad, situación que se complejiza aún más en tiempos de crisis (Deleo y Fernández Massi, 2016; Schkolnik, 2005). A las disparidades intergeneracionales en el mercado laboral se suman aquellas intrageneracionales: la experiencia de las juventudes en el mundo del trabajo no es homogénea y se encuentra atravesada por desigualdades en relación al origen social, las credenciales educativas, sus experiencias laborales previas, el género y su lugar de residencia, entre otras (Miranda, 2008; Miranda y Arancibia, 2018; Pérez y Busso, 2016), afectando las primeras experiencias en el mercado de trabajo y las formas en que se vinculan con una estructura desigual de oportunidades laborales.

Estas primeras experiencias se encadenan de formas diversas en procesos de inserción también atravesados, evidentemente, por esa multiplicidad de desigualdades. A diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, la inserción laboral ha dejado de ser un momento específico dentro de la biografía de una persona para pasar a constituirse en un proceso que se extiende en el tiempo. Lejos de ser lineal y “de una vez y para siempre”, implica muchas y diversas características y posibilidades de secuenciación (Jacinto, 2018; Longo y otros, 2014; Verdier y Vultur, 2018). De este

modo, se prolongan en el tiempo, siendo generalmente fluctuantes e imprevisibles y alternando períodos de desocupación e inactividad, empleos precarios y estables (Jacinto, 2010; Longo, 2008; Miranda et al., 2014; Pérez, 2008).

Si bien estas características de las primeras experiencias representan uno de los consensos extendidos entre quienes estudiamos las relaciones entre juventudes y mundo del trabajo, nuestro interés se orienta en comprender de qué modos esto sucede: ¿cómo se configuran esas primeras experiencias en el mundo laboral?, ¿de qué modos se enlazan todas esas dimensiones de la desigualdad en experiencias concretas?, ¿cómo se encadenan en procesos de inserción atravesados por disparidades?, ¿qué lecturas y decisiones realizan en torno a ello?

Partiendo de estos interrogantes, en este capítulo analizaremos, en primer lugar, los vínculos que tienen con el mundo del trabajo en 2022 (dos años después de terminar de cursar su educación secundaria), haciendo un recorrido por sus trayectorias. Luego, indagaremos en los modos en que emprenden sus búsquedas en el mercado de trabajo, procurando observar las formas de acceder a las primeras experiencias y a los modos en que las desigualdades atraviesan los procesos de búsqueda y la obtención de empleo. En tercer lugar, analizaremos las apuestas que realizan buscando mejorar o garantizar ciertas inserciones en el mercado de trabajo, observando qué lecturas hacen del mundo laboral y de sus posiciones en él, y las decisiones y estrategias que movilizan en relación a eso. Todo esto nos permitirá analizar cómo las trayectorias en el mundo del trabajo se configuran de modo desigual identificando, a la vez, los aspectos o dimensiones en común de sus experiencias.

De este modo, en este capítulo el recorrido es inverso al anterior. En el capítulo 3, comenzamos por analizar sus imaginarios de futuro educativo al momento del egreso de la educación secundaria, luego abordamos la construcción del oficio de estudiante, analizando las experiencias en la educación superior y, por último, observamos como esas experiencias se enlazaban en trayectorias educativas particulares. Aquí, partimos de ver las experiencias enlazadas en recorridos singulares en el mundo laboral, para luego abordar elementos que configuran las experiencias que resultan difíciles de aprehender solo a partir de esos recorridos. Así, en análisis de los procesos de búsqueda y de las apuestas que realizan, nos permitirán acceder también a lo que no sucede, a lo que intentan o arriesgan, a los movimientos entre lo que eligen y lo que no, a lo que

imaginan para sus futuros, elementos que quizás de otro modo quedarían solapados o velados.

El capítulo se ordena, entonces, de la siguiente manera. En un primer apartado analizaremos los vínculos con el mundo laboral, clasificándolos y abordándolos en tres secciones sucesivas: consolidación de la relación con el mercado de trabajo, intermitencia o experiencias de baja intensidad e inactividad. Luego, en un segundo apartado, observaremos los modos en que emprenden sus búsquedas en el mercado laboral, analizando en una primera sección la disposición a la actividad y a la búsqueda, luego, el lugar de las redes personales en los procesos de búsqueda y acceso al trabajo y, en una última sección, la búsqueda a través de redes universales. En un tercer apartado abordaremos las apuestas que realizan para mejorar o garantizar buenas inserciones en el mundo laboral analizando, en una primera sección, la apuesta a la obtención de credenciales educativas, en una segunda sección, los intentos por acceder al empleo estatal y, por último, las apuestas por generar sus propias fuentes de trabajo. Finalmente, concluiremos el capítulo recuperando los modos en que se configuran las trayectorias en el mundo laboral y las tramas de desigualdad que operan en ellas.

1. Los vínculos con el mundo del trabajo. Diversidad de experiencias y trayectorias

Cada vez que en las entrevistas planteábamos la pregunta *¿trabajaste alguna vez?* la respuesta, generalmente, era afirmativa. Sin embargo, al indagar en esas experiencias, notábamos intensidades, duraciones y condiciones de la actividad laboral muy heterogéneas. A la vez, en algunos casos constituían experiencias aisladas o más esporádicas mientras que en otros formaban parte de una trayectoria laboral continuada e iniciada tiempo atrás.

El objetivo de este apartado será analizar la diversidad de situaciones y trayectorias en relación al mundo del trabajo, buscando observar no solo los recorridos sino también el lugar de la actividad laboral en la vida de los jóvenes y su relación con otras esferas. Siguiendo este objetivo, identificamos tres grandes grupos de jóvenes con una serie de aspectos en común (y algunos matices) en relación al lugar que ocupa la actividad laboral en sus vidas cotidianas: un primer grupo de jóvenes que se encuentra en un

momento de consolidación de sus vínculos con el mercado de trabajo; un segundo grupo cuyos recorridos se caracterizan por la intermitencia de la actividad laboral y experiencias de baja intensidad; y un último grupo de jóvenes que aún no han iniciado sus procesos de inserción laboral. A continuación analizaremos cada uno de ellos prestando atención a las coincidencias y disidencias de sus experiencias en el mundo del trabajo.

a. Consolidación del vínculo con el mundo laboral

Para un grupo de jóvenes, su vínculo con el mundo del trabajo se había consolidado. No solo la actividad laboral ocupaba un lugar central en sus vidas cotidianas en relación a otras actividades sino que sus inserciones contaban con cierta estabilidad. Las experiencias de este grupo se encuentran atravesadas por ciertos elementos que analizaremos en esta sección: la estabilidad de su actividad laboral en 2022, los efectos de la pandemia sobre sus experiencias en el mundo del trabajo, el lugar de sus salarios en la economía de sus familias, la conciliación con otras esferas y las condiciones de trabajo y empleo con las que cuentan.

En primer lugar, entonces, compartían el hecho de encontrarse trabajando de manera relativamente estable a inicios de 2022. Esto no aparecía asociado necesariamente a sus condiciones de empleo o al logro de estabilidad laboral en términos contractuales, algo que representaba más una excepción que la norma, pero sí a una cierta posibilidad de previsión de continuidad de las actividades que desempeñaban. A la vez, sus inserciones tenían en común que implicaban un trabajo fijo, generalmente de lunes a viernes, con horarios más o menos establecidos.

En algunos casos, ya antes de finalizar la escuela la actividad laboral tenía un lugar central en sus vidas cotidianas. Otros, en cambio, contaban en ese momento con experiencias laborales más cortas o con mayores intermitencias y el trabajo cobraba centralidad con posterioridad al egreso.

Kevin, por ejemplo, afirmaba que había empezado a trabajar a los 15 años, aunque ya desde sus 10 u 11 años acompañaba a su papá a hacer algunas changas de pintura o albañilería. Sin embargo, su trabajo en la construcción de manera ininterrumpida había comenzado luego de repetir por segunda vez en la escuela:

“Y bueno, y ahí llegó eso que me dijo mi mamá, o sea, llegó fin de año y yo tenía todo desaprobado, todo. Ya repetía de vuelta directamente y ella me dijo: ‘bueno, es así: o trabajás y estudiás o no sé’. Así me dijo. Y, bueno, yo por suerte tengo mi tío que trabaja en la construcción y fui, hable con él y me dijo que sí, que empiece con él y empecé a trabajar con él. Eso fue a los 15 y ahí empecé a trabajar”
(Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019).

Durante tres años, combinó su actividad en la construcción con la finalización de sus estudios en el CENS. En ese tiempo, su salario resultaba central para el sostenimiento del hogar que compartía con su madre y dos hermanas pequeñas. Durante su último año de escuela, su madre había dejado de trabajar para abocarse a su formación como enfermera y dependían del ingreso de Kevin y de la cuota alimentaria que pasaba su padre para vivir. Luego de su egreso, continúa trabajando un año más en la construcción hasta que decide anotarse en la Escuela de Policía y para 2022 ya se desempeñaba laboralmente en esa fuerza de seguridad.

Al igual que Kevin, Anahí también había comenzado a trabajar a los 13 años, vendiendo ropa en una feria hasta que, años más tarde, su madre le consigue un puesto de trabajo en el centro de día para personas con discapacidad donde ella trabajaba como cocinera. Luego de unos meses trabajando a modo de prueba, Anahí es contratada de manera formal y registrada para cumplir tareas de cuidado y asistencia de los pacientes, trabajo que realizaba ya desde antes de finalizar la escuela. Su salario se destinaba principalmente a poder afrontar sus propios gastos y, en menor medida y eventualmente, a comprar cosas para su hogar. No obstante, su ingreso fue central durante 2020 cuando el trabajo de su padre en la construcción se vio interrumpido por las medidas de aislamiento y ella y su madre debieron hacerse cargo del sustento familiar.

A diferencia de quienes como Kevin y Anahí habían comenzado a trabajar de manera constante desde mucho antes de terminar la escuela, para otros esos años se habían caracterizado por experiencias laborales más cortas y eventuales. Trabajos de fin de semana como mozos o en el rubro gastronómico, atención de comercios o cuidado de niños, se conjugaban con sus esfuerzos por finalizar el secundario. Es con posterioridad al egreso, y en distintos tiempos, que el trabajo cobra centralidad en la vida cotidiana de este grupo.

Para Luciano, por ejemplo, esto sucede ni bien termina la escuela. Meses antes de la pandemia consigue trabajo con un vecino para realizar tareas de mantenimiento en hogares y jardines. La emergencia sanitaria significó un breve impasse en su actividad laboral y, poco tiempo después, retoma su trabajo. Ludmila, en cambio, interrumpe su trabajo como moza en eventos por la pandemia y se dedica durante 2020 a avanzar en su carrera en la UNLP. Sin embargo, con la flexibilización de las medidas de aislamiento y la reactivación de ciertos sectores de actividad, decide volver a trabajar en 2021, sobre todo para ayudar a su madre en el sostén del hogar. Primero, alterna entre actividades en el rubro gastronómico y, hacia fines de ese año, consigue un puesto de trabajo en el estado provincial.

Así, como mencionamos en primer lugar, estos relatos dan cuenta de la diversidad de experiencias al interior de este grupo. A pesar de que comparten la estabilidad de su actividad y la centralidad que tiene el trabajo en su cotidianeidad, los momentos de inicio de sus trayectorias y de consolidación del lugar del trabajo en sus vidas, las situaciones heterogéneas que conforman sus recorridos y sus inserciones laborales en 2022, evidencian diferencias que se asocian, en gran medida, a desigualdades diversas.

En segundo lugar, vemos que la pandemia implicó un momento de interrupción en sus actividades laborales. Para algunos, ese intervalo fue más corto, durando solo unas pocas semanas, mientras que para otros llegó a extenderse de manera más prolongada, hasta fines de 2020 o inicios de 2021. Esto se debe principalmente a los sectores de actividad en los que estaban insertos y a cómo fueron afectados por las medidas de aislamiento y distanciamiento. Si para quienes trabajaban en la construcción, en trabajos de cuidado o en comercio, este tiempo significó la continuidad de sus actividades pero extremando medidas de protección personal, para aquellos que trabajaban en gastronomía, como Ludmila, implicó una interrupción más prolongada.

En línea con lo que plantean Pérez y Busso (2022), la pandemia implicó una mayor caída del empleo de las personas jóvenes que de las adultas, lo cual se tradujo más en un retiro del mercado laboral que en un aumento en el desempleo juvenil. Los sectores más afectados por las medidas de aislamiento y distanciamiento fueron el comercio, el turismo y la gastronomía, los cuales se caracterizan por la sobrerrepresentación de las personas jóvenes en sus puestos de trabajo.

En tercer lugar, es importante observar el lugar que ocupan sus ingresos en las economías de sus familias. Si bien la amplia mayoría no se ha independizado habitacionalmente, viviendo aun en el hogar de origen, cuentan con un grado mayor de autonomía económica que el de otras personas de su edad que también trabajan. A la vez, en algunas ocasiones, sus ingresos representan una parte importante del sostenimiento de sus hogares, contribuyendo o compensando los salarios de las personas adultas con quienes conviven. Ejemplos claros de esto eran el de Anahí o el de Kevin.

La diferencia del lugar de los ingresos es una dimensión que expresa claramente las disparidades asociadas a las inserciones laborales. Trabajar para aportar al sostén de la familia o hacerlo para los propios gastos da cuenta de necesidades desiguales en relación a la actividad laboral, vinculadas principalmente a la realidad económica de sus familias y a su situación en el mercado de trabajo. De este modo, quienes vivían con personas adultas con condiciones laborales precarias no solo iniciaban sus inserciones laborales más temprano sino que, también, mostraban trayectorias laborales en donde la situación de actividad, ya sea trabajando o buscando trabajar, era una continuidad.

Entre quienes conforman este grupo caracterizado por la consolidación de la actividad laboral en sus vidas cotidianas, Sol presentaba una situación particular. Su experiencia nos permitirá analizar otros de los elementos que atraviesan a este colectivo: la conciliación del trabajo con otras esferas de la vida y las condiciones de trabajo y empleo con las que contaban sus inserciones. A diferencia del resto, en 2022 Sol conciliaba su actividad laboral como secretaria de su padrino con sus dos carreras universitarias. Si bien ya había combinado brevemente estudio y trabajo en 2019, mientras finalizaba sus estudios en el CUNLP y trabajaba los fines de semana en el local gastronómico de una amiga de su madre, y a inicios de 2020, realizando tareas administrativas en el centro cultural que gestionaba su hermano, la conciliación de ambas actividades se vuelve una constante recién en 2021. Ese año, Sol inicia la carrera de Ciencias Políticas en la Universidad Católica de La Plata, mientras continúa sus estudios de Filosofía en la UNLP. Comenzar a estudiar en una universidad privada la lleva a tomar la decisión de trabajar. Si bien sus padres, ambos profesionales con trabajos estables -otra gran diferencia en relación a las familias de los jóvenes que integran este grupo- insistían en que podían pagarle la carrera, ella se propone conseguir trabajo:

“E:- Y ¿Por qué estabas buscando trabajo?

S:- Porque...creo que tiene directamente que ver con algo económico, pero no porque falte sino porque quería aportar, porque encima que me pagaban la facultad y todo, decía bueno, por lo menos mis gastos, como libros, o lo que sea que me quiera comprar, lo quiero poder sustentar. Mi mamá, obviamente, me dijo ‘no, no hace falta, no hace falta’. Mi papá también. Pero nada, conseguí esto que era como un trabajo tranqui” (Sol, 19 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Sol comienza a trabajar en el área de redes y comunicación. Primero, para una profesional que la contacta luego de que su madre compartiera su cv y, luego, para su padrino. En ambos casos, su trabajo se caracteriza por ser de medio tiempo, remoto y más flexible en términos de horarios y tareas, lo cual le permite adaptarlo al ritmo de cursada y estudio de sus carreras y actividades académicas. Su caso, entonces, se diferencia por la situación económica de su familia y el lugar de su ingreso en la misma. A esto podemos asociar, a su vez, las condiciones laborales con las que cuenta, condiciones que permiten la conciliación.

A diferencia de Sol, para Mailén esa conciliación resultaba más desafiante. No solo porque tenía múltiples trabajos sino también porque esas responsabilidades se sumaban a las que implicaba el cuidado de sus hijos. Como mencionamos en el capítulo anterior, durante 2020 y 2021 Mailén logró conciliar trabajo, estudio y maternidad en gran medida porque todas esas actividades habían quedado recludas a un mismo espacio: su hogar. Esta dinámica comienza a ponerse en tensión en 2022 con la vuelta a la presencialidad de su carrera y de la educación de sus hijos. Durante este tiempo, Mailén no solo trabajaba atendiendo un local comercial en su casa sino que combinaba esa actividad con otras más eventuales como clases de apoyo escolar para niños de su barrio y la percepción del Potenciar Trabajo²⁰ que, en su caso, implicaba tareas en un comedor que gestionaba su tía.

De este modo, la conciliación era más compleja que para el caso de Sol, ya que implicaba coordinar una pluralidad de actividades y esfuerzos, contando con condiciones de trabajo que se adaptaban con dificultad a la vida estudiantil y con una mayor necesidad de obtención de ingresos porque su salario no era solo para afrontar sus propios gastos sino que era necesario para el sostén de sus hijos y su hogar.

²⁰ Programa de transferencia condicionada de ingresos que abordaremos en la próxima sección.

El cuarto elemento que atravesaba estas experiencias, entonces, era la conciliación del trabajo con otras esferas de vida, principalmente, con el estudio. Tal como plantean Busso y Pérez (2014), lograr combinar trabajo y estudios suele ser un privilegio de sectores de altos ingresos. Quienes pertenecen a familias con mayores recursos económicos, presentan mejores posibilidades para elegir el trabajo que acceden, pudiendo priorizar condiciones laborales que se adapten mejor a sus trayectorias educativas. Según los autores, en los sectores sociales de menores recursos las dificultades para poder trabajar y estudiar se asocian a la cantidad de horas, el esfuerzo físico y la desvinculación con lo que estudian, a lo que podríamos agregar, la necesidad de recurrir a múltiples actividades laborales para complementar ingresos. Si sumamos, como en el caso de Mailén, otras responsabilidades como las tareas de cuidado, la conciliación se vuelve aún más desafiante.

Finalmente, es importante remarcar que muy pocas personas con este tipo de trayectorias contaban con empleos registrados y con todos los derechos asociados a un trabajo de estas características. El acceso a estas condiciones era generalmente el resultado de una búsqueda, de una apuesta –pocas veces exitosa– por contar con un empleo con esos beneficios, algo que analizaremos más adelante en el capítulo. No obstante, en la amplia mayoría de los casos sus inserciones eran precarias y, por más de que contaban con cierta estabilidad en sus actividades laborales, era una estabilidad de hecho y no de derecho.

Por lo tanto, si bien las experiencias de este grupo se caracterizaban por la centralidad y la estabilidad de la actividad laboral en sus vidas cotidianas, estas mostraban cierta heterogeneidad producto de desigualdades diversas. La situación económica de sus familias se asociaba al momento en que iniciaban su inserción, siendo en algunos casos más tempranas que en otros; a necesidades más o menos urgentes en relación a sus ingresos; y a la posibilidad de acceder a trabajos que permitían o dificultaban la conciliación con el estudio. A su vez, se evidenciaban diferencias en las condiciones de empleo y de trabajo con las que contaban. En pocos casos se desempeñaban en empleos registrados, siendo la informalidad lo común, como suele suceder habitualmente para este segmento de edad. Más allá de la situación de registro o no registro, sus trabajos se caracterizan por la precariedad, contando en pocos casos horarios de trabajo definidos; obteniendo ingresos bajos que, en algunos casos, llevan a la realización de múltiples actividades para complementarlos; y con una estabilidad

endeble. Diferencias que, en definitiva, expresan desigualdades al interior del mercado laboral, tanto intergeneracionales como intrageneracionales.

b. Intermittencia de la actividad laboral e inserciones de baja intensidad

A diferencia del grupo anterior, las experiencias en el mundo del trabajo de este grupo se caracterizan por la intermitencia y, muchas veces, por su baja intensidad, es decir, trabajos de pocas horas a la semana o, incluso, más esporádicos. A pesar de estos aspectos en común, se evidenciaban diferencias en el momento de inicio de sus trayectorias, en la prioridad o no del trabajo en relación al estudio, en el valor que le otorgaban a sus ingresos económicos y en el rol que ocupaba su actividad laboral en la dinámica familiar. A continuación desarrollaremos estas coincidencias y disidencias, tomando como punto de partida la trayectoria laboral de Andrea, una egresada del CENS que había comenzado a trabajar antes de su finalización de la secundaria, y continuó haciéndolo, con mayor o menor intensidad, a lo largo de todo el período analizado.

Andrea no recordaba con precisión cuándo fue la primera vez que trabajó. Su familia tiene un emprendimiento de sándwiches de miga y sus primeras experiencias fueron allí, en la adolescencia, sobre todo en la época de las fiestas de fin de año donde aumentaba la demanda y, por tanto, la cantidad de trabajo. Años más tarde, su madre abre un cotillón y Andrea empieza a trabajar allí diariamente:

“E:-¿Y cómo fue el momento en el que empezaste a trabajar con regularidad en el cotillón?, ¿cómo fue la decisión?

A:-No, no fue una decisión (se ríe). TENÍA que ir porque mi mamá sola no podía. Estaba desde las 9 hasta las 7 de la tarde, horario corrido, y no podía mamá sola”
(Andrea, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2019).

A sus 18 años, entonces, comienza a combinar sus esfuerzos por terminar la escuela con el trabajo junto a su madre. Sus horas de trabajo no redundaban en un salario sino en ropa o accesorios que se compraba eventualmente “*porque la plata no la necesito, en este momento no*”. Si bien su plan para después del egreso era dejar de trabajar para dedicarse de lleno a sus estudios en la UNLP, al menos durante los primeros años, esto ocurrió de otro modo. La emergencia de la pandemia hizo que,

debido a la caída de las ventas y al precio elevado del alquiler del local, la familia tomara la decisión de cerrar. A pesar de que, según Andrea, esto no afectó fuertemente la economía familiar ya que el otro negocio continuaba funcionando y contaban con la jubilación de su padre, cuando cerraron el cotillón, ella y su madre comenzaron un nuevo emprendimiento. Primero, vendiendo desayunos juntas, luego cada una por su lado: ella haciendo productos de pastelería y su madre decorando tortas para eventos. Hasta inicios de 2022, Andrea combinó los pedidos eventuales que recibía por instagram o conocidos con trabajos ocasionales cuidando niños: la hija de su profesora de piano, el bebé de una amiga, el hijo de una chica que conoció por redes sociales, tarea en la que aseguraba tener experiencia por haber cuidado sobrinos desde sus 6 años. Si bien planteaba que no necesitaba de un ingreso, sostenía que trabajaba porque “*no puedo depender de mis papás siempre*”.

En la trayectoria de Andrea identificamos varios elementos comunes a los recorridos de este grupo de jóvenes. En primer lugar, sus experiencias en el mundo del trabajo se caracterizan no solo por la alternancia de períodos de actividad e inactividad sino también por algunos momentos de trabajo a tiempo completo y otros de ocupaciones de baja intensidad. De este modo, la intermitencia resulta, en estos casos, una constante de sus vínculos con el mundo laboral durante este período. A la vez, vemos que la forma de acceso a los empleos se vincula estrechamente con la movilización de contactos pero también, y en menor medida, con la generación de las propias fuentes de trabajo. Estos emprendimientos suelen precisar de poco capital inicial y conllevan, generalmente, un trabajo de manera esporádica. Todas características que, como mencionamos, suelen ser habituales en las inserciones laborales de jóvenes.

En segundo lugar, muchos de estos recorridos implicaron, de manera continuada o de forma eventual, la combinación con la actividad educativa. En pocos casos, como en el de Andrea, esto tuvo lugar desde antes de terminar la escuela y, en otros, luego del egreso combinándose, en ocasiones, con carreras de nivel superior o la realización de cursos de formación. La baja intensidad de sus ocupaciones y la intermitencia de sus experiencias laborales no implicaban un riesgo para la continuidad de sus carreras. De hecho, muchas veces, esa baja intensidad era buscada para poder priorizar la formación.

Tal como vimos en la sección anterior, la conciliación era más frecuente en aquellos sectores que tenían la posibilidad de elegir condiciones laborales que se

adapten a sus actividades educativas. Así, contar con trabajos de medio tiempo o flexibles en términos de horarios, con tareas no tan exigentes en términos físicos o mentales e, incluso, con ocupaciones vinculadas a sus trayectos formativos, favorece la conciliación trabajo-estudio. Este tipo de inserciones, es posible, a la vez, porque en la situación económica de sus familias no resulta indispensable contar con los ingresos de los jóvenes para el sostenimiento del grupo familiar y, en todo caso, trabajan para afrontar sus propios gastos o para aliviar, en algunas situaciones, el peso sobre sus familias.

En tercer lugar, el advenimiento de la pandemia y las medidas de aislamiento y distanciamiento tuvieron efectos disímiles sobre sus experiencias en el mundo del trabajo. La experiencia de Andrea, en este sentido, es singular. Si bien la emergencia del COVID implicó en todos los casos la interrupción de sus actividades laborales, para ella esa excepcionalidad duró poco. En su caso, una vez pasadas las primeras semanas de aislamiento, retomó su actividad en el cotillón, con condiciones muy distintas a las previas, y luego, se abocó a una actividad laboral de mayor intermitencia. Es decir, para ella, la pandemia supuso una suerte de punto de inflexión de su cotidianeidad laboral.

Para el resto de los casos, recién a partir de la segunda mitad de 2020 o inicios de 2021, la flexibilización de las medidas permitió la reactivación de sus experiencias en el mundo del trabajo. Cabe destacar que, si bien en todos los casos la pandemia tuvo efectos en la situación laboral de las familias, esto no implicó grandes consecuencias en términos económicos. En la amplia mayoría, al menos una de las personas adultas contaba con un empleo registrado y/o estable, lo que garantizó la continuidad de la actividad y del salario. Esto da cuenta, a la vez, de la situación económica y del lugar de sus ingresos en la dinámica familiar. Como mencionamos, estos son destinados principalmente a saldar sus propios gastos personales y, si bien pueden tener impacto en la economía familiar, pocas veces es sustancial.

Por último, si bien no constituía una experiencia extendida para todas las personas que integran este grupo de trayectorias, en varios casos se repetían primeras experiencias laborales ligadas a emprendimientos familiares, generalmente en el sector comercio. Al igual que en el caso de Andrea, muchas veces esto implicaba que no pudieran identificar una edad precisa de inicio de sus recorridos laborales y la ausencia de remuneración por ese tiempo de trabajo, sobre todo durante los primeros años. Estas

experiencias constituyen, por un lado, un espacio clave de aprendizaje de saberes y prácticas vinculadas al mundo laboral y, por otro, reflejan ciertas estrategias de administración de los recursos al interior de las familias.

Sebastián, por ejemplo, participaba desde pequeño en algunas tareas del lavadero de ropa que tienen sus padres, actividad que combinan con puestos de trabajo estatales. Solo hacia fines de su escolaridad, cuando se acerca el tiempo del viaje de egresados y de las vacaciones con amigos, comienza a recibir una remuneración por esas tareas. Este cambio respondía, según él, a la intención de sus padres de que aprendiera a ganarse su propio dinero, asumiendo un mayor compromiso con la actividad laboral. Luego, durante gran parte del tiempo de pandemia, deja de realizar ese trabajo por una decisión familiar de priorizar sus estudios en la facultad y, sobre todo, para que no se exponga a la posibilidad de contagio del virus, retomando su actividad recién a mediados de 2021. De este modo, la dedicación exclusiva de Sebastián al estudio durante este tiempo es, en parte, consecuencia de esa distribución de recursos y esfuerzos familiares, una apuesta para que pueda avanzar en su carrera sin otras obligaciones y, a la vez, una medida de cuidado.

Las decisiones en torno a su actividad laboral dan cuenta de la relación entre estrategias familiares, movilizadas para hacer frente a situaciones diversas, y los vínculos de los jóvenes con el mundo del trabajo. Las familias orquestan sus prácticas y distribuyen tareas y recursos frente a contextos particulares, desplegando así un repertorio de estrategias que involucran o afectan a sus miembros (Perona y Schiavoni, 2018; Torrado, 1981). En este caso, Sebastián participa desde pequeño en la actividad laboral familiar, primero para contribuir a su realización, luego, buscando la adquisición de ciertos aprendizajes y valores asociados al esfuerzo y la responsabilidad. A su vez, la interrupción de su tarea durante 2020 y gran parte de 2021, se orientaba a que concentre su tiempo y sus esfuerzos en su trayectoria educativa, pero también, a una estrategia de cuidado en un contexto atravesado por la pandemia.

En esta línea, otra estrategia familiar que se evidenciaba en algunos relatos era “*conseguir un plan*”. La mamá de Liz, la de Luciana, la abuela de Franco y la pareja de Candela, jóvenes que forman parte de este grupo de trayectorias, tenían en común que habían motorizado la inscripción de estos jóvenes al programa Potenciar Trabajo, movilizando contactos y redes personales. Este programa de transferencia condicionada

de ingresos que entra en vigencia a fines de 2020, contemplaba tres líneas de actividades i) proyectos socio-productivos, ii) terminalidad educativa o iii) proyectos sociolaborales o socio-comunitarios. Quienes se constituían como titulares del programa debían participar como mínimo de alguna de ellas y obtenían, así, el “salario social complementario”, prestación económica que correspondía a la mitad del Salario Mínimo Vital y Móvil (Tapia, 2021). En los casos que analizamos, sus actividades se desempeñaban principalmente en proyectos socio-comunitarios donde realizaban tareas, a veces semanalmente, otras de manera más eventual. A Liz, por ejemplo, esto le permitió interrumpir su trabajo en el comercio familiar y dedicarse a sus estudios universitarios. Para Franco, en cambio, representaba un ingreso fijo en su fluctuante trayectoria laboral para hacer frente a sus gastos, tanto en los períodos en que se encontraba en la búsqueda de trabajo como en los que desempeñaba alguna actividad laboral.

En síntesis, estas inserciones laborales compartían varias características comunes y algunos matices. En primer lugar, se diferencian del grupo anterior por contar con actividades laborales intermitentes o de baja intensidad y alternar en su recorrido momentos de mayor dedicación al trabajo con momentos de menor centralidad. A su vez, como suele suceder en este segmento de edad y como analizaremos con mayor profundidad en el próximo apartado, sus primeras experiencias se asocian a oportunidades surgidas al interior del propio grupo familiar o de los círculos cercanos. En segundo lugar, muchos de los casos comprendidos en este grupo articulan, en algún momento de su trayectoria, educación y trabajo; articulación en gran medida posible por las características de sus inserciones laborales.

Por otro lado, en sus inserciones se volvían evidentes el lugar de sus trabajos en las dinámicas y estrategias familiares. Sus actividades laborales intermitentes o de baja intensidad se daban en situaciones familiares en donde sus ingresos no tenían un lugar central en la economía familiar, trabajando muchas veces para hacer frente a sus propios gastos. Asimismo, sus ocupaciones eran, muchas veces, parte de estrategias familiares más amplias para llevar adelante actividades laborales familiares, garantizar la obtención de ciertos recursos, o priorizar determinados tipos de experiencias laborales y/o educativas. De este modo, vemos que si bien sus experiencias compartían características típicas de las primeras inserciones laborales, adquirían matices asociados a tramas de desigualdad social que las atraviesan de modos diversos.

c. *El trabajo como preocupación futura: los “inactivos”*

El no inicio de las trayectorias laborales era la característica compartida para este último grupo de jóvenes. La mayoría vivía en hogares donde al menos una de las personas adultas era profesional y contaba con trabajos estables, registrados y bien remunerados. Esto implicaba que las condiciones materiales de vida estuvieran garantizadas, haciendo que trabajar no representara una urgencia o necesidad para estos jóvenes. A su vez, en esos hogares, el estudio era considerado su única exigencia:

“Mi vieja nos puso la condición de que estudiemos, esa era nuestra condición de vida. Por suerte no hace falta que trabajemos. Si hiciera falta, sería un quilombo. Estudiar y trabajar es un quilombo, pero por suerte podemos estudiar” (Malena, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Como plantea Malena, tienen la “suerte” de no tener que trabajar y de poder dedicarse a tiempo completo a seguir sus carreras de educación superior. Al realizar sus estudios en la Facultad de Ingeniería, donde los tiempos de cursada son intensivos y la poca oferta de bandas horarias dificulta mucho la posibilidad de conciliación de los estudios con un trabajo a tiempo completo, consideraba que combinar trabajo y estudio sería algo muy difícil de sostener, *un quilombo*.

La amplia mayoría, entonces, venía de familias en donde acceder a la universidad y obtener un título era lo común y habían terminado sus estudios secundarios en el CUNLP, volviendo el paso por la universidad, como vimos en el capítulo anterior, doblemente esperable. Esta situación de dedicación exclusiva al estudio y postergación del ingreso al mundo del trabajo constituía, también, una experiencia compartida en sus círculos de amigos o en los espacios de sociabilidad que habitaban:

“En general es un patrón común de mis amistades que no... si bien todos se quieren recibir rápido, no hay urgencia económica (...) y también creo que eso te saca una preocupación. Decís, bueno, es como... es una preocupación futura” (Charo, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

De este modo, existía cierto consenso de que estos años de su juventud debían ser destinados al estudio y la formación como actividad prioritaria, como la responsabilidad primera y única obligación. La preocupación por el trabajo, entonces, se

ubica en el futuro, luego del fin de la carrera. La posibilidad de prolongar la trayectoria educativa y de hacerlo de forma exclusiva, permitía aplazar el ingreso al mundo del trabajo, ubicándolo lejos en el horizonte temporal, posibilitando la concentración de los esfuerzos en esa apuesta educativa que analizaremos hacia el final del capítulo.

Como mencionamos, muchos de ellos habían tenido experiencias laborales ocasionales y muy breves. Armar cajas de pedidos en la panadería de una amiga para pasar tiempo entre amigos y juntar plata para viajar, participar del censo para ver de qué se trataba esa experiencia, vender pan casero para pagar parte de las vacaciones; todas actividades aisladas, muy cortas en términos temporales, casi excepcionales y donde obtener un ingreso no siempre era la prioridad. A la vez, tenían en común haber sido conseguidas a través de familiares o amigos y su realización no ponía en riesgo la actividad principal: estudiar.

Si bien esto constituía una realidad compartida, percibíamos algunos matices en las experiencias de este grupo de jóvenes. Por un lado, encontrábamos que a pesar de que para todos era prioritario estudiar y tenían la “suerte” de destinar estos años de manera exclusiva a su formación, en algunos casos esa apuesta a la educación era más marcada y no respondía solo a la “suerte”. Katia, por ejemplo, venía de una familia en donde sus padres no habían accedido a carreras de educación superior. Ambos habían realizado una clara apuesta a sus estudios secundarios, primero, con su inscripción al CUNLP, y universitarios, luego. Katia relataba distintas situaciones que daban cuenta de los esfuerzos, sobre todo de su madre, para sostener y priorizar las trayectorias educativas de ella y sus dos hermanas. Los cinco habían migrado desde Perú cuando ellas eran niñas. Su madre trabajaba como enfermera y su padre manejando un taxi y, a pesar de que muchas veces la situación económica apremiaba, buscaban que sus hijas se dediquen a estudiar de manera exclusiva. En 2019, su mamá sostenía: *“prefiero que se dedique más a los estudios y que termine una carrera, cualquiera, pero que termine”*²¹. Su caso da cuenta de que detrás de la posibilidad de abocarse únicamente al estudio, posibilidad que comparten quienes integran este grupo, había realidades y estrategias familiares heterogéneas.

²¹ Como mencionamos en el capítulo 2, Katia acudió con su madre al encuentro de 2019. Es por eso que, durante la entrevista, también hubo intervenciones breves de su mamá en el intercambio.

Por otro lado, Aimé presentaba la particularidad, entre estos jóvenes, de ser la única que había finalizado sus estudios en el CENS. En su caso, la trayectoria escolar estaba atravesada por varias interrupciones, por lo que terminar la escuela y comenzar la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNLP había representado un logro. Sin embargo, su intención de trabajar y su búsqueda por conseguir la independencia económica respecto de su familia resultaba más apremiante que para el resto de quienes conforman este grupo. Ese apremio se asociaba, primero, a que su situación económica no era tan cómoda como para el resto de los jóvenes y, segundo, al hecho de que, como muchos de los egresados del CENS, consideraba que ya era grande y que a su edad ya debía estar trabajando. Estos motivos la llevan a cambiar el rumbo de su trayectoria educativa, inscribiéndose a la formación del Servicio Penitenciario. Por lo tanto, el trabajo y la inserción laboral no constituían para ella una preocupación a futuro, como plantea Charo, sino algo muy cercano en el horizonte temporal.

Finalmente, Tiago y Simón eran quienes más se distinguían en este grupo, ya que no solo no trabajaban sino que tampoco se encontraban realizando estudios superiores. Si bien en sus hogares estudiar era lo esperable, a ambos les había llevado más tiempo finalizar el secundario por adeudar materias y no habían iniciado o habían abandonado su carrera en la universidad. Durante estos años, ambos habían buscado trabajo ocasionalmente pero sin éxito.

Tiago era el único de los estudiantes del CUNLP que en 2019 planteó que, una vez terminada la escuela, no estudiaría. La decisión de no comenzar una carrera en el nivel superior no fue muy bien recibida por las personas que lo rodeaban, sobre todo por su mamá que frente a esa decisión, le planteó: “si no estudiás, trabajás”. Siguiendo esa condición, él afirmaba que luego del egreso y de las vacaciones de verano, comenzaría su búsqueda laboral. Además, sostenía que a pesar de tener la certeza de que ella podía sostenerlo económicamente, él quería trabajar para ser más independiente y lograr mayor autonomía. Sin embargo, eso que en un primer momento representaba un plan acotado en el tiempo, asociado a poder “descansar del estudio”, terminó prolongándose. Entre fines de 2019 e inicios de 2022, Tiago relataba varias experiencias de búsqueda que nunca habían terminado en la obtención de un empleo. La posibilidad de un trabajo como promotor que había quedado interrumpida por la emergencia de la pandemia, una amiga que había querido sumarlo a una empresa de venta de productos por catálogo,

una entrevista en una aseguradora, eran algunas de las experiencias que mencionaba cuando hablaba de sus intentos por conseguir trabajo.

Algo similar ocurría con Simón. Si bien él había iniciado una carrera universitaria, la pandemia y la virtualización de la enseñanza lo habían llevado a tomar la decisión de abandonarla:

“No sabía que íbamos a ser el país con la cuarentena más larga del mundo, tampoco pensé que en 2021 iba a seguir en pandemia. Me pareció una joda la verdad, porque ya había arrancado el fútbol, arrancó todo y la facultad nunca arrancó. Eso me desmotivó bastante” (Simón, 21 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022)

En su casa la preocupación era “que hiciera algo”, sobre todo que encontrara una carrera que le guste, principalmente para su madre que contaba con un cargo importante en una institución de educación superior. En esa búsqueda, Simón había ensayado algunos emprendimientos: clases de francés virtuales o trabajos en madera, como tablas de skate, sillas y muebles. Todos intentos que habían resultado poco fructíferos, la mayoría quedando solo en proyectos.

En estos casos, entonces, si bien la prioridad en sus hogares era que se abocaran a la educación superior, sus trayectorias educativas habían quedado interrumpidas y a pesar de la insistencia en *que hicieran algo*, tampoco habían dado inicio a sus trayectorias laborales. En sus relatos aparece una experiencia del tiempo de pandemia como un período de bordes difusos en donde no lograron sostener sus trayectorias educativas, como esperaban sus familias, ni iniciar sus trayectorias laborales.

Más allá de estos matices, los vínculos de este grupo de jóvenes con el mundo del trabajo se caracterizan por la postergación, más o menos buscada, del inicio de la actividad laboral. La prioridad en este momento de sus vidas está en la formación, y el trabajo constituye una preocupación que se ubica en un tiempo futuro. Como vimos, la posibilidad de postergar sus inserciones laborales se sustenta en gran medida en la situación económica de sus familias, que permite la apuesta a las trayectorias educativas como actividad exclusiva. Las diferencias o matices que encontramos al interior del grupo corresponden a desigualdades en esa situación familiar que se traducen en esfuerzos diferentes de las familias para sostener esa exclusividad, por un lado, y en

horizontes de inserción laboral más próximos, por otro, haciendo que esa “suerte” tenga trasfondos heterogéneos.

A lo largo de estas páginas, el análisis de la diversidad de vínculos con el mundo laboral permitió poner de relieve características comunes y diferencias y heterogeneidades de las experiencias de jóvenes en torno al trabajo.

En términos de sus aspectos en común, resulta evidente que sus recorridos reflejan características típicas de las inserciones laborales de las juventudes. Para quienes ya iniciaron sus trayectorias, la no linealidad de las mismas, la intermitencia y alternancia de momentos de actividad e inactividad y el acceso, mayoritariamente, a trabajos precarios constituyen la norma. La precariedad se evidencia tanto en sus condiciones de empleo, ya que sus puestos se caracterizan ampliamente por no estar registrados, como en sus condiciones de trabajo, principalmente en sus bajos salarios y en la inestabilidad de sus actividades.

Como mencionamos, la precariedad suele ser un rasgo común en las primeras inserciones en el mundo del trabajo, sin importar la situación económica de los hogares de origen ni el nivel educativo alcanzado por los jóvenes. No obstante, las diferencias se evidencian en el desarrollo de las trayectorias. Si para las personas de sectores bajos, la precariedad constituye una característica que continúa a lo largo de sus recorridos en el mundo del trabajo, para aquellas de sectores más altos, esta es solo un rasgo de las primeras experiencias. Habrá que ver, entonces, si esta precariedad que atraviesa sus experiencias, persiste o se discontinúa en el desarrollo de sus trayectorias.

A su vez, como vemos en la mayoría de los casos, y como analizaremos con mayor profundidad en el apartado siguiente, las redes personales y los contactos a través de sus familiares son centrales en las primeras experiencias laborales. En algunos casos, incluso, esas primeras experiencias se dan en el marco de emprendimientos familiares.

En cuanto a las heterogeneidades, la principal diferencia se observa entre quienes tienen la posibilidad de postergar su ingreso al mundo de trabajo y quienes no, resultado en gran medida de las desiguales condiciones económicas de sus hogares de origen. En esta línea, en sus experiencias se volvían evidentes expectativas distintas en torno a la edad y lo que “se debe hacer”: si para algunos era prioritario estudiar, para

otros, por su edad y la situación de sus familias, comenzar a trabajar no estaba mal, o, incluso, era deseable: para adquirir responsabilidades, ganar autonomía y, en ocasiones, para aportar a la economía familiar. En todo caso, *algo tenían que hacer*, y no estudiar ni trabajar no parecía ser una opción.

Por otro lado, se evidenciaban diferencias en la posibilidad de conciliación del trabajo con otras esferas de la vida, vinculadas principalmente a las condiciones en que desempeñaban sus actividades laborales y la centralidad o no de sus ingresos para el propio sustento o en la dinámica familiar, pero también a las lógicas de las instituciones de educación superior. En esta línea, sus relatos daban cuenta de que la (im)posibilidad de conciliación se asociaba, en ocasiones, a horarios o dinámicas de cursada que hacían que articular el estudio con otras esferas de la vida representara un desafío. Asimismo, en muchos casos, aparecía la complementariedad de ingresos, o la multiactividad como práctica recurrente que da cuenta, al mismo tiempo, de salarios insuficientes y de la necesidad de recurrir a diversas fuentes para garantizar cierto sostén.

Por último, identificamos que sus vínculos con el mundo del trabajo se enmarcaban en estrategias familiares más amplias. Estas implicaban la movilización de diversos recursos, como el tiempo de cada integrante, los contactos, el dinero o los espacios en el hogar, por mencionar algunos, que tenían efectos sobre las inserciones laborales de jóvenes: impulsándolas, postergándolas o acompañándolas, en función de lo que consideran conveniente según el contexto y sus integrantes.

Todas estas heterogeneidades corresponden a diversas desigualdades que atraviesan de múltiples formas los vínculos con el mundo del trabajo configurando, a la vez, experiencias y trayectorias dispares. La situación económica de sus hogares, las condiciones de trabajo y empleo en las que logran insertarse, sus trayectorias educativas, las responsabilidades en materia de cuidado, operan así de formas diversas en sus trayectorias laborales y en los vínculos que establecen con el mundo del trabajo.

2. Los procesos de búsqueda laboral

En el análisis de las trayectorias en el mundo del trabajo, muchas veces quedan en un segundo plano aquellas cosas que no necesariamente llegan a suceder, como los intentos por conseguir trabajo, las formas en que se despliegan las búsquedas laborales

y las oportunidades u obstáculos que se presentan. No obstante, consideramos que esos procesos de búsqueda, incluso cuando no resultan en inserciones efectivas, son parte central de las experiencias en el mundo laboral de personas jóvenes porque evidencian lecturas del mercado de trabajo, las estrategias que despliegan en él, el lugar que ocupa la actividad laboral en este momento de sus vidas, las relaciones con otras esferas y los trabajos que aspiran conseguir.

En el presente apartado analizaremos, entonces, los procesos de búsqueda laboral, prestando especial atención a los modos en que las tramas de la desigualdad configuran esas experiencias. Para ello, comenzaremos por abordar, en una primera sección, las actitudes en relación a este proceso, distinguiendo entre quienes mantienen cierta apertura a las oportunidades laborales sin buscar activamente y aquellos que movilizan de manera activa sus redes y recursos para conseguir trabajo. Luego, abordaremos las búsquedas a través de la movilización de contactos y redes personales, forma que, como vimos en el apartado anterior, suele resultar preponderante en el acceso al empleo para este segmento de edad. Por último, en una tercera sección, analizaremos las búsquedas a través de redes universales.

a. Esperar a que algo aparezca o “activar”

Tal como vimos en el apartado anterior, las relaciones con el mundo laboral son heterogéneas. Hay jóvenes que no han trabajado nunca, otros que han tenido experiencias muy eventuales y, dentro del grupo de quienes ya comenzaron a transitar sus procesos de inserción laboral, encontramos algunos cuyas trayectorias se encuentran atravesadas por múltiples experiencias que dan cuenta de la intermitencia de sus inserciones y otros con recorridos más largos y lineales. Ahora bien, más allá de esta heterogeneidad, observábamos que la gran mayoría mantenía una actitud de apertura a las oportunidades laborales.

Como plantean numerosos autores (Deleo y Pérez, 2016; Jacinto, 2010; Miranda, 2008), es común que las personas jóvenes pasen de la inactividad al empleo sin haber atravesado un período previo de búsqueda laboral activa. Generalmente, y en consonancia con lo analizado en el apartado anterior, las primeras experiencias en el mundo del trabajo surgen a raíz de una propuesta de algún familiar o conocido, o por la

emergencia de una “oportunidad” en momentos en donde no estaban considerando trabajar pero, finalmente, aceptaban esa propuesta.

En esta línea, a la hora de indagar en los procesos de búsqueda y en la voluntad o no de trabajar durante el período analizado, encontrábamos dos situaciones: jóvenes que mantenían una actitud flotante o pasiva, ya sea porque estudiaban de manera exclusiva o porque se encontraban trabajando pero no se cerraban a otras oportunidades laborales, y quienes buscaban trabajo activamente por encontrarse desocupados o por querer mejorar sus inserciones. En muchos casos, sostenían durante todo el período que analizamos una misma posición en relación a la búsqueda, mientras que en otros se combinan en una misma trayectoria momentos de mayor y menor intensidad.

Entre quienes mantenían una actitud flotante o más pasiva en relación a la búsqueda y a la posibilidad de conseguir (otro) trabajo, identificamos dos grupos: quienes se encontraban estudiando de manera exclusiva y aquellos que, si bien ya trabajaban, ya sea como actividad principal o en combinación con trayectos formativos, no descartaban sumar más trabajo o cambiar de empleo para mejorar sus condiciones laborales.

Para los primeros, la posibilidad de una oportunidad laboral aparece como deseable solo si no pone en riesgo la continuidad de los estudios y, principalmente, si permite ganar experiencia en sus futuros campos de inserción. Katia, por ejemplo, ya antes de su inicio de la carrera de Ingeniería Química, planteaba en relación a la posibilidad de trabajar: *“si aparece, aparece, si no voy a seguir estudiando”*. Eso que podría o tendría que aparecer es, precisamente, un trabajo que no solo no comprometiera su carrera sino que estuviera vinculado a ella. De hecho, durante 2021 una de sus hermanas le propuso que la reemplace en su trabajo de cuidado de una adulta mayor, propuesta que Katia declinó.

Los primeros años después de la escuela son considerados, en este grupo, un tiempo destinado a la formación, por lo que todo lo que contribuya a ese objetivo es valorado y bienvenido. En la mayoría de los casos sus padres son profesionales y lo deseable, para ellos, es que estos años sean de exclusividad de la trayectoria educativa. De este modo, trabajar e independizarse económicamente no aparece como urgente. No buscan activamente, pero sus círculos sociales realizan propuestas si creen que la oferta va en esa dirección y/o están atentos a convocatorias en el marco de las instituciones de

educación superior que permitan obtener experiencia. Tal era el caso de Azul, estudiante de derecho, que había conseguido a inicios de 2022 la posibilidad de realizar una pasantía en una fiscalía de la ciudad de La Plata, gracias a una colega de su padre abogado. A pesar de no ser una experiencia rentada y que desafiaba la organización de sus tiempos en relación al estudio, Azul se encontraba muy entusiasmada con esa oportunidad que le permitía adquirir saberes prácticos vinculados a su carrera y conocer, desde adentro, el trabajo en una de las ramas del derecho que le interesaba para insertarse a futuro.

A diferencia de quienes destinaban este tiempo exclusivamente a la formación, había quienes ya trabajaban y se mantenían abiertos a las oportunidades que les permitieran o bien mejorar sus inserciones u obtener un ingreso más que sirviera de complemento para sus salarios, generalmente, bajos.

“Estábamos renegando porque estábamos re mal pagos. Y bueno, yo renegaba, renegaba, renegaba, y justo me creo un Instagram -porque no tenía Instagram- y me aparece un amigo que no veía hace... no sé, años y años. Me sigue, qué sé yo, me pongo a hablar con él y me dice: ‘Hermano, por suerte estoy re bien, laburando. Estoy de encargado en la cocina de la cancha de Estudiantes’²², así que re bien’, ‘Ah, mira qué bueno’. Y ahí me preguntó si yo seguía laburando con el papá de Caro (su suegro). Le dije que sí y me dijo: ‘Bueno, amigo, cuando haya un lugarcito acá en la cocina te aviso y te venís a laburar acá’, ‘¡Uy, dale, amigo!’ Me cayó del cielo, ¿viste? Y no pasaron ni tres o cuatro días, ponele, y había vuelto de la obra, me estaba bañando y me llaman por teléfono. Atiendo y me dice: ‘Hermano, me faltó el bachero, ¿querés venirte ya?, ¿ahora? A las 7 estás acá y te quedás a laburar’. ‘Uy, ¡sí! De una, amigo. Le voy a avisar a Caro y salgo corriendo para allá’” (Nahuel, 24 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Nahuel trabajaba en la construcción con su suegro desde la adolescencia. Ya en 2019 planteaba su disconformidad con el salario que obtenía en ese trabajo. Sin embargo, en 2022 su novia Carolina queda embarazada y mejorar los ingresos se vuelve aún más necesario. Nahuel comienza a combinar su trabajo en la construcción con algunas changas eventuales, oportunidades que no busca activamente pero que “caen del cielo” y son bienvenidas. La disponibilidad frente a esa oportunidad (“salgo

²² Refiere al estadio del club Estudiantes de La Plata, que cuenta con un patio de comidas abierto a todo público.

corriendo para allá”), da cuenta también de la necesidad de las mismas: no hay condiciones, no se plantean demasiados reparos ni preguntas. Si aparecen, se toman.

Distinto era el caso de Carla, quien trabajaba en una fábrica mientras realizaba cursos de diseño UX²³, y mantenía abierta la búsqueda para ver si conseguía “algo mejor”. Si bien sus horarios de trabajo le permitían conciliar su actividad laboral con su formación y con las tareas del hogar que compartía con su pareja, consideraba que le quedaba poco tiempo libre, de ocio. A su vez, cuando había comenzado a trabajar en la fábrica gracias a su suegra, aún no se había planteado la independencia habitacional, por lo que el salario no había sido una preocupación: solo buscaba ganar algo de plata para sus consumos personales mientras vivía en la casa familiar. Ahora que convivía con su novio y debían pagar el alquiler y los gastos cotidianos, aspiraba a un puesto mejor remunerado. No obstante, conseguir un trabajo mejor no parecía ser algo urgente:

“Uso LinkedIn, por ahora. No es que estoy buscando desesperadamente trabajo. Lo hago para ver si es posible cambiar de trabajo (...) Y si (encuentro algo que) me sirve, voy a tenerlo en cuenta” (Carla, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

A diferencia de estas personas, que no buscan “*desesperadamente*” pero están atentas a si surge una posibilidad (mejor), otras realizaban una búsqueda laboral más activa. En este grupo, movilizaban sus contactos personales, repartían curriculums y estaban pendientes a plataformas o portales de empleo y a avisos clasificados en los diarios. Ya sea porque se encuentran desocupados o porque tienen inserciones con las que no se sienten a gusto, conseguir trabajo apremia.

E:- ¿Tu idea es buscar?, ¿dónde pensás buscar?, ¿cómo?

L:- Tirando curriculums en todos lados, hasta en locales de ropa, lo que necesiten. Todo, todo, todo.

E:- Está bien, ¿y qué tipo de trabajo buscarías?

L:- Creo que el trabajo que estoy teniendo ahora, que sé que no es lo mío porque me gustaría aspirar a más, porque sé que puedo dar más, que es el de limpiar casas. No es un trabajo que me guste, creo que no le gusta a nadie andar limpiando las casas de los demás. Por ahora me sirve, pero no es lo que yo quiero

²³ Carrera profesional que gestiona la experiencia de usuario de un producto digital.

para mí cuando arranque la facultad” (Ludmila, 20 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Ludmila se proponía conseguir un mejor trabajo luego de finalizar la escuela. Proyectaba iniciar en 2020 una carrera universitaria, pero dedicarse solo a su educación superior no era una opción. En ese momento ya trabajaba limpiando semanalmente la casa de la familia de su pareja y, esporádicamente, como moza en eventos, principalmente para “aliviarle” el peso a su madre que era el único sostén del hogar. Si bien su trabajo fijo de limpieza no le gustaba, le servía, y su disconformidad se vinculaba a que el salario le resultaba insuficiente. Por eso, su intención era buscar “*en todos lados*”, “*lo que necesiten*”, apostando a conseguir cualquier puesto que fuese mejor que sus actividades en ese momento.

Al igual que en el caso de Ludmila, quienes conformaban este grupo que se caracteriza por la búsqueda activa, recurrían frecuentemente al despliegue de varias estrategias en simultáneo: comentaban entre personas conocidas su intención de trabajar, armaban y repartían curriculums, buscaban en los clasificados o estaban atentos a avisos en redes sociales o en locales. Conseguir trabajo, en estos casos, era prioritario y orientaban sus esfuerzos a lograrlo.

Tal como mencionamos, esta clasificación o distinción en relación a la búsqueda de trabajo no es estanca. Muchos de los casos pasaron por diversos momentos a lo largo de sus trayectorias mientras que otros se mantuvieron en la misma posición. Más allá de ese dinamismo, lo que nos interesa del análisis de las posiciones frente a la búsqueda es que nos permite entrever lecturas y decisiones en torno al mundo laboral. Por un lado, y en línea con el análisis del apartado anterior, esas posiciones dan cuenta de que el trabajo ocupa lugares diferentes en las trayectorias. Estos vínculos heterogéneos con el mundo del trabajo están atravesados por lo que sucede en otras esferas de la vida -como la educativa, la familiar, la habitacional, entre otras- y, principalmente, por lo necesario o no que es el ingreso económico en sus hogares (que sea un trabajo que aporte formación es subsidiario de la (no) necesidad económica del mismo). Por otro lado, el tipo de puestos que buscan o aspiran encontrar está íntimamente ligado al lugar que ocupa el trabajo en sus vidas, priorizando condiciones laborales diferentes a la hora de buscar. Ambos elementos condicionan las formas en que encaran sus búsquedas en el mercado laboral.

Como pudimos ver, buscan (y consiguen) trabajo movilizando contactos, esto es, a través de sus familias, pares y conocidos, y, en menor medida, elaborando y repartiendo curriculums personalmente o de manera virtual a través de portales y plataformas de empleo. A continuación, abordaremos las características de la búsqueda a través de contactos para, luego, concentrarnos en el análisis de las otras formas o estrategias.

b. Moviendo contactos. Buscar trabajo a través de redes personales

La búsqueda y obtención de puestos de trabajo a través de familiares, amigos o conocidos constituye la forma más extendida de acceso al mundo del trabajo para este segmento de edad (Deleo y Pérez, 2016; González y Bostal, 2021; Marry, 1983; Molina Derteano, 2016). Movilizar las redes personales representa generalmente el punto de partida de un proceso de búsqueda y es el medio por el cual muchas personas jóvenes obtienen sus primeros trabajos. Es por esto que, en estas páginas, nos proponemos analizar qué características tienen esas redes personales, qué valoraciones hacen los jóvenes de las mismas y qué implicancias tiene la búsqueda y el acceso a puestos de trabajo por este medio.

En su estudio *Origen social y redes de inserción de jóvenes obreros*, Marry (1983) identifica que en el acceso a los primeros puestos de trabajo las personas recurren, primeramente, a sus vínculos estrechos y, luego, a modalidades de búsqueda que se apoyan en instituciones o en redes más informales. De este modo, establece un diálogo con los aportes de Granovetter (2000), referente en la temática por su análisis de la fortaleza de los lazos débiles en la obtención de mejores empleos. Este autor clasifica las relaciones personales en lazos fuertes y débiles en función de la intensidad emocional, la intimidad, confianza mutua y reciprocidad que caracterizan a los vínculos, y destaca la potencia de los lazos débiles para conseguir mejores puestos laborales. Al caracterizarse por una mayor distancia entre los sujetos, estas relaciones permitirían tender puentes hacia otros círculos sociales favoreciendo así el acceso a información y contactos laborales diferentes, que de otra forma permanecerían inalcanzables. En consecuencia, los lazos débiles constituyen un recurso que podría hacer posible la oportunidad de movilidad, diferenciándose así de los lazos fuertes que, al interactuar en un mismo espacio social, contribuyen a reproducir la posición original.

Sin embargo, a diferencia de Granovetter (2000) que analiza trabajadores calificados y experimentados que poseen sus propias relaciones profesionales, Marry (1983) considera poco probable la existencia de este tipo de contactos en el caso de las personas jóvenes. Según la autora, en la búsqueda de los primeros empleos se movilizan redes personales y, luego de agotarse estas, se recurre a redes universales, como el “puerta a puerta” o los avisos en diarios e instituciones. Las redes personales están conformadas por aquellas tramas de relaciones sociales donde la persona se encuentra inserta y se asimilarían a lo que Granovetter (2000) denomina lazos fuertes, ya que revelan una sociabilidad voluntaria ligada a amigos, compañeros y/o vecinos, o subsumida al grupo familiar. A su vez, frente a la ausencia de redes profesionales propias, la autora afirma que en el acceso a los primeros empleos cobran centralidad las redes profesionales del padre.

En línea con lo que plantea Marry (1983), los relatos en relación a la búsqueda y obtención de empleo evidenciaban el lugar fundamental de los vínculos cercanos. Comentar entre pares o familiares que se tenía intención de trabajar era una de las primeras acciones que los jóvenes llevaban adelante al iniciar la búsqueda. Al mismo tiempo, muchas veces eran estos círculos próximos quienes ofrecían trabajo o transmitían posibilidades concretas de inserción, más allá de que los jóvenes hubiesen manifestado o no su deseo de trabajar. Tal es el caso de Azul y su pasantía en la fiscalía, que mencionamos anteriormente, o el de Sol, que antes de terminar su secundario en el CUNLP ya había recibido una propuesta de su hermano para dar clases de danza el año próximo:

“En junio cumpla 18 y mi hermano, que trabaja en un centro cultural, me dijo que ya tiene preparado el contrato para mi trabajo de dar clases allá, en Caballito”²⁴

(Sol, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

A su vez, a diferencia de lo que plantea Marry (1983), las redes que se movilizan en sus búsquedas son más amplias y los contactos profesionales del padre no poseen, en estos casos, el peso que sostiene la autora en las primeras inserciones. Los lazos familiares que se ponen en movimiento incluyen no solo a la familia nuclear sino también a abuelas, tíos, padrinos, amigos de las familias e, incluso, familias de sus parejas que muchas veces movilizan, a su vez, sus propias redes personales:

²⁴ Barrio de la Ciudad de Buenos Aires, en donde se encuentra el centro cultural que gestiona su hermano.

“E:-¿Y cómo buscarías?”

L:- Primero iría por mi familia que es grande y, como hice ahora, que pregunten en sus círculos si alguien necesita algo. En un momento mi tío me dijo que... Mi tío es abogado, me dijo que por ahí podía ir a su oficina a ayudarlo. Esa idea quedó medio ahí, en la nada, pero me dijo que le diga a él. Mi tía también es abogada y tengo diferentes ramas, digamos. (...) Mi otra tía es policía, la otra es cocinera, también trabaja en el vivero. Tengo una tía que trabaja en seguridad e higiene, no sé si yo podría entrar a algo así, pero de lo que sea” (Luna, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 2, 2019).

Luna trabajaba los fines de semana en el vivero de su abuela mientras terminaba de cursar en el CUNLP y se proponía en 2020 continuar trabajando mientras iniciaba su carrera en la Facultad de Arquitectura. La estrategia de conseguir trabajo entre sus familiares ya le había funcionado y creía que, por las ocupaciones de su grupo familiar, podría buscar otro puesto que se adapte mejor a lo que imaginaba sería su vida universitaria. Conseguir por estos medios implicaba, muchas veces, la posibilidad de negociar o acordar días y horarios que resultaran convenientes para ambas partes, sobre todo en los casos, como el de Luna, en los que se buscaba conciliar trabajo y estudio para contar con un ingreso para afrontar los gastos personales.

Los lazos familiares no solo se movilizaban en la búsqueda de trabajos en el corto plazo sino que, como veremos con mayor profundidad en la próxima sección, en algunos casos constituían una apuesta para el acceso a empleos registrados y estables. Padres y madres que trabajaban principalmente en organismos del Estado y, en menor medida, en empresas privadas consideraban la posibilidad de presentar a los jóvenes en sus espacios de trabajo. En estos casos, se volvía necesario contar con ciertas credenciales educativas, mayoritariamente con el título secundario pero también, en situaciones específicas, con formación en carreras de educación superior afines a los puestos. Esto, tal como plantea Marry (1983), responde a que, en algunas ocasiones, se vuelven necesarias ciertas credenciales para “activar” determinados contactos de las redes personales y así acceder a un conjunto de puestos que de otro modo permanecerían inaccesibles o en el orden de lo no posible.

Además de los vínculos familiares, aparecían como fuente importante de oportunidades laborales o de información sus pares, amigos y/o compañeros de la escuela. Esto se daba principalmente entre quienes finalizaron sus estudios en el CENS,

jóvenes que muchas veces ya contaban con experiencias en el mundo del trabajo antes de terminar la escuela y compartían espacios de sociabilidad con pares en la misma situación:

“Siempre tenía un par de amigos que tenían laburo entonces iban avisando: ‘che salió tal cosa, ¿venís?’; ‘che salió tal otra, vení’; o si estaban cerca de casa y veían que estaba ahí, venían y me decían ‘che, ¿podés venir de tal fecha a tal fecha?’” (Álvaro, 19 años, CENS, CEF Alto, CSO 2, 2019).

Álvaro consiguió por medio de sus amigos distintas changas en el rubro de la construcción mientras se encontraba terminando la escuela en el CENS y, más tarde, obtiene su primer trabajo diario en un local comercial en el centro de la ciudad gracias a una amiga de su novia. Ahora bien, tal como afirman Gutiérrez y Assusa (2019), los vínculos entre pares, que comparten condiciones de vida semejantes, habilitan en general inserciones que reproducen la asociación entre jóvenes y el segmento más precario e informal del mercado laboral. De este modo, los trabajos que conseguían a través de sus amigos o conocidos de su misma edad eran generalmente eventuales y/o precarios.

Por último, en la búsqueda y obtención de empleos mencionaban también, aunque en menor medida, otros espacios de sociabilidad como iglesias, centros de formación, clubes, vecinos del barrio o, incluso, contactos generados en otras experiencias laborales:

“Sí, estaba buscando antes de terminar el colegio y un vecino me dijo: ‘che, tal persona necesita gente’, y fui” (Luciano, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 3, 2022).

“Estaba en la iglesia y la abuela del pastor... no, a la mamá del pastor mi mamá la cuidaba. Entonces esa señora tenía como 9 hijos, casi todos del barrio, y nos fueron conociendo y todo eso... y cuando ya tenía 15 años, me preguntaron si necesitaba trabajo, si quería trabajar cuidando o atendiendo un kiosco, me acuerdo. Y yo le dije que sí, si no hacía nada, iba al colegio y después no hacía más nada, y así empecé a trabajar” (Mailén, 20 años, CENS, CEF Bajo, CSO 5, 2019).

Si bien podríamos considerar estos lazos como más débiles en términos de Granovetter (2000), no parecen ofrecer inserciones mejores en cuanto a sus condiciones.

Ya sea en el caso de Luciano que consiguió trabajo realizando tareas de mantenimiento de hogares y jardines por medio de un vecino, o de Mailén que se dedicó al cuidado de una adulta mayor y a la atención de un kiosco gracias a la familia del pastor de la iglesia a la que pertenece, estos puestos se caracterizan por la inestabilidad y la precariedad, no solo en términos de empleo sino también de trabajo. Jornadas laborales imprecisas, bajos salarios, ausencia de elementos necesarios para llevar adelante correctamente sus tareas son algunas de las características que tenían en común esas experiencias.

Solo dos casos constituyen una excepción: Anahí, que trabaja en el centro de salud donde también lo hace su madre, y Ludmila, que accede a un puesto administrativo en el Estado gracias a la madre de su novio. Ambas cuentan con buenos empleos en términos de su registro y de acceso a un conjunto de derechos asociados al trabajo en blanco. Sin embargo, esos empleos no están exentos de condiciones de precariedad: por la ausencia de recursos para realizar un trabajo de calidad, por sus bajos salarios, por la falta de precisión en las tareas a realizar, entre otras.

Es interesante observar, por último, las valoraciones que realizan de sus redes personales y de las oportunidades o información que brindan. Quienes cuentan con padres profesionales, consideran que buscar entre sus redes sería una manera efectiva de conseguir trabajo. A su vez, desestiman las redes de pares porque pocos de ellos trabajan ya que, en su mayoría, se dedican a la realización de estudios superiores como actividad principal:

“Si me pusiera a buscar, encontraría más que nada por los círculos de conocidos. Podes encontrar laburo. O sea, no sé, creo que... No sé cómo es la demanda en todos los rubros pero, por ejemplo, si quisiera trabajar en un local de ropa le podría hablar a un conocido que trabajaba. O, no sé, de secretaria en algún consultorio, también podría hablar con conocidos que son médicos. (...) porque después de mi edad no hay tantas personas que puedan decirme: ‘Si, venite a laburar acá’” (Charo, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Charo habla en potencial porque no está en sus planes buscar trabajo en el corto plazo ya que se encuentra abocada a sus estudios de la carrera de medicina. Sin embargo, conoce las redes de sus padres y sabe que en ellas podría encontrar un trabajo que se amolde a los tiempos del estudio. En esa misma línea, Azul explicaba así su acceso a la pasantía en la fiscalía gracias a su padre:

“Quieras o no, el entrar a hacer una pasantía en el fuero penal... O sea, yo hablo por mí y doy gracias que sea así, pero para otras personas está mal que sea así, pero es por contactos entrar ahí. Yo tuve la suerte de tener a mi papá, pero hay un montón de chicos que obvio quieren ingresar ahí y que lamentablemente no pueden” (Azul, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

“Entrar por contactos” a un buen trabajo, ya sea por sus condiciones de empleo o por sus beneficios en relación a la formación, es sinónimo de “suerte”. Contar con un círculo de conocidos, con una red personal que permita conseguir trabajo, como sucede en la mayoría de los casos que analizamos, parece no equipararse a “tener contactos”. Solo tiene “contactos” quien tiene la posibilidad de acceder a través de sus redes personales a buenos trabajos, en términos de las condiciones de empleo como en el caso de Ludmila, o de las oportunidades de formación en el caso de Azul.

“Hay algunos que tienen una varita ‘así’, genial, que llegan a donde sea. (...) La varita la mayoría de las veces son los conocidos. Si vos conoces a gente, llegás a cualquier lado. Si no, la tenés que remar en dulce de leche²⁵” (Julieta, 18 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

“Y es que mucha gente que conozco está buscando laburo y está complicado. Para todos creo que es igual, no solamente para mí, estamos todos en la misma. O sea, hay algunos que tienen la suerte de tener alguna persona dentro de una empresa, en algún trabajo, en algún negocio o algo que te pueden llegar a meter. Pero hoy en día la gente yo creo que está cagada de hambre, la mayoría de Argentina, la mayoría de los argentinos” (Franco, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Tener “suerte” o estar tocados por “la varita” está asociado a “tener contactos”: conocidos que permitan acceder fácilmente (*sin remar en dulce de leche*) a buenos trabajos. Estas expresiones invisibilizan el hecho de que no es cuestión de azar o de magia si no que, más bien, responde a pertenecer a un espacio social donde esos empleos son del orden de lo común. Es decir, que las diferencias en las redes personales y en los trabajos que permiten obtener, refleja una estructura de oportunidades desigual en el acceso a las (primeras) experiencias en el mundo laboral.

En definitiva, más allá de la fortaleza o debilidad de los vínculos, es evidente que las redes personales son primordiales en el acceso a los primeros trabajos. Por ellas

²⁵ Expresión coloquial que remite a la necesidad de realizar un esfuerzo desmedido para hacer frente a condiciones adversas.

circulan no solo oportunidades concretas de inserción sino también información que resulta valiosa a la hora de buscar y obtener empleo.

Es interesante destacar que la importancia de las redes personales en los primeros vínculos con el mundo del trabajo constituye un elemento común en todas las experiencias que analizamos. Esto permite plantear una digresión con autores como Gutiérrez y Assusa (2019), que sostienen que los capitales movilizados por los jóvenes a la hora de buscar trabajo difieren en función de sus posiciones de clase. Según estos autores, en los sectores más bajos predomina el capital social como recurso de poder en las inserciones laborales, mientras que en las clases medias toma mayor protagonismo el capital cultural institucionalizado. Esta diferenciación refiere, de acuerdo con su argumento, a la segmentación desigual del mercado de trabajo. Sin embargo, en los casos que analizamos esto no parece ser así. Quizás por el momento inicial de las trayectorias o porque no hay diferencias en términos de credenciales educativas, en todos los casos son los capitales sociales los que se ponen principalmente en juego a la hora de buscar y conseguir trabajo.

No obstante, las desigualdades pueden evidenciarse en las inserciones posibles en función de la red de contactos, permitiendo en algunos casos acceder a empleos más o menos convenientes para la conciliación estudio/trabajo o mejores en términos de sus condiciones laborales. Así, en este momento de las trayectorias son las redes sociales con las que cuentan los jóvenes las que actúan como diferenciadoras de los empleos obtenidos.

Finalmente, las valoraciones que realizan de sus redes dan cuenta de una lectura de distancias y fronteras al interior del mundo laboral, de (im)posibles o (im)probables con relación a la obtención de determinados puestos de trabajo a través de sus vínculos más o menos cercanos. De este modo, podemos afirmar que si bien la movilización de redes personales es una característica común en el acceso a los primeros empleos, tiene efectos potenciales y reales muy heterogéneos y desiguales en los procesos de inserción laboral juvenil.

c. *Salir a repartir curriculums: la búsqueda a través de las redes universales*

Las redes universales, de acuerdo con Marry (1983), se caracterizan por ser accesibles a todos y agrupan las formas de búsqueda laboral que se apoyan en instituciones diversas, como agencias de empleo u oficinas estatales, o en modalidades más informales, como el “puerta a puerta” o los avisos clasificados en los diarios. En las experiencias de búsqueda que analizamos, la estrategia mencionada era principalmente el reparto de curriculums en locales de zonas comerciales o gastronómicas de sus barrios y del centro de la ciudad y, en menor medida, la atención a avisos clasificados y el uso de plataformas o portales como ZonaJobs, LinkedIn, grupos de Facebook, entre otras. A continuación, analizaremos cómo desplegaban sus búsquedas en estas redes universales, cuán efectivas las consideran en la obtención de puestos de trabajo y sus estrategias e impresiones en relación a ellas.

Según Marry (1983), las personas jóvenes recurren a las redes universales o informales solo si se han agotado las posibilidades de sus redes personales. Sin embargo, en los relatos que analizamos muchas veces desplegaban ambas estrategias en simultáneo, sobre todo quienes se embarcaban en una búsqueda activa de trabajo. Al ser considerada la forma tradicional y emblemática de búsqueda, con frecuencia la mencionaban en sus relatos como indicador de empezar a hacerlo “en serio”, de manera activa y comprometida, a pesar de que generalmente ya habían comenzado a buscar a través de sus redes personales.

Quienes más afirmaban haber recurrido a estos mecanismos eran aquellos que buscaron más activamente, en su mayoría pertenecientes a familias con padres no profesionales y/o en las que trabajar se volvía más prioritario, ya sea para hacer frente a sus propios gastos o para aportar a la economía familiar:

“Cada vez que venía al centro o a calle 12²⁶, venía con los currículum en mano. Repartía por todos lados, pero nada. Hice un montón de filas. Me acuerdo que fui a una parrilla que queda en diagonal 74 y 12, en la esquina. Mi mamá también veía comentarios en Facebook que estaban buscando (empleados) y enseguida me los pasaba, mi hermana también. Fui tirando curriculums por todos lados. En una de las filas había tres cuerdas de cola. En una fui con una reposera, imaginate. La búsqueda fue difícil” (Ludmila, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

²⁶ Calle comercial de la ciudad de La Plata.

Tal como vemos en el relato de Ludmila, muchas veces las familias participaban también de la búsqueda compartiendo los avisos que encontraban: madres, hermanas, abuelas, tías –en femenino, porque la gran mayoría de las veces eran las mujeres de la familia quienes socializaban la información- se implicaban en la búsqueda de empleo estando atentas a carteles, publicaciones de Facebook y avisos en los diarios. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, esta estrategia resultaba poco exitosa y por más que repartían en “todos lados”, conseguir trabajo así era difícil:

“Yendo a buscar nunca me llamaron de ningún lado. Solo laburé en lugares que me metían” (Nahuel, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2019).

Quienes, como Nahuel, habían buscado de ese modo antes de terminar la escuela, manifestaban en 2019 que las principales trabas para conseguir trabajo se asociaban a ser menores de edad y a no tener el secundario completo. De esta manera, en ese momento de las trayectorias la improductividad de las redes universales para obtener empleo parecía asociarse a esas faltas. Sin embargo, superados esos dos “obstáculos”, seguía siendo una estrategia poco fructífera:

“Ahora en muy pocos lugares buscan gente, a menos que sea un lugar que está por abrir o lo que sea. Cuesta. Pero también imagino que influye mucho cómo uno arma su currículum. Influye mucho, también, si solo lo mandás por correo o si vas al lugar y decís: ‘Che, mirá, soy Pirula de Tal, quería dejar mi currículum’. Cambia. (...) Yo creo que también suma el hecho de cómo vas vos. No vestida ni nada de eso, sino cómo vas con la actitud. (...) Si vas por un laburo que necesitan gente que atienda a las personas, necesitan alguien con carisma, con actitud, entonces si vos vas a dejarle un currículum como si nada, claramente no te van a tener en cuenta, pero si vas con una energía distinta de: ‘ok, me llamo Pirula, vivo por acá, igual mis datos están en el currículum por cualquier cosa’, las cosas cambian. Es depende cómo vos te presentás hacia la persona, creo yo” (Julieta, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

En este contexto, intentan controlar algo del proceso de búsqueda-selección. Esta idea de que la actitud a la hora de buscar era importante se repetía en los relatos de quienes buscaban a través de redes universales. Mostrar aptitudes para el trabajo de atención al público, tener iniciativa y moverse para conseguir trabajo aparecían como claves en una situación en la que los requisitos para una búsqueda exitosa eran poco claros.

Julietta intuía, a la vez, que en algunas oportunidades no la habían tomado por vivir lejos del centro de la ciudad. Según ella, esto tenía que ver con un temor de quién la emplearía a que llegara a tarde o no pudiera cumplir con sus horarios. Frente a esto, optaba por poner en su cv el domicilio de su novio que vivía en el centro, pudiendo decir así “*vivo por acá*”, buscando mejorar sus chances al presentarse.

A pesar de la incertidumbre y baja eficacia de esta forma de buscar trabajo, sostienen que un elemento indispensable para obtener un empleo es la predisposición, las ganas y la voluntad a la hora de emprender la búsqueda. La importancia de “tener iniciativa”, de “moverse” para conseguir un trabajo, deja entrever la hipótesis de que quien no tiene trabajo es porque no se esfuerza lo suficiente. En un contexto signado por un discurso que preconiza el mérito individual y en el cual cada sujeto debe ser gestor de su propia trayectoria laboral y mejorar sus posibilidades de inserción, “armar bien el cv” acomodándolo a las exigencias de unas redes abiertas -en teoría- a todos y presentarse de buena manera, constituía un intento por mejorar sus chances en un medio en el que los requisitos para obtener un trabajo no eran tan claros.

Otro elemento que destacaban como importante a la hora de buscar, además de la actitud, era la estética: “ir bien vestido”, “ir presentable”, cuidar “hasta las uñas”, ocultar la apariencia de “pibe de barrio”, tener “buena presencia”, aparecían como claves a la hora de buscar trabajo.

“Cuando fui, que estaba embarazada y todavía no se me notaba la panza, yo no decía que estaba embarazada (...). Me decían: ‘Bueno, no, pero no tenés ni el secundario, no tenés nada, no’. Y después veías otra flaca que entraba atrás tuyo, porque hacían cola, y entraba la otra piba re bien vestida y era otra impresión, era otra la cara de la persona que la recibía” (Candela, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Para Candela, la impresión que generaba en la persona que hacía la selección parecía, incluso, tener más peso que el título secundario. Por más de que ella ocultaba su embarazo –factor que consideraba indeseable para un posible empleador-, no haber terminado la escuela y no estar “tan bien vestida” como otras aspirantes, eran determinantes. La apariencia, eso que para ella era un elemento que le jugaba en contra, para Malena era un aspecto a su favor:

“Yo siempre pensé y siempre le dije a mis amigas lo mismo: que si yo voy a dar un curriculum, no sé, a Adidas, y va un señor peruano, bajito, un señor, o sea, de 50 años, va a buscar un laburo, yo sé que me van a elegir a mí, o sea, y él por ahí tiene que mantener una familia cosa que yo no. O sea yo tendría un trabajo porque sí, casi por inercia, no sé, y obviamente yo sé que a él no se le daría prioridad” (Malena, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Ser joven, rubia, flaca, vestirse según los estándares de los locales de ropa del centro (como *Adidas*), la ubicaban mejor en la “fila” que a un señor, migrante, con necesidad de trabajar para mantener a su familia. El relato de Malena evidencia la existencia de ciertas fronteras en el mercado laboral, de espacios donde ella considera que puede acceder fácilmente, incluso sin necesitarlo, y otros no. Malena problematiza esa prioridad que se le aparece como un hecho, una certeza para ella y sus amigas.

“J:- Yo creo que vos y yo podemos conseguir trabajo.

E:- ¿Y por qué?, ¿qué tenemos nosotros?

J:- Somos gente que... nosotros tenemos la posibilidad por ahí de ‘vestirnos bien’, nos podemos vestir como queramos, no tenemos ropa rota, no tenemos un tatuaje en la frente, somos gente civilizada” (Julián, 21 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2022).

La vestimenta, la dimensión estética aparecen, en palabras de Julián, como signo de “*ser civilizados*”. De este modo, estos elementos permiten la clasificación moral de los sujetos y la construcción de un nosotros y un ellos, de una frontera que separa a quienes “pueden conseguir trabajo” de quienes no. Como plantean Bayón y Saraví (2018) “la clasificación en categorías ordenadas por jerarquías es una estrategia esencial en la construcción de la desigualdad” (2018: 72). Las clasificaciones y jerarquías en los momentos de encuentro de distintos grupos que componen el mundo del trabajo, constituían un aspecto identificado y considerado por los jóvenes al momento de explicar los procesos de inserción laboral.

En estas lecturas que realizaban sobre el mercado de trabajo y, específicamente, sobre los procesos de búsqueda de empleo, incorporaban la dimensión interaccional como un aspecto que resultaba central. En las reflexiones sobre los encuentros con otros grupos sociales, las categorías y clasificaciones ocupaban centralidad. La “actitud”, la “presencia”, la “vestimenta”, el lugar de residencia, constituyen criterios que regulan y

organizan las interacciones entre los grupos que componen el mundo del trabajo. El reconocimiento de los jóvenes de estas clasificaciones parte de la propia experiencia subjetiva de la desigualdad. Hacer foco en los sistemas de clasificaciones que regulan el proceso de ingreso al mundo de trabajo de jóvenes nos permite comprender cómo el mercado de trabajo se configura como un espacio jerarquizado donde las categorías intervienen en los procesos de constitución de desigualdades (Tilly, 1998). Las reflexiones, las críticas, las observaciones de los jóvenes sobre aquello que acontece en esos encuentros y la subjetivación de procesos de aprendizaje sobre lo que se debe hacer, da cuenta de la eficacia simbólica de los sistemas categoriales en la producción de desigualdad y fragmentación social (Reyadas, 2004) al interior del mundo laboral.

Por último, los relatos expresaban que, en última instancia, conseguir trabajo era en gran medida una cuestión de actitud e iniciativa: *“si vos tenés la iniciativa de buscar y trabajar en serio, algo vas a encontrar”*²⁷. Estas palabras de Kevin dan cuenta de algo que mencionaban, sobre todo, quienes buscaban más activamente:

“El que busca encuentra. Un amigo encontró, se puso a buscar y encontró. También lo re explotaron, pero bueno. Ese es el tema también, a mí me gustaría conseguir algo que no me exploten, me gustaría conseguir un trabajo de verdad pero bueno, está jodido” (Alan, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Sus palabras dejan entrever que consideran que hay trabajo, *el que busca encuentra*. Desde esta perspectiva, los obstáculos no estarían en el mercado laboral sino que el problema serían los requisitos o exigencias que tienen ellos a la hora de buscar. Así, Candela atribuía su dificultad para conseguir trabajo a que ella no estaba dispuesta a tomar algo que complique la realización de las tareas de cuidado de su hija: *“soy muy exquisita”*, decía. En esta línea, Abril planteaba que quizás debía *“dejarse explotar un poco más (...) por ahí si te ponés medio firme y exigís cosas, nadie te va a tomar en ningún lado”*. Lo mismo pensaban Franco y su novia después de una entrevista de trabajo en un bar:

“F:- Exigían muchas cosas y era poca la paga y no te servía. O sea, está bien, capaz que pedimos mucho.

E:- ¿Por qué? O sea, ¿qué es lo que ustedes quieren?

F:- Nada. Un lugar cómodo. O sea, trabajar cómodos y no estar a las corridas.

²⁷ Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019.

E:- ¿Por qué te parece que es mucho eso?

F:- No, no sé, porque hoy en día capaz que hay gente que necesita trabajo y está trabajando de cualquier cosa. Yo capaz que tengo la suerte de tener algún ingreso de algún lado y no estar tan ajustado con las cosas, pero si yo el día de mañana formo una familia con Ayelén o me quiero ir a vivir solo o lo que sea, cualquier cosa que se me ponga en el camino, lo voy a agarrar, sea lo que sea” (Franco, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Franco *tenía la suerte* de cobrar el programa Potenciar Trabajo, un ingreso que le permitía solventar sus gastos cotidianos mientras vivía en la casa de la familia de su novia. A veces sumaba unos pesos haciendo repartos para su suegra, otras cubría francos, los fines de semana, en el bar donde trabajaba su novia. En el último tiempo, lo habían probado como cajero de una carnicería y trabajó brevemente como delivery de un local de empanadas y de mozo en un bar en el centro de la ciudad, estos últimos dos puestos conseguidos gracias a ex compañeros del CENS. Los relatos de cada una de esas experiencias tenían en común bajos salarios y malas condiciones: jornadas muy largas, poca claridad en las tareas a realizar, malos tratos por parte de sus superiores y, obviamente, ausencia de derechos laborales. Si no conseguía trabajo, entonces, era porque no estaba dispuesto en ese momento a hacer *cualquier cosa*. Afirmaba, así, que pedía mucho porque contaba con algún ingreso, pero sabía que de necesitarlo, bajaría sus expectativas y agarraría *lo que sea*, es decir que algo conseguiría.

Dejarse explotar, no ser muy exquisitos, bajar las expectativas, son expresiones que dejan entrever la creencia de que, en última instancia, quien no tiene trabajo es porque quiere, porque exige demasiado o porque no lo necesita lo suficiente y no está dispuesto a *trabajar en serio*. Aquí se vuelve evidente, una vez más, que las inserciones laborales se enmarcan en procesos interaccionales de negociación de relaciones interpersonales (Zelizer, 2011). Estas negociaciones se dan entre sujetos que presentan cuotas desiguales de poder, configurándose jerarquías sociales y criterios de regulación social, en donde quienes demandan trabajo, más aún si son jóvenes que pertenecen a determinados sectores sociales, se encuentran en la posición más débil de la negociación. No son ellos quienes ponen los requisitos. En todo caso, o se adaptan a ellos, bajando sus expectativas en términos de las condiciones de trabajo a las que aspiran –mínimas, por cierto-, o se les dificultará aún más conseguir empleo.

En síntesis, la búsqueda a través de redes universales era una estrategia que utilizaban, principalmente, aquellas personas que buscaban de forma activa. En estas redes, en apariencia abiertas a todos, las experiencias eran desiguales. Por sus credenciales, sus apariencias, sus lugares de residencia, se volvía evidente que no todas las personas tenían las mismas chances a la hora de buscar por estos medios. Frente a esto, los jóvenes desplegaban una serie de tácticas para sortear estos obstáculos o desmarcarse de posibles categorizaciones. De este modo, en los relatos sobre la búsqueda por estos medios, se reflejaban los efectos de dinámicas interaccionales en la (re)producción de las desigualdades en el mundo laboral.

Asimismo, sus experiencias daban cuenta de la precariedad de los puestos que consiguen y de las lecturas que realizan de sus posiciones frente a esa realidad. En ellas aparecían negociaciones entre lo que buscan y lo que efectivamente encuentran, y justificaciones individualizantes de sus problemas a la hora de conseguir empleo, que nos hablan, en definitiva, de la opacidad de las tramas que atraviesan sus experiencias laborales desiguales.

En las experiencias de búsqueda que analizamos en este apartado se vuelven evidentes las condiciones precarias del mercado de trabajo en la actualidad, especialmente para las personas de este segmento de edad. Si bien en sus relatos se reflejaban posiciones distintas en relación a la actividad laboral y a la búsqueda, la movilización de contactos resultaba la estrategia prioritaria en el acceso a los primeros empleos. Como vimos, en la amplia mayoría de los casos, las redes personales propias o familiares en este momento de la trayectoria –sin credenciales que activen otras redes o puestos– permiten el acceso a trabajos que se caracterizan, generalmente, por la precariedad. Lo mismo ocurre en las búsquedas a través de las redes universales, a las que recurren a pesar de reconocer como poco productivas.

El análisis de estos procesos echa luz sobre la configuración de experiencias desiguales (y de la desigualdad) en el mundo del trabajo. La valoración de las redes propias y ajenas, los intentos por controlar ciertos elementos a la hora de buscar a través de las redes universales, sus reflexiones en torno a los trabajos que consideraban (in)deseables o (im)posibles para ellos o para otros con características y recursos diferentes a los suyos, son algunas de las evidencias que aparecían con recurrencia en

sus procesos de búsqueda. En definitiva, el análisis de estos procesos permite ver las formas en que las tramas de desigualdad atraviesan sus experiencias y los modos de leer y hacer en relación a ellas en el mundo laboral.

3. Apuestas para las (futuras) inserciones laborales

Muchas veces el futuro suele ser dejado de lado en las investigaciones sociológicas por su carácter de no realizado o inasible (Longo, 2007; 2012). Sin embargo, su incorporación en el análisis puede resultar muy esclarecedora ya que los futuros imaginados y anhelados tienen efectos en el presente de las trayectorias y en las decisiones que se toman en función de ese tiempo por venir. De este modo, un elemento interesante para abordar las experiencias de jóvenes en el mundo laboral son las apuestas que realizan buscando conseguir mejores trabajos en un horizonte más o menos próximo. Su riqueza analítica estriba en que allí se conjugan sus lecturas del mundo del trabajo, los futuros laborales que anhelan y consideran posibles, y las decisiones que toman en relación a ello, permitiéndonos abordar así los vínculos (desiguales) con el mercado laboral.

En este apartado, llamamos apuestas a las acciones que realizan en pos de mejorar sus posiciones en el mundo del trabajo. Estas implican ciertas decisiones en el presente con distintos grados de certidumbre sobre lo que pueden significar en el futuro. En los relatos encontramos, entonces, tres tipos: apuestas a la obtención de credenciales educativas, al acceso al empleo estatal y a la creación de las propias fuentes de trabajo. A lo largo del presente apartado analizaremos cada una de ellas, observando qué futuros aparecen como posibles y deseables, qué correlatos tienen en sus experiencias presentes y cómo se evidencian en ellas tramas diversas de la desigualdad.

a. Seguir estudiando. La apuesta a mejorar las credenciales

Frente a una concepción del mundo del trabajo como un espacio de entrelazamiento de desventajas y desigualdades (Kessler, 2014; Saraví, 2015), los jóvenes y sus familias buscan garantizar ciertas posiciones en el escenario laboral a través de la obtención de credenciales educativas. Esta apuesta se evidenciaba no solo

en la importancia que le otorgaban en 2019 algunos de los jóvenes a la finalización del secundario para su futuro laboral, sino también en el hecho de que, como vimos en el capítulo anterior, la amplia mayoría de los egresados se proponía continuar estudiando luego de terminar la escuela. Asimismo, ya en 2019 pero con más fuerza en 2022, apostaban a la realización de cursos y capacitaciones para mejorar sus conocimientos en ciertas áreas de interés y con ellos, sus credenciales para buscar y conseguir trabajo. A continuación analizaremos, entonces, las apuestas a estos tres tipos de credenciales y qué aspiraciones en relación a sus inserciones en el mundo del trabajo se ponían en juego en ellas.

En primer lugar, y tal como vimos en el apartado anterior, muchas veces en los procesos de búsqueda laboral, tanto a través de sus redes personales o universales, se encontraban con la demanda del título secundario. Para quienes habían buscado trabajar antes de finalizar la escuela, la ausencia de esta credencial representaba la principal desventaja a la hora de conseguir trabajo:

“Cuando empecé a buscar, tiraba curriculums por cualquier lado, por mi barrio, por el centro, por calles desconocidas, lo que sea, (...) lo mandaba por ahí por computrabajos, por searchjobs por, no sé, buscaba por empleos Clarín, o sea, busqué por todos lados. El problema es que siempre te piden un título secundario, y yo dije ‘pero tengo esta poquita experiencia ¿no te sirve?, ¿no te basta?’. No, a nadie le basta esa experiencia (...). Tengo que esperar a terminar el colegio y ver si, recién ahí, con un título secundario- que no sé qué tanto te sirve, pero bueno- te pongo que ya terminé, que tengo el secundario completo, te llevo mi curriculum a ver qué onda. Tal vez así puede que sí, puede que enganche algún trabajo, pero no creo tampoco” (Carla, 20 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Para Carla, como para sus compañeros del CENS, uno de los motivos que la impulsaban a terminar el secundario a pesar de haber transitado su educación con dificultades, era la posibilidad de mejorar sus chances a la hora de buscar trabajo. Sabían por sus propias experiencias de búsqueda y por las experiencias de familiares y amigos que era una credencial demandada en el mercado de trabajo y se les aparecía, incluso, como aún más importante que contar con experiencia laboral. Al mismo tiempo, constituía uno de los argumentos que esgrimían sus familias para alentarlos a finalizar la escuela:

“Mis amigos, mi vieja que me rompía los huevos todos los días: ‘vos tenés que ir a la escuela, tenés que ir a estudiar’. Qué se yo porque, ponele, mi tío y eso no terminaron el colegio y obviamente tiene trabajo, porque trabaja en la construcción, pero es algo que no es fijo ¿entendés? O sea, podés tener un día laburo como al otro día podés no tener nada (...) En cambio, si vos tenés el secundario, podés conseguir un laburo, podés rebuscartela para encontrar alguna otra cosa (...) no sé si tan fácil, pero tenés una ayuda, o sea tenés un 50% que te está ayudando” (Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019).

Kevin y Carla venían de familias en donde la mayoría de los adultos no poseían el título secundario o lo habían obtenido de grandes. A la vez, muchos de ellos contaban con trayectorias laborales atravesadas por la precariedad y, sobre todo, por la inestabilidad. Carla, con mucho pudor, afirmaba *“no quiero terminar como mis papás”*, refiriendo a distintos momentos en su vida en la que había percibido que sus salarios no alcanzaban o que debían recurrir a múltiples trabajos para poder sostener a su familia. Al igual que para Kevin, la estabilidad laboral de los adultos parecía bastante azarosa e impredecible, *“podés tener un día laburo como al otro día podés no tener nada”*, y eso se lo atribuían a no haber finalizado la escuela. De este modo contar con el título secundario implicaba *tener una ayuda* para que eso no sucediera, apostando a conseguir trayectorias un poco más estables.

Incluso para aquellos que no habían buscado trabajo antes de terminar la escuela, para quienes sus primeras inserciones aparecían lejos en el horizonte temporal, o para los que venían de familias o de instituciones en donde terminar la escuela era lo común y lo esperable para sus miembros, el título secundario como requisito mínimo en el mercado de trabajo constituía una certeza compartida.

“Trabajo posta, si no tenés el secundario completo, no conseguís casi nada” (Justo, 17 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 3, 2019).

“La gente sin estudios está mucho más complicada, necesitás secundario completo como mínimo” (Benjamín, 18 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 1, 2019).

Distintas investigaciones han planteado que la terminalidad de los niveles educativos obligatorios no constituye una garantía, pero sí una condición necesaria para el acceso al mercado de trabajo formal (Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003). La idea de *“te lo piden en todos lados”* o *“lo necesitás como mínimo”* hace referencia a la centralidad del título secundario y a cómo el nivel educativo se constituyó como criterio

para el acceso a determinados puestos laborales que, si bien pueden presentar condiciones precarias, poseen beneficios ligados a la formalidad.

Tal como plantea Jacinto (2016), en la actualidad “suele requerirse educación secundaria como señal de contar con ciertas competencias generales, así como cierta presunción de comportamiento y disciplina, mucho más que por cierta calificación técnica” (2016: 1). En esta línea, Labiano (2016) sostiene que el nivel educativo constituye un criterio de menor costo para la selección, criterio que se encuentra, a la vez, atravesado por consideraciones morales. De este modo, la escolaridad obligatoria completa evidenciaría reflejos de responsabilidad y de trayectorias con mayores niveles de institucionalidad.

La necesidad de tener el secundario, entonces, constituye una certeza para todos y todas. Si bien no comprenden muy bien el porqué de esa demanda -algo que se evidenciaba en las sospechas de Carla, por ejemplo-, consideran que tenerlo mejora principalmente las chances a la hora de emprender la búsqueda laboral y, en menor medida, los trabajos a los que se tiene acceso:

“B:- A la gente que no tiene recursos o no tiene estudios se le hace muy complicado. Y bueno, yo veo que si no tenés estudio como que terminás trabajando de repositor de algo o en la Municipalidad. El otro día yo estaba... yo venía con el auto y veía a una persona de la Municipalidad²⁸ barriendo la calle y me daba cosa.

E:- ¿Por qué te daba cosa?

B:- La verdad, si te digo por qué me daba cosa, te miento. Pero la miraba y me daba como... decía por dentro ‘por ahí si yo no hubiera estudiado, por ahí terminaría así’ (Bautista, 19 años, CENS, Bajo/3, 2019).

Para Bautista tener el secundario aparece asociado a evitar inserciones que él considera indeseables, en donde supone que quienes trabajan en ellas lo hacen porque no tienen otra opción, *terminan así*. En su relato aparece trazada una especie de frontera, una distancia entré él que está terminando la escuela y va en su auto, que utiliza para trabajar en una remisería, y la persona que barre la calle e imagina que no estudió y que no le quedó otra que agarrar ese trabajo que a él *le da cosa*. Quizás por su

²⁸ Hace referencia a trabajadores de cooperativas de limpieza y mantenimiento de los espacios públicos a quienes asocia a la Municipalidad porque utilizan pecheras que llevan una inscripción del estado municipal como identificación.

precariedad, por su carácter de “trabajo sucio” o por el hecho de trabajar en la calle, se encuentra en las antípodas de lo que él anhela, y posee condiciones laborales que imagina podrían ser evitadas si se tiene el título secundario.

En segundo lugar, además de apostar al secundario, también identificábamos apuestas a credenciales de nivel superior. De hecho, como mencionamos en el capítulo anterior, en 2019, seguir estudiando después de la escuela era el proyecto en la amplia mayoría de casos que analizamos. En esta línea, completar la escolaridad obligatoria implicaba acceder a una certificación necesaria para la continuación de estudios superiores.

El acuerdo de que mejorar –aún más- las credenciales impactaba positivamente en las chances en el mercado de trabajo era generalizado:

“En realidad siempre hubo una bajada, capaz, de línea por parte de la familia de mi mamá como de mi papá de estudiar. Más como de dedicarse a algo. Pero capaz ahora me di cuenta de que es necesaria la carrera, tener un estudio que te permita acceder a otros trabajos. Es mucho más difícil conseguir un trabajo solo con el secundario” (Lucio, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 2, 2019).

“Sí, teniendo el secundario terminado conseguís, pero según de qué. No hay tanta disponibilidad, [en cambio] ya teniendo un título universitario como que tenés otra posibilidad” (Justo, 17 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 3, 2019).

En definitiva, consideraban que cuanto más alta la credencial que poseyeran, mejor sería su posición en la fila de aspirantes a un empleo y mayor la disponibilidad de trabajos para, en algún punto, tener la opción de elegir.

Ahora bien, como mencionamos en el capítulo anterior, el acceso a estudios superiores adquiría significados distintos entre los jóvenes: para algunos terminar la escuela constituía una expansión de los horizontes de posibilidad en términos de estudios superiores, mientras que para otros implicaba un paso necesario en un camino prefigurado. Asociados a estos significados, aparecían, también, sentidos distintos en relación a lo que implicaba la continuación de los estudios en términos de apuesta para el futuro laboral.

Los primeros se caracterizaban por venir de familias en donde el acceso -en algunos casos- o la terminalidad -en otros- del nivel superior no había sido posible.

Muchos de ellos, también, se habían encontrado con dificultades o contratiempos en la finalización de sus estudios secundarios. Acceder al nivel superior, entonces, implicaba expandir los horizontes de lo posible, no solo en términos educativos sino también una apuesta a hacerlo en términos laborales.

“Mi principal idea es estudiar una carrera, ¿no? Me gustaría, (...) creo que suma y que para lo que a mí me gusta es necesario. O sea, a mí me interesa que a mí me guste, que me haga bien y que me sea suficiente como para decir: ‘bueno, tengo comida y tengo médico, hospital, lo que necesite’” (Candela, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Para Candela, seguir estudiando implicaba aumentar las chances de obtener un trabajo que le permita garantizar alimento y salud, condiciones mínimas para su sostén y el de su hija que, al momento del egreso, dependía del trabajo informal de su padre. También es interesante el hincapié que hace sobre lo importante que es que le guste aquello que va a estudiar y, por tanto, de lo que va a trabajar en un futuro. Algo similar ocurría con Bianca, que explicaba así la insistencia de sus padres en que siga estudiando luego de su egreso del CUNLP:

“E:-Y ¿por qué pensás que te dicen eso a vos y para ellos fue distinto?”

B:-Yo creo que... Porque quizás ellos tenían el sueño o la idea de trabajar de algo en lo que no están trabajando, no pudieron trabajar por no haber terminado los estudios. Quizás por otras cosas no se pudo dar, pero lo vinculan a eso” (Bianca, 17 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2019).

A diferencia del caso de Candela, los papás de Bianca contaban con empleos registrados, en relación de dependencia y estables. No obstante, ella consideraba que la alentaban a continuar una carrera universitaria no solo para mejorar sus chances en el mercado de trabajo a la hora de buscar sino también, y sobre todo, para que pudiese trabajar de algo que le guste y disfrute.

En su caso, la apuesta de sus padres a su educación había comenzado desde antes, con la inscripción al sorteo para ingresar al CUNLP y, luego de su ingreso, con la mudanza desde Berisso a la ciudad de La Plata, para facilitar los traslados a la escuela, ubicada en el centro de la ciudad. Esto también se volvía evidente en el caso de Julieta y los esfuerzos de su madre por sostener su escolaridad en una escuela privada antes de que repitiera y terminara cursando los últimos años en el CENS. O en los casos de Liz y

Andrea, en la insistencia de sus madres en que luego de su egreso del CUNLP y del CENS respectivamente, se abocaran solo a estudiar, priorizando sus carreras, a pesar de que durante su escolaridad habían aportado con sus trabajos a la economía familiar.

Como vemos, las apuestas a la formación y a la obtención de credenciales constituyen una estrategia de los jóvenes pero también de sus familias para mejorar sus posiciones en el mercado laboral, no solo a la hora de conseguir trabajo sino también en relación a las condiciones laborales y de empleo de los mismos. De este modo, apuestan a que algo de la experiencia laboral familiar se interrumpa para mejor. Por un lado y en términos de condiciones de empleo, esto se orienta a acceder a puestos registrados o al menos, con derechos y condiciones que se acerquen a los asociados a un trabajo de ese tipo. Por otro lado, se vincula a la búsqueda de determinadas condiciones laborales, apostando a poder conseguir trabajos mejores en cuanto a horarios, intensidad y estabilidad pero también a la posibilidad de disfrutar de la tarea que se desempeña.

Para quienes venían de familias en donde, en cambio, la universidad había sido posible, terminar la escuela era el paso necesario para una continuidad de los estudios esperada. Simón, por ejemplo, sostenía que en su familia la opción de “no estudiar” no estaba ya que, en su caso, contaba con padres con *titulitis*:

S:- No sé si escuchaste el término titulitis, padres con titulitis.

E:- No, jamás.

S:- Que necesitan un título, ver el título, que te recibas y que tengas tres títulos, no importa que no trabajes.

E:- ¿Tres títulos?

S:- No, por decir, una forma de decir... Que necesitan ver un título, que tenés que meterte a estudiar y sacar el título (...)

E:- Y, ¿por qué crees que eso es así?

S:- Y...primero que mi mamá estudió mucho, tiene un posgrado, y mi tío también. Mi tío de parte de mi mamá es académico, estudió historia y estudió un montón. Y también viene un poco, viendo a mi familia, las personas que sí estudiaron, cuánto ganan hoy y el nivel de vida que tienen, y después mirás a la parte de mi familia que no estudió, que no terminó la carrera, vive mucho peor, no tienen un buen ingreso” (Simón, 21 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

Si bien Simón nombra la exigencia de sus padres casi como un “mal que los aqueja”, como una afección o enfermedad, coincide con ellos en que tener un título universitario permitiría mejores ingresos y mejores condiciones de vida. Nuevamente, se evidencia la lectura de fronteras o distancias en el mundo laboral, que separan y distinguen a quienes portan determinadas credenciales frente a quienes no.

A la vez, así como la continuidad de los estudios era algo del orden de lo esperado para este grupo de jóvenes, acceder a inserciones laborales como las de sus padres profesionales, con trabajos estables y con todos los derechos asociados a los empleos registrados, también lo era. Por lo tanto, si bien la salida laboral constituye una preocupación que pesaba en algunos casos a la hora de elegir qué estudiar, como vimos en el capítulo anterior, el hincapié estaba puesto en que encuentren una carrera que les guste para, en un futuro, poder disfrutar de sus trabajos. Muchos de estos jóvenes, incluso, prefiguraban trayectorias educativas que iban más allá de las carreras universitarias, mencionando ya en sus primeros años de formación la intención de hacer posgrados o especializaciones luego del egreso.

Por último, más allá de venir de familias con experiencias en la universidad o no, aparecía en los relatos la idea de que tener un título implicaba el logro de cierta seguridad o resguardo para el futuro. En la familia de Malena insistían para que ella y sus hermanos estudien porque *“el título lo vas a tener siempre, nadie te lo puede sacar”*, representando así una suerte de capital para el futuro. Algo similar le planteaba su madre a Julieta:

“J:-Mamá siempre me dijo eso: ‘Apuntá a tener un título, porque si tenés un título, vayas donde vayas decís soy Pirula de Tal y tengo un título en tal cosa... Por ahí ni siquiera terminás trabajando de eso, pero por ahí eso en un futuro te termina salvando las papas’.

C: ¿Y cómo te sentís en relación a eso que ella te dice? ¿Estás de acuerdo, o te parece que no es del todo cierto?

J: Bien, creo que últimamente igual vivimos en una sociedad que es como... tenés que estudiar, pero no es la única salida. Yo elijo esa salida, es cierto, seguir estudiando. Pero sé que no es la única, y que si consigo un trabajo estable tranquilamente puedo huir de eso. Es verdad lo que dice mamá de que tener un título te respalda, y que no necesariamente tenés que hacer la carrera en los años

que te dicen ni nada, que la puedo hacer tranquila” (Julieta, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Tanto en la familia de Malena, donde estudiar era el camino esperable, como en la de Julieta, donde aparecía más como una oportunidad, contar con un título implicaba un capital para el futuro, un resguardo frente a la incertidumbre o frente a cualquier imprevisto. A la vez, en el relato de Julieta podemos ver como la credencial se asocia a la posibilidad de distinción: ser *pirula de tal* y tener un título puede salvarte. En esta línea, sobre todo aquellos que venían de familias en donde acceder a la universidad no había sido posible, aparecía el anhelo de “*tener un título con mi nombre*”, o de tener un título “*fachero para tenerlo colgado*”, como señal de reconocimiento, de logro cumplido.

Como vemos, el título aparece en todos los casos asociado a mejoras en las chances a la hora de buscar, en el acceso a mejores empleos, mejores remuneraciones, estabilidad y condiciones contractuales; y a mejores trabajos, en tanto garantía de poder desempeñarse en actividades que les gusten o disfruten. A la vez, adquiere sentidos disímiles e importancias distintas en función de las trayectorias laborales propias y familiares. Esto da cuenta, nuevamente, de que lo que para algunos representaba una suerte de confirmación de lo esperable, para otros implicaba una expansión de lo posible.

En tercer lugar, la apuesta a las credenciales se evidenciaba no solo en la búsqueda por obtener el título secundario o de carreras de educación superior, sino también en la realización de cursos o capacitaciones. Tanto en 2019, momento en que estaban finalizando la escuela, como en 2022, aparecían en los relatos este tipo de experiencias formativas como algo realizado o, en algunos casos, deseable o proyectado para el corto plazo.

Antes de terminar el secundario, esto se repetía con más frecuencia entre jóvenes del CENS. En paralelo a la finalización de la escuela, realizaban cursos de repostería, peluquería, manicura, moza, por mencionar algunos. En gran medida motivados por la posible salida laboral, constituían un espacio no solo de aprendizaje y obtención de credenciales, sino también, en algunos casos, de generación de contactos que luego se traducían en experiencias laborales en esos rubros.

Luego del egreso, esta práctica se extiende. En este período podemos identificar dos perfiles: aquellos que no iniciaron o interrumpieron trayectorias de educación superior y quienes continuaron sus estudios. El primer grupo se orienta a la realización de cursos, pagos o gratuitos, que ofrecen saberes prácticos y con salida laboral *rápida*: repostería, costura, programación, electricidad, carpintería, bartender, auxiliar para el cuidado de adultos mayores. Si bien en la mayoría de los casos los cursos constituían una apuesta a tener una credencial *por las dudas*, en otros se alineaban con sus inserciones laborales, brindando capacitación para realizar otras tareas:

“El arquitecto de la obra me dijo que si yo hacía un cursito o algo así, me daban trabajo para mí solo. Cuando voy, lo hago y me lo paga a mí. (...) \$10.000 lo cobré y lo hice en cuatro horas. Y en la obra me pagan ocho horas \$1.800. Entonces me conviene hacer esas cosas” (Nahuel, 24 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Para Nahuel, que trabajaba en la construcción desde antes de terminar la escuela, haber hecho un curso de electricista -virtual por el contexto de distanciamiento preventivo de la pandemia-, había implicado la posibilidad de acceder a la realización de tareas mejor remuneradas. De hecho, consideraba en un futuro hacer otros cursos, como el de gasista o de instalación de aire acondicionado, que le permitieran mejorar aún más su posición en el sector en el que ya se desempeñaba.

En un segundo grupo, encontramos jóvenes que se habían abocado a la realización de formaciones cortas que aportaban *algo más* a las carreras que estaban cursando en la UNLP. Sebastián, por ejemplo, no solo había finalizado su curso de inglés junto con una capacitación que lo habilitaba a dar clases sino que también realizaba cursos que se complementaban con su carrera de licenciatura en informática:

“S:- Como en la pandemia me fue medio mal, no me gustaba mucho estudiar desde casa, empecé a hacer cursos afuera y estoy metido ahora en el tema de desarrollar páginas webs y todo eso. Estoy re metido en eso porque me re copa.

E: -¿Y los cursos de dónde los sacás?

S:- Busqué muchos en internet, pescando ofertas que se ponían gratis, entonces era buscar ahí. Y ahora mi viejo encontró uno acá, en La Plata. Así que estoy haciendo uno que está bueno porque cuando me recibo me dan un certificado y es para el Mercosur y puedo rendir un examen también para Europa. Entonces está copado

porque tiene un poco más de alcance y, ya que está, tengo el papel. Porque los otros cursos que había hecho eran gratis y no te daban ninguna certificación. [...] Al estar certificado, fue lo que me llamó más, sabiendo que tenés un certificado que te dice que sabés, es lo que vos aprendés pero el certificado te ayuda y por ahí la profe te puede recomendar” (Sebastián, 20 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2022).

Al igual que Sebastián y Nahuel, muchas personas mencionaban que durante este tiempo habían hecho cursos o capacitaciones virtuales, en gran parte quizás porque la pandemia extendió la oferta de este tipo de formatos. A la vez, es interesante el valor otorgado no solo a los saberes sino también, a la posibilidad de generar contactos en su futuro campo de inserción profesional y, sobre todo, a la obtención de un *certificado*. En esta línea, incluso para quienes no habían realizado este tipo de formaciones, aparecía como algo deseable o probable a futuro por el valor de las credenciales a la hora de buscar:

“Sobre todo para gente de nuestra edad, que estamos más con la tecnología, más amigos, por ahí el sumar algún curso como el de Excel, de todo lo que es Office, también suma mucho a la hora de contratar, porque es algo que dentro de todo nuestra generación lo tiene bastante fácil. Aunque sea hacer un curso y que para uno sea una boludez, pero que le den una certificación, a la hora de contratar a alguien, ya es mucho” (Álvaro, 19 años, CENS, CEF Alto, CSO 2, 2019).

Es innegable que la apuesta a obtener credenciales educativas es central en este momento de las trayectorias. Tanto los jóvenes como sus familias, invierten recursos, principalmente tiempo y dinero, en la formación y en la obtención de certificaciones que en un futuro más o menos cercano tendrá correlatos en sus inserciones en el mundo del trabajo. De este modo, no solo apuestan al acceso a saberes y credenciales susceptibles de ser valorizados sino también a la posibilidad de tejer redes de contactos en sus (futuros) campos profesionales o laborales.

Como vimos en el apartado anterior, sin dudas, el nivel educativo y el tipo de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1998) forman parte de la construcción de representaciones que unos grupos tienen sobre otros en el mercado de trabajo, repercutiendo en las búsquedas de empleo y evidenciando la articulación de distintos espacios sociales, como el educativo y el laboral, en la producción de las desigualdades. En esta línea, si bien la apuesta a mejores credenciales es extendida, cada una de ellas

tendrá efectos disímiles sobre sus chances de búsqueda y obtención de determinados puestos en el mercado de trabajo. A la vez, en esta apuesta se evidencian desigualdades en sus vínculos con la formación y en sus horizontes en términos de trabajo y empleo. No obstante, da cuenta de las búsquedas por tensionar o garantizar ciertas condiciones en sus inserciones futuras que, de otro modo, en muchos casos permanecerían en el orden de lo no posible.

b. Entrar al Estado. La apuesta por conseguir un empleo registrado

Además de los esfuerzos por acceder a mejores credenciales que favorecieran sus inserciones en el mercado laboral, en los relatos identificábamos una apuesta por ingresar a trabajar a dependencias u organismos del Estado provincial y/o nacional. Al habitar en la ciudad de La Plata o alrededores, ciudad capital de la provincia de Buenos Aires donde el empleo estatal tiene un lugar preponderante en el mercado laboral local, estas apuestas se asociaban al imaginario de este tipo de puestos en Argentina, donde las ideas de seguridad, confianza y estabilidad tomaban protagonismo (Adamini, 2014). En definitiva, la intención de ingresar al Estado implicaba apostar a conseguir un empleo registrado y estable, características que, como ya mencionamos, no abundan en el mercado laboral en la actualidad, mucho menos para este segmento de edad. Esta apuesta era llevada adelante de dos modos: a través de la formación en organismos de seguridad de la provincia o por medio de la movilización de contactos. A continuación, analizaremos cada una de ellas.

La progresiva construcción de la inseguridad como problema público implicó en Argentina la demanda de mayor presencia policial y la necesidad de articulación de las distintas Fuerzas. En este contexto, el ingreso a las Policía Federal Argentina, a la Policía Bonaerense, al Servicio Penitenciario o a las Fuerzas Armadas comenzó a constituirse, cada vez más, como una posible salida laboral principalmente en jóvenes de sectores populares (Bostal y González, 2020; Bover y Chaves, 2011; Frederic y otros, 2013).

En 2020 Aimé comienza, luego de su egreso del CENS, la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNLP. A pesar de que sostener la cursada implicó diversos desafíos, debido al contraste entre estudiar en la escuela secundaria y hacerlo en la universidad y

a las dificultades asociadas a la virtualidad de las que hablamos en el capítulo anterior, logró cursar y aprobar algunas de las materias establecidas para el primer año. Sin embargo, a mediados de 2020 comienza a considerar la opción de inscribirse en la Tecnicatura Superior en Gestión Penitenciaria para la Inserción Social, coloquialmente conocida como la formación del Servicio Penitenciario:

“Estaba buscando trabajo. O sea, estaba en eso y conseguí un trabajo, pero no quería dejar la Facultad. Entonces no me daban los horarios, sentía que la iba a dejar un poco de lado, y tengo conocidos que están trabajando ahí (en el servicio penitenciario) y se me ocurrió por una estabilidad laboral. Me había informado, me dijeron que podía seguir con la carrera una vez que ya me recibía, que me daban horarios para que yo pueda seguir con la carrera. Entonces me pareció interesante. Entré sin conocimientos. Fue por lo laboral, digamos, por lo económico. Después en la cursada de la carrera me di cuenta que es un trabajo muy interesante el reinsertar a la persona, devolverla a la sociedad o intentar al menos que la persona mejore, digamos” (Aimé, 24 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Aimé encuentra en esta opción la posibilidad, primero, de obtener en el corto plazo un puesto de trabajo que no solo le permitiría independizarse económicamente de su familia sino que garantizaba el acceso a un empleo estable. A la vez, a pesar de que no formaba parte de su motivación inicial, en el marco de la cursada había descubierto el interés por esa actividad laboral. Por último, entrar al Servicio no implicaba renunciar definitivamente a su carrera de Psicología ya que, desde su perspectiva, ambas carreras podían conciliarse y proyectaba retomar sus estudios en la universidad al finalizar su formación en el Servicio Penitenciario.

A diferencia de ella, y como vimos en el capítulo anterior, Kevin no pensaba continuar estudiando luego de su egreso. Al momento de terminar la escuela, aspiraba conseguir un empleo mejor que su trabajo en la construcción, más estable y con un mejor sueldo. Consideraba la posibilidad de que, al tener el secundario completo, su padre pudiese “mover contactos” para ingresar al Astillero en el que trabajaba y así acceder a un empleo registrado, con menor carga horaria y esfuerzo físico que su trabajo en la construcción. Si bien en ese momento algunos familiares insistían con que siguiera los pasos de su hermana y se inscribiera en la Escuela de Policía, ya que representaba un buen trabajo de fácil acceso, a él no le convencía esa opción. Sin embargo, un año

después y luego de los vaivenes que supuso la pandemia para su actividad, con la intención de mejorar su inserción laboral inicia los trámites para su ingreso, y en 2021 comienza su formación:

“Siempre me va a costar el tema de estudiar, siempre me costó y siempre me va a costar pero porque allá (en la Escuela de Policías) era mucho derecho y teníamos que leer una banda. El código procesal penal lo teníamos que leer de punta a punta. La constitución nacional también. Después tenés los derechos del policía, las leyes, todas las leyes, es un quilombo. Parece que no, pero estudiás bastante. Eso es lo que yo escuchaba siempre a la gente: ‘estudiá, no seas policía’, pero ahí adentro estudiás” (Kevin, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2022).

Las palabras de Kevin buscan valorizar una formación que considera desprestigiada porque *la gente* cree, erróneamente, que quien trabaja de policía es porque no estudió. De este modo busca destacar que su trabajo es bueno no solo por las condiciones de empleo sino también porque conllevó esfuerzo estudiarlo, algo que a él siempre le costó. Tanto para él como para Aimé, la formación en las fuerzas de seguridad implicó una apuesta exitosa al acceso a un empleo registrado, estable y bien remunerado en relación a sus experiencias laborales previas. En un período corto de tiempo obtuvieron algo muy difícil de conseguir de otra manera, a su edad y contando únicamente con el título secundario.

Si para ellos la apuesta a entrar al Estado se llevó adelante por medio de la formación, para otros esa apuesta era a través de la movilización de contactos o redes personales. A mediados de 2021, la mamá de Bautista, le consigue a su hijo la posibilidad de ingresar a su trabajo en un puesto administrativo similar al de ella en el Ministerio de Obras Públicas del Estado provincial. Bautista declina la oferta, en parte porque estaba conforme con su trabajo en una remisería del centro de la ciudad y, sobre todo, porque aspiraba ingresar al Ministerio pero no como administrativo sino como chofer, al igual que su padre. No obstante, al decirle que no a su madre, le sugiere que le ofrezca el trabajo a su novia, Ludmila, ya que consideraba que necesitaba más ese trabajo que él:

“Mi suegra me llama por teléfono y me dice: ‘¿estás sentada?’, ‘sí -le digo- ¿por qué?, ¿qué pasó?’, ‘tengo una buena noticia: te conseguí trabajo en el Ministerio’ y ya salté de la alegría. Arranqué a trabajar en noviembre y hasta ahora vamos bien” (Ludmila, 22 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Para Ludmila conseguir ese puesto fue motivo de festejo y un punto de inflexión en una trayectoria laboral caracterizada por la inestabilidad y el paso por varias experiencias cortas y precarias en términos de trabajo y empleo. Sin embargo, a pesar de que su actividad en el Ministerio “*iba bien*” ya habían pasado siete meses desde su ingreso y aún no había percibido su salario. Si bien Ludmila confiaba en que la situación se regularizaría pronto, ir a trabajar diariamente sin cobrar la tenía intranquila, sobre todo porque suponía tener que pedirle dinero a su madre para sus gastos cotidianos y no poder colaborar con ella en el sostenimiento económico del hogar que compartían las dos junto a su hermano con discapacidad.

Nahuel había vivido una situación similar en 2020 pero con un final diferente. Con la suspensión de su actividad en la construcción producto de las primeras medidas del ASPO, accedió por medio de un familiar a un trabajo para el Ministerio de Seguridad monitoreando barrios del Gran Buenos Aires. Sin embargo, a pesar de trabajar allí durante varios meses sin cobrar, esperando que saliera su nombramiento y, con él, el acceso a un empleo registrado, el trabajo y esa posibilidad llegaron a su fin. Trabajar tantos meses sin percibir un salario, tanto en su caso como en el de Ludmila, da cuenta de la magnitud de la apuesta, de lo que sacrifican o negocian en el intento por acceder al empleo estatal. Para ambos, esa posibilidad significa ingresar a un empleo con condiciones que de otro modo sería difícil conseguir y que difiere, sobre todo por su registro y estabilidad, de los empleos con los que cuentan sus madres y padres.

Al igual que ellos, había quienes esperaban que se “les de” esa posibilidad. Carla y Laura le habían dado a su padre, primero, sus curriculums al terminar la escuela con la esperanza de ingresar a EDELAP, la empresa que brinda el servicio eléctrico en la ciudad de La Plata y la zona. Luego, con el ingreso de su madre por medio de un conocido a una de las oficinas de ANSES, esperaban que se abriera una posibilidad allí para ellas. En esta misma línea, Julián que se había inscripto en 2019 en la carrera de ingeniería industrial, contaba con que podría acceder a YPF “por contactos”, tal como lo habían hecho su padre y su abuelo. Algo similar ocurría con Benjamín, cuya madre le había pedido que actualice su curriculum para presentarlo en una de las Facultades de la UNLP donde ella trabajaba, o con Candela que sostenía:

“C:- También ahora le di el papel (hace referencia a su cv) a la mujer de mi papá, a ver si puede llevarlo al ministerio, también para que en algún momento llevándolo varios años seguidos quizás tenga la posibilidad de entrar o algo.

E:- ¿En qué ministerio trabaja ella?

C:- Ella no trabaja en el ministerio, pero me dijo que una compañera insistió por la hija y demás, que tardaron muchísimos años, pero que con intentar no perdíamos nada. O sea que nada, estoy viendo más o menos de dónde puedo sacar algo” (Candela, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Estos relatos de experiencias y anhelos con más o menos chances, con mayores o menores probabilidades de concreción, dan cuenta de que el acceso al empleo estatal constituye un deseo compartido por los jóvenes y sus familias: *“con intentar no perdemos nada”*. Como vimos, recurrían a estrategias distintas para lograr “entrar al Estado”: la formación para ingresar a las fuerzas de seguridad o la movilización de contactos. La principal diferencia entre ambas está en la certidumbre de la eficacia de su apuesta, mayor para la primera que para la segunda, y en la proximidad del horizonte temporal en el que esperan que esa apuesta se concrete. Sin embargo, ya sea apostando a la formación o movilizando redes personales y familiares, ingresar al Estado implica conseguir un empleo registrado, con derechos y una estabilidad difícil de conseguir en el mercado de trabajo en la actualidad, sobre todo para personas de este segmento de edad.

c. “Tener lo mío”. Apuesta a crear las propias fuentes de trabajo

Otra apuesta que identificábamos en el análisis de las experiencias en el mundo del trabajo era la generación de sus propias fuentes de trabajo. En estos casos, jóvenes y familias movilizaban un abanico de recursos para mejorar las inserciones en el mercado laboral, principalmente en términos de condiciones de trabajo. A continuación, analizaremos las experiencias de Bautista, Luciano, Mailén y Ayelén que, a pesar de ser minoritarias, dan cuenta de una búsqueda por modificar sus situaciones en el mundo laboral, apuntando a obtener aquello que consideran deseable y, sobre todo, posible.

El primer trabajo de Bautista fue en una remisería “trucha” de su barrio. A sus 16 años, su padre le regala un auto que, meses más tarde, comienza a utilizar para trabajar en el mismo lugar donde lo hacía su hermano mayor. Tiempo después su padre

le consigue, a través de un contacto, un puesto en un peaje de AUBASA²⁹. Sin embargo, esa experiencia en un trabajo registrado y bien pago dura solo unos meses y al poco tiempo queda desvinculado, por lo que vuelve a trabajar a la remisería mientras termina la escuela en el CENS. Si bien el advenimiento de la pandemia y las medidas de aislamiento y distanciamiento social supusieron desafíos para su trabajo, Bautista continuó manejando el remís. A fines de 2020 comienza a averiguar para cambiar su auto, aprovechando la indemnización de su trabajo anterior, y para conseguir la habilitación municipal como remís:

“Nosotros tenemos el pensamiento -que lo comparto más con papá que con mamá- que el taxi y el remís nunca van a caducar. Es más, cada vez va a haber más. Entonces siempre dijimos: ‘si vamos a invertir, invertimos en un kiosquito, en terrenos, en edificación o en remís’. A mí siempre me gustó el tema del remís, entonces me puse la meta de ahora tener uno pero mañana tener cuatro, o cinco, tener una remisería mía con todos autos míos. Dije: ‘es el momento para empezar a trabajar de esto y empezar a construir mi sueño’” (Bautista, 22 años, CENS, Bajo/3, 2022).

En la construcción del remís como propia fuente de trabajo la familia juega un lugar central. No solo en el reconocimiento de esa opción como un emprendimiento deseable sino también en términos de apoyo y sustento para su consecución. Su padre le brinda ayuda aportando algo de dinero y, sobre todo, contactándose con un conocido que los orienta para hacer los trámites de la habilitación, primero, y luego los pone en contacto con una agencia de remises.

Entrar a trabajar allí supone una mejora en términos laborales para Bautista. Si bien no tiene formalmente una relación de dependencia, ya que él paga su propio monotributo, la agencia cuenta con una cartera de clientes “*de mucha jerarquía*”, propone turnos de trabajo estables con viajes asignados previamente, y paga a fin de mes un sueldo fijo que Bautista considera óptimo. A la vez, destaca que brindan capacitaciones para mejorar el servicio y que el clima de trabajo con sus compañeros y superiores es agradable. Como mencionamos en el apartado anterior, si bien su madre le había conseguido un puesto en el Estado provincial, él había elegido seguir con el remís:

²⁹Autopistas de Buenos Aires es una empresa privada propiedad del Gobierno de la provincia de Buenos Aires que utiliza como nombre comercial AUBASA.

“No me gusta estar encerrado. O sea, yo no me veo entre cuatro paredes, aunque todos me dicen: ‘Pero estás encerrado en un auto que mide 2x2’, no importa. A mí me gusta ver la claridad. O sea, primero me gusta la calle, me encanta la calle. Mi viejo es chofer del Ministerio también. Me gusta lo que es el auto, la calle, de vez en cuando me gusta levantarme temprano para ver cuando amanece, tratar a la gente, escuchar música. No me gusta estar encerrado y eso es lo que hace que me guste este trabajo” (Bautista, 22 años, CENS, Bajo/3, 2022).

Como vemos, la apuesta de Bautista y su padre apunta a mejorar las condiciones de trabajo y empleo en la ocupación que él elige, al menos en ese momento de su trayectoria. Prioriza lo que le gusta, estar en la calle, por sobre la estabilidad que le podría brindar un empleo estatal y relata esa apuesta como parte de un proyecto futuro de autonomía.

A diferencia de Bautista, Luciano comienza a trabajar luego de terminar la escuela para un vecino, haciendo mantenimiento de hogares y jardines. Luego de unos meses de mucho trabajo, un conocido de su padre lo emplea en su taller de amueblamientos prometiéndole un salario mejor y él le cede su puesto de mantenimiento a su hermano. Si bien la promesa de mejora salarial queda incumplida, descubre que le gusta el oficio y se propone aprender lo más posible proyectando armar su propio emprendimiento. A mediados de 2021, vuelve a trabajar en mantenimiento, ahora con su hermano y un amigo, y paralelamente comienza a realizar cursos vinculados al área de carpintería, apostando a formarse para encarar su taller:

“E:- Una vez que te quedaste sin laburo en la carpintería podrías haber salido a buscar otro trabajo así, en relación de dependencia, ¿o ni lo pensaste?”

L:- No, ni lo pensé porque automáticamente fue seguir con eso con mi hermano y este otro chico, y listo. Además considero que era un momento en donde estaba bastante difícil conseguir trabajo, entonces ni pensé en buscar porque creo que lo que podría llegar a conseguir iba a ser básicamente la misma situación en que estaba antes. Entonces dije: ‘no, hago esto tranquilo y listo’” (Luciano, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 3, 2022).

Finalmente, a inicios de 2022 junto a su hermano y con la ayuda económica de su padre, construyen un galpón en el fondo de su casa y comienzan a comprar maquinaria para montar el taller donde proyectan empezar a trabajar antes de fin de año. Al igual que en la experiencia de Bautista, hay una búsqueda por contar con mejores

condiciones de trabajo en un contexto donde consideran que conseguir buenos empleos es difícil. A la vez, en sus relatos de ambos se evidencia cierto sentimiento de orgullo por tener lo propio y trabajar de lo que les gusta.

Algo similar ocurría en el caso de Mailén. En 2019 trabajaba junto a su hermano reparando celulares en su casa mientras finalizaba sus estudios en el CENS. En su trayectoria laboral se alternaban, principalmente, trabajos de cuidado de adultos mayores y atención en comercios, todos empleos en negro e inestables. Si bien había buscado otros trabajos, hacerlo desde su hogar le resultaba conveniente porque le permitía estar con sus hijos pequeños y acomodar sus horarios para terminar la escuela. Tal es así que su madre le había propuesto remodelar parte de su casa para armar un local en el que ella pudiera ponerse su propio negocio al año siguiente. Si bien la emergencia de la pandemia dilató un poco los plazos, a mediados de 2021, luego de un par de viajes a Buenos Aires junto a su hermano para comprar distintos productos con todos sus ahorros, Mailén logra abrir una regalería. El primer día fue una fiesta: su novio le puso una cinta para que corte a modo de inauguración y su familia y amigos más cercanos no solo compartieron un brindis para celebrar la apertura sino que fueron los primeros clientes. El trabajo en su casa le permitió conciliar los tiempos de cuidado, que se intensificaron durante la pandemia, y sus intentos por avanzar en la carrera de Tecnicatura en prácticas cardiológicas de la UNLP, que durante esos dos años se cursó de manera virtual:

“Manejo mis horarios, ya es otra cosa. Por ahí en un día no saco nada y en otro día saco; pero estoy súper agradecida que ya tengo mi propio negocio, manejo los horarios, eso me tiene más tranquila. [...] Puse timbre para estar en casa con los chicos. Normalmente cuando no curso, estoy acostada en el sillón con los chicos mirando dibujitos, tomándome tiempo con ellos. Cuando hay gente: ‘bueno, chicos, ustedes ya saben’. (...) Pero es bastante tranquilo. O sea, el negocio me está funcionando porque estoy con los chicos en cualquier momento y después cuando viene gente desaparezo un ratito, cuando no viene gente estoy con ellos, cocino tranquila, es muy tranquilo” (Mailén, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 5, 2022).

Mailén repite varias veces que trabajar en su casa y tener su propio negocio le produce tranquilidad. Puede, así, manejar sus horarios, organizarse con la cursada de su carrera, el cuidado de sus hijos y las tareas del hogar, realizando todas sus actividades

en un mismo lugar. A la vez, como en las experiencias de Bautista y Luciano, expresa orgullo en tener *su* negocio, en generar su propia fuente de trabajo.

A diferencia de ellos, la apuesta de Ayelén todavía era en gran medida un proyecto. Luego de un breve intento de venta de desayunos con su hermana, experiencia que formaba parte de una larga trayectoria en donde se alternaba el paso por distintos trabajos en comercios en diversos barrios de la ciudad y el cuidado de niños, Ayelén consideraba encarar su propio emprendimiento de repostería. Gracias a su hermana, en 2022 comienza un curso de pastelería y decoración de tortas. A raíz de esto, su padre le propone comprar un horno para que, una vez finalizado el curso, pudiera dedicarse a eso. Si bien en su caso, la apuesta aún no se concretaba, ya el proyecto mostraba los intentos por generar su propia fuente de trabajo:

“Siempre pensé en esto de tener mi propia pastelería. O sea, no sé si pensé en un trabajo en el cual tenga un jefe. (...) O sea, me gustaría manejar yo lo que es mi trabajo, cómo son los horarios y todo eso. (...) Me gustaría no tener que lidiar con la gente, con los jefes. Porque como he tenido suerte, otras veces no tanto. Entonces prefiero evitar eso. Siempre igual quise tener mi negocio, digamos”
(Ayelén, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Las experiencias laborales de Ayelén, al igual que las de muchos de su edad, se caracterizaban por la precariedad y la inestabilidad, y en muchas de ellas manifestaba haber vivido situaciones de destrato. A la vez, al ser una persona tímida, trabajar desde su casa, a su ritmo, reduciendo el contacto con la gente y haciendo algo que le gustaba le resultaba el trabajo ideal.

En definitiva, las apuestas a generar sus propias fuentes de trabajo responden, en gran medida, a sus experiencias en el mercado laboral. En sus relatos de búsqueda de puestos de trabajo y de experiencias laborales concretas, la precariedad, la inestabilidad y la incertidumbre eran características que se repetían. La inversión de recursos personales y familiares se orienta, entonces, a transformar sus experiencias cotidianas. Apostar a mejorar sus inserciones, en estos casos, supone no necesariamente mejores condiciones de empleo, como en el caso de quienes apuestan al Estado, pero sí mejores condiciones laborales en el cotidiano: autonomía, disfrute, control del propio tiempo de trabajo que permite la conciliación con otras esferas, y cierta estabilidad. Condiciones

laborales que, en sus trayectorias laborales, habían resultado inexistentes o muy poco frecuentes.

En síntesis, las apuestas que realizan se orientan hacia aquello que esperan conseguir en sus inserciones laborales en el tiempo por venir, implicando horizontes de futuro diversos y con distancias heterogéneas. La apuesta a la obtención de credenciales educativas intenta mejorar las chances a la hora de emprender la búsqueda laboral, la posibilidad de acceder a mejores inserciones, tanto en términos de empleo como en términos de trabajo, aspirando a poder elegir qué puestos tomar y, sobre todo, a acceder a actividades que disfruten. Esto último, aparece en los relatos, fuertemente asociado a mayores credenciales educativas. Las apuestas por ingresar al Estado dan cuenta de la movilización de recursos en pos de una posibilidad concreta, sobre todo en la ciudad de La Plata, de acceso a empleos registrados y estables. Finalmente, los intentos por generar sus propias fuentes de trabajo se orientan en la búsqueda de mayores niveles de autonomía, control de los propios tiempos y ritmos de trabajo, y mejores condiciones en comparación a sus experiencias previas en el mundo laboral.

Es importante destacar que, a su vez, en muchos casos estas apuestas se dan en simultáneo. Lo vemos en el caso de Mailén, por ejemplo, que no solo continuaba con su carrera de educación superior luego de sus esfuerzos por terminar el secundario, sino que también había movilizó recursos propios y familiares para poner su propio local comercial.

Como vimos, estas apuestas implicaban, para un grupo de jóvenes, intentar replicar las características que consideraban positivas de las inserciones de sus familias, ya sea en términos de condiciones de empleo y/o de disfrute en el trabajo, mientras que para otros representaba una búsqueda por interrumpir las trayectorias laborales familiares, una apuesta a conseguir algo distinto. Lo que desean en términos de sus inserciones laborales, entonces, se moldea a partir de las propias experiencias en el mundo del trabajo, pero también a partir de las experiencias de otros cercanos, construyendo determinadas condiciones como deseables y anheladas, y otras como aquello que se quiere evitar, todo en negociación con lo que consideran posible en el mundo laboral.

A la vez, en las apuestas se evidencian diferencias en los horizontes temporales para conseguir esas inserciones que desean o anhelan. Si la apuesta al título secundario y a la realización de cursos apunta a mejorar su situación en el mercado de trabajo de manera relativa en el corto plazo, la apuesta a credenciales de educación superior ubica la consecución de mejores trabajos en un horizonte más lejano. Los intentos por acceder al Estado buscan la obtención de mejores condiciones de empleo con más garantías, en la mayoría de los casos, apostando a que esto suceda en el corto plazo. De este modo, acceder un buen empleo es un anhelo que busca resolverse en el presente. Por último, las inversiones para generar las propias fuentes de trabajo implican el intento de conseguir mejores trabajos en la actualidad.

Estas apuestas, entonces, dan cuenta de que el “buen empleo” no refiere solamente al trabajo estable y “en blanco”, sino que incluye otros elementos de valoración tales como las condiciones de trabajo, el nivel salarial, y el nivel de autonomía en las tareas (Battistini y Szlechter, 2024; Longo, Deleo y Adamini, 2014). A la vez, en la búsqueda por obtenerlo, se ponen en juego estrategias y horizontes diversos y desiguales que expresan no solo sus (in)deseables en el mundo laboral sino también aquello que consideran (im)posible.

4. Desigualdades en el mundo del trabajo. Algunas reflexiones a modo de cierre

A lo largo de este capítulo nos propusimos abordar los modos en que se configuran las experiencias en el mundo laboral y las tramas de desigualdad que operan en ellas. Para ello, comenzamos analizando tres tipos de trayectorias laborales: recorridos que evidenciaban una consolidación del lugar de la actividad laboral en sus vidas cotidianas; experiencias atravesadas por la intermitencia y la baja intensidad de sus inserciones; y, por último, un grupo que la inactividad laboral como característica compartida. Luego, abordamos los procesos de búsqueda laboral analizando dos tipos de actitudes o posiciones frente a la búsqueda de empleo, el rol preponderante de las redes personales en dicho proceso y las experiencias de búsqueda a través de las redes universales. Finalmente, en el último apartado, centramos la mirada en un conjunto de apuestas llevadas a cabo para garantizar o mejorar las inserciones en el mercado de trabajo: la obtención de credenciales educativas, las apuestas por el acceso al empleo estatal y la

generación de las propias fuentes de trabajo. En este recorrido analítico, pudimos observar los modos en que diversas desigualdades se entrelazan en las experiencias de jóvenes en el mundo del trabajo y sus lecturas y formas de hacer en relación a ellas.

En primer lugar, identificamos que en sus vínculos con la esfera laboral la situación de sus hogares de origen ocupaba un rol central. La posibilidad de aplazar el ingreso al mundo del trabajo priorizando las trayectorias educativas, la necesidad de trabajar o no para los propios gastos o para aportar a la economía familiar, el lugar de sus ingresos en la dinámica del hogar condicionaban sus primeras inserciones. En el análisis se evidenciaba, también, el lugar de las familias en las experiencias laborales, invirtiendo recursos, socializando información, ofreciendo oportunidades de inserción, “consiguiendo” puestos de trabajo. Todo esto en estrecha relación con estrategias familiares particulares. Asimismo, las experiencias familiares en el mundo laboral contribuían a la configuración de horizontes de posibilidad o referencia: construyendo ciertas condiciones como (in)deseables y como (im)posibles.

En segundo lugar, las trayectorias educativas ocupan un lugar importante en la configuración de los vínculos iniciales con el mundo del trabajo. En las experiencias se observaban huellas de las trayectorias educativas pasadas, haciéndolos sentir “grandes” y “en edad de trabajar” en los casos en que costó finalizar el secundario, o “con tiempo” que permitía postergar la inserción, en aquellos con trayectorias lineales. A la vez, se evidenciaban en los esfuerzos y valoraciones desiguales en la obtención del título secundario para sus futuros laborales. También jugaban un rol central sus trayectorias educativas presentes, en la posibilidad de continuidad de los estudios y en las condiciones para esa continuidad: más favorables, probablemente, para quienes pueden dedicarse a la educación de manera exclusiva, más desafiante para quienes deben conciliar educación con trabajo e, incluso, con otras esferas. En estos vínculos entre educación y trabajo, se volvía evidente que, a la hora de articular esferas, las condiciones del sistema educativo y del mercado de trabajo no favorecen esa conciliación sino que, más bien, muchas veces la dificultan u obstaculizan.

En tercer lugar, sus vínculos iniciales con el mundo laboral mostraban distintos niveles de precariedad. A la vez, el acceso a las primeras experiencias a través de redes personales, forma generalizada para este segmento de edad, abría posibilidades concretamente desiguales de inserción. Finalmente, en sus interacciones en el mundo

laboral se encontraban con evidencias de la desigualdad. Si bien todos estos elementos se entraman generando ciertas condiciones de posibilidad para las experiencias, los jóvenes (y sus familias) reconocen, al menos en parte, esos entramados, y buscan favorecerse o tensionarlos. Elaboran tácticas a la hora de buscar trabajo para mejorar sus oportunidades, para matizar aquello que puede “disminuir” sus chances y buscan activar los contactos que puedan favorecer inserciones “mejores”. A la vez, realizan apuestas para garantizar o mejorar sus posiciones: estudian, apuestan a ingresar a trabajos registrados o a generar sus propias actividades laborales.

De este modo, en este capítulo buscamos desarmar y comprender la trama, evidenciando configuraciones que posibilitan u obturan experiencias laborales desiguales. En ese proceso, resultó evidente la complejidad de dimensiones y expresiones de la desigualdad que se entrelazan y determinan los primeros vínculos con el mundo del trabajo.

Capítulo 5. Articulaciones educación-trabajo. Temporalidades, trayectorias y desigualdades

En los capítulos anteriores analizamos experiencias y trayectorias, primero en la esfera educativa y luego en la laboral, observando entrelazamientos de desigualdades, apuestas, decisiones y recorridos efectivos de los jóvenes en cada una de ellas. Si bien procuramos centrar la mirada en cada esfera específica, en una apuesta por indagar en las características de los recorridos en estos espacios con lógicas propias, en el análisis se volvía evidente el vínculo estrecho entre ambas. Así, el objetivo de este capítulo será indagar en los modos en que estas esferas se articulan en las biografías entre 2019 y 2022, condicionando las experiencias en una y en otra y configurando sus trayectorias

En función de este objetivo, las temporalidades devendrán clave de lectura de dichas articulaciones. Tal como mencionamos en el capítulo 1, las temporalidades expresan el conjunto de prácticas, representaciones y disposiciones sobre el tiempo, evidenciando diversidad de modos de apropiación de los tiempos sociales que enmarcan las trayectorias (Longo, 2011b). El análisis de esta dimensión permite indagar en los puntos de contacto entre las trayectorias y experiencias individuales y los procesos sociales e históricos en las que estas tienen lugar (Leccardi, 2015). Por lo tanto, resultará útil para observar las relaciones entre lo biográfico y lo estructural, arrojando luz sobre los modos en que se entrelazan las desigualdades en las trayectorias a través del tiempo. Es por esto que consideramos que constituye una dimensión interesante para analizar cómo se combinan, se destacan y se reproducen o traducen elementos de ambas esferas en las articulaciones educación-trabajo. A su vez, nos permitirá prestarle especial atención a la particularidad de esos modos de articulación durante este contexto que hemos denominado de triple imprevisibilidad.

Siguiendo nuestro objetivo, comenzaremos por presentar los fundamentos detrás de la construcción de la clasificación de modos de articulación. Luego, analizaremos las particularidades de las trayectorias educativas y laborales de cada uno de los grupos para, finalmente, recuperar los elementos centrales de cada modo de articulación y de las desigualdades y temporalidades que operan en ellos.

1. Modos de articulación educación-trabajo

Si bien desde hace varias décadas asistimos a una desestandarización y heterogeneización de las trayectorias educativas y laborales y de los vínculos entre ellas, es innegable que continúan manteniendo una relación estrecha. A la vez, ocupan un lugar central en las experiencias de las juventudes y en los procesos de producción, reproducción y tensión de las desigualdades. Si, como mencionamos en el primer capítulo, antes el vínculo entre ambas esferas era lineal, pasando secuencialmente de la centralidad de una a la otra o superponiéndose en las biografías brevemente, en la actualidad son múltiples los modos en que estas se enlazan.

En los capítulos anteriores, clasificamos y analizamos experiencias en la esfera educativa y en la laboral prestando especial atención a la diversidad de trayectorias en ellas y a los elementos que las configuraban. En el capítulo 3, distinguimos tres tipos de trayectorias educativas: de continuidad, de cambios y redirecciones o de interrupciones. En el capítulo siguiente, analizamos tres tipos de trayectorias en el mundo del trabajo: de consolidación de la actividad laboral, intermitente o de baja intensidad e inactividad. De la combinación de ambas clasificaciones resultan los cinco modos de articulación que analizaremos en este capítulo:

Tabla 2. Clasificación de casos según trayectoria educativa y trayectoria laboral

		Trayectoria educativa		
		Continuidad	Redirecciones	Interrupción
Trayectoria laboral	Consolidación	Mailén Sol b	Aimé Carla Kevin c	Anahí Bautista Luciano Ludmila Nahuel d
	Baja intensidad/ Intermitencia	Julieta Liz Laura Sebastián	Andrea Ayelén Candela	Alvaro Franco Julián e
	Inactividad	Azul Bianca Charo Catalina Justo Katia Lucio Malena Sofía a		Tiago Simón Benjamín

Elaboración propia

De este modo, a partir del análisis de las trayectorias de los 32 jóvenes que entrevistamos en las dos series de entrevistas, identificamos cinco grupos que comparten modos de articulación educación-trabajo similares durante todo el período:

- a. *“Todavía trabajar no”*: continuidad educativa e inactividad (o postergación de la inserción laboral)
- b. *“Estudiar y trabajar”*: continuidad educativa y combinación con trabajo
- c. *“Mi primera intención es trabajar”*: centralidad del trabajo y redirección de las trayectorias educativas
- d. *“Estudiar no es para mí”*: interrupción de trayectorias educativas y consolidación de la inserción laboral
- e. *“En el limbo”*: interrupción de trayectorias educativas e intermitencia o inactividad en el trabajo

Como vemos, esta clasificación va más allá del entrecruzamiento lineal de las tipologías construidas en el capítulo 3 y 4. Ella resulta, como profundizaremos en el análisis, de la articulación de posiciones desiguales y, por tanto, de temporalidades heterogéneas que configuran los modos en que se combinan educación y trabajo en las biografías. Estos modos de articulación implican, entonces, formas diversas y desiguales en que estas dos esferas se conjugan en la vida de los jóvenes, relacionándose y condicionándose entre sí, asumiendo formas y lógicas particulares. A continuación, analizaremos cada uno de ellos, observando cómo se articulan las trayectorias en las esferas educativa y laboral, prestando atención a entramados de desigualdades y temporalidades que los atraviesan entre fines de 2019 e inicios de 2022.

- a. *“Todavía trabajar no”*: continuidad educativa e inactividad (o postergación de la inserción laboral)

Las trayectorias de este primer grupo de jóvenes se caracterizan por la continuación de estudios de nivel superior y la postergación del ingreso al mundo del trabajo. En ellas se conjugaban lo que desarrollamos como trayectorias de continuidad educativa en el capítulo 3, y de no inicio de la inserción laboral, analizadas en el capítulo 4. Así, este modo de articulación implica la postergación del ingreso al mercado laboral en pos de la priorización de los recorridos de educación superior. A

continuación, repondremos las características principales de las clasificaciones abordadas en los capítulos anteriores, observando cómo se enlazan, y analizaremos los diversos elementos asociados a desigualdades y temporalidades detrás de este modo de articulación.

Respecto a sus trayectorias de continuidad educativa, este grupo de jóvenes logró sostener sus carreras de educación superior en la virtualidad, cursando en gran medida las materias establecidas por sus planes de estudio. Si bien mencionaban las dificultades en relación a la organización del tiempo y al espacio de estudio durante el período de pandemia, las exigencias de aprender y comprender las lógicas de la vida universitaria y las dificultades para tejer vínculos con compañeros y docentes durante este tiempo, la mayoría sorteó sin grandes inconvenientes los desafíos en la adquisición del oficio de estudiante virtual.

Este grupo de egresados del CUNLP destacaba en sus relatos la importancia de los contenidos y habilidades aprendidas a lo largo de su trayectoria escolar en el inicio de sus recorridos de educación superior. A su vez, formaban parte de familias con experiencia en la universidad, lo que volvía aún más conocida a la institución y sus lógicas, favoreciendo sus trayectorias educativas. En términos materiales, contaban con los medios para sostener la conectividad y con un espacio en sus hogares para cursar y estudiar cómodamente. No obstante, a pesar de todas estas ventajas, coincidían ampliamente en que en los dos años de educación virtual, durante las medidas de aislamiento, primero, y de distanciamiento, luego, habían experimentado angustia, incertidumbre y pérdida de sentido por el contexto que, en algunos casos, había llevado al abandono de alguna materia.

En cuanto a sus vínculos con el mundo del trabajo, este grupo se caracteriza por la postergación de las inserciones laborales en pos de la formación. Como vimos en el capítulo 4, tanto en 2019 como en 2022 repetían que no *“necesitaban”* trabajar o que *“tenían la suerte”* de no tener que hacerlo aún. Esto se debe, por un lado, al hecho de que no tener que trabajar y poder dedicarse exclusivamente a la realización de estudios superiores constituye una situación valorada socialmente en nuestro país (Busso y Pérez, 2024). Por otro lado, responde a que forman parte de familias que cuentan con inserciones laborales estables, quienes trabajan como profesionales o en puestos administrativos del sector público o privado, en empleos registrados y con todos los

derechos asociados. Esta estabilidad se mantuvo durante la pandemia y las sucesivas fases de aislamiento y distanciamiento, lo que no solo implicó la continuidad de sus puestos de trabajo sino también de la percepción de sus salarios y, por tanto, una continuidad en sus condiciones materiales de vida.

A su vez, los relatos en 2019 dejaban entrever que lo esperable, luego de la finalización de la educación secundaria, era que se dedicaran a la continuación de sus estudios superiores como actividad exclusiva. En parte porque ese era el futuro que les proponía la escuela a la que asistían, el CUNLP, pero también el que alentaban sus familias: era el recorrido habitual al interior del grupo familiar o constituía una apuesta, presente desde la inscripción de los jóvenes a esta escuela pre-universitaria. Seguir estudiando después de la escuela y aplazar el ingreso al mundo del trabajo constituye, entonces, una suerte de camino esperado y, en función de él, prefiguraban sus años post-egreso en 2019:

E:- ¿Tu idea para el año que viene es dedicarte a estudiar o también trabajar?

K:- Dedicarme sí al estudio pero no, todavía trabajar no.

E:-¿Y por qué no?

K:-Es como que sería otra cosa que tengo que hacer (...). Ya tengo que estudiar, tengo que tener un horario, tengo que buscar las opciones (de transporte) que tengo para ir a la facultad, como que se me complicaría sumar algo más” (Katia, 18 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Tal como vemos en este fragmento de entrevista, “se complica” pensar en otra cosa que no sea estudiar. Deben y pueden hacerlo de manera exclusiva y eso se evidenciaba en sus formas de imaginar el futuro en 2019. La continuación de estudios de nivel superior como actividad principal y, en consecuencia, la postergación del ingreso al mundo del trabajo constituye, entonces, una expectativa asociada a ese momento vital para este grupo. Esta responde a la apropiación de marcos temporales, de tiempos sociales que enmarcan sus trayectorias.

De este modo, estas expectativas o normas en torno a la edad son el resultado de las realidades laborales y educativas de sus familias, de la propuesta de su escuela pre-universitaria, de las lógicas del mercado de trabajo y de la propia institución de educación superior. La precariedad de los puestos a los que pueden acceder, que demandan largas jornadas u horarios rotativos por bajas remuneraciones y sin garantía

de derechos, y la confianza en que mejores credenciales aumentaran las posibilidades de obtener mejores empleos se conjugan con planes de estudio y horarios de cursada exigentes, volviendo difícil la conciliación estudio-trabajo e, incluso, indeseable. Así, poder dedicarse exclusivamente a estudiar y no tener que trabajar era caracterizado en las entrevistas bajo la idea de “suerte”. En definitiva, muchos reconocían como un privilegio poder abocarse únicamente a sus estudios, permitiéndoles concentrarse solo en eso, sin la necesidad de negociar horarios y responsabilidades.

A la vez, esa temporalidad asociada a la edad ordena los modos en que debe organizarse el tiempo cotidiano, haciendo que la exclusividad se evidencie *a lo largo* y *a lo ancho* del tiempo: los años post-egreso deben ser destinados a la formación y, por tanto, las rutinas y tiempos se orientan por esa exclusividad. Esto se expresa claramente en las palabras de Katia: estudiar, tener horarios de cursadas, organizarse para trasladarse hacia la facultad ordenaban lo que imaginaba sería su primer año en la universidad.

La emergencia de la pandemia a inicios de 2020 y las medidas de aislamiento que llevaron a la virtualización de la enseñanza, reforzaron esa dedicación exclusiva a la educación para este grupo de jóvenes, *a lo largo* y *a lo ancho*:

“Creo que en la entrevista anterior te había dicho que mi idea era estudiar derecho y con eso sigo (...). Encima justo fue lo de la pandemia que era totalmente inesperado pero yo creo que sí saco algo positivo, me descubrí en un perfil que no sabía que tenía, que era... No sé, a mí en la secundaria me iba bien pero siempre ahí, como raspando, no es que era una alumna brillante ni nada. Y cuando entré a la facultad no tenía tantas expectativas en cuanto a eso, pero me vi súper. O sea, me gustó tanto que, de hecho, ahora estoy en tercero pero estoy haciendo materias de cuarto. O sea, descubrí un lado que no sabía que tenía y en parte es porque me súper gusta la carrera. Y bueno, la pandemia también ayudó a eso. Más que nada de marzo del 2020 hasta octubre que más o menos empezamos a poder salir, al estar prácticamente encerrada en mi casa, re adelanté con las materias, me re involucré, entonces eso me encantó” (Azul, 20 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2022).

La centralidad de sus carreras de educación superior que ya prefiguraban en 2019, en la mayoría de los casos se potenció. *Prácticamente encerrados en sus casas*, como plantea Azul, sobre todo durante 2020 donde la vida social y las actividades como

cursos de idiomas, deportes o talleres artísticos se vieron suspendidas o quedaron recluidas al hogar y la virtualidad, hicieron que se abocaran aún más a cursar y estudiar. La dedicación exclusiva que imaginaban se vio profundizada: ya no había tiempo de traslados, ni juntadas con amigos, ni eventos familiares, ni salidas, ni recitales, ni deportes, ni tantas otras actividades a las que estaban habituados.

Bessin y Grosetti (2021) sostienen que el aislamiento implicó una suerte de “anomia temporal” en donde se experimentó una pérdida de coordenadas o puntos de referencia asociados al tiempo (horarios, ritmos, rutinas) y, en consecuencia, una desestructuración, primero, y reestructuración, luego, de los modos de empleo del mismo. Esta situación, según los autores, fue vivida de formas diferentes según la posición social, las condiciones de confinamiento y la edad. En esa línea, Martinic, González y Soto (2021), plantean que fueron los estudiantes quienes lograron ajustes temporales más funcionales frente a esa “anomia temporal”, principalmente para aquellos con posiciones sociales estables y con soportes sociales. Para ellos, tal como vemos entre los jóvenes de este grupo, el confinamiento implicó una expansión de las posibilidades de desarrollar sus estudios debido a que “ganaron tiempo” al no tener que desplazarse y al quedar vedadas las reuniones sociales.

Los días, que durante el aislamiento habían perdido sus marcadores temporales habituales, se organizaban en torno a los tiempos de la universidad. Fechas de entrega, horarios de cursada, recesos y exámenes, ordenaron los calendarios y agendas durante los dos años de virtualidad, más aún en 2020 donde poco se podía hacer fuera del hogar. En ese sentido, 2021 supuso la recuperación de ciertos espacios de sociabilidad: los encuentros con amigos se volvieron más asiduos y, en algunos casos, pudieron volver a realizar deportes y/o actividades al aire libre. No obstante, la educación seguía siendo la actividad prioritaria que, con sus ritmos, plazos, fechas y horarios, ordenaba el tiempo cotidiano.

Es interesante destacar que no todos los relatos tenían el tono positivo que tiene el de Azul, ya que muchos manifiestan que fue un período de desánimo, temor e incertidumbre. Tal como plantearon desde el Observatorio de Psicología Social Aplicada de la UBA en 2020 (Quattrocchi y otros, 2020), las juventudes se vieron especialmente afectados durante el período de aislamiento debido a la imposibilidad de compartir con sus pares como lo hacían antes, los desafíos vinculados a la convivencia

prolongada con sus familias, la ausencia de rutina y de espacios de sociabilidad propios de esta etapa, la falta de certezas respecto al devenir de la pandemia y la modalidad de sus estudios superiores, sumado al poco contacto con compañeros y docentes. Bianca, por ejemplo, afirmaba:

“B:- En ese momento me sentía tan mal por todo el tema del encierro y esas cosas que fue todavía más difícil manejar la facultad y por eso fue que llegué a querer dejarla.

E:-Y ¿en qué momento más o menos que empezaste a pensar en ‘bueno, por ahí dejo esto y chau’?

B:-A partir de julio, a partir de mitad de año, empecé como a pensar ‘no, bueno, ¿y si la dejo?’. Y después en agosto y septiembre era constante. Todos los días pensaba y me angustiaba, porque verdaderamente cargaba un montón con eso y todos los días pensaba ‘la voy a dejar, la voy a dejar’, pero no me animaba. Como que me daba miedo dejarla porque además, claro, yo dejaba y ¿qué hacía? Estaba adentro de casa, no podía... no es que dejaba y podía empezar otra cosa quizás, o ir a trabajar o hacer un deporte o nada. Entonces, por un lado, era lo único distinto que yo podía hacer y, por otro lado, era lo que me estaba comiendo la cabeza, me estaba matando en ese momento” (Bianca, 19 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Contrariamente a la experiencia de Azul, para Bianca sostener sus estudios en pandemia no fue fácil, sobre todo en términos anímicos. Sin embargo, le era difícil imaginar otra cosa, ¿qué haría con su tiempo en caso de no cursar? Esto da cuenta de cómo para este grupo en este período se reforzó aún más la centralidad y exclusividad del estudio: cursar y estudiar era lo único que “tenían para hacer”. A la vez, dejar la carrera resultaba difícil para Bianca, porque planteaba que sus padres “*siempre siempre* (enfatisa) *me dijeron que estudie; que estudie, que no se me ocurra dejar la facultad para empezar a trabajar; que estudie*”. En definitiva, para ella, lo esperable a su edad y después de finalizar la secundaria era continuar con estudios superiores. A eso los alientan sus familias y la escuela, eso esperan hacer en 2019 y, a pesar de la incertidumbre y la angustia del tiempo de pandemia, eso continúan haciendo durante este período. Asimismo, es la formación con sus ritmos y plazos lo que organiza, a modo de hilo conductor, no solo el presente sino también sus imaginarios del tiempo por venir.

Al finalizar la escuela estos jóvenes imaginaban que en 2022 se encontrarían cursando materias de tercer año, pensaban los meses y las semanas por venir en función de los tiempos de cursadas, de exámenes, de recesos, y los años en cuatrimestres y materias. Los planes de estudio de sus carreras, organizados habitualmente en 5 años de cursada, delimitaban sus horizontes de futuro. Así, entonces, prefiguraban que cinco años después de su egreso estarían cercanos a finalizar sus carreras de educación superior, quizás más orientados en relación a sus inserciones laborales, realizando pasantías o con mayores certezas en torno a *de qué trabajar*. Incluso, en algunos casos, ya antes de finalizar el secundario expresaban el deseo de continuar carreras de posgrado, alargando aún más los plazos en los que se proyectaban. Por ejemplo, cuando hablábamos en 2019 con Catalina sobre la inserción laboral de la carrera que consideraba estudiar, planteaba lo siguiente:

“Yo supongo que va más para el ámbito de la investigación. Tanto en el ámbito público como el privado. (...) También falta un montón, el doctorado viene después. Porque además viste que con la Licenciatura no hacés nada, tengo que hacer el Doctorado sí o sí” (Catalina, 18 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

Pensar en cursar un doctorado, algo habitual en la familia de Catalina, implicaba imaginarse con relativa certeza en un plazo de más de cinco años. A su vez, ubica al trabajo lejos en el horizonte temporal, una vez obtenidas las credenciales educativas. Más allá de este ejemplo particular, aplazar la inserción laboral es una característica compartida en los imaginarios o proyectos de este grupo. La articulación educación-trabajo implica, en estos casos, la priorización de la trayectoria en la primera esfera y la postergación de la inserción en la segunda. La inserción puede posponerse por las condiciones económicas de sus hogares y es deseable que así sea. La exclusividad de la educación constituye una apuesta, individual y familiar, en términos laborales, vinculada a mejorar sus chances de inserción laboral, asociada a poder trabajar de lo que quieran en el futuro.

Esos planes, esos modos de imaginar el tiempo por venir en 2019, se mantienen en 2022. La pandemia en tanto evento impensado, como adjetiva Azul, en tanto imprevisible, cambia las condiciones pero no altera el plan: en 2022 continúan estudiando la carrera que se habían propuesto al finalizar el secundario. Como ya mencionamos, esto es posible en gran medida porque cuentan con recursos materiales

(económicos pero también en términos de condiciones habitacionales y acceso a la tecnología) y simbólicos (habilidades y saberes aprendidos en la escuela o transmitidos familiarmente y el sostén de familias y pares) que les permiten llevar adelante eso que proyectan.

Por último, es interesante destacar que la situación de excepcionalidad que supuso la crisis sanitaria y las sucesivas medidas de aislamiento y distanciamiento, finaliza para estos jóvenes con la vuelta a las clases presenciales a inicios de 2022. Como mencionamos en el capítulo 3, en sus relatos se repetía la sensación de estar empezando la universidad “en serio”, de sentirse ingresantes que empezaban a experimentar lo que debería haber sido la normalidad para ellos en 2020: ir a la facultad, cursar en sus aulas, conocer a sus compañeros y profesores por fuera de los espacios virtuales, clases sincrónicas, videos y foros.

De hecho, es en este momento que dos de ellos, Azul y Justo, inician experiencias laborales: la primera como pasante en una fiscalía, trabajo no remunerado que consigue por medio de su padre; el segundo, con una beca de trabajo en la facultad donde realiza sus estudios. Como afirmamos, para este grupo de jóvenes la prioridad en los años post egreso es la formación, por lo que consiguen trabajos que la favorecen. En el caso de Azul, estudiante de derecho, la pasantía constituye una oportunidad para aprender y “ganar experiencia”. En el de Justo, trabajar en la fotocopidora de su facultad, le permite contar con un ingreso para hacer frente a sus gastos personales, trabajando en el mismo lugar en el que cursa y en jornadas laborales cortas, que muchas veces le permiten estudiar en los tiempos muertos.

En síntesis, es evidente que la institución educativa ordena el tiempo vital, aun en la incertidumbre de este contexto tan particular. Es la universidad la que da sentido a esos años, organiza el tiempo presente y futuro, marca la vuelta a la normalidad y, así, el fin de la pandemia como evento excepcional para este grupo de jóvenes.

Tanto en 2019 como en 2022, los años post-egreso debían ser destinados a la formación de manera exclusiva. Esto resulta posible por la situación económica de sus hogares, la garantía de contar con las condiciones materiales para sostener la cursada durante la virtualidad y familiaridad con la universidad como institución, que facilita la adquisición del oficio de estudiante. Como mencionamos, la exclusividad de la actividad educativa resulta una norma de edad para este grupo de jóvenes, una suerte de

imperativo que implica abocarse a sus trayectorias de educación superior, postergando las inserciones laborales. Esa actividad resulta central y ordena el tiempo cotidiano, más aun durante el período de aislamiento en donde “no había otra cosa para hacer”. A su vez, en función de esa norma o expectativa de edad, y gracias a las condiciones de sus hogares de origen, se proyectan con horizontes temporales “largos”, de cinco años o más, imaginando el tiempo por venir en torno a sus carreras educativas. Por último, proyectan con previsibilidad e incluso en el tiempo de excepcionalidad que implicó la pandemia logran sostener sus proyectos.

En definitiva, este modo de articulación educación-trabajo se caracteriza por la centralidad de la educación superior en las biografías, lo que lleva a la mayoría a decir *“todavía trabajar no”*. El ingreso al mundo del trabajo responde, entonces, a esa centralidad: postergando la inserción para favorecer las trayectorias educativas u optando, pasada la pandemia y solo en casos excepcionales, por experiencias que contribuyan a la formación.

b. “Estudiar y trabajar”: continuidad educativa y combinación con actividades laborales

Al igual que el grupo anterior y tal como lo pensaban en 2019, en 2022 estos jóvenes continuaban cursando las carreras de educación superior en las que se habían inscripto al finalizar la secundaria. Sin embargo, se diferenciaban por combinar -durante todo el período o de forma intermitente- estudio y trabajo, combinación que ya proyectaban en 2019, buscando trabajos que se amolden a los horarios y exigencias de estudio y cursadas. Así, este modo de articulación se caracteriza por la conciliación educación-trabajo con prioridad en la trayectoria educativa. A continuación, repondremos particularidades de sus recorridos en ambas esferas abordados en los capítulos anteriores para luego analizar los modos en que estos se enlazan y las desigualdades y temporalidades que se entraman en ellos.

Para quienes ingresaron en 2020 a carreras de grado de la UNLP, la implementación de las primeras medidas de aislamiento y la consecuente virtualización de la enseñanza supusieron un cambio en cómo imaginaban transitar sus primeros años como estudiantes universitarios. En particular para este grupo de jóvenes que se había

propuesto “estudiar y trabajar”, si bien a inicios de 2022 se evidenciaba una continuidad en relación a lo proyectado en 2019, sus trayectorias educativas contaban con momentos de crisis y dificultades que habían logrado sortear.

Paralelamente, esas primeras medidas de aislamiento no solo trastocaron su ingreso a la educación superior sino que impactaron en sus inserciones laborales: Sebastián y Liz dejaron de trabajar en los negocios familiares, Laura y Julieta perdieron su empleo como niñeras, Mailén vio aumentar el volumen de trabajo en su emprendimiento de arreglo de celulares. Pasado ese momento inicial fueron retomando, paulatinamente, sus actividades laborales. Todos los trabajos que realizan en este período son flexibles o reducidos en términos de horarios y, en algunos casos, realizados desde el hogar, lugar en el que cursaban sus estudios, facilitando la conciliación entre ambas actividades.

Si analizamos a este grupo de jóvenes a partir de sus expectativas y normas en torno a la edad podemos diferenciar dos situaciones. Por un lado, aquellos que deben estudiar y son alentados por sus familias a trabajar para ser más autónomos y, por otro, aquellos que son alentados a estudiar pero que, a la vez, deben trabajar para su sustento.

Sol, Sebastián y Julieta forman parte del primer subgrupo. Si bien sus trayectorias educativas durante este período no son como esperaban al terminar la secundaria, adquieren rápidamente el oficio de estudiante, en parte porque cuentan con saberes y habilidades aprendidos en sus trayectorias escolares previas, los primeros dos en el CUNLP, y Julieta en su paso por una escuela privada antes de repetir y finalizar en el CENS. A su vez, cuentan con los recursos materiales para conectarse y cursar y, si bien manifiestan momentos de crisis y desgano, estos no ponen en riesgo su continuidad. En ese sentido, sus trayectorias educativas se asimilaran a los jóvenes del primer grupo: la prioridad en ese momento de sus vidas es continuar estudiando.

Los tres habían empezado a trabajar antes de su egreso de la secundaria para tener mayor independencia económica y poder pagar sus salidas y consumos sin tener que depender completamente de sus familias, aunque los adultos de sus respectivos grupos familiares cuentan con trabajos estables e ingresos que permiten sostenerlos económicamente:

“Desde principio de año me metí en un lugar para conseguir plata. No porque lo necesite, realmente no lo necesitaba, pero para ayudar a mi vieja, como para que

no me tenga que dar tanta plata o para gastos del UPD o lo de 6to que es un montón. Pero si me metí en un lugar que está acá en 4 y 46 de tacos, que es chiquito y que es de una amiga de mi mamá. (...) Y después me cansaba mucho, o los fines no podía salir o hacer nada entonces dije: 'no, para eso hay futuro', así que lo dejé" (Sol, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019).

El primer acercamiento de Sol al mundo del trabajo había sido motorizado por la voluntad de costear parte de los gastos asociados al último año de escolaridad: festejos del UPD (Último Primer Día)³⁰, salidas, viaje y fiesta de egresados, entre otros. Para ella, ese ingreso no representaba una necesidad, ya que su madre contaba con un buen empleo como profesional, es por esto que una vez pasados todos esos eventos, Sol deja de trabajar. La prioridad es disfrutar de ese último año de escuela, todo lo que interfiera con ese disfrute según ella puede esperar, *para eso hay futuro*.

En el caso de Sebastián, sus padres tenían un lavadero de ropa, actividad que combinaban con sus trabajos administrativos en el Estado. Si bien el hogar familiar se encuentra en Ensenada³¹, la familia realiza gran parte de sus actividades en el centro de La Plata, por lo que el lavadero, ubicado allí, representa un espacio en donde "hacer base". Es por esto que Sebastián contaba que desde pequeño ayudaba con las tareas que se realizaban en ese emprendimiento familiar. Sin embargo, al cumplir 16 años y con motivo de un viaje a Inglaterra, su padre le propone que comience a trabajar algunos días de manera remunerada para así "juntar su plata". Para Sebastián no solo significó mayor autonomía y la satisfacción de poder comprarse sus cosas y manejar su dinero, sino también el aprendizaje del valor del trabajo bien hecho, de la responsabilidad, aprendizajes en los que se padre le insistía:

"Mi papá dice: 'vos tenés que lavar la ropa como si te estuvieses lavando tu propia ropa, de la mejor manera (...) siempre hacer lo mejor como si lo estuvieras haciendo para vos'. Entonces eso también es un buen valor para el trabajo" (Sebastián, 17 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2019).

³⁰ Desde hace algunos años, el último primer día de clases (U.P.D.) se instaló en la ciudad como un ritual entre los adolescentes que comienzan el último año de secundaria. El UPD se festeja la noche previa al comienzo de clases, con la condición de permanecer despierto hasta ingresar al colegio al día siguiente. El festejo suele realizarse en una casa donde se reúnen los integrantes del curso, que luego se dirigen a plazas y/o parques cercanos al colegio y finaliza en la puerta o en el patio de la institución a la que asisten, a la hora del ingreso escolar. Los participantes se suelen caracterizar por llevar remeras alusivas o disfraces, gorros, banderas que identifican al curso, maquillaje artístico; y el uso de bombos, elementos de percusión, espuma, cotillón, silbatos, bengalas de colores y pirotecnia.

³¹ Municipio vecino a la ciudad de La Plata.

La experiencia de Sebastián, como la de Sol, evidencia el lugar de las familias en las primeras experiencias, generando puestos de trabajo o moviendo contactos para obtenerlos. A la vez, dan cuenta de cómo en algunos casos estas los alientan a comenzar a trabajar, mostrando como valorable y deseable el logro de cierta autonomía, el compromiso con las tareas, el cumplimiento de una rutina y de ciertos deberes.

La interrupción de la vida social por las medidas de aislamiento promulgadas a inicios de la emergencia sanitaria pusieron en suspenso las experiencias laborales de este grupo. Sin embargo, cuando en 2021 esas medidas comienzan a flexibilizarse, vuelven a reactivar de a poco sus actividades laborales:

“En ese momento yo quería empezar a tener una independencia porque estaba muy acostumbrada a que con el sueldo que cobraba de niñera me podía pagar las actividades extracurriculares que hacía, y si una amiga me decía: ‘vamos a tomar una birra’, era: ‘sí, dale’. Entonces yo no dependía de esa plata de mamá, de decir: ‘ok, está ajustada con las cuentas, pero yo también quiero ir a tomar una birra con mis amigas’ (...). Esa independencia me gustaba porque elegía yo cuánto quería gastar, no me limitaba, porque cuanto mucho me afectaba a mí y a nadie más” (Julieta, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Julieta trabajaba desde antes de finalizar la escuela y estaba habituada a cierto nivel de autonomía económica que le permitía manejar sus gastos con relativa independencia. Si bien su madre contaba con un trabajo en la administración pública con el que sostenía el hogar que compartían junto a su hermano menor, para Julieta era mucho el esfuerzo que requería ese sostén. Habituada a trabajar, la emergencia de la pandemia no solo implicó quedarse sin esa fuente de ingresos sino también mucho tiempo “libre” que utilizó para concentrarse en su carrera universitaria. Sin embargo, con la flexibilización de las medidas de distanciamiento procuró recuperar algo de esa autonomía perdida.

En 2021, Julieta retoma su trabajo como moza en eventos los fines de semana y tiene un par de experiencias cortas en locales gastronómicos del centro de la ciudad. Sol, en cambio, accede a trabajos remotos que no cuentan con un horario fijo sino con objetivos a cumplir semanalmente, lo que le permite organizar sus días en función del ritmo de la universidad. Sebastián vuelve de a poco a “dar una mano” en el lavadero que tiene su familia. A pesar de que esto supuso, como plantea Freytes Frey (en prensa), ciertas tensiones y “transacciones” entre los requerimientos de las esferas educativa y

laboral, en los tres casos, los horarios y exigencias del trabajo se adaptan sin grandes problemas a sus tiempos de estudio y cursada y les permiten acceder a ingresos económicos que les dan cierta autonomía respecto de sus familias.

A diferencia de este primer subgrupo que tenía por prioridad avanzar en sus trayectorias de educación superior, Liz, Laura y Mailén eran alentadas por sus familias a estudiar, pero trabajar aparecía como una actividad necesaria. En 2019, al hablar de sus proyectos post-egreso, no imaginaban la continuidad de los estudios sin trabajar:

“Mi idea para el año que viene era estudiar y trabajar, pero mi mamá dice que ellos están trabajando para nosotros, para nuestros estudios. Entonces me dijo que no trabaje, que me iba a ayudar en todo lo que necesite, pero como que yo no quiero, porque tendrá que trabajar más. Son muchos libros, las fotocopias están bastante caras. (...) Pero me dijo que no me preocupe, que de alguna manera se arreglaban y, entonces, yo digo, bueno, el año que viene voy a estudiar y, si puedo, el otro año empiezo a trabajar, o al menos en las vacaciones, así tengo algo para gastar un poco a lo largo del año, no sé” (Liz, 17 años, CUNLP, CEF Muy bajo, CSO 3, 2019).

Liz atendía un pequeño local comercial que se encontraba en su casa. Desde pequeña acompañaba a su mamá a vender en una feria de ropa y más tarde comenzó a ocuparse de ese local, a la par de la finalización de la escuela en el CUNLP. Consideraba que sus papás estaban grandes y que trabajaban mucho -él en la construcción, ella en la feria y en una cooperativa de trabajo de barrido y mantenimiento de espacios públicos-, por lo que no pensaba dejar de trabajar luego del egreso. Sin embargo, su madre le insistía en que suspendiera, al menos momentáneamente, su actividad laboral para poder dedicarse a estudiar. Ni ella ni su padre habían finalizado la primaria cuando vivían en Bolivia, país del que emigraron en búsqueda de mejores oportunidades laborales. La apuesta a la educación que había llevado a la madre de Liz a inscribirla en el sorteo del CUNLP, se reforzaba en la estrategia de que suspenda su actividad laboral para favorecer sus primeros años en la Universidad.

Laura, en cambio, no había trabajado durante la secundaria pero ni bien egresó de la escuela, consiguió por medio de una amiga de su madre su primer trabajo cuidando niños. A ella también la movía la incomodidad de “tener que pedirle plata a sus padres” para sus gastos:

“No me gusta necesitar algo y tener que pedirles a mis papás. Me siento incómoda ya siendo grande. O sea, no es que me van a decir que no (si les pido), pero no me siento cómoda haciéndolo” (Laura, 18 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Su padre trabajaba como operario en una empresa de electricidad y su madre realizaba tareas de limpieza en una escuela y, si bien lograban sostener económicamente a Laura y sus tres hermanos, ella consideraba que ya no era adecuado pedirles dinero. Tanto en las palabras de Laura como en las de Liz hay referencias al vínculo entre la edad y el deber empezar a trabajar. En el caso de Laura, *“ya es grande”* y finalizar la escuela marcaría un hito, una frontera en su biografía señalando el tiempo de comenzar su inserción laboral. En cuanto a Liz, son sus padres los que *“están grandes”*, y no es solo una cuestión de edad sino también de que sus puestos de trabajo les demandan mucho físicamente. Es por esto que para ella ya *“cumplieron”* en cierta medida con su responsabilidad de *“trabajar para ellos”*, garantizando su sostén económico. Su apremio por lograr la independencia de sus padres se evidenciaba también en la elección de una carrera con un plan de tres años de cursada, más corta que el común de las carreras universitarias.

Esa dimensión de la duración de la carrera también se había jugado en la elección de Mailén, quien había optado por una carrera de tres años en la UNLP, ya que mejorar su inserción laboral constituía una meta más urgente. Ella y su hermano eran quienes sostenían su hogar, compuesto por los dos hijos de ella y su madre, quien a causa de un problema de salud no podía trabajar. Mailén había iniciado su trayectoria laboral en la adolescencia. En ella se alternaban el cuidado de adultos mayores, oficio que había aprendido de su madre, y empleos temporarios en locales comerciales. Durante el último año de escuela, se suma al emprendimiento de arreglo de celulares que tenía su hermano en la casa que compartían.

Para las tres, sus planes de combinar trabajo y estudios se vieron claramente afectados por la emergencia de la pandemia. No solo se interrumpieron sus actividades laborales sino que debieron aprender a ser estudiantes en la universidad de forma virtual. Si bien sus trayectorias son de continuidad educativa, esa continuidad implicó mayores desafíos que para el resto de casos analizados anteriormente: problemas de conectividad, ausencia de dispositivos adecuados, dificultades en la adquisición del oficio de estudiante, y la ausencia de familiares con experiencias en educación superior

que pudieran servir de guía o apoyo, se conjugaban dificultando el vínculo con la universidad.

“Estaría en tercer año, pero con la pandemia se me vino todo para abajo, aparte de la virtualidad y el ambiente de casa con los chicos, no entendía nada” (Mailén, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 5, 2022).

Para Mailén, “la virtualidad” implicó la posibilidad de cursar, matenar y trabajar en el mismo espacio: su casa. Sin embargo, esa conciliación sumó una nueva complejidad a las mencionadas anteriormente. Al igual que ella, Laura y Liz también avanzaron en sus carreras “más lento” que lo que establece su plan de estudios. Así, a diferencia de lo que suele suceder en otros contextos (Jacinto, Roberti y Martínez, 2022; Miranda y Corica, 2015), en estos casos no son sus condiciones laborales las que dificultan la conciliación con la educación, sino los desafíos planteados por la virtualidad y las circunstancias de la pandemia.

A medida que se flexibilizaron las medidas de aislamiento, reanudaron sus trayectorias laborales. El trabajo de Mailén no solo se reactiva rápidamente sino que aumenta debido a la necesidad de los servicios que brindaban con su hermano. En el caso de Laura, en 2021 su madre la inscribe en el PROGRESAR³², ingreso que luego complementa con el cobro del Programa Argentina Trabaja, también conseguido por su madre. Lo mismo le sucede a Liz. La ventaja de las cooperativas en las que se encuentran a raíz de la incorporación a dicho programa, es que quienes coordinan saben que ellas están estudiando por lo que la llaman solo en algunas ocasiones para realizar tareas concretas, como doblar boletas, participar de alguna movilización o realizar tareas de apoyo escolar en sus barrios.

Como vemos, trabajar o contar con un ingreso para ellas no es solo una cuestión de mayor autonomía e independencia, resulta necesario para la economía de sus hogares. Sin embargo, sus familias las alientan a continuar los estudios y tejen estrategias para que conciliar ambas actividades sea un poco más sencillo: la mamá de Mailén la alienta a trabajar desde su hogar, su tía la suma a una cooperativa de trabajo, al igual que las madres de Liz y Laura que durante estos años gestionan el acceso de ambas al Programa Argentina Trabaja.

³² El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) es una beca del gobierno argentino para jóvenes que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral.

Sus experiencias dan cuenta de la importancia del sostén familiar en sus trayectorias educativas. De acuerdo con Jacinto, Roberti y Martínez (2022), las familias sirven de sostén en los procesos educativos de los jóvenes, funcionando no solo como soporte socio-económico sino también socio-afectivo. Este elemento, la existencia o no de estructuras de apoyo familiar, constituye para las autoras uno de los factores más importantes de desigualdad en las trayectorias juveniles.

En este modo de articulación vemos, entonces, un matiz en términos de normas o de expectativas en relación al momento de la vida en el que se encuentran: mientras que para los primeros la prioridad es estudiar, pero cierto grado de independencia económica es deseable, para las segundas cierto grado de independencia económica es necesario y continuar estudiando constituye una apuesta deseable. Estos imperativos o expectativas ya se evidenciaban en sus formas de imaginar o proyectar los primeros años post egreso en 2019: todos pensaban el estudio en combinación con el trabajo.

Con mayores o menores dificultades, durante este período lograron conciliar estudio y trabajo. La virtualización de la enseñanza y la cursada desde el hogar, los trabajos con horarios y demandas flexibles, adaptables al ritmo del estudio, favorecieron esa combinación de actividades. Sin embargo, a inicios de 2022, comenzaban a abrirse preguntas por la continuidad de ese equilibrio o balance de las distintas actividades.

En el caso de Sol, ahora cursaba de forma presencial carreras en dos universidades distintas y además del tiempo de cursada y estudio debía cuadrar los tiempos de traslado y trabajo. En el caso de Julieta y Liz, las distancias a recorrer para llegar a sus facultades representaban un nuevo desafío, sobre todo para Liz que no solo vivía a más de una hora de viaje y dos colectivos de la sede donde debe cursar sino que había transitado los dos años de carrera con mucha dificultad, poniendo aún más en duda su continuidad. Para Mailén, suponía conjugar sus horarios de cursada y trabajo a la par de los horarios de las actividades escolares y extra-escolares de sus hijos: “es todo nuevo”, planteaba.

De este modo, el período de pandemia implicó un tiempo en donde la conciliación fue posible y –relativamente- sostenible, sobre todo en pos de las trayectorias educativas, gracias a la concentración de actividades en el hogar. Al igual que con el grupo anterior, vemos que el tiempo de excepcionalidad asociado a la pandemia se prolonga lo que dura la cursada en modalidad virtual y la vuelta a la presencialidad

marca un punto de inflexión en dónde se abre el desafío de ver cómo conciliar y realizar las distintas actividades en el nuevo contexto.

En síntesis, la articulación educación-trabajo en este grupo se caracteriza por una apuesta a la conciliación, priorizando las trayectorias educativas y buscando inserciones laborales que faciliten la combinación de actividades. A diferencia del grupo anterior, en este manifiestan un deseo o necesidad de autonomía económica respecto de sus hogares de origen. Como sostuvimos, es allí en donde identificamos matices que son en gran medida el resultado de desigualdades, sobre todo en términos de la economía de sus hogares. Mientras que en algunas familias, estudiar es lo prioritario y son alentados a trabajar, en otras trabajar es necesario y son alentados a continuar estudios superiores. En el sostenimiento de esa conciliación durante el período de pandemia, adquieren un lugar central, por un lado, las características de las actividades laborales que realizan, y por otro, sus trayectorias educativas previas, facilitando o complejizando la adquisición del oficio de estudiante, las condiciones materiales para conectarse y cursar en la virtualidad, pero también otros elementos como la responsabilidad en las tareas de cuidado o los efectos de la discriminación sobre las percepciones de sí. Así, este modo de articulación se caracteriza por el difícil equilibrio entre “*estudiar y trabajar*”, en donde el orden de las palabras en la expresión parece evidenciar qué buscan priorizar, intentando anteponer, entonces, el estudio al trabajo.

c. *“Mi primera intención es trabajar”: centralidad del trabajo y redirección de las trayectorias educativas*

En el caso de este grupo, el período se caracterizó por la reorientación de sus trayectorias educativas y por conjugar durante ese tiempo, de forma constante o intermitente, trabajo y estudio. La especificidad de este modo de articulación se encuentra en el lugar que ocupa el trabajo no solo en la redirección de sus elecciones de educación superior sino también en la conciliación entre ambas actividades.

Para estos jóvenes, el cambio en sus elecciones de educación superior tiene en todos los casos el componente de ser una apuesta para mejorar sus inserciones laborales en el corto plazo. Para algunos, implicó cambiar sus carreras en la universidad por trayectos formativos en instituciones de educación superior no universitaria y, para otros, supuso

la revisión de la decisión de no continuar estudiando después de la escuela para, finalmente, iniciar trayectorias de formación profesional.

En 2019 Aimé estaba contenta de finalizar el secundario: *“quería ser normal, terminar el secundario y seguir una carrera”*, planteaba unos días antes del acto de egresados del CENS. A sus 22 años estaba logrando terminar la escuela y sus proyectos para el año siguiente eran estudiar Licenciatura en Psicología en la UNLP y conseguir algún trabajo que le permitiera afrontar sus gastos cotidianos para *“dejar de ser un peso”* para su padre, principal sostén del hogar en el que vivía.

Cuando volvimos a encontrarnos en 2022, Aimé había interrumpido la carrera de Psicología y estaba realizando la formación del servicio penitenciario. Si bien comenzó a cursar en la UNLP en 2020, le fue difícil sostener el ritmo de cursada y estudio durante la virtualidad. Afirmaba que era mucho el volumen de lectura, que a veces no sabía cómo resolver algunas dudas y que era complicado encontrar un espacio y un tiempo en su hogar donde poder concentrarse y estudiar. A fines de ese año comienza a considerar la posibilidad de inscribirse en el servicio penitenciario, formación que inicia en 2021. Así explicaba su decisión:

E:- ¿Por qué esta decisión del Servicio?

A:- Porque quería la estabilidad, quería algo... no un trabajo que no estoy en blanco ni sé si voy a durar mucho tiempo. Sentía como que se me pasaba la edad, que ya había perdido mucho tiempo en el colegio dejándolo, no yendo a la escuela, entonces sentí como esa presión y dije: 'Quiero algo seguro' (...)

E:- ¿Por qué te parecía importante la estabilidad?

A:- Y porque llega una edad que...o sea, yo me quiero sentir independiente, quiero ser independiente. (...) como que sentía que ya estaba creciendo. Y me quería poner a estudiar a la tarde y no podía, tampoco me podía quejar mucho porque la convivencia...así que eso eran las ganas de tener mi lugar, mi plata y no depender.

E:- ¿Y qué cosas te gustan de este trabajo?

A:- Después de que me fui informando bien de qué se trataba... siempre quise hacer como algo por la sociedad, entonces dije 'Tiene un trabajo interesante', que es difícil una vez que lo ponés en práctica, pero la idea es...nada, el fin que tiene la carrera es importante” (Aimé, 24 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Las palabras de Aimé expresan con elocuencia las representaciones y expectativas en relación a la edad de este grupo. “*No ser normal*” por no haber terminado la escuela a la edad estipulada por el sistema educativo y “*ser un peso*” por depender económicamente de su padre, expresan algo recurrente en los relatos de estos jóvenes: a su edad consideran que deberían tener cierto grado de autonomía económica y esto se asocia fuertemente al sentimiento de estar tarde en sus trayectorias educativas. Finalizar la escuela les llevó más tiempo que el previsto por el sistema educativo ya que repitieron o abandonaron en reiteradas ocasiones, quedando por fuera de la edad teórica establecida para el egreso. A la vez, en la mayoría de los casos viven en hogares en donde sus madres o padres tienen inserciones laborales precarias y/o sostienen con sus trabajos a muchos integrantes. Por estos motivos, en 2019 trabajar luego del egreso no era negociable y si planeaban continuar estudiando debía hacerse conciliando ambas actividades.

A su vez, esa expectativa en relación a la asunción de ciertos roles en ese momento de sus vidas tuvo efecto en la redirección de sus trayectorias: “*se me pasaba la edad*”, plantea Aimé. Mejorar las chances de inserción laboral debía resolverse pronto y la virtualidad volvió evidente que las carreras en la universidad eran largas y, encima, no resultaban fáciles de sostener en ese contexto. Como mencionamos en el capítulo 3, en los casos de redirección de las trayectorias de educación superior habían experimentado dificultades en la adquisición del oficio de estudiante universitario. En gran medida esto se debía a la ausencia de experiencias en la universidad al interior de las familias, al desconocimiento de la institución y sus lógicas, que se sumaban a dificultades materiales: falta de dispositivos adecuados para sostener la conectividad y de espacios en el hogar para cursar y estudiar. Estos desafíos propios de la virtualidad se conjugaban con las percepciones de sí como estudiantes que habían construido a lo largo de sus trayectorias escolares, considerando que “no les daba la cabeza” o que “la universidad no era para ellos”, sentidos que se sumaban a la idea de que “habían perdido mucho tiempo” en la finalización de la escuela.

De este modo, en la redirección se conjuga esa “urgencia” con la elección de trayectos no solo más cortos sino también más similares al formato escolar: horarios fijos de lunes a viernes, con menos cantidad de estudiantes y un mayor acompañamiento o seguimiento de los docentes y de la institución. Así, cambian licenciaturas en psicología, administración de empresas, medicina o la decisión de no seguir estudiando,

por la formación del servicio penitenciario o de policía, profesorado de inglés, tecnicatura en diseño gráfico, y/o cursos, de costura, de repostería, de diseño ux.

Es interesante destacar, también, cómo Aimé explica la redirección de su trayectoria educativa no solo desde el deseo de lograr cierta estabilidad e independencia en el corto plazo sino también por el interés en la potencial inserción laboral de su nueva carrera. En todos los relatos aparece la idea del disfrute, el interés, el verse o imaginarse trabajando de eso como argumento de sus nuevas elecciones en materia de formación. Así, tal como veíamos en el capítulo 3, se evidencia la persistencia de ideas de vocación en la construcción de las trayectorias, haciendo que estudiar aparezca asociado a la posibilidad de mayor estabilidad laboral y al acceso a empleos más vinculados al deseo o disfrute en el trabajo. La dimensión laboral tenía así un lugar central en las decisiones en materia educativa: porque necesitaban trabajar y porque aspiraban a mejorar sus inserciones en el corto plazo, no solo en términos de empleo sino también de trabajo.

Ser independientes económicamente de sus familias o, al menos, más autónomos, aparecía como algo que debían lograr, a más tardar, a inicios de su segunda década de vida. Aimé, Candela, Carla y Ayelén habían tenido experiencias laborales esporádicas y precarias antes de la finalización de la escuela: cuidado de niños, trabajo en comercios, limpieza de hogares. Todas planteaban en 2019 que, una vez obtenido el título secundario, el plan era buscar trabajo activamente. Las primeras apostaban a conciliar trabajo y estudio, mientras que Ayelén priorizaba conseguir trabajo y postergaba su deseo de estudiar, esperando conseguir cierta estabilidad para luego evaluar opciones de continuidad educativa.

A diferencia de ellas, Andrea y Kevin conciliaron trabajo y estudio cotidianamente durante sus últimos años de escolaridad y en 2019 sus trabajos eran centrales en la economía de sus familias. Ella trabajaba junto a su madre en un emprendimiento familiar y con sus padres habían acordado que, luego del egreso, suspendería esa actividad por uno o dos años para dedicarse exclusivamente a estudiar, buscando con esa apuesta familiar favorecer su trayectoria de educación superior. En el caso de Kevin, el inicio de su trayectoria laboral aparece como un intento de su madre por “ponerle un límite”. Kevin plantea que luego de repetir varias veces en la escuela, de pasar sus primeros años de adolescencia “vagueando”, saliendo a escondidas o escapándose de su casa y de estar mucho tiempo en la calle con amigos, su madre le plantea un ultimátum

“o trabajás y estudiás, o trabajás”. A sus 16 años, empieza a trabajar con sus tíos y primos en la construcción y retoma su trayectoria escolar en el CENS:

“Mi vida desde que empecé a trabajar cambió totalmente. (...) me alejé de mucha gente, mucha gente. (...) Ponele antes yo estaba las 24 hs en la calle, no sé si las 24, pero estaba todo el día en la calle con todos los pibes ahí del barrio y todo, pero después que empecé a trabajar ya empezás a tener una rutina (...). O sea, me levanto a la mañana, voy a trabajar, vengo a la escuela y llego recién a las 11 de la noche a mi casa, me acuesto a dormir y después al otro día de vuelta, y así son todos los días. Y ya no me dan ganas de salir a la calle a estar con los pibes, y al experimentar eso me di cuenta que... o sea, hay pibas y pibes que, obviamente, los sigo saludando, está todo bien, ‘¿querés tomar algo?, vení tomamos una birra o algo’, no pasa nada, pero ellos tienen otra forma de ser. O sea, no piensan en un futuro, no piensan en nada, viven en el día a día se podría decir” (Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019).

Empezar a trabajar conllevó un cambio en su vida: le dio una rutina, mayores obligaciones y responsabilidades y, a la vez, implicó empezar a pensarse a futuro. La distancia que marca con *los pibes y pibas del barrio* deja entrever lo que él considera correcto o adecuado para su edad. Vivir en el día a día sin pensar en el futuro aparece como indeseable. En su relato, es el trabajo lo que *lo* ordena en el presente y *lo* proyecta hacia el futuro. Es el trabajo lo que ordena el presente y el futuro. Así, en 2019 Kevin sostenía que después de la escuela seguiría trabajando porque esa era su obligación:

“K:- Porque para mí la vida es así. O sea, tenés tu rutina, tenés tus obligaciones, tenés todas tus cosas, hay muchas cosas que tenés que hacer. No es todo joda y joda. Vos podés disfrutar, pero también tenés que tener tus obligaciones como otros tienen la obligación de estudiar, no porque los obligan sino porque quieren... y yo digo que trabajar es una obligación, o sea yo necesito trabajar para poder sustentarme.

E:- ¿Es una obligación para todo el mundo trabajar?

K:- No sé si para todo el mundo. Obviamente a mí me gustaría que venga todo de arriba, pero no me vino así, no me vino así. Yo siempre si quise algo me las tuve que rebuscar para tenerlo y bueno, y así aprendí, de eso. Yo tengo que trabajar para tener mis cosas (...). Yo, para tener un auto, lo tengo que trabajar y pagármelo yo, en cambio otros se creen más porque se lo dan y no es así. Vos no te podes creer más que alguien porque te están regalando... O sea, está bien, qué se

yo, pasa que no tienen la vida que tenemos nosotros los que somos humildes”
(Kevin, 19 años, CENS, CEF Medio, CSO 5, 2019).

Nuevamente Kevin establece una distancia, no ya con sus amigos o conocidos del barrio sino con quienes tienen la obligación de estudiar y quienes “les vino todo de arriba”. A diferencia de ellos, la obligación de los que son “humildes” es trabajar para sustentarse y conseguir lo que quieren. Para ellos, la independencia económica, es una norma de edad, una obligación, por eso consideraba trabajar como actividad exclusiva al finalizar la escuela. Sin embargo, durante 2020 apuesta a la formación en la escuela de policía para mejorar su inserción laboral y dejar de trabajar en la construcción. Como Aimé, ponderaba la posibilidad de acceder a un empleo estable, registrado y con una serie de derechos asociados que distaba mucho de su trabajo en la construcción.

Como ya mencionamos, para este grupo trabajar a inicios de sus 20 años, sino antes, constituía una suerte de expectativa a la que respondían. Quienes en 2019 no trabajaban porque postergaban la búsqueda para después de finalizar la escuela, consiguen un trabajo en los meses posteriores al egreso. De este modo, la emergencia de la pandemia y las primeras medidas de aislamiento de marzo de 2020 implicaron una interrupción en sus actividades laborales, en algunos casos incipientes.

“Yo había empezado a trabajar cuando terminé (la escuela). Recién empecé, creo, a fines de enero a trabajar cuidando a nenes (...). Supuestamente iba a estar en blanco al mes, pero justo vino la pandemia. Entonces, nada, ahí mi papá también se quedó sin trabajo. Yo vivo con él así que ahí estuvimos unos meses complicados. Después volví, no sé si fue en agosto, ya no me acuerdo. Volví a trabajar un tiempo más, de nuevo cuidando a esos nenes, pero bueno, ya me pagaron un poco menos, iba menos horas” (Ayelén, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

La interrupción de sus trabajos durante los primeros meses de pandemia tuvo duraciones y consecuencias diversas. Para Ayelén como para Kevin, por la situación económica de sus hogares en donde los adultos tenían trabajos poco estables que también quedaron en suspenso durante los primeros meses de aislamiento, fueron *meses complicados*. Durante ese tiempo tuvieron que recurrir a ahorros y a la ayuda de familiares o cercanos que contribuían con mercadería para el día a día. Para Andrea, en cambio, significó el cierre del local familiar que atendían junto a su madre y empezar a depender enteramente de la jubilación y el emprendimiento de su padre. Para ellos el impasse duró poco y ya a mediados de 2020 reanudan sus actividades laborales, en parte

por la necesidad económica de sus hogares que obligaba a retomar lo antes posible, en parte por las posibilidades en relación a las medidas de aislamiento. Muchos fueron rápidamente considerados “esenciales”³³, habilitando así la vuelta a sus trabajos, y otros reconvirtieron sus actividades: Andrea comenzó con un emprendimiento de pastelería, Candela a vender ropa por Facebook y a trabajar en una cooperativa de trabajo, en el marco del Programa Argentina Trabaja, cocinando en un comedor.

La interrupción que implicó la cuarentena, entonces, duró poco. Sin embargo, para todos constituyó una suerte de período de inflexión y cambio en sus proyectos: “empezaba a cursar y no cursé”, “pasó lo contrario a lo que quería”, “justo vino la pandemia”. Es durante 2020 que reconsideran sus elecciones en materia educativa y reactivan sus trayectorias laborales. A su vez, esos proyectos tienen horizontes cercanos e incluso, a veces, muy difusos:

A:- (Un profesor) preguntó por qué estábamos estudiando profesorado de inglés y si nos veíamos como profes. Y yo dije, ‘Sí, qué sé yo. No sé, todavía no sé. Estoy recién en segundo. No pienso en mi futuro’...

E:- No pensás.

A:- No quiero pensar.

E:- ¿Y por qué no querés pensar?

A:- Porque si no como que tengo un montón de ideas que después no las tengo, o sea, no las cumplo y todo eso como me tira un poco para atrás. Entonces prefiero pensar en el ahora...” (Andrea, 23 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Si bien Andrea cambió la carrera de Medicina en la UNLP por el profesorado de Inglés en un instituto de educación superior no universitaria apostando a obtener un diploma en un plazo más cercano que el que planteaba la primera opción, se le dificulta pensar en el futuro. Se ve trabajando como profesora pero prefiere ser cauta en relación a sus imaginarios del tiempo por venir, prefiere “pensar en el ahora” para evitar frustraciones.

De este modo, para este grupo de jóvenes los horizontes de futuro están fuertemente asociados a la inserción laboral, apostando a mejorar sus chances en el

³³ Recordemos que en las sucesivas fases de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio, desde el Estado Nacional designaron que sectores de actividad eran considerados “esenciales” para el sostenimiento de la economía y de los servicios de salud. Así, los trabajadores pertenecientes a esos sectores, trabajadores esenciales, contaban con permiso para circular y para la utilización del transporte público.

mercado de trabajo en el corto plazo. A la vez, la distancia del tiempo en el que se piensan es más próxima que en los grupos anteriores y se vuelve difícil imaginar proyectos a largo plazo. De hecho, los planes que tenían antes de la emergencia de la pandemia se vieron fuertemente afectados por las medidas de aislamiento y sus efectos sobre el mercado de trabajo y las instituciones educativas.

En síntesis, este modo de articulación se caracteriza por la centralidad de la esfera laboral, tanto en las decisiones de reorientación de las trayectorias como en la conciliación de actividades: la *primera intención es trabajar*. El logro de cierta autonomía en términos económicos es considerado una expectativa a cumplir en este momento de sus vidas. Esta responde en parte a las condiciones económicas de sus familias pero también a la consideración de estar tarde en relación a sus trayectorias educativas por la “sobre edad” con la que finalizaron la escuela.

La emergencia de la pandemia plantea una serie de desafíos, vinculados fuertemente a sus trayectorias educativas previas y a la situación de sus hogares, que los llevan a la reorientación de sus elecciones de educación superior. Apuestan así a la continuidad de sus estudios en instituciones que les resultan más próximas, buscando mejorar sus inserciones en el mercado laboral en el corto plazo, aspirando a conseguir mejores oportunidades, no solo en términos de empleo sino también de trabajo.

Sus horizontes de futuro son cercanos en términos temporales y se asocian principalmente a la inserción laboral. Esto no es casual. A diferencia de lo que ocurre con las instituciones educativas, donde hay plazos y ritmos establecidos, en el mercado de trabajo hay pocas certezas. Finalmente, a diferencia de los grupos anteriores, la experiencia de la excepcionalidad asociada a la pandemia aparece como más breve. Con la reactivación de sus trayectorias laborales ese estado de excepción parece diluirse, dejando en evidencia el lugar del trabajo en la organización de sus vidas cotidianas.

d. “Estudiar no es para mí”: interrupción de trayectorias educativas y consolidación de la inserción laboral

Si en los grupos anteriores la continuidad de las trayectorias educativas era una característica común, este se caracteriza por la interrupción de las mismas y por la consolidación del lugar del trabajo en sus trayectorias vitales. Así, este modo de

articulación se define por la centralidad que adquiere el trabajo después del egreso. A continuación, repondremos las características principales de sus procesos de inserción laboral, iniciados antes de la finalización de la escuela, estableciendo diálogos con las normas de edad, los horizontes de futuro y la experiencia del tiempo de pandemia que se entrelazan en sus recorridos.

Quienes forman parte de este grupo ya se encontraban insertos en el mercado laboral en 2019. Nahuel, Bautista y Anahí trabajaban todos los días, en un horario que les permitía a la tarde ir a cursar sus estudios secundarios en el CENS. Ludmila y Luciano, estudiantes de la misma escuela, lo hacían dos o tres veces por semana, lo cual volvía aún más sencilla la conciliación de ambas actividades.

Nahuel había comenzado a trabajar a los 16 años, en gran medida porque su madre buscaba “encausarlo” frente a sus reiterados problemas con la escuela, algo similar a la experiencia de Kevin, joven del grupo anterior:

“En ese tiempo me peleaba mucho con mi vieja, por eso de que repetía, ¿viste? Andaba siempre en la calle y me re peleaba siempre y me dijo ‘Bueno, si no querés ir más a la escuela, no vayas, pero laburá por lo menos, hace algo. No vas a estar acá de vago’” (Nahuel, 21 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2019).

Es así que Nahuel comienza a trabajar, gracias a la pareja de su madre, en una empresa de recolección de residuos, actividad que dura solo unos meses. Al lesionarse jugando al fútbol y no poder trabajar, lo desvinculan. Esto, según él, tensa aún más la situación en su casa. Nahuel se muda, entonces, a lo de sus abuelos y, al poco tiempo, comienza a trabajar en la construcción con su suegro, trabajo en el que continuaba en 2022. En lo de sus abuelos no solo era condición que trabaje sino también que termine la escuela. Su abuela siguió de cerca su trayectoria en el CENS, acercándose a hablar con los preceptores e insistiéndole a su nieto para que no abandone. A la par, buscaba conseguirle mejores ingresos económicos: lo inscribía en el PROGRESAR cada año, movía contactos para obtener posibilidades de empleo para él, le cargaba la SUBE³⁴ y crédito en el celular para que se mantenga conectado.

A diferencia de Nahuel, Bautista empezó a trabajar a los 18 años, luego de que una lesión frustrara su sueño de convertirse en futbolista profesional:

³⁴ La sigla SUBE significa Sistema Único de Boleto Electrónico. Refiere al sistema de pago electrónico del transporte público por medio de una tarjeta, “la SUBE”, implementado desde 2009 en Argentina.

“B:-Empecé a vivir otra vida, o sea, la vida del trabajador, que se rompe el traste para llegar a fin de mes y bueno... Siempre mi familia me inculcó eso: ‘acá para ser alguien y para llegar a fin de mes, o para tener tus cosas, hay que trabajar, la plata no viene de arriba’ (...)

E:-¿Y a qué edad empezaste a trabajar?

B:-Yo empecé a trabajar a los 18, ni bien cumplidos. Saqué el registro y me puse a trabajar en una remisería trucha, sin habilitación, sin nada. Ahí empecé a tener mi plata y me empezó a gustar (...). Y bueno, ya empecé a dejar un poco el deporte, las lesiones me dejaron también un poco afuera. [...] Ya no me gustaba pedirle plata a mi familia, ya tenía mi auto y no me gustaba. Mi papá me daba plata para la nafta, ‘pa, se me rompió el auto’ o ‘pa, necesito plata para ropa’, ya no me gustaba. Entonces una vez que arranqué a trabajar sábados y domingos me gustaba tener mi plata y decir ‘ah, ¿a ver que me puedo comprar?’, ‘al auto le falta esto’, ‘le cargo nafta al auto’. Entonces ya me empezó a gustar y, bueno, empecé a ver mi mejora económicamente. Poco, pero económicamente y como persona (vi mejoras). Trabajar me parece que te enseña mucho” (Bautista, 19 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Hay algo interesante en la asociación entre mayoría de edad e inicio de la trayectoria laboral en el relato de Bautista. Cumplir 18 años y empezar a trabajar marca un punto de inflexión, aparece como el inicio de *otra vida*. Si bien en nuestro país se puede trabajar y obtener el registro de conducir antes de la mayoría de edad con autorización de los padres, en su experiencia cumplir 18 años marcaba un antes y un después en su biografía. En su relato, ese acontecimiento implicó dejar de lado el deporte (o que el deporte lo deje afuera a él, según sus palabras) y el inicio de su vida de trabajador. Ese comienzo, asociado al esfuerzo pero también al crecimiento y al disfrute de cierta autonomía, constituye un hito en su relato biográfico.

Vemos, entonces, una fuerte asociación entre el inicio de la vida laboral y la mayoría de edad. Trabajar parece constituir una norma asociada a ese momento de la vida. En función de ese imperativo se observaba a sí mismo, considerando que a partir de ese momento mejoró no solo económicamente sino como persona, y evalúa a otros, como lo hace en este pasaje:

“Prefiere (remite a su hermano), en época que no está en temporada, que lo mantenga mi mamá. Mi mamá con un sueldo solo mantiene a dos y la casa, porque

ella alquila, no le alcanza, por ahí no llega o llega medio justita, se tiene que matar laburando y ya le digo que lo haga por mamá y él me dice que no, que mamá le dijo que lo iba a mantener hasta que consiga algo y bueno, y se quedó cómodo. A mí eso no me cabe, (...) no me gusta verlo a él que este así, a los casi 22 años y sin laburar” (Bautista, 19 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2019).

Bautista cuestiona la actitud de su hermano mayor que solo trabajaba en verano como guardavidas. Le resulta indeseable tener 22 años y no trabajar, quedarse cómodo, ser “mantenido” por su madre, empleada administrativa del Estado provincial. A sus ojos, la actitud de su hermano va en contra de lo que les inculcaron desde pequeños: *“hay que trabajar, la plata no viene de arriba”*.

A la vez, tanto en las palabras de Bautista como en las de Nahuel, aparece una valoración positiva del trabajo no solo de parte de ellos sino también de sus familias. En gran medida vinculado a sus dificultades en las trayectorias escolares: si la escuela no sirve para “ordenar” la cotidianeidad, entonces debe ser el trabajo lo que organice las rutinas para evitar que *“anden de vagos”*. Trabajar, esto es, contar con ingresos propios pero también con cierta rutina y responsabilidades, se vuelve una actividad deseable en ese momento de sus vidas.

Es por eso que en sus relatos el inicio aparece más asociado a una apuesta por “encausar” sus trayectorias que a una necesidad familiar de contar con un ingreso extra, ya que las personas adultas con quienes viven trabajan en puestos administrativos u operativos del Estado o del sector privado y en comercios o en la construcción.

“Mi viejo tampoco quería que me la pase todo el día laburando porque, primero, no tenía la necesidad y, segundo, también quería que estudiara, que terminara el colegio tranqui y que el día de mañana sí buscara un laburo” (Luciano, 18 años, CENS, CEF Medio, CSO 3, 2019).

En todos los casos destacaban que sus ingresos estaban destinados a cubrir sus propios gastos e insistían en que no había una necesidad económica de sus hogares. No obstante, es claro que si bien no parece ser el motivo principal, el logro de cierta autonomía por parte de los jóvenes contribuye a las economías domésticas. Más allá de esto, las familias, además de alentar y acompañar las inserciones, movilizándolo contactos, dando consejos, buscando espacios de formación y capacitación, establecen la finalización de la escuela como prioridad.

En todos los casos, en 2019 al imaginar sus futuros después del egreso del CENS, planeaban continuar con sus trabajos, anhelado mejorar sus inserciones una vez obtenido el título secundario. Los varones descartaban estudiar, aduciendo que “no era lo suyo”. Habían transitado su escolaridad con dificultad, repitiendo en más de una ocasión y pasando por varias instituciones educativas y, a raíz de eso, la percepción de sí como estudiantes se basaba en que se consideraban “vagos”, “les costaba” estudiar y “no les gustaba”. Las mujeres consideraban continuar estudios terciarios en formaciones fuertemente feminizadas (docencia y obstetricia), sin embargo, esa continuación debía hacerse en conciliación con la actividad laboral.

Ludmila, por ejemplo, planteaba que una vez finalizada la escuela necesitaba encontrar un trabajo con un mejor ingreso y mayor estabilidad que su actividad como moza en eventos y limpiando casas eventualmente:

“Necesito (enfatisa) ayudar a mi mamá. (...) tiene a los hermanos con discapacidad y se encarga de ellos también, de nosotros, mi hermano, yo. Entonces es como mucho para ella y hace poquito tuvo una parálisis en la mitad de la cara y fue como un susto para todos porque sabemos que lo que ella hace por todos le cuesta un montón y no la estoy ayudando” (Ludmila, 20 años, CENS, CEF Medio, CSO 2, 2019).

Para ella, ayudar a su mamá implicaba contar con ingresos para hacerse cargo de sus propios gastos y así “sacarle su peso de encima”. Sin embargo, la interrupción de los eventos sociales producto del aislamiento dictaminado a inicios de 2020 supuso la interrupción de su actividad laboral. Debido a esto, Ludmila decide abocarse al estudio de la Licenciatura en Obstetricia en la UNLP.

Cuando las medidas de aislamiento comenzaron a flexibilizarse, Ludmila reinició su búsqueda laboral sin éxito y, a pesar de avanzar sin grandes inconvenientes en su carrera, a inicios de 2021 decide interrumpir su trayectoria de educación superior. La experiencia en la Universidad estaba lejos de ser lo que anhelaba cuando finalizó la escuela, sumado al sentimiento de necesitar ayudar a su madre económicamente y la búsqueda por recuperar la autonomía que tenía antes de la pandemia, la llevan a tomar la decisión de dejar su carrera: no podía quedarse “*de vuelta sentada mirando la pantalla*”. Durante 2021, alterna distintos trabajos en gastronomía y a fines de ese año consigue, gracias a su suegra, un puesto de trabajo en el Estado provincial. Cuando nos

encontramos en mayo de 2022, aún no tenía un contrato efectivo y, si bien iba a trabajar todos los días, hasta el momento no percibía remuneración por su tarea. Sin embargo, confiaba en que eso se resolvería pronto, permitiéndole así dejar de depender económicamente de su madre.

Para el resto de los jóvenes de este grupo, las interrupciones en sus trayectorias laborales fueron mucho más breves. En algunos casos implicaron solo unas semanas de inactividad, hasta que sus trabajos fueron habilitados u obtuvieron permisos para circular³⁵:

“Fueron tres meses de tener el auto parado, de aburrimiento porque no se podía hacer nada, no te dejaban salir a la calle ni a trotar. Salía a ver a Ludmila a escondidas, en bicicleta, porque si te agarraban en la calle te preguntaban qué hacías. Fueron tres meses complicados porque ya me había acostumbrado, ya estaba acostumbrado a trabajar y soy culo inquieto y ya no sabía qué hacer, caminaba por las paredes, pero tranquilo, fue un descanso de tres meses que cuando volvimos a trabajar, volví con muchísimas ganas. [...] ¿Viste que en su momento si no eras esencial no podías salir a la calle? Bueno, teníamos mucho de perder los remises truchos, en el sentido de que al ser trucho, si te para el control urbano te saca el auto. Entonces tenías que estar atento en todo sentido, que no te agarre control urbano por el permiso, porque si eras remis trucho... (...). Gracias a Dios nunca tuve ningún problema. Después a la remisería llegó un conocido del dueño para darnos certificados truchos. Te ibas acomodando a las circunstancias”
(Bautista, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 3, 2022).

Para Bautista, que estaba acostumbrado a trabajar, el primer tiempo de ASPO supuso no solo “*tener el auto parado*” y quedarse sin su fuente de ingresos sino también “*no saber qué hacer*”. Habitado a que sus tiempos se ordenen en torno a la actividad laboral, ese primer período de aislamiento pierde los marcadores temporales a los que estaba acostumbrado.

A la vez, vemos que la reactivación de su trabajo, tanto en su caso como en el resto, requirió el despliegue de ciertas estrategias: obteniendo permisos falsos para circular, procurando elementos de protección personal para desempeñar su trabajo de manera

³⁵ Recordemos que en cada fase de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio se establecieron distintos requisitos para la movilidad por la ciudad y el uso del transporte público. Esto trajo aparejada la normativa de tramitar permisos mediante la app cuid.ar para conseguir la habilitación para circular, permisos que podían ser solicitados por personal de seguridad que realizaba controles en diversos puntos de la ciudad y en el transporte público.

segura y, en algunos casos, utilizando los propios recursos para realizar sus tareas. Así, Luciano se quejaba de que su jefe no les proveía barbijos o alcohol en gel y Anahí, que trabajaba en un centro de día para personas con discapacidad, debió servirse de su teléfono y de materiales con los que contaba en su casa para sostener el acompañamiento de los pacientes con los que trabajaba.

Ella es la única de este grupo que plantea que los ingresos familiares se vieron afectados por la pandemia: durante 2020 su padre estuvo sin trabajar, lo que hizo que ese año el sostén del hogar recayera sobre ella y su madre. Ambas trabajaban en el mismo centro de día, lugar en donde contaban con empleos registrados, manteniendo sus salarios a pesar de la interrupción de las actividades presenciales. Para el resto de las familias, la situación parece haberse mantenido igual que antes de la pandemia, en gran medida gracias a sus empleos registrados o a desempeñarse en actividades que no estuvieron inhabilitadas, como los comercios de cercanía, por ser consideradas esenciales.

Vemos, entonces, que la experiencia del tiempo de pandemia como un período de excepcionalidad y de interrupción, dura poco. La mayoría retoma rápidamente sus actividades laborales y, cuando nos encontramos a inicios de 2022, la pandemia parecía un evento lejano y sin grandes efectos en sus biografías:

“E:- Si no hubiese habido pandemia, ¿crees que sería distinto?, ¿que hubiesen pasado otras cosas?”

N:- No ¿por qué va a cambiar? Estaríamos hablando lo mismo” (Nahuel, 24 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Durante estos años, Nahuel apostó a conseguir empleos por fuera de la construcción. La interrupción de su actividad en los primeros meses de aislamiento se dio en simultáneo a una posibilidad de trabajo en el Estado, gracias a un familiar, monitoreando cámaras de seguridad. Allí, Nahuel trabajó un par de meses sin cobrar. Al igual que en el caso de Ludmila, confiaba en que eventualmente la situación se regularizaría pero eso nunca ocurrió. A fines de 2020 y con la noticia de que su novia estaba embarazada, Nahuel vuelve a trabajar con su suegro en la construcción. Paralelamente realizó trabajos eventuales dentro y fuera del sector, changas que sumaban “algo más” para mantener a su hijo. A pesar de todos estos cambios, para él la

pandemia no había afectado su recorrido, funcionaba más como telón de fondo o como evento circunstancial.

Como Nahuel, Luciano trabajó durante todo el período y su actividad se interrumpió solo en las primeras semanas de aislamiento. Durante 2020 trabajó realizando tareas de mantenimiento de hogares y jardines, trabajo que según él se vio fuertemente incrementado:

“Íbamos a casas de gente de una muy buena postura económica y entonces no les importaba mucho la pandemia, y era como que: ‘che, el agua de la pileta se me pudre, me tenés que venir a limpiar igual’” (Luciano, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 3, 2022).

Las palabras de Luciano dejan entrever una distancia y una diferencia con aquellos con una mejor posición económica: a ellos no les importaba la pandemia; distancia de la que él parece beneficiarse por la continuidad de su trabajo. No obstante, a diferencia de ellos, para él fue un tiempo de preocupación ya que tanto su padre como una de sus hermanas eran personas de riesgo³⁶. En el relato de su trabajo durante esos primeros meses de aislamiento, aparecía esa preocupación en los cuidados que tomaba fuera y dentro de su casa y en la indignación porque su jefe no les proveía elementos de protección personal. A la vez, esa distancia da cuenta de lo que planteamos anteriormente: la experiencia de la pandemia estuvo determinada por la posición social de los sujetos, sus condiciones de confinamiento y su edad.

En 2021, Luciano comienza a trabajar produciendo muebles, aprendiendo así el oficio de carpintero y a inicios de 2022, en una apuesta por mejorar su inserción, se encontraba trabajando y realizando cursos para armar, con la ayuda de su padre, su propio emprendimiento a fin de año:

“Ese es el plan por ahora, pero con el tema de la pandemia la situación económica de... yo por suerte no me puedo quejar porque trabajo tuve pero sé que hay gente que le cambió mucho, entonces hoy por hoy el plan es ese pero de acá a fin de año no sé qué puede pasar con la economía de este país. Si puedo, es la idea, si no, bueno, veré” (Luciano, 21 años, CENS, CEF Medio, CSO 3, 2022).

³⁶ Durante el período de aislamiento y distanciamiento, se reconocieron como personas o grupos de riesgos a aquellos que debían extremar aún más los cuidados para evitar el contagio del virus por su condición de mayores de 60 años, pacientes oncológicos, con enfermedades crónicas o trasplantados, entre otros.

Para él, la pandemia había afectado poco su situación, “no se puede quejar”. Sin embargo, parece reconocerla como un ejemplo de contingencia, como un evento difícil de prever que puede afectar los planes, imprevisibilidad que compara con la situación económica del país. Es por eso que, si bien su proyecto tiene plazos y pasos a seguir, considera que parte de la concreción escapa de su control, ya que no sabe qué puede llegar a pasar: “Es el plan *por ahora*; si no, bueno, *veré*”. En definitiva, buscará la forma de adaptarse a las circunstancias, tal como afirmaba Bautista algunas páginas más atrás. La pandemia parece sumarse, así, a una lista de imprevisibles que pueden afectar los planes y las biografías y a los que, de suceder, habrá que hacer frente, buscando el modo de adaptarse para sobreponerse.

En síntesis, en este modo de articulación la esfera laboral tiene un lugar central. Es esta esfera la que ordena el tiempo cotidiano durante todo el período y es a partir de ella que elaboran proyectos y apuestas con horizontes temporales próximos. Sus inserciones laborales ya iniciadas antes de finalizar la escuela, la situación de sus familias, las expectativas en torno a su edad y sus representaciones de sí como estudiantes, que los llevan a descartar la continuidad de estudios superiores, hacían que obtener mejores trabajos apareciera como un objetivo más cercano en el horizonte temporal. A su vez, la centralidad del trabajo en las biografías hace que la excepcionalidad asociada a la pandemia sea breve y que el fin de ese paréntesis se asocie a la reanudación de sus actividades laborales.

De este modo, vemos que además de esa consolidación de la actividad laboral y la interrupción de sus trayectorias educativas (porque *estudiar no es para ellos*), comparten temporalidades: representaciones similares respecto a la edad para empezar a trabajar, horizontes temporales cortos y la experiencia de la imprevisibilidad de la pandemia como un período de excepción muy breve, considerado casi inocuo, en relación a las experiencias de otros grupos. El trabajo ocupa, entonces, un lugar central en sus vidas cotidianas y eso se sostiene y refuerza a pesar de la incertidumbre del contexto.

e. *“En el limbo”: interrupción de trayectorias educativas e intermitencia o inactividad en el trabajo*

Para este último grupo de jóvenes, el período transcurrido entre fines de 2019 y principios de 2022 implicó una suerte de paréntesis, un tiempo en el que sus experiencias educativas y laborales quedaron en suspenso. En este modo de articulación se conjugan lo que analizamos como trayectorias educativas interrumpidas, en el capítulo 3, y trayectorias laborales caracterizadas por experiencias muy breves o por la inactividad, abordadas en el capítulo 4.

En 2019, Simón, Julián, Álvaro y Benjamín planeaban continuar carreras de educación superior en la UNLP, dedicándose al estudio de manera exclusiva, mientras que Tiago y Franco proyectaban, una vez finalizada la escuela, dedicarse a trabajar. Sin embargo, unos meses más tarde todos esos planes se diluyeron o entraron en pausa.

A pesar de que en 2019 se había inscripto en la Facultad de Ciencias Económicas, Álvaro ni siquiera empezó a cursar el ingreso antes de que se declare la emergencia sanitaria. Los meses previos al inicio de la cursada, comenzó a dudar de su decisión ya que no estaba convencido de que la carrera que había elegido le gustara. *“Entonces como que quedé medio en el limbo”*: sin certezas en relación a qué hacer en materia educativa, y en pleno aislamiento, su trayectoria queda en suspenso. Durante las sucesivas etapas de ASPO y DISPO se aboca a la realización de cursos gratuitos de programación y busca trabajo de forma esporádica, principalmente a través de buscadores como ZonaJobs, sin éxito. A inicios de 2022 consigue trabajo en un local comercial del centro de la ciudad por medio del amigo de una amiga. La decisión de no estudiar para empezar a trabajar había sido conversada con su madre:

“Yo le dije: ‘ahora no tengo ganas de estudiar; tengo ganas de laburar y empezar a manejar solo’. Y me dijo: ‘bueno, está perfecto, empezá a buscar laburo’. No le molestó” (Álvaro, 22 años, CENS, CEF Alto, CSO 2, 2022).

Plantear *“ahora no tengo ganas de estudiar”* implica que acceder a la educación superior, tal como lo había hecho su hermana melliza, era lo esperable para él. A diferencia de ella, Álvaro había tenido mayores dificultades para finalizar la escolaridad obligatoria y había concluido sus estudios en el CENS algunos años más tarde. Si bien al momento del egreso su plan era postergar la inserción laboral y dedicarse

exclusivamente a estudiar, como hacía su hermana, dos años después ese proyecto había cambiado y la prioridad era trabajar para lograr cierta autonomía.

A diferencia de él, Simón y Julián cursaron el ingreso de sus carreras y abandonaron durante los primeros meses de educación virtual. A pesar de contar con los medios para sostener la conectividad y con ciertas habilidades aprendidas en su paso por el CUNLP, lo que primó para ambos fue la desmotivación de tener que transitar sus primeros meses de vida universitaria de forma virtual. Esto, sumado a que adeudaban aun materias del secundario y a la consideración de que la virtualidad duraría solo unos meses, hizo que dejaran de cursar.

“Individualmente no la pasé mal porque me metí más en el ámbito de la computadora (...). Me armé una computadora y me la pasaba jugando a los jueguitos y miraba gente en vivo, lo de las plataformas en streaming, por ahí me miraba alguna película, me la pasaba mirando series, cosas así. Por otro lado en cuanto al deporte, yo no me acuerdo si en ese momento hacía fútbol, seguí entrenando por Zoom con todo el plantel y eso también estuvo bueno, que a pesar de que estábamos encerrados me podía seguir moviendo” (Julián, 21 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2022).

El 2020 de ambos pasó así, entrenando, ocupando el tiempo libre con hobbies y preparando las materias que les quedaban por rendir. En 2021, Simón intenta recomenzar su carrera en la UNLP, sin éxito, y Julián trabaja durante unos meses en una parrilla gracias a su tío. Al igual que otros casos que mencionamos anteriormente, es su madre quien lo impulsa a trabajar:

“Venía de la pandemia y estaba re vago. No había terminado el secundario, todavía me quedaba rendir una materia, y mi vieja me dijo: ‘che, tenés que hacer algo’” (Julián, 21 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2022).

Nuevamente lo que mueve a la primera experiencia laboral es el imperativo de *hacer algo*, de contar con una actividad que ordene la vida cotidiana. Su madre, docente, y su padre, trabajador de YPF, esperaban que luego del egreso del CUNLP continuara sus estudios en Ingeniería Química. Incluso, en 2019 consideraba posible ingresar fácilmente al trabajo de su padre, tal como lo había hecho él gracias a su abuelo. Sin embargo, ese proyecto se interrumpe. La experiencia laboral obtenida gracias a su tío dura solo unos meses, y cuando nos encontramos en 2022 aún no había

rendido la materia que adeudaba del secundario y esperaba recuperarse de una lesión para volver a buscar trabajo.

Si en 2019 consideraba que todavía era *“muy chico”* para trabajar y que tenía la suerte de que sus padres podían mantenerlo, en 2022 planteaba que estaba en *“una edad en la que se hace incómodo pedirles plata y no hacer nada para devolvérselas”*. En definitiva, se conjugan edad y responsabilidades asociadas a ese momento vital. En su caso, lo esperable era que estudie y frente a la no continuidad de su trayectoria educativa, el deber es trabajar, *algo tiene que hacer*. El imperativo es principalmente estudiar y si no, en todo caso, trabajar.

Si en estos casos las trayectorias de educación superior se interrumpen rápidamente, en el caso de Benjamín aparenta ser de continuidad: en 2022 sigue en la misma carrera en la que se inscribió al finalizar la secundaria en el CUNLP. Sin embargo, durante esos años prácticamente no cursó y acreditó pocas materias:

“B:- Me metí (a las clases virtuales) un par de veces, pero tampoco es que cursaba. Capaz que lo tiraba ahí, como podcast ponele. Minimizaba todo y me ponía a hacer otra cosa con el volumen un toque alto, que no servía de mucho tampoco.

E:-¿Por qué?

B:-Porque estaba haciendo otra cosa, estaba jugando al counter con mis amigos y escuchando la clase de fondo, se perdía un toque” (Benjamín, 20 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 1, 2022).

Al igual que Simón y Julián, a Benjamín lo desmotivaba la virtualidad. No era así que imaginaba cursar sus primeros años en la facultad, y relataba con nostalgia los días del curso de ingreso en donde compartía clases con ex compañeros del CUNLP y gente nueva. Sostenía que se mantuvo inscripto, en gran medida, para evitar tener problemas en su hogar ya que sus padres esperaban que continúe sus estudios. Sin embargo, durante esos dos años casi no había cursado. En 2022, con el restablecimiento de la presencialidad, retomó la cursada, y afirmaba sentirse un ingresante más.

“Ahora me arrepiento un toque de los dos años que desaproveché, porque estaban para aprovechar. Tengo un amigo que está en tercero ahora, hizo todo con la virtualidad al día y digo: ‘Uh, que capo’” (Benjamín, 20 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 1, 2022).

Para él, la pandemia había sido un tiempo desaprovechado. Incluso planteaba que los dos años que habían pasado entre nuestros encuentros “no valían”, “no contaban” porque no había hecho nada. Su relato refuerza esta idea de lo que debería haber hecho y no hizo: dedicarse a estudiar. Ese deber incumplido lo diferencia de su amigo que sí supo “aprovechar” ese período de virtualidad. La educación superior era vivenciada como un deber y el tiempo debería ordenarse y dedicarse a eso. A su vez, tanto en 2019 como en 2022, el futuro imaginado se vinculaba a su carrera de educación superior. El tiempo de excepcionalidad de la pandemia, tiempo desaprovechado, se había terminado, y ahora se proponía retomar la trayectoria y sus proyectos en dónde habían quedado a inicios de 2020.

A diferencia de los casos anteriores, Franco y Tiago no consideraban seguir estudios superiores luego del egreso: su plan era trabajar. En los primeros meses de 2020, Franco consigue trabajo por medio de un amigo en un local de empanadas. Sin embargo, un conflicto con su jefe hace que esa relación laboral llegue rápidamente a su fin. La declaración de la cuarentena lo encuentra en el departamento de un amigo, en el centro de la ciudad, lejos de la casa de sus padres, y es allí donde pasa el aislamiento en 2020:

“E:- ¿Y qué hacían todos los días?

F:- Nada, estábamos drogados y jugando a la play todo el día. No teníamos otra cosa que hacer. Lo que pasa que el chabón se aburría. Era mucho comer, mucho dormir, mucho estrés, porque estaba en las malas. Eran los días que se había separado de la novia y yo estaba más o menos en algo con alguien que estaba medio complicada la cosa. Entonces llorábamos los dos, nos reíamos los dos, comíamos un montón, fumábamos un montón. Y nada” (Franco, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Su amigo seguía percibiendo su salario, así que entre eso y el programa Potenciar Trabajo que Franco cobraba gracias a las gestiones de su prima, se sostenían. Nuevamente, el aislamiento aparece como un tiempo en donde al parecer no hicieron “nada”. O al menos nada de lo que esperaban o *deberían* haber hecho: no trabajaron ni estudiaron.

En 2021, Franco vuelve a vivir con sus padres. Ese año intenta, sin éxito, montar un emprendimiento de elaboración de pizzas con amigos y cerca de fin de año, trabaja un par de meses en un bar del centro de la ciudad, solo los fines de semana. A inicios de

2022 se encontraba buscando trabajo. Vivía en la casa de la familia de su novia y se mantenía combinando el cobro del plan, alguna changa y algo de plata que le pedía eventualmente a su papá:

“Mi viejo, cuando necesito, me da plata, pero yo trato de no pedirle mucho, porque como que yo siento ya está, ya soy grande y tengo que hacer mi vida. Entonces trato de no romperle mucho las bolas. A no ser que esté muy ajustado, que necesite algo, ahí si voy y le pido, pero si no, no” (Franco, 22 años, CENS, CEF Bajo, CSO 2, 2022).

Franco considera que ya no está en edad de seguir dependiendo de sus padres: *ya es grande, tiene que hacer su vida*. Lo que corresponde, la norma de edad, es que trabaje y que sea autónomo. A pesar de que afirma que busca hace meses, sostiene que los pocos puestos que le han ofrecido no son buenos, mal remunerados para la cantidad de horas de trabajo, y que él tiene la suerte de “poder elegir” porque cuenta con sustento. Anhela armar un emprendimiento para no depender de nadie y trabajar bajo sus condiciones.

De este modo, Franco busca explicar por qué no consigue trabajo desde la idea de elección. De acuerdo con Busso y Pérez (2024), en los últimos años, en un contexto de multiplicación de las situaciones vulnerables al interior del mercado de trabajo, se evidencian cada vez más este tipo de argumentaciones que recurren a explicaciones basadas en la voluntad y la racionalidad propia, en decisiones o elecciones individuales.

Por último, Tiago era el único entre sus compañeros del CUNLP que en 2019 tenía como proyecto post-egreso trabajar como actividad exclusiva. Si bien sus compañeros y docentes se sorprendían de su respuesta y a su madre no le había gustado mucho esa decisión, evidenciando una vez más la expectativa de continuidad de los estudios para los jóvenes de esta institución, él sostenía que estaba cansado de estudiar y buscaba aplazar un tiempo la decisión de qué carrera seguir. El plan en ese momento era, luego de las vacaciones de verano, buscar trabajo, en gran medida porque su madre le había planteado que “algo tenía que hacer”. El plazo en el que se imaginaba iniciar la búsqueda dejaba entrever la no urgencia o necesidad en términos económicos de su inserción laboral.

Unas semanas antes del establecimiento del ASPO, consigue un trabajo de promotor para una casa de buzos de egresados, actividad que rápidamente se ve interrumpida.

Frente a la pregunta por cómo había pasado el período de aislamiento, qué cosas hacía, se le hacía difícil recordar:

“La verdad no me acuerdo, de verdad. Al contrario de lo que muchos pensarían, por ahí cuando no estás haciendo nada, como te pasa en vacaciones, que pensás que se te va a pasar muy lento el tiempo, la verdad que no, pasó muy rápido. El 2020 casi no lo sentí, se me pasó volando” (Tiago, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Así, si en otros grupos eran los tiempos del estudio y/o los tiempos del trabajo lo que ordenaba la cotidianeidad en los sucesivos períodos de aislamiento, en este grupo el tiempo parece escurrirse: *no hice nada, lo desaproveché, no me acuerdo qué hice, se me pasó volando, no lo sentí*. Al desdibujarse los marcadores temporales con los que se organizaban los ritmos y rutinas pre pandemia y frente a la dificultad de elaborar nuevos, el tiempo de pandemia se vuelve difícil de rememorar, de demarcar. Si en los grupos anteriores, fechas de exámenes, días de cursada, meses de trabajo, fines de semana o vacaciones, funcionaban como hitos que demarcaban períodos de tiempo o fechas significativas, para estos jóvenes las referencias eran más débiles o imprecisas.

Durante 2021, Tiago hizo cursos gratuitos de programación y en los últimos meses emprende, sin éxito, una búsqueda laboral que se interrumpe rápidamente porque se va de viaje con su familia a Mendoza. Cuando nos encontramos a inicios de 2022 hablaba entusiasmado de sus planes a futuro: se había propuesto rendir la materia que adeudaba del secundario para mudarse a tierras cuyanas, donde un tío le ofrecía un lugar donde vivir y altas posibilidades de conseguirle trabajo. Realizar estudios superiores había quedado descartado:

“A mi mamá intento dejarle en claro que ya soy grande, que puedo tomar mis propias decisiones. Entonces ella como que fue entendiendo que ya no es necesario, que ya no iba a servir de nada que ella opine. Entonces es como que estaba okey con lo que yo decidiera, pero bueno, sí, seguramente le molestaba que yo no estudiara nada. (...) Hoy en día le da igual, porque sabe que tengo un objetivo, entonces sabe que solamente estoy estudiando mucho, para sacarme la materia y para irme a Mendoza” (Tiago, 20 años, CUNLP, CEF Medio, CSO 2, 2022).

Nuevamente se evidencia el lugar de las familias en las decisiones educativas y laborales. No solo porque no continuar sus estudios era motivo de discusión con su

madre sino también por el rol de su familia en Mendoza en la búsqueda de opciones para él. Al mismo tiempo, resulta interesante la insistencia de Tiago en que él ya es grande, que implicaría la no necesidad de tutela por parte de su madre, lo que se suma a la relevancia de contar con un objetivo. Ya no hace falta que su madre se preocupe, no solo porque él ya puede tomar sus propias decisiones sino también porque tiene un plan: finalizar la escuela, migrar y empezar a trabajar.

En síntesis, a pesar de las particularidades de cada biografía, para este grupo de jóvenes la pandemia representó una suerte de paréntesis en donde se pusieron en suspenso o en cuestión los (proyectos) futuros que anhelaban en 2019. Este tiempo distaba mucho de lo que habían imaginado que sucedería al finalizar la escuela:

“Y, yo estaba ilusionado en su momento con que ya iba a estar estudiando, iba a terminar el colegio pero bueno... después de estos dos años fueron cosas... qué sé yo, no terminé el secundario, o sea, no pasó nada en dos años, en algunos sentidos no cambió mucho” (Julián, 21 años, CUNLP, CEF Alto, CSO 2, 2022).

Esos dos años, en retrospectiva, aparecían como perdidos, como improductivos en términos educativo-laborales. En gran medida, la interrupción de las trayectorias educativas conjugadas con la ausencia de inserción laboral, implicaron la falta de *algo* que ordene ese período en donde los marcos temporales de la vida cotidiana se vieron trastocados.

Así, como plantean Bessin y Grosetti (2021) el confinamiento conllevó, para muchos, una pérdida de inteligibilidad, poniendo en cuestión el tiempo presente pero también el tiempo por venir. En esta línea, las trayectorias de estos jóvenes durante el período de pandemia se asocian a lo que Martinic, González y Soto (2021) definen como la experiencia del tiempo suspendido. Caracterizada por la imposibilidad de llevar adelante las actividades educativas o profesionales, principalmente para los jóvenes en transición al mundo del trabajo o a la finalización de sus estudios, esta experiencia trajo aparejada una dificultad para recrear rutinas y sostener actividades previas al aislamiento.

A su vez, a pesar de que en todos los casos sus familias exigen que “hagan algo”, y para muchos eso implica estudiar, la pandemia con su imprevisibilidad y en tanto tiempo excepcional parece atenuar o en algunos casos poner en pausa esa exigencia. No obstante, a medida que las restricciones se flexibilizan, esta vuelve a emerger.

El futuro, que aparecía claro para aquellos que tenían proyectos de continuidad educativa en 2019 y más incierto para quienes se proponían trabajar, queda suspendido durante el período de pandemia y en 2022 busca reactivarse: retomando sus trayectorias de educación superior, apostando a rendir las materias adeudadas del secundario, reiniciando sus búsquedas laborales. En ese sentido es interesante, una vez más, ver como los primeros meses de 2022 implican un punto de inflexión en muchas de las trayectorias, asociado fuertemente al restablecimiento de una suerte de “normalidad”, producto del fin de la excepcionalidad ligada a las sucesivas medidas de ASPO y DISPO, que implicaron para este grupo un paréntesis y puesta en suspenso en sus proyectos. De esta forma, durante este período el modo en que se enlazaron educación y trabajo en las biografías de estos jóvenes supuso más una pausa, una interrupción, un *limbo*, que una articulación efectiva.

2. Articulaciones de trayectorias, de desigualdades y de temporalidades

En la caracterización de las trayectorias de estos cinco grupos entre 2019 y 2022, resultó evidente que los modos de articulación responden principalmente a desigualdades en las condiciones materiales de sus hogares, en sus recorridos en la esfera educativa y en sus inserciones laborales. En el desarrollo, abordamos articulaciones de trayectorias y, por ende, de entramados de desigualdades, a partir del análisis de sus expectativas o normas de edad, sus formas de pensar y proyectar el tiempo por venir y, especialmente, de las experiencias del tiempo de pandemia. Como vimos, estas dimensiones se evidenciaban no solo en sus recorridos efectivos sino, también, en la forma de explicar sus decisiones, de plantear distancias y diferencias con otros y de relatar experiencias y anhelos. A continuación, repondremos algunos elementos en torno a esas temporalidades.

En primer lugar, en los modos de articulación observamos expectativas o normas en torno a la edad heterogéneas. Estas, en tanto resultado de la conjugación de esquemas institucionales, expectativas y trayectorias familiares, la situación económica de sus hogares y lo “común” al interior del grupo de pares, se volvían evidentes no solo en sus decisiones y anhelos sino también en sus lecturas de sí mismos y de los otros.

El análisis de esta dimensión, puso de manifiesto que, a pesar de la desestandarización de las biografías, persisten aun ciertas normas o expectativas que regulan la vida de los sujetos, que funcionan como una suerte de balizas o mojones que orientan a la vez que demarcan ciertos caminos como correctos o esperables. No obstante, no son las mismas para todos los jóvenes.

Los tiempos de las instituciones educativas siguen delimitando las experiencias y las expectativas en torno a determinado momento vital. La idea de que hay una edad correcta para finalizar el secundario, por ejemplo, implica una temporalidad compartida para los jóvenes. Esto se volvía aún más evidente para aquellos con trayectorias no lineales y con experiencias de interrupción o repitencia de las mismas, y se traducía, a la vez, en percepciones de sí que condicionaban, a la vez, las trayectorias.

Así, el tiempo luego de la escuela como tiempo de dedicación exclusiva a los estudios superiores, como período de conciliación educación-trabajo (o trabajo-educación) o como momento de centralidad de la inserción laboral, constituyen expectativas de edad asociadas por sobre todo a la situación económica de sus hogares, pero también a sus propias experiencias en la esfera educativa y en el mundo del trabajo.

En segundo lugar, en sus relatos se evidenciaban diferencias en torno a los horizontes de futuro. Sus formas de pensar y anticiparse al futuro nos hablan de cierto control del tiempo biográfico, de certezas en las proyecciones, que muestran cuánto puede ser planeado y cuán lejos en el tiempo llegan sus imaginarios.

Por un lado, quienes pensaban en 2019 trayectorias de educación exclusiva en la universidad, el horizonte se extendía hasta la finalización de la carrera, permitiendo imaginarse 5 o 6 años en el futuro. En algunos casos, incluso, ya al finalizar la secundaria vislumbraban horizontes aún más largos, proyectando carreras de posgrado luego del diploma universitario. En gran medida era posible un imaginario con esa distancia por las experiencias de personas adultas cercanas, ya sean familiares o docentes, las condiciones económicas de sus hogares que permitían la dedicación exclusiva a la formación y la vivencia de trayectorias lineales sin grandes inconvenientes en relación al estudio. Todo esto volvía probable e imaginable la finalización de las trayectorias de educación universitaria. En cambio, para quienes no contaban con estas condiciones, incluso inscriptos en carreras de educación superior, se

acortaban las distancias en las que se imaginaban. Con cautela, afirmaban que habría que ir viendo qué pasaba con el transcurso del tiempo. Por otro lado, para quienes pensaban trabajar como actividad principal luego del egreso, los horizontes temporales se acortaban y el futuro se volvía más incierto. Conseguir trabajo o, incluso, mejores puestos laborales era más urgente pero no tenía plazos certeros. Incluso, muchas veces, tampoco había certezas respecto de cómo lograrlo.

El tiempo luego del egreso puso en evidencia que si bien la escuela había expandido los horizontes de futuro con los que se imaginaban, habilitando la proyección de carreras de educación superior o, incluso, de la mejora de las inserciones laborales, en muchos casos, esa expansión no alcanzaba por sí sola para torcer las condiciones de posibilidad.

Por otra parte, los plazos y apuestas se vinculaban fuertemente con las expectativas de edad. Para aquellos que consideraban que estaban en edad de trabajar y que anhelaban o buscaban el logro de mayor independencia económica de sus familias de origen en el corto plazo, proyectaban con distancias más cortas: apremiaba conseguir trabajo u obtener puestos con mejores condiciones. En cambio, quienes consideraban que los años luego del egreso debían ser de dedicación exclusiva a la formación, como única obligación, aplazaban la entrada al mercado de trabajo.

En definitiva, se vuelve evidente que mientras que las instituciones educativas guardan la capacidad de constituir marcos temporales de referencia, en el mercado de trabajo hay menos certezas. En esa esfera son mayores las incertidumbres no solo en relación a las condiciones, sino también a los tiempos: imposibilidad de proyección, rutinas sobrecargadas o inestables, escasez de seguridades y derechos. Solo en aquellos casos que se habían conseguido trabajos estables, la proyección en relación a las trayectorias laborales adquiría horizontes temporales más largos.

En tercer lugar, es claro que la experiencia diversa y desigual de la pandemia es también heterogénea en términos temporales. Cuánto duró y qué implicancias tuvo ese tiempo de excepcionalidad e imprevisibilidad fue vivenciado de múltiples maneras. Principalmente, la experiencia de ese período duró lo que se extendió la situación de excepción en la esfera de vida que regía sus vidas cotidianas. Esto es, para aquellos que tenían a la educación como actividad principal, actividad a partir de la cual se ordenaba el tiempo cotidiano y el resto de las esferas y obligaciones, el tiempo de “anormalidad”

se prolongó hasta la vuelta de la presencialidad a inicios de 2022. En el otro extremo, para aquellos que contaban con trabajos relativamente estables, la excepcionalidad se diluyó rápidamente cuando retomaron –aunque con modificaciones– sus actividades laborales.

A su vez, este período de imprevisibilidad afectó de formas diversas las trayectorias y proyectos educativo-laborales. En el análisis de esta dimensión podemos identificar tres situaciones: de continuidad, de paréntesis y de redirección.

Para algunos, a pesar de la imprevisibilidad, sus trayectorias continuaron en gran medida como estaba previsto a fines de 2019. La continuidad educativa, en algunos casos, o la consolidación de la actividad laboral, en otros, era lo que esperaban y se había sostenido, pese a la pandemia. Si bien unos habían tenido que adaptarse a la educación virtual y otros habían experimentado una pausa en sus actividades laborales, primero, y la necesidad de extremar medidas de seguridad, después, las trayectorias continuaron casi de modo lineal.

Para otros, el tiempo de pandemia implicó un paréntesis, en algunos casos de posibilidad, en otros de pausa o puesta en suspenso. Para los primeros, se asoció a la concentración de las actividades en los hogares, disminuyendo tiempos de traslado y permitiendo la realización de varias tareas en simultáneo. Para los segundos, constituyó un período de ausencia de *algo* que ordene el tiempo cotidiano y el tiempo por venir, una pérdida de inteligibilidad en términos de Bessin y Grosetti (2021). Así, se pusieron en pausa sus proyectos y también de exigencias familiares en relación a la educación y el trabajo. Para todos ellos, el cierre del paréntesis, esto es, el fin del tiempo de excepción, abría preguntas por la continuidad de sus trayectorias hasta el momento y por el futuro inmediato.

Por último, para algunos jóvenes este período implicó una reorientación de las trayectorias. Frente a lo imprevisible y lo incierto del tiempo de pandemia y de la continuidad de sus proyectos, toman decisiones para adaptarse (o adaptarlas) al contexto. De este modo, interrumpieron o reorientaron trayectorias educativas, iniciaron o consolidaron trayectorias laborales que no estaban previstas, cambiando los planes elaborados al finalizar la escuela.

De este modo, sus experiencias del tiempo de pandemia responden a sus posiciones sociales, no solo en relación a la situación de sus hogares sino también a su participación en las esferas educativas y/o laborales y a las condiciones en las que estas se dan.

En síntesis, el análisis de los modos de articulación da cuenta de las complejas interrelaciones entre educación y trabajo. Estas no implican únicamente el entrelazamiento de los recorridos de una esfera y otra sino también traducciones o suspenso de desigualdades entre y al interior de las mismas. Esas articulaciones y entrelazamientos se condensan en las temporalidades juveniles, en sus modos de hacer en relación a sus expectativas de edad, sus horizontes de futuro y sus experiencias del tiempo de pandemia.

A la vez, se vuelve evidente en el análisis de los modos de articulación que los esquemas institucionales siguen dejando huellas en las biografías. A pesar de que en gran medida la desestandarización de las trayectorias educativas y laborales se asocia fuertemente a una desinstitucionalización de las mismas, en estas se evidencian efectos de las instituciones. Estas no solo enmarcan y ordenan los recorridos sino que resultaron claves en las experiencias de la pandemia como evento imprevisible.

3. Desigualdades en las articulaciones educación-trabajo. Algunas reflexiones a modo de cierre

A lo largo de estas páginas realizamos un recorrido por los modos de articulación de trayectorias educativas y laborales entre fines de 2019 e inicios de 2022. Esto nos permitió analizar no solo los vínculos entre esferas sino también las formas en que se entrelazan las diversas desigualdades y los efectos de la heterogeneidad de temporalidades, especialmente en las experiencias del contexto de pandemia.

En el primer apartado, presentamos nuestra concepción de modos de articulación y la clasificación construida a partir del análisis de las trayectorias educativas y laborales realizado en los capítulos anteriores. Luego, caracterizamos cada uno de los grupos de jóvenes, reponiendo elementos principales de sus recorridos y experiencias en relación a la educación superior y al mundo del trabajo, analizando especialmente las temporalidades en relación a la edad, a los horizontes de futuro y a la experiencia del

tiempo de pandemia en tanto período de excepcionalidad. Finalmente, recuperamos los principales emergentes del análisis, destacando el lugar de las condiciones de los hogares de origen, en términos materiales pero también en el vínculo con la educación superior, las trayectorias educativas y sus propias experiencias en el mundo laboral en las complejas interrelaciones entre educación y trabajo.

Estos modos de articulación no solo son producto de las desigualdades que se entraman en sus recorridos sino que tendrán efectos diferenciales en las biografías. Como sostuvimos oportunamente, los años posteriores al egreso son centrales en el desarrollo biográfico posterior. A esto se suma la complejidad del contexto que analizamos, contexto de triple imprevisibilidad que implicó características particulares para esos años que ya entendíamos como claves para comprender las trayectorias. En definitiva, consideramos que esos modos de articulación condicionan las experiencias en el período que analizamos y, seguramente, condicionen -limitando y abriendo espacios de posibilidad- las trayectorias futuras.

Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas hemos analizado los modos en que se entrelazan desigualdades sociales en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en un contexto que denominamos de triple imprevisibilidad. Para ello, llevamos adelante un enfoque longitudinal que nos permitió abordar las trayectorias en su devenir y, a la vez, analizar la configuración de entramados de desigualdades de manera procesual, procurando observar la complejidad y diversidad de expresiones de la desigualdad en las experiencias a lo largo del tiempo.

Siguiendo nuestro objetivo, entonces, analizamos la construcción de trayectorias y la dinámica de las desigualdades en las esferas educativa y laboral, primero, para luego indagar en los modos de articulación de las mismas en las biografías en un período fuertemente atravesado por la pandemia como evento crítico, excepcional e imprevisible. Así, si al inicio del proceso de investigación ya considerábamos que la imprevisibilidad y la incertidumbre eran características centrales de las trayectorias juveniles, particularmente en el contexto argentino, la pandemia implicó la profundización de las mismas. De este modo, se configuró el escenario de triple imprevisibilidad en el cual analizamos las trayectorias y las desigualdades entrelazadas en ellas.

Para finalizar este recorrido, realizaremos una síntesis de los principales emergentes del análisis y esbozaremos una serie de preguntas que se abren para seguir indagando. Para ello, primero, daremos lugar a un conjunto de reflexiones metodológicas, vinculadas al propio diseño de la investigación y al devenir del trabajo de campo. Luego, retomaremos cinco dimensiones que emergieron en el análisis y que consideramos enriquecedor destacar y profundizar. Por último, explicitaremos una serie de interrogantes que se abrieron en el proceso de realización de la tesis y resultan fértiles para continuar nuestras indagaciones en torno a trayectorias, desigualdades e imprevisibilidad.

1. Acerca del proceso de investigación: reflexiones metodológicas

Por la particularidad del abordaje y del período analizado, consideramos pertinente realizar algunas reflexiones en torno a las decisiones metodológicas y sus implicancias, principalmente en relación a la implementación de un enfoque longitudinal y al vínculo con los jóvenes en los dos momentos de trabajo de campo.

En primer lugar, resulta interesante destacar la riqueza del abordaje longitudinal, por sus potencialidades en el análisis de las trayectorias, por la especificidad del período analizado y por sus ventajas en términos de construcción del vínculo con las personas entrevistadas.

Entrevistar a jóvenes en dos momentos de sus biografías nos permitió observar las trayectorias en su devenir, evidenciando no solo los cambios y continuidades en sus recorridos sino también sus lecturas, sus decisiones y fundamentos, el sostenimiento de ciertas opiniones, elecciones y anhelos o el replanteo de los mismos, y las estrategias movilizadas en el devenir. Así, este tipo de abordajes permiten reconstruir procesos que trascienden los momentos puntuales de entrevista, recuperando los elementos que los componen y las transformaciones en los sentidos en relación a estos. De este modo, resultan claves para la comprensión de las trayectorias que, por definición, están sometidas al cambio y al paso del tiempo, permitiendo ver evoluciones y/o continuidades en las mismas.

A la vez, y de acuerdo con Miranda y Corica (2018), este tipo de abordaje contribuye a indagar los modos en que se imbrican en las biografías elementos estructurales y coyunturales en momentos históricos concretos. Esta característica se vio revalorizada por la emergencia de un evento imprevisto al momento de diseñar el abordaje: la pandemia de COVID-19.

Como planteamos en el capítulo metodológico, ya considerábamos fértil el recorte temporal al momento de tomar las primeras decisiones en relación a la investigación, a fines de 2018. Estimando que nos permitiría observar un momento clave en la construcción de las trayectorias de vida, decidimos entrevistar a personas jóvenes justo antes de finalizar la educación secundaria y dos años después, contemplando el dinamismo de esta etapa en las biografías y, particularmente, su centralidad en las trayectorias educativas y laborales. No obstante, esta decisión adquirió nuevas

implicancias por la llegada intempestiva de la pandemia y por sus efectos en todos los niveles de la vida social. Así, tuvimos la virtud de realizar la primera serie de entrevistas “justo antes” de que empezáramos a escuchar la palabra coronavirus en los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas; y de realizar la segunda serie de entrevistas “justo después”, esto es, cuando quedaron sin efecto las últimas medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio en nuestro país. Por lo tanto, el recorte temporal nos permitió, finalmente, abordar las huellas de este evento crítico no solo sobre las biografías en términos generales, sino sobre las trayectorias de jóvenes en esta etapa que ya considerábamos nodal.

De acuerdo con Bidart (2006), la discontinuidad, la ruptura, constituye un momento heurísticamente rico, que permite observar no solo qué sucede frente a lo imprevisible sino también qué cambia y qué continúa en ese momento de mayor complejización de las trayectorias. Si ya creíamos que la imprevisibilidad y la incertidumbre eran características centrales de las trayectorias, la pandemia vino a complejizarlas. Así, este evento crítico devino en caja de resonancia donde analizar efectos desiguales de la imprevisibilidad en las biografías y sobre todo, las lecturas, decisiones y acciones de los jóvenes y su entorno en y frente a ella.

La elección de este tipo de abordaje también implicó ventajas en términos de construcción de *rapport* con las personas entrevistadas. Esta dimensión que es central en cualquier investigación, sobre todo de tipo cualitativo, se vio favorecida por los encuentros sucesivos. En un primer momento, muchos accedieron a ser entrevistados por la curiosidad que implicaba participar de un proceso a largo plazo. También porque se sentían convocados a hablar de algo que, como vimos en mayor detalle en el capítulo 3, ocupaba un lugar importante en ese momento de sus trayectorias: terminar la escuela y decidir “qué hacer después”. Casi como un “experimento” o “cápsula del tiempo”, había quienes, incluso, en ese momento le hablaban a su “yo del futuro” - “*Por favor, Sol, ¡no te aburras!, ¡no dejes la carrera!*”³⁷-.

En esta línea, dos años más tarde, había quienes acudían al encuentro esperando escuchar sus propias entrevistas, rememorar qué habían dicho, repasar qué pensaban en ese momento. A la vez, en la segunda serie de entrevistas, se evidenció un mayor nivel de confianza, porque ya nos conocíamos y estaban familiarizados con el dispositivo. En

³⁷ Sol, 17 años, CUNLP, CEF Muy alto, CSO 1, 2019.

la mayoría de los casos, este segundo encuentro implicó un diálogo con lo que habíamos hablado en el primer momento, profundizando, justificando cambios y/o continuidades, resignificando sus respuestas y lo que recordaban de ellas.

En segundo lugar, considero pertinente recuperar algunas reflexiones sobre el vínculo con los jóvenes y el encuentro en los momentos de entrevista. Por un lado, podemos identificar diferencias en relación a quién era yo para ellos y que implicancias tenía eso en la interacción. Para los estudiantes del CENS, yo era profesora de la institución, lo que implicaba un vínculo preexistente y una obvia asociación con la escuela, espacio en donde hicimos las entrevistas en los dos momentos. Para estudiantes del CUNLP, con su familiaridad con la Universidad, yo era una reciente graduada de la institución y estudiante de posgrado, y en la primera entrevista preguntaban cómo había decidido estudiar mi carrera, cuánto tiempo me había llevado, cómo había conseguido la beca. Dos años después, también ocupaba un lugar particular: algunos manifestaban que habían esperado el encuentro y agradecían la escucha; otros mostraron inicialmente cierta reticencia a participar porque consideraban que “*no habían hecho nada*” durante ese tiempo, que no habían logrado lo que habían “*prometido*” dos años antes.

Volver a encontrarnos conllevó para muchos un ejercicio de balance, de reconstrucción de lo sucedido, de justificación o explicación. En la segunda serie de entrevistas, construían sus relatos en función de lo que habíamos hablado en 2019: “*me acuerdo que yo te dije*” o “*no sé en qué estaba en ese momento, pero...*”, expresiones que evidencian un esfuerzo de construcción de relatos coherentes, con cierto sentido y cierta progresividad, esfuerzo que se hacía presente en todas las entrevistas. Esto no solo nos habla de la entrevista como ejercicio de construcción de una narrativa sino que también en esos intentos subyace esta lógica de intentar ser “*expertos navegantes*” (Bendit, 2015), procurando mostrar ciertos niveles de agencia sobre sus recorridos a pesar de los imprevisibles.

Así, las reflexiones metodológicas devienen reflexiones respecto a la propia investigación, y arrojan luz sobre su relación con la escuela, con la universidad, con sus percepciones sobre el paso del tiempo y sus efectos en las trayectorias, con el intento de construcción de relatos coherentes. Reflexiones que inevitablemente trascienden lo metodológico y enriquecieron el análisis de algunos de los emergentes que abordaremos a continuación.

2. Acerca de los hallazgos: cinco dimensiones a destacar y profundizar

A lo largo de los capítulos, emergieron una serie de elementos que creemos enriquecedor recuperar porque arrojan luz sobre las trayectorias juveniles, las desigualdades en ellas y sus modos de articulación. A su vez, constituyen pistas para seguir indagando en sus complejas relaciones en un contexto fuertemente atravesado por la imprevisibilidad. Por lo tanto, en este apartado recuperaremos: a) el lugar de las familias en la construcción de las trayectorias, b) las lógicas heterogéneas del sistema educativo y del mercado de trabajo y sus efectos sobre las biografías, c) los modos de articulación de trayectorias como performáticos del presente y del futuro, d) el lugar de las temporalidades en las experiencias de las juventudes, y e) el abordaje de las desigualdades entrelazadas. A continuación, desarrollaremos cada una de ellas.

a. Las familias en la construcción de las trayectorias

A lo largo de los sucesivos capítulos se volvió evidente la centralidad de las familias en la construcción de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y, por tanto, en sus modos de articulación. Si bien se suelen tomar variables como el nivel de ingreso del hogar, la clasificación socio-ocupacional o el clima educativo del grupo familiar para caracterizar el origen social de los jóvenes, tal como hicimos aquí, en el devenir del análisis fueron emergiendo una complejidad de elementos de diversas magnitudes que evidencian los efectos que estas tienen en las biografías.

En primer lugar, entonces, es a partir del grupo familiar que definimos el origen social de los jóvenes. Así, para construir la clasificación socio-ocupacional, se tuvo en cuenta la ocupación del principal sostén del hogar, tomando para el análisis al hogar en donde afirmaban residir la mayor parte del tiempo. A la vez, conjugamos este indicador con el de clima educativo familiar, considerando para su elaboración a las personas adultas con quienes convivían habitualmente, ya sea en el mismo hogar o en hogares distintos. En la construcción de ambos indicadores se buscó tener en cuenta, por un lado, que la conformación de las familias en la actualidad adopta formas diversas que exceden a la idea de familia nuclear compuesta por padre, madre y hermanos, contemplando así la posibilidad de que los jóvenes compartan su cotidianeidad familiar con una diversidad de adultos: madres, padres, parejas de estos, abuelos, abuelas,

hermanos mayores, entre otros. Por otro lado, se tuvo presente la posibilidad de que habitaran en más de un hogar, práctica cada vez más común entre aquellos que tienen padres separados y consideran ambas residencias de sus padres como hogar. Esa complejidad que buscamos tener en cuenta a la hora de abordar la conformación familiar y los indicadores que tomamos como proxy de origen social, se reveló aún más densa en el análisis de las trayectorias.

La situación económica de los hogares, y en consecuencia las características de las viviendas y los recursos materiales con los que cuentan, afectan las condiciones de vida y el vínculo de los jóvenes con el mundo del trabajo y con la educación. Por una parte, el lugar de los jóvenes en la economía de los hogares se relaciona indefectiblemente con sus inserciones en el mercado de trabajo, propiciándolas o postergándolas. Por otra parte, las características de los hogares y los recursos con los que cuentan cobraron especial relevancia durante los períodos de aislamiento y distanciamiento en términos de condiciones para la sostener cursadas virtuales, mantenerse conectados y poder estudiar. Al mismo tiempo, la dimensión de la vivienda se vincula con desigualdades asociadas a la ubicación de los barrios en la ciudad, como el acceso a servicios básicos como internet y luz pero también al transporte público, dimensiones que afectan sus condiciones de vida en términos generales y, particularmente, su vínculo con la educación superior. A la vez, la conformación del grupo familiar tenía efectos sobre las biografías: tener madres o padres migrantes, por un lado, o contar con responsabilidades de cuidado, por otro, se evidenciaron en el análisis como factores de desigualdad en sus experiencias educativas y laborales.

Así mismo, dimensiones simbólicas asociadas a las familias mostraron diversas implicancias en la construcción de las trayectorias. Las consideraciones en torno a imperativos o normas de edad; las valoraciones diferenciales en términos de opciones de carreras; los saberes y habilidades transmitidos para la elaboración de proyectos post-egreso, para el tránsito por la universidad, para las primeras experiencias en el mundo del trabajo; los anhelos y proyecciones sobre los futuros de los jóvenes; los contactos y el capital social de cada integrante; por mencionar algunos, revelaron importantes efectos en las biografías.

Todos estos elementos, materiales y simbólicos, asociados a las familias no solo implican el punto de partida desde donde se construyen las trayectorias sino que

intervienen en el devenir de las mismas, evidenciando el rol activo de las familias en esa construcción. Las familias condicionan, propician y alientan la continuidad de las trayectorias educativas y el inicio de las inserciones laborales. Son soporte material pero también sostén afectivo en esos procesos.

En términos educativos, las familias organizan sus recursos para garantizar la realización de las trayectorias de manera exclusiva o en combinación con trabajos que no obstaculicen el desarrollo de esos recorridos. Transmiten saberes, buscan información y ayudan en el discernimiento no solo de elecciones en materia educativa sino también de decisiones que hacen a esas trayectorias. A la vez, movilizan ideas de futuro y de deber en relación a la edad, definiendo los límites de lo posible y de lo deseable para sus miembros en términos educativos.

En cuanto a las inserciones laborales, alientan a los jóvenes a la consecución de autonomía económica y valoran de formas diversas la adquisición de ciertos saberes en el trabajo. Procuran generar fuentes de ingresos, acompañan con recursos económicos pero también con saberes y contactos la elaboración de emprendimientos personales. Movilizan su capital social para la consecución de (buenos) puestos de trabajo, están atentos a ofertas de empleo, socializan información, colectivizando la búsqueda de empleo. A la vez, contribuyen a la elaboración de deseables e indeseables al interior del mundo laboral a partir de sus propias experiencias y valoraciones.

En definitiva, las familias movilizan, hacen, apuestan, tejen estrategias que tienen un rol clave en la construcción de las trayectorias educativas y laborales, y en la articulación de las mismas. Simultáneamente, velan por sus integrantes, acompañan y sostienen, definen horizontes deseables y anhelos pero también imperativos y responsabilidades con un gran efecto en las biografías.

En este sentido, es interesante remarcar que, en gran parte de los casos, son las mujeres de los grupos familiares las que mayormente movilizan contactos, gestionan oportunidades, tejen estrategias para conseguir trabajo o acceder a ciertos ingresos. A lo largo de los sucesivos capítulos se evidenció ese rol en abuelas, madres, tías, primas, novias. Son ellas quienes mayoritariamente activan redes y recursos para contribuir a las trayectorias de los jóvenes.

A la vez, se evidenció la amplitud de los grupos familiares, dando cuenta de que la pertenencia no se circunscribe únicamente a la familia nuclear. Al mismo tiempo, nos permitió entrever que la construcción de las trayectorias es un emprendimiento colectivo, en el que participan familiares pero también otras personas con las que los jóvenes comparten su cotidianeidad: conocidos de la familia, vecinos, amigos, pares, compañeros de escuela y de trabajo, entre otros.

Así, frente a un contexto atravesado por una triple situación de imprevisibilidad, caracterizado por individualización de las trayectorias, lo familiar y lo colectivo siguen teniendo una gran relevancia en la construcción de las trayectorias y en los modos de articulación entre la educación y el trabajo.

b. La educación y el trabajo como espacios con lógicas y efectos heterogéneos en las trayectorias

En el análisis de las experiencias en las esferas educativa y laboral se volvió evidente que constituyen espacios atravesados por lógicas heterogéneas y, a la vez, resultó claro que son terreno de tendencias contrapuestas en materia de desigualdades, como explicitaremos a continuación. Más allá del contexto particular de pandemia y de sus consecuencias sobre la organización del sistema educativo y sobre el mercado de trabajo, estas esferas revelaron efectos disímiles, sobre todo en relación a la imprevisibilidad que atraviesa las trayectorias.

Como mencionamos, la expansión de la obligatoriedad del nivel secundario con la Ley de Educación Nacional n°26206 sancionada en 2006 vino a establecer en términos de derechos algo que ya sucedía de hecho. En la práctica, ya era considerado un nivel necesario (aunque no suficiente) para la inserción en el mundo del trabajo pero también para la continuidad de estudios superiores, lo que se manifestaba en la extensión y masificación del nivel. Esta medida significó una expansión tanto en la cantidad de años de escolaridad, como en la magnitud de población beneficiada, y si bien no estuvo exenta de las dinámicas de desigualdad que caracterizan a nuestro sistema educativo, conllevó la puesta en tensión de ciertas disparidades al interior del nivel. No solo implicó el acceso a la educación secundaria de sectores sociales para los que antes ese nivel aparecía prácticamente como inaccesible o inalcanzable, sino que supuso la

proliferación de formatos y apuestas por modificar o matizar las lógicas excluyentes que tradicionalmente caracterizaron al nivel (Jacinto, 2010; Suasnábar, 2018). En definitiva, a pesar de las tendencias contrapuestas en materia de desigualdad al interior del sistema educativo que menciona Kessler (2014), es innegable que la educación ha sido terreno de expansión de derechos.

Esto se evidencia claramente en las trayectorias analizadas. En algunos casos eran los primeros de sus familias en finalizar el secundario, lo que significaba la expansión de horizontes de posibilidad en términos educativos y laborales, tensionando horizontes prefigurados al interior de sus familias. A la vez, al momento del egreso la universidad aparecía como espacio posible y la mayoría proyectaba la continuidad de sus estudios. Al mismo tiempo, reconocían el carácter necesario pero no suficiente del título secundario para mejorar sus posiciones en el mundo laboral —representando al menos *“un 50% más de chances a la hora de buscar”*, en palabras de uno de los jóvenes—. No obstante, también se manifestaban en sus trayectorias y experiencias las desigualdades que aún persisten en el nivel y en el sistema educativo en general: las instituciones a las que asistían contaban con recursos dispares y proponían experiencias escolares disímiles, brindaban saberes con efectos desiguales en el vínculo con la universidad, y contribuían a la producción de una individualización del éxito y fracaso escolar, por mencionar algunas.

Por otra parte, la esfera educativa presentaba lógicas particulares que tienen efectos en la estructuración de las trayectorias. Como vimos, las instituciones educativas ofrecen marcos de referencia, que ordenan la vida *a lo largo y a lo ancho*. Esto es, organizan el tiempo cotidiano y proponen plazos y ritmos que jalonan el tiempo vital. Estos marcos de referencia contribuyen no solo a ordenar el tiempo biográfico en etapas, favoreciendo la planificación a mediano o largo plazo sino que también así mitigan, en cierta medida, los efectos de la imprevisibilidad. Es decir, permiten volver relativamente previsibles los días pero también determinada cantidad de años hacia el futuro.

La excepcionalidad “larga” que observamos en algunos modos de articulación, asociada a la pandemia y a los períodos de ASPO y DISPO, daba cuenta de esta centralidad de los tiempos de la educación en la organización del tiempo vital, y de la institución educativa en la configuración de las trayectorias y biografías en ese

momento de la vida. A la vez, tal como suele suceder en momentos de crisis, durante este período, la educación fue un espacio donde refugiarse, donde apoyarse frente a la imprevisibilidad que supuso ese contexto no solo en términos generales sino también en relación al mercado laboral.

En cambio, el mundo del trabajo se revela más desigual y más incierto e imprevisible que la esfera educativa. Por un lado, contrariamente a lo sucedido en la educación, se han profundizado las inequidades no solo en el acceso al empleo sino en la calidad de los mismos. Como mencionamos, en el mundo del trabajo los jóvenes se encuentran atravesados por desigualdades intergeneracionales e intrageneracionales, esto es, no solo tienen peores condiciones que los adultos, sino que al interior de este segmento de edad variables como el origen social, el género, las credenciales educativas, el lugar de residencia, por mencionar algunas, tienen impactos diferenciales en sus posibilidades de inserción (Millenaar, 2019; Miranda y Arancibia, 2018; Pérez y Busso, 2016; 2018).

Esta situación desigual se ha profundizado en los últimos años en nuestro país, más aun en el contexto de pandemia. Así, tal como plantea la bibliografía especializada, los jóvenes se ven más profundamente afectados en tiempos de crisis (Deleo y Fernández Massi, 2016; Schkolnik, 2005). La emergencia sanitaria y las primeras medidas de aislamiento supusieron un aumento marcado de la inactividad para este grupo de edad, es decir, la salida del mercado de trabajo. A la vez, los sectores en los que suelen insertarse se vieron fuertemente afectados durante este período y la informalidad que caracteriza a sus inserciones hizo que muchos perdieran sus puestos de trabajo sin contar con medidas que mitigaran el efecto de la crisis sobre este tipo de empleos. Paralelamente, la precariedad de las condiciones en las que desempeñan sus trabajos se vio profundizada en aquellos casos que continuaron con sus actividades.

Estas características en términos de desigualdades se evidenciaban claramente en las experiencias y trayectorias de los jóvenes que analizamos. En la excepción que constituía el acceso a empleos registrados; en las condiciones en las que desempeñan sus trabajos; en la inestabilidad de sus inserciones; en la necesidad de combinar varias fuentes de ingresos para poder sostenerse; en las dificultades y desafíos, pero también en el repertorio de tácticas que desplegaban, a la hora de buscar trabajo; en lo que se construía como deseable en el mundo laboral, en términos de condiciones –anhelando

conseguir trabajos registrados, estables o, al menos, bien remunerados-, pero también en términos de trabajo –aspirando a espacios en donde no los maltraten, en donde puedan disfrutar de su tarea, con horarios que permitan la conciliación con otras actividades.

De este modo, a diferencia de la esfera educativa, la esfera laboral constituye un terreno no solo de desigualdad y de precariedad sino también de mayores niveles de incertidumbre, más aun para este segmento de edad. El mercado de trabajo les ofrece puestos en donde la precariedad, la informalidad, y la inestabilidad son la norma. Así, se revela casi antitético de lo que propone la esfera educativa. Produce imposibilidad de prever qué es lo que va a suceder en el corto plazo asociada a la imprevisibilidad que caracteriza a las inserciones laborales, por la informalidad y precariedad pero también por el contexto de nuestro país. A la vez, sus experiencias están atravesadas por la dificultad para acceder a buenos puestos de trabajo y, en muchos casos, por la tendencia a la necesidad de volcarse a la multiactividad para complementar ingresos que les permitan mantenerse.

En ese contexto, como vimos en detalle en el capítulo 4, jóvenes y familias tejen estrategias para mejorar posiciones en el mundo laboral en términos de empleo y de trabajo, sobre todo apostando a la obtención de credenciales educativas, a conseguir puestos en el estado, asociados al empleo estable y registrado, y a generar propias fuentes de trabajo, pero también buscando otras fuentes de ingresos que les permitan sustentarse. Todas estas apuestas se llevan adelante, en gran medida, con muy pocas certezas. No implican necesariamente el logro de mejores condiciones en el mercado de trabajo pero aun así lo intentan.

Por tanto, consideramos paradójico que, muchas veces, las políticas y análisis dirigidos a las dificultades de los jóvenes en el mundo laboral suelen apuntar más a su empleabilidad, interviniendo sobre el sistema educativo y sobre la formación, que a las condiciones del mercado de trabajo. Como vimos en los sucesivos capítulos, credenciales no les faltan: cuentan con título de nivel secundario, la mayoría apuestan a carreras del nivel superior, ya sea universitario o no universitario, y realizan en paralelo cursos y capacitaciones para mejorar sus saberes y credenciales. Sin embargo, lo que si resultaba desafiante era conseguir (buenos) trabajos en el mercado laboral. A la hora de buscar las redes universales aparecen opacas en sus lógicas y mecanismos de selección, les ofrecen puestos con malas condiciones de empleo y de trabajo, características

mayoritarias, a la vez, en las actividades laborales que efectivamente realizan. El problema, entonces, no parece ser de empleabilidad, de formación, sino de oportunidades en el mercado de trabajo.

c. Los modos de articulación y su performatividad

Así como observamos en el análisis lógicas y dinámicas heterogéneas en las esferas educativa y laboral, que se manifestaban en la configuración de las trayectorias, la articulación de las mismas en las biografías también merece nuestra atención. Estas no solo son el resultado de condiciones desiguales en ambas esferas sino que determinan los recorridos (potencialmente dispares) a futuro.

Los modos en que se articulan trayectorias educativas y laborales no solo son diversos, como vimos en el capítulo 5, sino también desiguales. Las formas en las que se conjugan educación y trabajo en las biografías, sus tiempos y plazos, las características que asume esa articulación, están en gran medida condicionadas por desigualdades, en relación al origen social pero también al género, y a las trayectorias educativas y laborales en sí mismas. La densidad de expresiones de la desigualdad que configuran las trayectorias educativas y laborales, y que intentamos desentramar de forma detallada en los distintos capítulos, constituía la trama, a la vez, en la que se producían esas articulaciones, de esferas, de desigualdades y de temporalidades.

Asimismo, esos modos no solo dan forma al presente de las trayectorias sino que tendrán efectos sobre sus futuros. La posibilidad de aplazar el ingreso al mundo del trabajo, apostando a mejorar las credenciales y a concentrarse solo en el estudio ubicará muy probablemente a algunos jóvenes en mejores posiciones “en la fila”, aumentando sus chances en el mercado de trabajo en el futuro. En contrapartida, aquellos que ingresan antes al mercado laboral, se enfrentan al desafío de conjugar esferas que, como vimos, presentan obstáculos para la conciliación, produciendo posiblemente el abandono temprano de las trayectorias educativas, obteniendo así menos chances a la hora de posicionarse en el mundo del trabajo.

De esta forma, se vuelve evidente que los modos de articulación no solo están condicionados por desigualdades sino que se vuelven factor de desigualdad. En esa

determinación, performan el presente de las trayectorias y afectan, a la vez, el futuro de las mismas, condicionándolas.

Así, si bien consideramos el peso relativo del origen social en las biografías y, por tanto, en los modos de articulación, sostenemos la pertinencia de una mirada multidimensional de la desigualdad. En el análisis se puso en evidencia la multiplicidad de esferas o ámbitos en los que se produce una distribución diferencial de recursos, otorgando grados de libertad, autonomía y posibilidades de realización personal dispares, implicando una compleja conjunción de procesos que dan origen a intensidades diferenciadas de desigualdad. A la vez, se evidenció el carácter no acumulativo de las desigualdades, funcionando más bien como entramado donde se producen condiciones singulares, que determinan las biografías, limitando pero también abriendo espacios de posibilidad.

En síntesis, entonces, los modos de articulación implican no solo las formas en las que se conjugan las esferas educativa y laboral sino también la articulación de las desigualdades en ellas. Estos dan forma al presente y condicionarán probablemente, las trayectorias futuras.

d. Temporalidades. El lugar de la edad, el futuro y la pandemia en las trayectorias

Así como nos detuvimos en el rol de las familias en la construcción de las trayectorias, las especificidades de las esferas educativa y laboral y la performatividad de los modos de articulación, nos parece interesante realizar algunas apreciaciones en torno al análisis de las temporalidades. Recuperaremos, principalmente, su lugar en la configuración de trayectorias educativas y laborales diversas y, por tanto, de modos de articulación heterogéneos y desiguales.

Como vimos en los sucesivos capítulos y, especialmente en el capítulo 5, la construcción de temporalidades es el resultado de lógicas familiares, de recorridos en las diversas instituciones educativas, de experiencias en relación al mundo laboral, y de los marcos temporales propios de una diversidad de instituciones que atraviesan las vidas de las juventudes. Estas temporalidades expresan el conjunto de prácticas, representaciones, disposiciones sobre el tiempo, elaboradas y vivenciadas por los jóvenes, y representan los modos de apropiación de los tiempos sociales que enmarcan

sus trayectorias. A partir de las mismas, determinan sus modos de pensarse en el presente y proyectarse hacia el futuro, definen lo que es esperable, posible y deseable en los distintos ámbitos por los que circulan, y evalúan o establecen distancias y diferencias con otros, pares y adultos. Estas no solo expresan desigualdades sino que, a la vez, producen posiciones desiguales en relación al trabajo, la educación y al futuro.

En el análisis de las temporalidades, centramos la mirada en la construcción de normas o representaciones de edad, la elaboración de horizontes de futuro, y la experiencia del tiempo de pandemia en tanto período fuertemente marcado por la incertidumbre y la imprevisibilidad. A continuación, repondremos algunos elementos en relación a esas tres dimensiones.

En primer lugar, indagar en las temporalidades en torno a la edad reveló la pluralidad de experiencias de la juventud y la interiorización de formas diversas de normas, ritmos y plazos que funcionan como marcadores temporales. La apropiación diferencial de esos marcos da cuenta de que no pesan sobre todos los mismos imperativos, o al menos no de la misma manera, ni todos pueden adecuarse del mismo modo a los diversos ritmos y plazos que proponen las instituciones. Esto produce no solo efectos en la apropiación de esas temporalidades sino también en las percepciones de sí y de otros. De este modo, la edad, por un lado, implica una asignación heterogénea de roles y, por otro, funciona como criterio de clasificación y distinción no solo entre generaciones sino también entre jóvenes, evidenciando a la vez, ideas de mérito, justicia y deber que se juegan en esas clasificaciones y en el establecimiento de fronteras.

En segundo lugar, pudimos observar como las experiencias en torno a la edad dan forma a las propias trayectorias *a lo largo y a lo ancho* del tiempo, configurando imaginarios y proyectos de futuro y organizando, a la vez, la vida cotidiana. Allí, se evidenciaban, por un lado, una diversidad en las consideraciones de lo que resulta posible y deseable, dando forma a los anhelos y proyectos en relación al tiempo por venir, afectando sus trayectorias en el presente. Por otro lado, observamos heterogeneidad en los plazos en los que les era susceptible imaginarse, dando cuenta de recursos y certezas que operan en la distancia de los horizontes en los que pueden pensarse.

Los horizontes de futuro, en tanto metáforas de los espacios posibles, expresaban no solo diferencias sino también, y sobre todo, desigualdades. Acceder a trabajos

registrados y estables, contar con buenos salarios, poder trabajar de lo que les gusta, disfrutar de aquello que creen que ocupará gran parte de sus días y sus vidas, tener sus propios emprendimientos para ser independientes, poder elegir en qué condiciones trabajar; terminar el secundario, estudiar una carrera, una carrera que les guste y/o que mejore sus chances en el mundo del trabajo, en el corto o largo plazo, hacer estudios de posgrado, irse a trabajar “afuera”, tener trabajo de “lo suyo”. Esta larga lista de anhelos aparecía con intensidades diferenciadas, con órdenes de prioridad (y urgencia) distintos, con grados diversos de certidumbre en sus imaginarios de futuro.

En el análisis de esos horizontes vimos, a su vez, posibilidades de proyección y distancias temporales de esos futuros muy distintas que, en definitiva, nos hablan de las desigualdades que atraviesan sus biografías. Los jóvenes (y sus familias) cuentan con recursos diversos en la elaboración, persecución y consecución de sus proyectos y, por tanto, con certezas distintas en relación a la educación y al trabajo, lo que construye formas de vincularse con el futuro, en tanto tiempo por venir, desiguales.

Estas dimensiones, dejan entrever grados de control sobre el tiempo biográfico dispares, lo que nos permite pensar sus vínculos con la incertidumbre. Como sostuvimos desde la introducción, caracterizamos al contexto en el que se despliegan las trayectorias como atravesado por una situación de triple imprevisibilidad: por la desestandarización de las trayectorias, sobre todo de las trayectorias juveniles, por la particularidad del contexto argentino y por tratarse de un período fuertemente atravesado por la pandemia. Esta, en tanto evento crítico o brecha temporal, fue caja de resonancia que evidenció las implicancias de la imprevisibilidad en las biografías.

Tal como plantea Grosetti (2004), al analizar acontecimientos imprevisibles la pregunta debe ser por la experiencia y gestión de los mismos, por las percepciones en torno a esa situación de imprevisibilidad, los recursos materiales y simbólicos puestos en marcha para hacerles frente, y los efectos de ese tiempo sobre las trayectorias vitales. Así, en el análisis de la experiencia de la pandemia, como evento inesperado y de excepcionalidad, se puso en evidencia que cuentan con posibilidades distintas de hacer frente y de capitalizar, en cierto modo, ese contexto de imprevisibilidad. Para pensar esto, recuperaremos tres elementos o dimensiones que emergieron en el marco del proceso de análisis: el vínculo con la incertidumbre, la posibilidad de “aprovechar” ese tiempo, y el lugar de las instituciones.

En primer lugar, al observar las trayectorias en el tiempo de pandemia vimos experiencias distintas de la imprevisibilidad. En algunos casos, parecían estar acostumbrados, en cierto sentido, a la incertidumbre. La pandemia se volvía así, un evento más de una larga lista de imprevisibles. En algún punto viven “alerta”, deben mantenerse flexibles, no proyectan a largo plazo porque probablemente “algo pase”. Para otros, en cambio, la pandemia había representado un “shock”, un cambio abrupto en sus vidas prefiguradas, proyectadas. Así, paradójicamente, había quienes habían experimentado muchos cambios en sus biografías en el período analizado, pero consideraban la pandemia como un dato más del contexto y, en el otro extremo, había quiénes la caracterizaban, asociándola fuertemente al período de aislamiento, como un evento “que lo había cambiado todo” y, sin embargo, se encontraban a inicios de 2022 en lugares similares a los que proyectaban al finalizar su escolaridad. De este modo, el vínculo con la incertidumbre se revelaba heterogéneo y mostraba disparidades: mientras algunos están acostumbrados a ella para otros constituye la excepción en sus vidas, en gran medida, prefiguradas.

En segundo lugar, y retomando a Merklen (2016), los beneficios que puede tener este vínculo con la imprevisibilidad, dependen en gran medida de los recursos con los que cada persona cuenta. Así “la exposición a los riesgos es desigual, como desiguales son los recursos de los que dispone cada uno para protegerse de ellos” (Merklen, 2016: 338). De este modo, de acuerdo con el autor, en este nuevo régimen de temporalidad, atravesado fuertemente por la individualización y desestandarización de las trayectorias, los efectos que puede tener esa temporalidad flexible y más incierta sobre las biografías son, entonces, desiguales.

En esta línea, en el análisis de la experiencia del tiempo de pandemia, vimos que a pesar de ser vivenciado como un “shock” o como un evento más en la larga lista de eventualidades que sortean en sus trayectorias, poseían recursos diferentes para hacer frente a la imprevisibilidad. Quienes contaban con condiciones materiales en sus hogares de origen, pudieron “refugiarse” en ellos –en sentido literal y figurado-, postergando el ingreso al mundo del trabajo, apostando a la continuidad de sus trayectorias educativas, pasando el aislamiento en condiciones de protección. Quienes no, tuvieron que “salir” antes.

Por último, en el análisis de la pandemia en tanto contexto de imprevisibilidad se evidenció la persistencia del lugar de las instituciones en las biografías. A pesar de que en gran medida la desestandarización de las trayectorias educativas y laborales se asocia fuertemente a una desinstitucionalización de las mismas, en estas se evidencian aun el rol central de las instituciones. De este modo, observamos que no solo enmarcan y ordenan los recorridos sino que resultaron claves en las experiencias de la pandemia como evento imprevisible, volviendo evidente que los esquemas institucionales siguen dejando huellas en las biografías. A la vez, como ya mencionamos, revelaron pesos diferenciales: la educación brinda certezas, espacios donde “hacer pie” y refugiarse, de los que aferrarse en contexto de imprevisibilidad, mientras que el trabajo muestra tendencia opuestas.

De este modo, tal como plantea Leccardi (2015), la reflexión sobre el tiempo arroja luz sobre los puntos de contacto entre las biografías y los procesos sociales, en este caso, de imprevisibilidad y de desigualdad.

e. Abordar las desigualdades entrelazadas

Por último, creemos que es necesario volver sobre la idea que atraviesa a la tesis. Como planteamos, el objetivo de la investigación fue analizar los modos en que las desigualdades se entrelazan en las trayectorias educativas y laborales. Para ello, partimos de una concepción de la desigualdad en tanto fenómeno multidimensional. Así, sostuvimos la necesidad de una concepción de los sujetos de forma plural, entendiendo que se encuentran atravesados por múltiples categorizaciones que configuran sus posiciones, otorgando un lugar central a las clases sociales. A la vez, planteamos la importancia de considerar la diversidad de expresiones y espacios de la desigualdad y sus entrelazamientos en las biografías. De este modo, apostamos a un análisis de las desigualdades en su dinamismo, abordándolas de manera multiescalar y relacional, observando las interdependencias entre los fenómenos en diferentes niveles.

Siguiendo este enfoque, en cada capítulo procuramos reponer de manera detallada cada una de las dimensiones de la desigualdad que se ponían en juego en la configuración de las trayectorias educativas y laborales y en los modos de articulación de las mismas. Así, buscamos dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones y, sobre todo, de la pluralidad de formas en que estas se entrelazan en las biografías.

En el análisis pudimos observar categorías que se intersectaban, afectando sus vínculos con la educación y el trabajo y, por tanto, los modos de articulación entre ambos. En esta línea, vimos expresiones de la desigualdad asociadas a la situación socio-ocupacional del hogar, como la necesidad de trabajar, el barrio de residencia, el acceso a la conectividad; al clima educativo familiar, haciendo accesibles determinados saberes, construyendo ciertos horizontes como posibles o esperables; y a las responsabilidades en materia de cuidado, condicionando los tiempos del trabajo y el estudio, por mencionar algunos ejemplos. Es decir, identificábamos expresiones íntimamente relacionadas a esas categorías de la desigualdad y sus intersecciones. Por otro lado, reconocimos dimensiones propias de la dinámica del espacio educativo y del espacio laboral que producían nuevas expresiones de desigualdad, condicionadas pero no determinadas por dichas categorías. Por ejemplo, el acceso a determinados saberes en la educación secundaria que facilitaban u obturaban el vínculo con la universidad, las huellas de la experiencia escolar en términos de percepciones de sí, el acceso a trabajos con condiciones que permitían u obturaban la conciliación.

De este modo, observamos expresiones y formas de la desigualdad que se desprendían de forma lineal de los efectos de la intersección de categorías, configurando posiciones desiguales de los sujetos, y otras que a pesar de estar condicionadas por esas posiciones, mantenían una relativa independencia. Cada uno de estos elementos, entonces, se asociaba a expresiones y situaciones diversas en materia de desigualdad, se difractaba en una multiplicidad de dimensiones que configuraban las experiencias. Jugando con la metáfora asociada a la idea de entrelazamiento, en el análisis se evidenció que cada hilo, cada dimensión de la desigualdad, se compone de múltiples hebras, que se combinan, se enlazan, se anudan o se tensan de formas diversas. Es en esa diversidad que se configuran las trayectorias y, por tanto, las experiencias plurales de la desigualdad.

En definitiva, concebir a las desigualdades como entrelazadas supone pensarlas de modo dinámico y flexible, no rígido ni determinante, abordándolas hasta en sus dimensiones y expresiones más mínimas. Esta operación analítica permite desentramarlas para comprenderlas y, por qué no, para indagar en los modos en que sería posible desarmarlas.

3. Preguntas que se abren para seguir indagando

Indefectiblemente en este largo recorrido se fueron abriendo nuevos interrogantes que nos invitan a seguir pensando los vínculos entre desigualdades, trayectorias y juventudes.

La primera pregunta, casi inevitable, es qué habrá pasado con esas trayectorias entre 2022 y la actualidad. Esto implica no solo preguntarnos por el propio devenir de las mismas, sino principalmente por los efectos –a más largo plazo- de la pandemia en ellas y por las huellas de los modos de articulación en su presente.

Definir cómo abordar la pandemia, qué lugar darle en el análisis –*si de foco o de fondo*-, identificar su periodicidad y los momentos en los que centraríamos la atención –*¿observar las trayectorias durante el evento crítico?, ¿pre-pandemia y post-pandemia?, ¿antes y durante?*-, fue un desafío del proceso de investigación. Durante este evento, por la inevitabilidad de encontrarnos atravesados por ella y, luego, por la particularidad de los momentos del trabajo de campo. Como vimos, recién a inicios de 2022 se empezaba a experimentar de forma común y extendida la sensación de “vuelta a la normalidad”. Fue en ese momento tan singular que realizamos la segunda serie de entrevistas. Esto nos permitió abordar la memoria “corta” de esos años y las reflexiones y percepciones en el marco del restablecimiento de rutinas y dinámicas similares a las del momento pre-pandemia. No obstante, considero que así como esa cercanía resultaba una potencialidad también implicaba dificultades para reflexionar y abordar los efectos de este período. Dos años después, a casi cinco del inicio de ese tiempo tan particular, muchas preguntas continúan abiertas en torno a qué significó este evento crítico y que implicancias tuvo y tendrá sobre las biografías.

En el caso de las juventudes, particularmente, afectó un período clave en las trayectorias, tanto educativas como laborales pero, también, en la experiencia de esta etapa de la vida. Sería interesante, entonces, abordar qué consecuencias, qué huellas de ese tiempo persisten, qué desafíos conllevó en materia educativa y laboral en la “nueva normalidad”. Como vimos, mientras que para algunos ese tiempo supuso una continuidad de sus trayectorias, para otros implicó un paréntesis o una redirección de las mismas. En muchos casos, esto estuvo en línea con la puesta en suspenso de algunos elementos que favoreció o no obturó el desarrollo de determinadas experiencias en la educación y el trabajo. A pesar de ello, en 2022 y con el fin de la pandemia esa

tendencia, en algunos casos, comenzaba a resquebrajarse. De este modo, se abre la pregunta por el fin de esa situación de excepcionalidad y sus efectos en las trayectorias.

A la vez, como sostuvimos en el desarrollo de la tesis, los modos de articulación entre educación y trabajo no solo configuraron el presente de sus trayectorias en el período analizado sino que, probablemente, tendrán consecuencias sobre el futuro de las mismas. Esto plantea interrogantes en relación a los modos en que esas articulaciones condicionaron o afectaron los recorridos a partir de 2022.

La salida de la pandemia no implicó mejoras sustantivas en términos económicos y sociales. Si bien en menos de dos años los indicadores del mercado laboral volvieron a los niveles pre-pandemia, estos, como mencionamos, no eran buenos. Sumado a esto, a fines de 2023 asume un nuevo gobierno que inaugura un tiempo que se augura aún más difícil en términos económicos, laborales y de desigualdades. Mientras termino de escribir estas páginas, observamos niveles de pobreza por encima del 50%, caída del salario real y aumento considerable de la cantidad de trabajadores pobres o, incluso, indigentes, esto es, con salarios por debajo de la canasta básica de alimentos. A la vez, asistimos a un proceso de desfinanciamiento de universidades, caída de los salarios docentes, discursos contra la educación pública y en pos de la flexibilización del mercado laboral, desregulando condiciones de contratación, sumado al aumento de los despidos en la función pública y la profundización de un discurso meritocrático y anti estatal. ¿Qué pasará con las trayectorias de estos jóvenes? ¿Qué efectos tendrá haber pasado toda su vida entre crisis y más crisis? ¿Qué pasará en términos de desigualdades que atraviesan sus biografías? ¿Qué implicancias tiene todo esto sobre sus subjetividades? ¿Sobre sus vínculos con la educación y el mundo laboral?

En segundo lugar, y en función de estos interrogantes, resulta interesante seguir indagando en el lugar del trabajo en las biografías. En un contexto en el que la actividad laboral no es garantía de sostén económico, qué sentidos se ponen en juego en los vínculos con el mundo laboral, qué lugar asume en las trayectorias vitales, qué implicancias tiene este contexto de ausencia de garantías en términos de subjetividades, constituyen disparadores para seguir pensando. A la vez, como mencionamos, en esta coyuntura se multiplican las estrategias de complementariedad de ingresos y multiactividad. Esto abre preguntas, por un lado, con relación a las estrategias en sí mismas, y a las desigualdades asociadas a ellas, y por otro, a los efectos de las mismas

en términos de temporalidades, en la organización de los tiempos cotidianos y en los vínculos con el presente y con el futuro.

Por último, a lo largo de la tesis realizamos un esfuerzo por desentramar los modos en que las desigualdades atraviesan las trayectorias educativas y laborales. Procuramos construir una mirada procesual, observando la dinámica de esos entrelazamientos y atendiendo a los modos singulares de combinarse y enlazarse en las biografías. Esa mirada sobre la producción y reproducción buscó no solo ver cómo esas desigualdades se construyen sino también, como reverso de esa operación, vislumbrar pistas para tensionarlas o desarmarlas. Si bien analizamos interrupciones o puestas en suspenso de ciertos procesos de desigualdad, consideramos que ese análisis es aún incipiente. De este modo, anhelamos poder continuar nuestras indagaciones en esa dirección, incluso en un contexto poco alentador en materia de desigualdades, con la convicción de seguir aportando desde las ciencias sociales a la comprensión de estos procesos que se presentan como dados o determinantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História de la Educação*, Vol. 11, Nº1. Disponible en línea: www.seer.ufu.br.
- Adamini, M. (2014). *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata]. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1014>
- Adamovsky, E. (2012). *Historia de la clase media argentina: apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Ed. Planeta.
- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Aiesenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, nº21 (155-182).
- Alfredo, M. y Miranda, A. (2021). Temporalidades, coyunturas y evolución de la inserción ocupacional entre juventudes populares. En Arancibia, M.; Carcar, F.; Fainstein, C. y Miranda A. (comps.). *Sobre esquinas y puentes. Juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias*. FLACSO Argentina.
- Alonso, L. E. (1999). *La mirada cualitativa en sociología*. Ed. Fundamentos.
- Assusa, G. (2018). *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares*. Noveduc.
- Assusa, G. (2020). *Jóvenes vulnerados e invisibilizados*. Dossier de Publicaciones Universitarias en Derechos Humanos. Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de extensión Universitaria, Observatorio de Derechos Humanos.
- Assusa, G. y Kessler, G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En Bohoslavsky, J. P. (comp). *Covid-19 y derechos humanos: la pandemia de la desigualdad*. Biblos.
- Azofra, MJ (2000). *Cuestionarios*. Cuadernos metodológicos del CIS. Nº 26. CIS.
- Baker, S y Edwards, R. (coords.) (2012) How many qualitative interviews is enough? UK: National Centre for Research Methods Review Papers.

- Baquero-Melo, J. (2020). Capas de desigualdades e interseccionalidad. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (comps.) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*, Siglo XXI editores.
- Baraldo, N. (2016). Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70. *Polifonías Revista de Educación*. Año V-Nº9. pp 178-202.
- Battistini, O. y Szlechter, D. (coords.) (2024) *¿Qué es un buen trabajo?*. Ediciones UNGS-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bauman Z., 2003. *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2018). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y registancias. *Desacatos*, 59, pp. 68-85. Disponible en: <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/18>
- Baz y Téllez, M. (1999). Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia. *Anuario de investigación 1998 Vol. II: Psicología*. UAM-X, CSH, Educación y comunicación - pp173-182
- Beccaria y Maurizio (2017). Mercado de trabajo y desigualdad en la Argentina. Un balance de las últimas tres décadas. *Revista Sociedad* n° 37 – Ed. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Cs Sociales.
- Beccaria, L. y Maurizio, R. (2020). Los impactos inmediatos de la pandemia: cuando la diferencia es entre quienes continúan percibiendo ingresos y quienes lo perdieron. *Alquimias Económicas*. Disponible en: <https://alquimiaseconomicas.com/2020/04/24/los-impactos-inmediatos-de-la-pandemia-cuando-la-diferencia-es-entre-quienes-continuan-percibiendo-ingresos-y-quienes-lo-perdieron/>
- Beck, U. (1993). Teoría de la sociedad del riesgo. En Beriain J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos.
- Becker, H. (2012). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI Editores.
- Belloni, P., Brown, B., Fernández Massi, M. (2022). Las brechas de género laborales en la Argentina durante la pandemia por COVID-19. En Dalle, P. (comp.). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia*. Volumen 1: Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

- Universidad de Buenos Aires; Imago Mundi. pp. 327-354. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6074/pm.6074.pdf>
- Bendit, R. (2008). Introducción. En Bendit, R., Hahn, M., Miranda, A. (comps.): *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Prometeo libros.
- Bendit, R. (2015): Juventud y transiciones en un mundo globalizado. En Miranda, A. (comp.): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Ed. Teseo- Flacso Argentina.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Revista última década* Vol. 25 n°46. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/48512>
- Benitez Larghi, S. y Guzzo, M. R. (2021). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología* n°26, e135. UNLP. <https://doi.org/10.24215/23468904e135>
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society. The history approach in the social sciences*, Sage publications.
- Bessin, M. (1996). Les catégories d'âge face aux mutations temporelles de la société. *Gérontologie et Société*, Le temps, 77, pp.45-57. hal-03008690
- Bessin, M. (2002). Les transformations des rites de la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 28. Rites et seuils, passages et continuités. pp. 12-20.
- Bessin, M. (2013). Temporalités, parcours de vie et de travail. En Maruani M. (dir.) *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*, la Découverte, pp. 107-116.
- Bessin, M. (2020). Curso de vida y temporalidades biográficas. Algunos elementos problemáticos. *Trabajo y Sociedad*. N° 35, Vol. XXI
- Bessin, M. y Grosetti, M. (2021). Les expériences temporelles du confinement : une épreuve inédite de synchronisation. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*. 34-35. <https://doi.org/10.4000/temporalites.10010>
- Bentancur, N. (2008). Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual. Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay.

- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, (54), 51–63. <https://doi.org/10.7202/012859ar>
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: auteurs des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol 120. Pp 29-57. <https://shs.hal.science/halshs-00133015/>
- Bidart, C. (2019). How plans change: Anticipation, interferences and unpredictabilities. *Advances in Life Course Research* Vol. 41, 100254. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.10.007>
- Bidart, C. y Longo, M.E. (2010). Processus, combinatoires, entourages : autres regards sur la jeunesse. En Hamel, J., Pugeault-Cicchelli, C., Galland, O. et Cicchelli, V. (dir.) *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 186-195.
- Borda, P. y Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (Serie Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N°2). Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Bostal, M. C. (2019). *¿Qué vas a hacer cuando termines? Futuro educativo y laboral de jóvenes de una escuela nocturna de la ciudad de La Plata (2016-2018)* [Trabajo final de grado]. FaHCE-UNLP, La Plata. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1732/te.1732.pdf>
- Bostal, M. C. (2022). Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260312>
- Bostal, M. C. y González, F. (2020). Después de la escuela: Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Última década*, (53), 103-124. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/5844>
- Bostal, M. C., y González, F. (2023). Entre la desigualdad y la producción de algo nuevo. *Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo (ASET)*, (66). Recuperado a partir de <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/85>

- Bourdieu, P. (1988). Los tres estados del capital cultural. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 11-17
- Bourdieu, P. (1990). La Juventud no es más que una palabra. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bover, T. y Chaves, M. (2011). Vivir a los tumbos o vivir (de) uniforme: biografías de jóvenes policías en Argentina. *Última década*, 34, pp. 121-138. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56092>
- Bracchi, C. (2003). *Los “recién llegados” y el intento por convertirse en “herederos”*. Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes. [Tesis de Maestría-FLACSO-Argentina]
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, volumen 2, n°3. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo editor latinoamericano.
- Busso, M. (2014). “La inestabilidad del empleo de los jóvenes: entre la persistencia y la discontinuidad”. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. ISSN 2250-8465
- Busso, M. (2016). La precariedad laboral en el ingreso al mundo del trabajo y sus dispositivos de reproducción y profundización de desigualdades sociales. En Busso, M. y Perez, P. (coords.) *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Miño y Dávila.
- Busso, M. (2020). Estudiar y trabajar en Argentina. Un análisis de la situación laboral de jóvenes estudiantes de Nivel Superior Universitario en el período 2008-2017. *Cuadernos de Economía Crítica*. Año 6, n°12, pp.69-91. Recuperado a partir de <https://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/161>
- Busso, M. y Pérez, P. (2014). Introducción. En Pérez, P. y Busso, M. (comps). *Tiempos contingentes: inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal*. CEIL-CONICET: Miño y Dávila. (Nuevas teorías económicas. Trabajo y sociedad).

- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población & Sociedad*, Vol. 22 (1). Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/2872>
- Busso, M. y Pérez, P. (2019). El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 13, núm. 13, pp. 133-145. Recuperado a partir de <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/304>
- Busso, M. y Pérez, P. (2024). Entre la inactividad y el pluriempleo: la participación de las juventudes en el mundo del trabajo en la Argentina poscovid. *Cuestiones de Sociología*, 30, e175. <https://doi.org/10.24215/23468904e175>
- Campos, L. E., Gonzalez, M. L., & Sacavini, M. (2010). El mercado de trabajo en los distintos patrones de crecimiento, *Realidad económica*, (253), 48-81
- Capacitación y Estudios sobre Trabajo y Desarrollo [CETYD] (2018). *Degradar el trabajo para “volver al mundo”*. Boletín de coyuntura sociolaboral. IDAES-UNSAM. Disponible en <https://www.unsam.edu.ar/cetyd/boletin.php>
- Capacitación y Estudios sobre Trabajo y Desarrollo [CETYD] (2020). *Impacto de la pandemia sobre un mercado laboral vulnerable*. Documento de trabajo. IDAES-UNSAM. Disponible en <https://www.unsam.edu.ar/cetyd/boletin.php>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. SXXI Editores.
- Carli, S. (2023). Prólogo. En Peirano et al. *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia. Tomo III: Salud y género. Educación*. CLACSO. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/244906>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. Disponible en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Casal, J. Merino, R. y García, M. (2008). *Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes*. GRET-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casal, J., García, M., Merino, R y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. GRET-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castel, R. (2009). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Editorial Paidós.

- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, A., Sús, M. y García, A. (2012). *Los jóvenes nos hablan de sus proyectos futuros, discursos en contexto*. III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA), Viedma.
- Centro de Investigación en Economía Política y Comunicación [CIEPYC] (2010). *Un balance del gobierno de Néstor Kirchner: descolgando de la pared deudas históricas*. Entrelíneas de la política económica n°27.
- Centro de Investigación y formación de la República Argentina [CIFRA] (2015). *La naturaleza política y económica de los gobiernos kirchneristas*. Documento de trabajo n°14. Disponible en <https://centrocifra.org.ar/dt-no-14-la-naturaleza-politica-y-la-trayectoria-economica-de-los-gobiernos-kirchneristas/>
- Centro de Investigación y formación de la República Argentina [CIFRA] (2016). *La naturaleza política y económica de la alianza Cambiemos*. Documento de Trabajo n° 15. Disponible en <https://centrocifra.org.ar/dt-no-15-la-naturaleza-politica-y-economica-de-la-alianza-cambiemos/>
- Centro de Investigación y formación de la República Argentina [CIFRA] (2020). *Un balance preliminar de la crisis económica en la Argentina en el marco del coronavirus*. Documento de Trabajo n°17. Disponible en <https://centrocifra.org.ar/un-balance-preliminar-de-la-crisis-economica-en-la-argentina-en-el-marco-del-coronavirus/>
- Chauvin, P.M., Diarra, M., Lenuvel, M. y Ramo, A. (2021) Brèche temporelle et polarisation sociale. Sociologie de l'expérience du temps pendant le premier grand confinement. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*. <https://doi.org/10.4000/temporalites.9174>
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23), pp. 9–32. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56586>
- Chaves, M. (2021). Porvenires en tiempos distópicos. En Marcon, F.; Noronha, D. (orgs.). *Juventudes e desigualdades sociais em tempos de crise e radicalização política*. Criação Editora.

- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario-CLACSO.
- Chaves, M., Mora, A.S. y Silva, S. (coords.) (2023). *Acontecimientos disruptivos desde la antropología. Inundación y pandemia en La Plata*. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- Chiroleu, A. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, RELEC* 9 (13), pp 27-36. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572528>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Los conceptos y la codificación. En Coffey, A. y Atkinson, P. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategia complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). Coyuntura Laboral en la Argentina. Empleo joven y transición a la formalidad laboral. *Boletín*, 1(1). Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48013-coyuntura-laboral-la-argentina-empleo-joven-transicion-la-formalidad-laboral>
- Corica, A. (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. [Tesis de maestría. FLACSO. Bs As]
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década* n°36, pp. 71-95. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413199>
- Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018). La tensión entre el mundo del trabajo y la política educativa: jóvenes y escuela secundaria en Argentina (2000-2014). *Trabalho & Educação* vol. 27, n°2, pp. 13-28, Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9754/6883>
- Coulon (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui.*, v. 43, n. 44, p. 1239-1250 <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Crenshaw, K. (1994). "Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color". En Albertson Fineman y Rixanne Mykitiuk (Eds.) *The Public Nature of Private Violence*. New York, Routledge, p. 93-118.

- Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (Serie Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N°2). Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Dávila León, O. y Ghiardo Soto, F. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA.
- Davis, K. (2008). "Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes afeminist theory successful". *Feminist Theory*, vol. 9(1): 67–85.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 163–184. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2>
- Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2016). Más y mejor empleo, más y mayores desigualdades intergeneracionales. Un análisis de la dinámica general del empleo joven en la postconvertibilidad. En Busso, M. y Pérez, P. (coords.) *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista* (pp. 15-32). Miño y Dávila.
- Deleo, C. y Pérez, P. (2016). «Estrategias de búsqueda de empleo y trayectorias laborales de jóvenes argentinos». En Busso, M. y Pérez, P. (coords.) *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista* (pp. 51-62). Miño y Dávila.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques – L'exemple des récits d'insertion*. Nathan, Essais et Recherche.
- Di Piero, M. E. (2012). *Diferentes y desiguales: Un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata*. [Trabajo final de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.865/te.865.pdf>
- Di Piero, M. E. (2020) La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro-Posições* V.31 <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0111>

- Dubar, C. (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*. <https://doi.org/10.4000/temporalites.156>
- Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI Editores.
- Elder, G. (1975). Age differentiation and the life course. *Annual review of Sociology*, Vol. 1, p. 165-190.
- Elder, G. (1994). Time, human agency and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 57, N° 1, p. 4-15.
- Elder, G. (2001). Life course: sociological aspects. En Smelser y Baltes (eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 13.
- Elias N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ernst, C. y López Moureló, E. (2020). *El COVID-19 y el mundo del trabajo en Argentina: impacto y respuestas de política*. Nota técnica OIT.
- Félez, M. (2015) “¿Neodesarrollismo a la deriva en la Argentina? Hegemonía, proyecto de desarrollo y crisis transicional”. *Márgenes. Revista de economía política*. Nro. 1
- Félez, M. y López, E. (2012). *Proyecto neodesarrollista en la Argentina*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Filmus, D., Miranda, Ana y Zelarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Estudios del Trabajo*, n°26, pp. 3-25.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, n° 6, pp. 33-42. Disponible en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- Frederic, S.; Galvani, M.; Garriga Zucal, J. y Renoldi, B. (2013) (Eds.). *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Freytes Frey (En prensa). Transiciones educación-trabajo en graduados/as de la UNAJ que son primera generación de universitarios/as: el caso de Ingeniería Informática.
- García de Fanelli, A. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>

- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol.27 n°96. Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Gibbs, G. (2012). Codificación temática y categorización. En Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- González, F. (2019). “Volver a la escuela”: la política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017). [Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP]. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1797/te.1797.pdf>
- González, F. y Bostal, M. C. (2021). Contactos, títulos y apariencias. Inserciones laborales y experiencia de la desigualdad en jóvenes (La Plata 2013-2019). *Estudios sociales*. Vol.62 n°1. <https://doi.org/10.14409/es.2022.1.e0017>
- Granovetter, M. (2000). La fuerza de los vínculos débiles. *Política y Sociedad* n°33, pp. 1360-1380. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/issue/view/1478>
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. PUF.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie* vol. 1 n° 120, pp 5-28. Éditions Presses Universitaires de France
- Grossin W. (1974). *Les temps de la vie quotidienne*. Mouton.
- Grossin W. (1987). Théories et pratiques temporelles. *Temporalistes*, Vol. 5, N°5, Disponible en www.sociologics.org/temporalistes.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última Década*, Vol. 27 n° 51, pp. 160-191. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54307>
- Gutiérrez, A., Mansilla, H. y Assusa, G. (2021). *De la grieta a las brechas. Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Editorial Universitaria de Villa María.

- Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. Revista *Causas y azares*. N° 1. Buenos Aires.
- Hancock, A. (2007). “When Multiplication Doesn’t Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm”. *Perspectives on Politics*, Vol. 5/No. 1, 63-79.
- Herzfeld, M. (2012). Ritmo, tempo y tiempo histórico: la experiencia de la temporalidad bajo el neoliberalismo. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 14, pp. 17-40. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/antipoda/issue/view/23>
- Jacinto, C. (2010) (comp.). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, vol. 9, n° 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>
- Jacinto, C. (coord) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.
- Jacinto, C. Roberti, E. y Martínez, S. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes, que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 26 n°3 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22832>
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C y Longo, M.E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. *7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Lugar: Buenos Aires
- Jelin, E. (2021). Género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases. Realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Nueva Sociedad*, n° 293. Disponible en <https://nuso.org/articulo/genero-raza-ciencias-sociales/>
- Kaplan, L. (2019). Cambiemos y la construcción de una nueva institucionalidad en torno al trabajo. *Perspectivas, Revista de Ciencias Sociales*. Año 4, n°7. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i7.20>
- Kaplan, C. y Piovani, J.I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J.I. y Salvia, A. (coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI editores.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO.

- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad: ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Lavboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, año 11 n° 24. Disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/issue/view/24>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Korzeniewicz, R.P. (2020). Desigualdad: hacia una perspectiva histórica mundial. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (coords). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI editores.
- Kvale, S. (2011). Problemas epistemológicos de la entrevista. En Kvale, S. *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 33-48). Morata.
- Labiano, F. (2016). *Estrategias de reclutamiento de trabajadores como aproximación a la estructuración del mercado de trabajo del sector de la construcción en el Gran La Plata* [Tesis de Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata] Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1225/te.1225.pdf>
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel*. Armand Collin.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Morality and Society series. University of Chicago Press.
- Lamont, M. (2000). Meaning-Making in Cultural Sociology: Broadening Our Agenda. *Contemporary Sociology*, Vol. 29, No. 4, pp. 602-607.
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young. Nordic Journal of Youth Research*. Vol 13(2). pp 123-146. Disponible en: www.sagepublications.com
- Leccardi, C. (2015). *Sociologías del tiempo*. Ediciones Universidad Finis Terre.
- Lins Ribero, G. (2021). “Descotidianizar” el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. *Desacatos. Revista De Ciencias Sociales* n°65, pp. 106-123. Disponible en <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2277>

- Longo, J., Deleo, C., Adamini, M. (2014). "Buen empleo" en cuestión: sentidos y estrategias de los jóvenes. En Pérez, P. y Busso, M. (coords.) *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Miño y Dávila, Bs. As.
- Longo, M.E. (2007). Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias profesionales de los jóvenes. 8° *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET.
- Longo, M.E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y temporalidades. *Estudios del Trabajo* n° 35, pp. 73 -95.
- Longo, M.E. (2011a). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Cuestiones de Sociología*, 7, pp. 54-77. Departamento de Sociología, FaHCE-UNLP.
- Longo, M.E. (2011b). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias*. [Tesis de Sociología en cotutela Aix-Marseille Université y Universidad de Buenos Aires] Disponible en <https://theses.hal.science/tel-00634577v1>
- Longo, M.E. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En Battistini, O. y Mauger, G. (comps) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Prometeo.
- Longo, M.E. (2016). L'âge éphémère. Les définitions de la jeunesse à la lumière du temps. *Revue Jeunes et Société* 1(1), pp. 5-24. <https://doi.org/10.7202/1076133ar>
- Longo, M.E, y Busso, M. (2011). Las trayectorias socio ocupacionales a la luz de los estudios longitudinales. Decisiones teórico-metodológicas en un estudio internacional. *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Cs. Sociales, UBA, Bs. As.
- Longo, M. E, Busso, M., Deleo, C. y Pérez, P. (2014). Comprender la inserción: de trayectorias típico-ideales a trayectorias vividas. En Pérez, P. y Busso, M. (coords.). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina post-neoliberal* (pp. 79-98). Miño y Dávila.
- Longo, M.E. y Deleo, C. (2012). La incorporación metodológica del tiempo: un estudio de trayectorias biográficas y laborales a partir de dispositivos longitudinales. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.

- Longo, M. E., Pérez, P., Busso, M. y Bidart, C. (2014). Comprender la inserción: de trayectorias típico-ideales a trayectorias vividas. En Pérez, P. y Busso, M. (coords.). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina post-neoliberal*. Editorial Miño y Dávila.
- Longo, M. E., St-Denis, X., Gallant, N. y Lauzier, M. (2024). Paradis, enfer et risques vécus. Les traces durables de la pandémie sur les parcours des jeunes travailleurs et travailleuses au Québec. *XXIXes journées du longitudinal*. Céreq. 10.4000/11uv2
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2017). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona
- Manzanelli, P. y Basualdo, E. (2016). Régimen de acumulación durante el ciclo de gobiernos kirchneristas. Un balance preliminar a través de las nuevas evidencias empíricas de las cuentas nacionales. *Realidad Económica* n° 304. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/179442>
- Margulis, M. y Urresti, M. (2000). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (ed.) *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Marry, C. (1983). Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers. *Formation-Emploi*, 4, pp. 3-15. Disponible en https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1983_num_4_1_1049
- Martinic, R., González, P. y Soto, A. (2021). Les modalités de temporalisation de l'expérience des temps confinés au Chili. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines* 34-35. Temps confinés <https://doi.org/10.4000/temporalites.9251>
- Mauger, G. (2010). Jeunesse : essai de construction d'un objet. *Agora débats/jeunesses* 2010/3 n° 56.
- Meccia, E. (2019). Introducción: Una ventana al mundo. En Meccia, E. (dir). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* (pp. 25-62). UNL/Eudeba.
- Mercure, D. (1995). *Les temporalités sociales*. L'Harmattan.
- Mereñuk, A. (2010). El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En Jacinto, C. (comp.) (2010). *La*

construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Teseo.

- Merklen, D. (2016). *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política.* Cuadernos de la Lengua. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 3(1), e069. <https://doi.org/10.24215/25457284e069>
- Miles, M. B., Huberman A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook.* Sage.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo.* Año 4, número 6, pp. 185-198.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, vol. 15, n° 45, pp. 571-598.
- Miranda, A. (coord.) (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea.* Teseo.
- Miranda, A. y Alfredo, M. (2021). El impacto de la pandemia Covid-19 en la inserción laboral de las juventudes en Argentina: Intersecciones entre clases y géneros. *Última Década*, 29(57), 125–158. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65989>
- Miranda A. y Arancibia, M. (2018). La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales* n°9.
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 37(148), pp. 100-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49316>
- Miranda, A. y Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda, A. (comps) *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina.* CLACSO.

- Miranda, A., Corica, A., Arancibia, M. y Merbilhaa, J. (2014). Educación + trabajo= menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados de la escuela secundaria: evidencias en base a un estudio longitudinal. En Pérez, P. y Busso, M. (coords.). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina post-neoliberal*. Miño y Dávila.
- Miranda, E. (2018) El derecho a la universidad en Argentina: Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 79-96. <https://doi.org/10.25749/sis.13796>
- Molina Derteano, P. (2016). Juegos en Red. Juventudes, capital social y redes de vínculos en la transición al familiar y al mercado de trabajo. *V Reunión Nacional de Investigadores de Juventudes de Argentina*.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la escuela secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2009) Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 27(79), 267–289. <https://doi.org/10.24201/es.2009v27n79.269>
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol.59, n.220, pp.81-116.
- Morris, M. y González, F. (2022). Miradas docentes sobre la educación universitaria en pandemia: Narrativas, posicionamientos políticos y jerarquizaciones diferenciales. *Sociohistórica* (50), e173. <https://doi.org/10.24215/18521606e173>
- Motta, R., Jelin, E. y Costa, S. (2020). Introducción. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (coords.) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI editores.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales. Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista ReLMeCS*, vol. 2, nº 1, pp36-65.
- Muñiz Terra, L. (coord.). (2023) *¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas?: Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina*. CLACSO; Agencia de I+d+i; PISAC. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5909/pm.5909.pdf>

- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24(44), pp. 109–131. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54167>
- Panaia, M. y Delfino, A. (2019). *El estallido del tiempo: De la formación al trabajo y el empleo*. Miño y Dávila.
- Paoletta, H. (2014). “Jóvenes” y “Adultos” en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario.
- Perelman, M. (2021). La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana. *Caderno CRH*, Salvador, v.34, p. 1-16.
- Pérez Sáinz, J. P. (2019). Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina. *Encartes Antropológicos*, 2 (4). Disponible en <https://encartes.mx/numeros/04/>
- Pérez Sáinz, J.P. (2020). El imaginario de las desigualdades en América Latina. ¿Es necesaria otra mirada? En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (coords) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI editores.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Miño y Dávila.
- Pérez, P. y Barrera Insua, F. (2012). Estructura de clases, inserción laboral y desigualdad en la post-convertibilidad. En Féliz, M. et. al. *Más allá del individuo: Clases sociales, transformaciones económicas y políticas estatales en la Argentina contemporánea*. (pp. 225-249). El Colectivo. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4141/pm.4141.pdf>
- Pérez, P. y Barrera Insua, F. (2017). De la promesa del pleno empleo a los programas de transferencias de ingresos. Mercado de Trabajo y políticas laborales en el período kirchnerista. En Schorr, M (comp). *La Argentina kirchnerista. Entre la “década ganada” y la “década perdida”*. Batalla de Ideas Ediciones.
- Pérez, P. y Busso, M. (2016). Introducción. En: Busso, M. y Pérez, P. (coords). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa kirchnerista*. Miño y Dávila.

- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, J. I. y Salvia, A. (coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 569-592). Siglo XXI editores.
- Pérez, P. E. y Busso, M. (2020). Jóvenes y emprendedurismo: discursos, políticas y trabajo independiente en la Argentina de Cambiemos. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 23(3), 75-88. Recuperado a partir de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2752>
- Pérez, P. y Busso, M. (2022). Movilidad laboral juvenil en Argentina durante la pandemia: ¿Hacia una “generación del confinamiento”? *Prácticas Y Discursos*, 11(18). <https://doi.org/10.30972/dpd.11186313>
- Pérez, P. y López, E. (coords). (2018) *¿Un nuevo ciclo regresivo en Argentina? Mundo del trabajo, conflictos laborales y crisis de hegemonía*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 69). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/120>
- Perona, N. y Schiavoni, L. (2018). Estrategias familiares de reproducción social. En Piovani, J.I. y Salvia, A. (coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI editores.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* N° 5, Madrid, Centro de investigaciones Sociológicas.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moulia, L., & Siniuk, D. (2020). *Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia*. Buenos aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. Recuperado a partir de <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/944>
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (coords). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales y qué hace la gente con eso*. Siglo XXI editores.

- Roberti, M. E. (2011). *El enfoque biográfico en el análisis social: una aproximación a los aspectos teóricos-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales*. [Tesis de licenciatura en Sociología. FAHCE-UNLP] Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>
- Roberti, M. E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Ed. Noveduc.
- Roth, J. (2013). Entangled Inequalities as Intersectionalities: Towards an Epistemic Sensibilization. *desiguALdades.net* Working Paper Series No. 43
- Rubio, M. y Fachal (2020). Trabajadores jóvenes y adultos: educado pero desiguales. Argentina, 2004-2017. *Realidad económica* Vol. 49 n°331.
- Salvia, A., Vera, J. y Poy, S. (2015) Cambios y continuidades en la estructura ocupacional urbana argentina. En Lindenboim, J., y Salvia, A. (Eds.). *Hora de balance: proceso de acumulación, mercado de trabajo y bienestar. Argentina, 2002-2014*. Eudeba.
- Saraceno, C. (1989). The time structure of biographies. *Enquête, Biographie et cycle de vie* n°5 <https://doi.org/10.4000/enquete.80>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (CIESAS-FLACSO).
- Schkolnik, M. (2005). Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes. *Serie políticas sociales*, 104, pp. 7-61.
- Schorr, M. y Wainer, A. (2014). Restricción externa en la Argentina: una mirada estructural de la posconvertibilidad. *Realidad Económica* Vol. 286.
- Segura, R. y Pinedo, J. (2022). Espacialidad, temporalidad, situacionalidad. Tres preguntas sobre la experiencia de la pandemia en/desde la ciudad de La Plata. *Cuestiones de Sociología*, 26, e130. <https://doi.org/10.24215/23468904e130>
- Sennett R., 2000. *La Corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (comps.). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, vol. 27 n°3(81) <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Supeno, E. y Boudon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/jeunesses* 2013/3 N° 65 pp.109-123.
- Tapia Arias, V. (2021). Élite política y redefinición de la política social: del Hacemos Futuro al Potenciar Trabajo (2016-2020). *Perspectiva Revista de Ciencias Sociales*. Año 6-No.12, pp. 243-275. <https://doi.org/10.35305/prcs.vi12.511>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). El trabajo con los datos: análisis de los datos en la investigación cualitativa. En Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 152-178). Paidós.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). *Aportes para el desarrollo curricular: Los sujetos de la educación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- Thompson, E. P. (1995). La economía moral de la multitud. En Thompson, E. P. *Costumbres en común*. Crítica.
- Thompson, E. P. (2012). Prefacio. En Thompson, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Capitán Swing.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Temas Grupo Editorial.

- Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps) *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Torrado, S. (1981). *Sobre los conceptos de “Estrategias familiares de vida” y “proceso de reproducción de la fuerza de trabajo”*: Notas teórico-metodológicas. Trabajo presentado al Taller sobre Estrategias de Supervivencia, organizado por el Programa PISPAL, en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR), Buenos Aires, 13-14 de marzo de 1980.
- Vain, P. D. (2017). El oficio del alumno en la universidad. *VIII Encuentro La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica Profesional*. Editorial Síntesis.
- Varesi, G. (2010) La Argentina posconvertibilidad: modelo de acumulación. *Problemas del desarrollo*, 41(161), 141-164.
- Varesi, G. (2011). Argentina 2002-2011: neodesarrollismo y radicalización progresista. *Realidad económica*, 264, 33-59.
- Varesi, G. (2016). Tiempos de restauración. Balance y caracterización del gobierno de Macri en sus primeros meses, *Realidad económica*, (302), 6-34
- Vecino, L. (2024). *La escolarización secundaria en un contexto de pobreza estructural en un distrito del oeste del conurbano bonaerense: condiciones de posibilidad, barreras de acceso y fronteras*. [Tesis de doctorado en Sociología. UBA]
- Verdier, É. y Vultur, M. (2016). L’insertion professionnelle des jeunes: un concept historique, ambigu et sociétal. *Revue jeunes et société*, 1(2), pp. 4-28.
- Vogel, L. (2018). Más allá de la interseccionalidad. *Science & Society*, 82, 2
- Vommaro, G. y Gené, M. (2017) Argentina: el año de Cambiemos. *Revista de Ciencia Política*, 37(2), 231-254
- Williams, R. (2000). “Experiencia”, “Determinación”, en *Palabras Clave*. Nueva Visión.
- Zelizer, V. (2011). How I became a relational economic sociologist and what does that mean? *Working paper*, 5, 1-31.